Artículos

Fundamentos de la atención psicopedagógica para la configuración del proyecto de vida en estudiantes universitarios

Pérez-Gamboa, Alfredo Javier; Rodríguez-Torres, Esteban; Camejo-Pérez, Yanerys

Alfredo Javier Pérez-Gamboa
frejavier92@gmail.com
Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba., Cuba
Esteban Rodríguez-Torres
ert931025@gmail.com
Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba., Cuba
Yanerys Camejo-Pérez
yaneryscp@gmail.com
Facultad de Restauración Arquitectónica, Urbanística y Vial de la Politécnica de Valencia., España

Educación y sociedad
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba
ISSN: 1811-9034
Periodicidad: Cuatrimestral
vol. 21, núm. 2, 2023
edusoc@unica.cu

Recepción: 28 Diciembre 2022
Aprobación: 03 Marzo 2023

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/762/7624248006/

https://portal.issn.org/resource/ISSN/1811-9034

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El objetivo del presente trabajo de revisión es analizar los fundamentos de la atención psicopedagógica para la configuración del proyecto de vida en estudiantes universitarios, como proceso dirigido a contribuir al desarrollo integral de la personalidad. Con tal propósito, se realizó una revisión teórica de los principales estudios encaminados al manejo categorial del constructo proyecto de vida. Se empleó el análisis de contenido y la triangulación de métodos, técnicas y fuentes de información como recurso metodológico. El estudio realizado permitió identificar que de manera general el proyecto de vida es asumido como una categoría y formación psicológica, sin una profunda reflexión sobre su integración con los procesos pedagógicos de manera integral. Además, se observan definiciones que conllevan a una conceptualización estrecha, verticalista y centrada en los factores internos.

Palabras clave: atención psicopedagógica, educación superior, formación, proyecto de vida.

Abstract: The objective of this paper is to analyze the foundations of psycho-pedagogical attention of the configuration of the life project in university students, as a process aimed at contributing to the integral formation of personality. With this purpose, a theoretical review of the main studies aimed at the concept management of the life project construct was carried out. Content analysis and triangulation of methods, techniques and sources of information were used as a methodological resource. The study carried out made it possible to identify that in a general way the life project is assumed as a category and psychological formation, without reflecting in depth on its integration with the pedagogical processes in an integral way. In addition, definitions are observed that lead to a narrow, top-down conceptualization focused on internal factors.

Keywords: psychopedagogical attention, higher education, training, life project.

Introducción

El desarrollo integral de la personalidad constituye un derecho, una necesidad y un fundamento mismo del desarrollo social, ello hace que se le considere un elemento central en el modelo social cubano, y, en consecuencia, así se encuentra comprendido en la Constitución de la República de Cuba (artículo 47):

Las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad y deben guardar entre sí una conducta de respeto, fraternidad y solidaridad" (2019, p. 5). Entonces, sancionar el correcto funcionamiento de procesos que contribuyan a tal propósito, constituye uno de los fines esenciales del Estado cubano (artículo 13, inciso f): "garantizar la dignidad plena de las personas y su desarrollo integral" (República de Cuba, 2019, p. 2).

En este sentido, D` Angelo (1997) plantea que la personalidad desarrollada o en vías de desarrollo, se caracteriza por procesos y funciones en armonía sistémica, la cual se expresa en un proyecto de vida realista, cuya autodirección consciente se dirige a la realización de sus potencialidades, siempre en el marco del contexto histórico y el sistema de comunicación específico. Además, este autor aporta un criterio primordial para la comprensión de dicho desarrollo, pues señala que este no debe ser considerado como inherente y universal, sino que la orientación a la autorrealización puede ser gradual e incluso no formarse en algunos sujetos.

Esta idea es esencial, pues destaca la importancia de considerar esta gradualidad e incluso posibilidad de no formación en la estructura y funciones de la personalidad, elemento que se aprecia frecuentemente en los diagnósticos fácticos realizados por diferentes autores cubanos (del Río-Marichal et al., 2019; Pérez-Gamboa et al., 2019; Pérez-Gamboa et al., 2023). Por tanto, en el contexto de la Educación Superior, el manejo categorial del constructo proyecto de vida debe trascender el carácter personalista-internalista, e incluso cuando su atención integral deba alcanzar un carácter personalizado, este debe concebirse desde su naturaleza procesual como un objetivo mismo de la formación.

Debido a que este contexto no suele presentar en números alarmantes fenómenos tan complejos como la exclusión social, la violencia comunitaria u otros que afectan a la población general, los proyectos de vida fallidos no han sido centro de atención desde una perspectiva multi e interdisciplinar, sino desde la perspectiva de una ciencia particular. No obstante, el proyecto de vida, visto como una configuración compleja, puede contribuir al estudio de los factores internos y contextuales que influyen en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes (Garcés-Delgado et al., 2022; Hernández-Quirama et al., 2021).

A partir de estas valoraciones, resulta necesario analizar los fundamentos que sustentan el estudio del constructo proyecto de vida y la adecuada atención psicopedagógica para su configuración. Ello se debe a que se le considera un importante sustento (epistemológico, teórico y metodológico), tanto del proceso de formación integral de los jóvenes universitarios como de la orientación educativa (Domínguez-Urdanivia & Rojas-Valladares, 2020; Infante-Ricardo et al., 2019; Pérez-Gamboa et al., 2022).

Para tal propósito se realizó una revisión de la literatura basada en la selección de fuentes primarias identificadas en la ejecución de un diseño cualitativo de tipo teoría fundamentada (Pérez Gamboa et al., 2021), el cual actúa como antecedente directo de esta sistematización. Además del uso de bases de datos, palabras clave y resúmenes, tal y como apuntan Hennink & Kaiser (2022), se empleó la bola de nieve (de una fuente a otra) como estrategia de muestreo. Esta decisión fue tomada en atención a las limitaciones ocasionadas por el idioma, el uso de diferentes categorías y conceptos para definir un mismo fenómeno y por el uso de fuentes claves con más de 40 años de antigüedad. El procesamiento de los datos, además de tomar como referencia las categorías propuestas en el estudio precedente (Pérez Gamboa et al., 2021), se realizó mediante los procedimientos de síntesis, paráfrasis e integración conceptual para la codificación (Mensah, 2019).

Desarrollo

El constructo proyecto de vida ha sido ampliamente utilizado como una categoría que eleva y actualiza el discurso, sin embargo, su utilización frecuentemente se realiza sin una profunda sustentación, lo que se aprecia en la breve referencia al mismo como un recurso a tener en cuenta (Pérez-Gamboa et al., 2021). De acuerdo con Daset (2014), puede, incluso, aparecer utilizado en su sentido más literal, como término coloquial o sinónimo de historia de vida, sin que discrimen componentes teóricos-conceptuales.

El estudio realizado por los autores arroja que, en Cuba, la principal tendencia de análisis y uso del constructo ha estado dirigida hacia el proyecto de vida como formación psicológica y categoría del cuerpo teórico de la psicología, matizada por sus distintas escuelas, incluso en los estudios realizados desde la Pedagogía. A su vez, esta tendencia se aprecia fraccionada en dos direcciones fundamentales, una que atiende al encuadre epistemológico del manejo categorial; la otra dirigida a la conceptualización implícita (categorías, conceptos y definiciones afines) del proyecto de vida o de sus componentes conceptuales. Esta última perspectiva se enfoca en la evolución contemporánea de las ideas psicológicas, pedagógicas y sociológicas que son antecedentes al asumir el proyecto de vida como una categoría insertada en un cuerpo teórico más amplio.

Menos frecuente y con menor grado de desarrollo, se aprecia una segunda tendencia dirigida al análisis integral del manejo categorial del constructo, encaminado a un mayor grado de profundización en las propuestas de estudio del mismo como categoría de un cuerpo teórico específico (disciplina o ciencia). De igual manera ocurre con la dirección concreta hacia los procesos de operacionalización, dimensionamiento e implementación de propuestas para transformar el abordaje de la categoría en la práctica profesional, pues son menos habituales las propuestas que desarrollen el aspecto procedimental del trabajo con el proyecto de vida.

A juicio de los autores, un manejo categorial integral del constructo proyecto de vida, con el objetivo de su integración a un cuerpo teórico específico, debe partir de una fundamentación que comprenda ambas posturas. En atención a dicho argumento, este artículo se enfoca en esas dos direcciones fundamentales: análisis de los encuadres epistémicos e ideas psicológicas, pedagógicas y sociológicas contemporáneas que matizan el estudio de los componentes conceptuales de la categoría; así como el análisis de las propuestas teóricas e interventivas que marcan pauta en su estudio y contribuyen la transformación del manejo categorial.

Si bien la proyección futura, bienestar humano, gestión personal y otros conceptos han estado asociados a encuadres humanistas, constructivistas, histórico-culturales y fenomenológicos (Suárez-Barros *et al*., 2018), se puede encontrar en el conductismo un acercamiento desde su visión particular del aprendizaje. La misma, a partir de autocorrecciones basadas en reglas complejas, representa una aproximación al constructo, en tanto su concepción de la personalidad estaba referida a secuencias complejas de conductas y la necesidad de su organización para alcanzar la eficiencia conductual en un ambiente determinado.

De igual manera, Suárez-Barros et al. (2018) sostienen que la obra de Tolman representa la superación del conductismo radical, en tanto asume la importancia de elementos como capacidades, determinantes inmanentes y los ajustes conductuales. Todo ello debido a que estos factores impulsan la acción a partir de la interacción de las variables ambientales e internas del sujeto. A partir de estas ideas, se puede resumir que estas aproximaciones apuntan a la necesidad de estructurar complejos sistemas de acciones, que actúen como rutas hacia la consecución de objetivos, si bien debe existir una unidad conceptual y operativa entre aspectos biológicos, psicológicos y sociales. Además, sugiere una idea de vital importancia referida a las condiciones externas, ya que el ambiente y su modificación constituyen un elemento fundamental para el logro de metas.

La escuela de pensamiento humanista, tal y como denominó Rogers (1981) a esta corriente, supone un nuevo enfoque en su contexto histórico, con una propuesta innovadora que hacía frente a los posicionamientos epistémico preponderantes del conductismo y el psicoanálisis. A través de sus principales representantes y posteriores desarrollos teóricos y prácticos, constituye un pilar epistemológico fundamental para el manejo categorial actual del proyecto de vida (Suárez-Barros et al., 2018).

Por ejemplo, Maslow (2010) plantea que la persona es el principal determinante de sí misma, lo cual implica que es la génesis y centro de su propio proyecto y, por tanto, principal realizador del mismo. Aunque este autor plantea una visión dinámica del desarrollo humano a partir de las tendencias a la autorrealización-autoactualización y la temporalidad futura, considerar unilateralmente el carácter activo e innato de ambas tendencias constituyen limitaciones centrales para el desarrollo del constructo proyecto de vida. Aunque Maslow (2010) reconoce las necesidades individuales, su relación con las condiciones sociales y la influencia de estas, este autor sitúa el énfasis en componentes conceptuales del constructo como ideales, esperanzas, deberes, tareas, planes, objetivos, potencialidades no realizadas, misión, hado, destino; desde una proyección temporal futura (Suárez-Barros et al., 2018).

Rogers (1981), resalta el carácter no directivo de la terapia y argumenta que el proceso debe estar orientado a promover el logro de objetivos a partir de la motivación como núcleo mismo del desarrollo humano. A medida que la evolución de su pensamiento y la vinculación a colaboradores permitieron avances hacia el enfoque de enseñanza centrado en la persona, destacó el valor del tratamiento del desarrollo en grupos y el rol profesional del orientador/terapeuta. De su obra es necesario resaltar conceptos como autoconocimiento de las características, valores, experiencias y sentimientos personales que permiten el reconocimiento de sí mismo y del medio que lo rodea, pues constituyen elementos conceptuales fundamentales del constructo proyecto de vida.

Por último, perteneciente a esta escuela, Allport (1985) propone el concepto de *proprium*, el cual funcionaría como una instancia psicológica dinamizadora de los contenidos de la personalidad madura. De acuerdo con este autor, las intenciones e intereses que se expresan y realizan en diferentes esferas de la actividad, constituyen indicadores de autodesarrollo y autorregulación, matizados por la autonomía funcional como tendencia que distingue la adultez de la infancia (Schultz & Schultz, 2010). A juicio de los autores, esta aproximación a la unidad entre las esferas de la actividad y la conciencia, así como la singularidad del proceso de internalización, constituyen las bases conceptuales para la comprensión de la relación entre las esferas vitales del proyecto de vida (personal, familiar de origen y propia, laboral-profesional, cultural-recreativa, sociopolítica).

Además, Allport apunta hacia la importancia de la esfera personal como núcleo regulador y organizador de las metas que, en última instancia, motivan al sujeto, elemento central en la obra de este autor (Schultz & Schultz, 2010). Si bien su revisión de las teorías de la personalidad es considerado un ejercicio académico y su obra es mencionada principalmente por su estudio de los rasgos de personalidad (Hogan & Sherman, 2020), su aporte trasciende ambos méritos y ofrece una importante visión sobre la naturaleza de la personalidad, la motivación humana y la personalidad sana.

De manera resumida, los autores abordados aportan elementos conceptuales fundamentales al constructo proyecto de vida como motivación, identidad y autoconocimiento, proyección futura, esferas de actividad, autonomía, metas, autodesarrollo y autorregulación; entre otros conceptos que conforman la estructura conceptual del proyecto de vida como formación de la personalidad. No obstante, el énfasis en la personalidad individual y el consejo/orientación/terapia como práctica profesional para fomentar el desarrollo humano, constituyen elementos que deben ser revisados a profundidad fuera de las ciencias psicológicas. En este sentido, aunque la formación, como proceso institucionalmente mediado, debe potenciar el desarrollo integral del individuo, también ha de trascender el carácter exclusivamente individual y fomentar la unidad entre lo individual y lo social, como vía para conciliar intereses personales y sociales (Pérez-Gamboa et al., 2019), para lo cual es necesario un adecuado acompañamiento (Méndez-Hernández, 2020; Contreras-Torres et al., 2020).

La escuela soviética de Psicología, de orientación marxista, con el enfoque histórico cultural como base teórica fundamental, representa una de las principales escuelas de pensamiento en el estudio científico del psiquismo humano y su desarrollo. De acuerdo con Petrovski, desde la década de 1930 del siglo pasado, comienzan a formularse y posteriormente sistematizarse los principios de la Psicología con la dialéctica

materialista como raíz epistémica: "principio del determinismo, el principio de la unidad entre la consciencia y la actividad, el principio del desarrollo de la psiquis en la actividad" (1985, p. 59). Sustentada en estos principios, la escuela soviética realizó aportes fundamentales a la comprensión del papel activo del sujeto, como expresión dialéctica de la unidad entre lo externo y lo interno en la conformación de lo psíquico, así como su proyección al futuro como parte de este proceso.

A partir de los postulados de Vigotsky (2008) sobre el papel, en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores, de la relación e integración subsecuente entre lo organísmico, lo psicológico y lo histórico-social, así como su organización conceptual en función de los subsistemas de actividad y comunicación. Esta escuela aportó teorías de la actividad referidas al ser humano como sujeto activo y transformador. Estas ideas permiten pensar en el sujeto individual y social orientado a representaciones del futuro, responsable para con su contexto histórico y no como resultado o disuelto en el mismo. De acuerdo con D´Angelo (2004), como continuador de esta escuela, la categoría exigencia resulta central, pues sitúa en el proceso de análisis a los factores externos más allá de la mera ubicación histórico-contextual, dado que brinda un marco de referencia para el acercamiento a la red de interacciones del sujeto y una valoración crítica de su situación real.

D´Angelo (1994; 1997; 1998) sistematiza, además, otras aportaciones al estudio del constructo proyecto de vida como el desarrollo del concepto de dirección de la personalidad y el papel de la autonomía, los planes y programas de vida, la autonomía como fin último de la personalidad, entre otros. Estos elementos han sido resaltados por múltiples estudiosos del constructo proyecto de vida (Suárez-Barros et al., 2018). Las principales aportaciones de la escuela histórico cultural, referidas al carácter activo del sujeto y su rol transformador, la determinación biopsicosocial del comportamiento humano y la unidad individuo – grupo y sociedad, como plataforma explicativa del par dialéctico educación – desarrollo, aportan a la concepción de los proyectos de vida, si bien no aparece la categoría propiamente dicha.

Como continuación de esta escuela, múltiples autores cubanos han tributado a la consolidación del enfoque histórico-cultural y realizado aportaciones fundamentales al sistema de ideas psicológicas, sociológicas, filosóficas y pedagógicas que sustentan al constructo proyecto de vida. Además, han contribuido al propio concepto, definido y estructurado, asumido como una categoría del cuerpo teórico y discurso, fundamentalmente, de la psicología y pedagogía cubanas, así como los apuntes necesarios para su orientación (del Río-Marichal & Cuenca-Arbella, 2019a).

No obstante, si bien la producción nacional sobre el constructo proyecto de vida o su acepción cercana de proyecto de futuro (también proyectos futuros), ha sido amplísima, destaca la figura de Ovidio D` Angelo, considerado como uno de los más prolíferos y su teoría del proyecto de vida como una de las más desarrolladas (Rojas-Otálora & Suárez-Barros, 2017). A partir de sus primeros trabajos (D` Angelo, 1982; D'Angelo, 1986), los cuales tienen en su base al concepto de tendencia orientadora de la personalidad, hizo énfasis en la relación entre las condiciones del sistema socialista y el proyecto de vida, si bien se aprecian en los mismos la dicotomía formación de la personalidad/carácter concreto del proyecto e importancia social. Estas primeras aproximaciones se sitúan entre una perspectiva psicosocial y otra instrumentalista con fines de logro individual en el marco de un contexto social determinado.

En una segunda etapa de producción científica el autor avanza hacia la consolidación de su propio modelo (D` Angelo, 1994), donde desarrolla elementos más específicos, referidos al proyecto de vida como parte de la estructura de la personalidad, desde una postura más comprometida con el proceso de su formación y desarrollo. Este modelo representa una evolución hacia el pensamiento complejo y un encuadre epistemológico, teórico y metodológico de una profunda naturaleza integrativa y crítica. Estos desarrollos desembocan en una tercera etapa más comprometida teóricamente con el desarrollo de intervenciones grupales, comunitarias y proyectos colectivos (D'Angelo, 2005; 2008 a; 2008 b; D´Angelo-Hernández et al., 2022).

En síntesis, la propuesta planteada por el autor anteriormente mencionado representa un encuadre teórico basado en el constructo como un modelo ideal-real que se concreta en la unidad de lo interno y lo externo,

que tiene en su base la unidad identidad-personal-social y que define la aproximación del sujeto hacia sí mismo y el contexto histórico concreto. El proyecto de vida, entonces, es entendido como un sistema (en relación a su relación intersistémica interna con otras estructuras simples y complejas) y como proceso psicosocial (intersistémica interna con las funciones-procesos psicológicos y externa con las transformaciones contextuales). Conforme a lo planteado por Suárez Barros et al. (2018), el principal aporte de esta postura es integrar lo social a lo psicológico, como escenario para desarrollar el proyecto de vida.

Este encuadre separa los trabajos de D` Angelo (1994; 2005) de posturas instrumentalistas concentradas en lograr transformaciones internas, pues sus propuestas están dirigidas a la dimensión de trabajo grupal, el counseling intergeneracional, la transformación curricular, la formación de educadores y orientadores para la formación y desarrollo de proyectos de vida desarrolladores. Sus estudios con sujetos tanto individuales como colectivos, constituyen referentes fundamentales para la transformación de la atención psicopedagógica del proyecto de vida.

La proposición general de este autor no solo supera el establecimiento de un concepto estático del proyecto de vida, además, presenta una compleja construcción que ha provocado la aparición en la literatura de múltiples conceptos que, según el criterio de los autores, han de ser entendidos como un complejo sistema. Esta última idea queda sugerida implícitamente por D` Angelo (2005) al retomar y reconceptualizar posiciones previas, a la vez que mantiene al desarrollo humano como núcleo fundamental.

De manera general, el enfoque histórico cultural y su desarrollo por las escuelas cubanas de psicología y pedagogía respectivamente, ha aportado a la conceptualización del constructo una teoría general de la personalidad que ha evolucionado conforme han avanzado ambas ciencias, así como es importante su apuesta por la comprensión de las unidades que condicionan la base del proyecto de vida como una formación psicológica (afectivo-cognitiva, reflexivo-valorativa-comportamental, interno-externo, identidad personal-social, vivencias-exigencias). Además, se aprecia la búsqueda de trascendencia de la educación de la personalidad desde una perspectiva individualista y su preocupación por el perfeccionamiento de procesos que tributan a la configuración de proyectos de vida desde un enfoque socioeducativo. No obstante, esta constituye todavía una arista a trabajar, principalmente si se entiende desde la formación como un proceso más amplio y complejo que subsume a la educación.

A partir de esta revisión longitudinal, se identifican como retos a superar la parcialización del constructo y su estudio como una categoría sesgada, dirigido a esferas específicas, fundamentalmente la profesional. La insuficiente sustentación de los roles profesionales que tienen como encargo su estudio y transformación desde el análisis de las posibilidades reales de cumplir dichas funciones por los agentes que los ocupan, también constituye un punto necesario de revisión.

Otra vertiente de necesario desarrollo está referida a la inadecuada connotación pedagógica del constructo para asumirlo como categoría del proceso formativo desde una perspectiva integral e integrada. Las tendencias apreciadas sugieren un abordaje verticalista centrado en la formación de la personalidad y que no fundamenta suficientemente las transformaciones externas necesarias para su acompañamiento durante los estudios universitarios, la transición al escenario laboral y como contenido de la formación durante toda la vida.

Los trabajos enmarcados en dicha postura suponen que el desarrollo del sujeto (interno) suscitará linealmente los cambios externos requeridos fuera de la propia investigación (p.e. capacitación de agentes; ajustes curriculares; inclusión de la categoría en el trabajo metodológico de la carrera; perfeccionamiento del vínculo con los gabinetes psicopedagógicos, familias y posibles empleadores). Esta idea necesita ser revisada y se profundizará en ella más adelante.

Internacionalmente ha cobrado importancia y ganado en profundidad y perfeccionamiento el llamado *Life Design Paradigm*, basado en métodos narrativos y constructivistas (Santana-Vega el al., 2019). Este enfoque ha transitado de un plano inicial dirigido a la construcción de una teoría de la conducta vocacional desde la psicología aplicada, a un desarrollo ulterior como parte del discurso y práctica de orientadores profesionales,

con importantes aportes bajo su actual denominación *Career Construction Counseling* (CCC) (Cardoso et al., 2021).

Además, este enfoque se distingue por la necesidad de clarificar el término *life-design* y aceptar que es mucho más amplio que la construcción de la carrera e implica reconocer otras esferas como la social y la amorosa (Savickas, 2015). Esta noción es fundamental incorporarla en el contexto cubano, donde han predominado las aproximaciones al proyecto de vida profesional, en detrimento de la consideración de todas sus esferas vitales, lo cual genera la contradicción entre el concepto de integralidad y la parcialización del desarrollo en una única esfera (Pérez-Gamboa et al., 2023).

Bajo este enfoque, si bien se concibe el proyecto como una categoría que designa un plan concreto, sus principales aportaciones están dirigidas al valor de la narrativa individual e historias de vida (sobre un continuum temporal) sobre medidas tradicionales como notas académicas, como vías para la trasformación identitaria (Cardoso et al., 2021). Además, constituyen otras fortalezas de este enfoque la atención personalizada para dicha transformación identitaria tanto personal como personal asociada a rol social; su atención a las necesidades psicológicas, y valores en la reconstrucción de narrativas (Sampaio et al., 2021); la no reducción del futuro a la simple designación de metas o planes sino en su carácter constructivo y sus posibilidades creativas (Cardoso et al., 2019); la naturaleza hermenéutica doble de la relación orientador-cliente, así como la diferenciación de los procesos de tutoría-orientación y la necesidad de un accionar relativamente integrado de los agentes educativos y el orientador.

El principal reto al adoptar este enfoque se aprecia en el énfasis individual, la transformación interna y las vías insuficientes para asumir el proceso de atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida, máxime desde la postura de los autores de este artículo, quienes lo entienden como un proceso que debe ser articulado a la formación universitaria en toda su complejidad. Además, implica formación profesional avanzada en Psicología y específica para su realización, sin que se clarifiquen las vías para transformar este rol profesional externo a uno vinculado al proceso formativo, demandas aún por superar en el contexto cubano en lo referido a la orientación (Pérez-Gamboa, 2022).

Análisis integral del manejo categorial del constructo. Una mirada a sus aproximaciones durante el siglo XXI en Cuba desde las ciencias de la educación

Como se mencionó con anterioridad, constituye una necesidad en el estudio del tratamiento psicopedagógico del proyecto de vida, analizar sus fundamentos no solo a partir de la evolución histórica de sus componentes, sino de los principales estudios que han aportado a su desarrollo. Para ello es fundamental revisar los abordajes de mayor relevancia para el tratamiento del constructo, su asunción como una categoría de la pedagogía y los procesos de evaluación-diagnóstico e intervención para la transformación, tanto de la personalidad como del proceso instrumental para potenciar su desarrollo durante el curso de los estudios universitarios.

La relevancia de estas aproximaciones está dada por un análisis de las propuestas presentes en la literatura cubana, en función del criterio de contextualización, con énfasis en tesis doctorales y artículos asociados, así como por la valoración de las propuestas de autores con una trayectoria científica relevante en el estudio de las categorías trabajadas. Es necesario subrayar que se escogen estas obras por su importancia y representatividad, a juicio de los autores, pero de ninguna manera son las únicas producciones que tienen al proyecto de vida como categoría de su sustento teórico o como categoría central de estudio en estos periodos.

En la primera década del siglo XXI, destacan tres trabajos fundamentales, la investigación doctoral de Collazo (2006); el libro de Herrera (2008), quien aborda el rol del profesor tutor en el proceso de universalización de la Educación Superior y la investigación doctoral de Arzuaga (2009; 2011). En resumen, del análisis de las propuestas de los autores (Collazo, 2006; Herrera, 2008; Arzuaga, 2009; 2011; Carnero-Sánchez & Arzuaga-Ramírez, 2019), destacan las características que se exponen a continuación.

El proyecto de vida es considerado una formación psicológica que debe expresarse instrumentalmente, sin que se precise la connotación pedagógica de la categoría. No se sustenta con suficiente precisión categorial la expresión concreta de la formación psicológica (elaboración, construcción, realización, conformación, configuración) y el proceso psicopedagógico que estructura su atención (orientación educativa en definición estrecha, orientación profesional, tutoría integral u otros asociados).

No se establecen los límites e integración de los procesos (educación, desarrollo, formación son indistintamente empleados) que tienen como objetivo a la categoría proyecto de vida y se aprecia una marcada dicotomía en la atención a los factores internos/externos que median su desarrollo. Esto dificulta epistemológicamente la diferenciación jerárquica de dichos procesos, sus objetivos, agentes involucrados y el papel de las juventudes universitarias en los mismos.

Otro elemento común es la designación del profesor universitario como encargado de la atención psicopedagógica del constructo, con diferentes denominaciones y roles específicos (promotor tutorial, tutor, profesor tutor, guía), sin que se aprecie una valoración profunda de las posibilidades reales para asumir este rol. Se observa una inadecuada valoración de las implicaciones reales de la formación inicial de los profesores universitarios para aprender un importante núcleo de conocimientos habilidades (y competencias) mediante la implementación de procesos de formación.

Típico de esta etapa, es necesario analizar la relación entre la formación previa (en referencia al sistema de conocimientos de las ciencias psicológicas y de la disciplina orientación educativa) y el encargo profesional normado de los agentes socioeducativos designados. Además, debe revisarse la posibilidad de integración de los servicios profesionales de orientación (gabinetes, centros de bienestar, etc.) y las posibilidades reales que ofrece el contexto universitario.

A partir de la segunda década de este siglo, destacan las investigaciones de Cuenca (2010), Mayet (2012), García (2016), del Río-Marichal et al. (2019), del Río-Marichal & Cuenca-Arbella (2019a; 2019b), Mayet-Wilson et al., (2020), Méndez Hernández (2020) y Torres Guevara et al. (2022). Estos trabajos son de vital importancia debido a un notable desarrollo y profundización en la línea de investigación.

Resaltan, entre otras características, por la ampliación de la convocatoria de agentes para la atención psicopedagógica del proyecto de vida y no lo limitan a la figura del profesor tutor (Cuenca, 2010; Mayet, 2012; García, 2016; del Río-Marichal & Cuenca-Arbella, 2019b); se aprecia una mayor preocupación por la connotación pedagógica de la asunción del constructo y aproximaciones a un enfoque interdisciplinar (Mayet, 2012); ofrecen una dirección más clara hacia la atención psicopedagógica del constructo a lo largo de la formación y posterior al egreso (Cuenca, 2010; García, 2016; del Río-Marichal & Cuenca-Arbella, 2019b).

En tal sentido, la ayuda y acompañamiento se aprecian con tendencia a respetar la integridad del constructo como formación psicológica (Cuenca, 2010) y cuando se plantea sesgado (personal-profesional-familiar) existe atención a la integración de estas esferas vitales del proyecto y su concreción, en la actividad (Mayet, 2012; García, 2016). No obstante, permanece la tendencia al trabajo con la esfera profesional del proyecto de vida, lo cual constituye, a juicio de los autores, una importante limitación en la promoción del desarrollo integral de la personalidad.

A partir del análisis de estos trabajos, se considera que aún es necesario precisar la expresión concreta del proyecto de vida, pues se insiste en la elaboración como forma de expresión, lo que limita el tratamiento al plano reflexivo-valorativo. Al respecto, se precisa la integración del constructo como una categoría del proceso de formación y por tanto su abordaje más allá de la dimensión educativa y el proceso docente educativo (Pérez-Gamboa et al., 2021; Pérez-Gamboa et al., 2023). Para ello se precisa de una concepción más amplia del proceso enseñanza aprendizaje que responda a la complejidad de la relación universidad-sociedad.

Asimismo, es necesario concebir la integración al proceso formativo de las vías (procesos y sujetos) para una atención psicopedagógica especializada, que por razones de formación, rol y requerimientos teóricos, metodológicos, instrumentales y praxiológicos, los docentes (fundamentalmente en la formación no pedagógica) no pueden brindar. Otra limitación fundamental a resolver es la aproximación epistemológica

a la unidad interno-externo, pues actualmente predomina una atención psicopedagógica verticalista e internalista para que el estudiante logre determinados grados de desarrollo, sin que estos procesos se vean acompañados por cambios significativos en el proceso de formación.

Tendencias, reflexiones y propuestas para desarrollos futuros: una mirada a la integración formativa de la configuración del proyecto de vida desarrollador

En el artículo se han abordado diferentes tendencias identificadas por los autores, por tanto, se considera necesario realizar un análisis más detallado del empleo del constructo proyecto de vida a partir de las insuficiencias y limitaciones diagnosticadas. De igual modo, se reflexiona sobre posibles vías para la solución de estas insuficiencias.

En primer lugar, es importante recalcar que la principal limitación pedagógica al asumir al constructo proyecto de vida como categoría de su cuerpo teórico, radica en que este es asumido como una formación psicológica, no como un objetivo pedagógico cuya atención es un proceso psicopedagógico. Esta limitación provoca que el estudio, fundamentación y diseños de evaluación-diagnóstico e intervención/transformación, se centren en dicha formación psicológica a partir de los aportes de las escuelas psicológicas que la han estudiado.

Es necesario reconocer que estas producciones teóricas, metodológicas y prácticas provenientes de las ciencias psicológicas, responden como núcleo central a su cuerpo teórico de base, contexto social y objeto de estudio. Este último constituye precisamente el elemento fundamental para el análisis, pues las ciencias psicológicas mediante el accionar de sus profesionales se han centrado principalmente en favorecer el cambio a partir de los factores internos.

Incluso cuando se reconoce la determinación biopsicosocial del psiquismo y su naturaleza histórico-cultural, el énfasis no se aprecia en la modificación del entorno, ambiente, normativas, etc. Desde esta ciencia, la acción interventiva se realiza sobre el sujeto (a partir de la consideración de la unidad entre el mismo y su entorno) y se asume como suficiente para que implique o promueva el cambio externo, esto incluso en las investigaciones transformativas en grupos y comunidades.

En el caso de las ciencias pedagógicas (de forma específica) y de las ciencias de la educación (de manera general), asumir esta misma postura significa entonces una limitación praxiológica, en tanto su objeto de estudio (la formación) y cuerpo teórico en el contexto actual demandan la trascendencia de intervención en la dimensión psicológica. En este sentido, el discurso pedagógico y las prácticas que sustenta, representan un espacio de promoción de cambios externos, siendo los más necesarios el análisis de las políticas educativas, transformaciones curriculares, servicios de apoyo a la formación integral y los requerimientos de formación continua durante toda la vida.

Como resultado, el manejo categorial pedagógico del proyecto de vida no debe estar centrado en la formación psicológica exclusivamente, sino que debe dirigirse con igual énfasis a evaluar, diseñar e implementar alternativas que favorezcan cambios externos, transformaciones formativas, que sean necesarias para ayudar y acompañar la formación y desarrollo del proyecto de vida (entonces sí como formación psicológica).

A partir del análisis de la complejidad del modelo cubano de formación y el proceso formativo que lo concreta, resulta factible reconocer la distancia que media entre la formación como proceso global y la atención psicopedagógica del constructo proyecto de vida, esto es fundamental, y por tanto, se pretende generar transformaciones no solo desde el accionar del sujeto o sujetos de dicha atención. En consecuencia, es necesario identificar matrices disciplinares que, mediante su institución como procesos y prácticas profesionales, dinamicen la relación modelo de formación-proceso formativo-categoría proyecto de vida.

El reto consiste en traspasar la mera identificación de estos procesos, pues debe propiciarse la integración gradual al proceso formativo, no como prácticas de agentes externos u ofertas de carácter diverso (o muy general o muy específicas) que no alcanzan a generar cambios sostenidos en el tiempo. Sin embargo, en el contexto actual las condiciones reales distan de ser las necesarias para promover dicha integración, a pesar de ser reconocido el proyecto de vida como un importante fundamento y eje de la educación superior (Morgado da Silva & Cebel-Danza, 2022; Omarza-Mejía, 2019).

Conclusiones

El análisis realizado, permite a los autores considerar que el proyecto de vida debe ser analizado, concebido y operacionalizado para su manejo categorial, desde una perspectiva multi-modal, donde la naturaleza configurativa del mismo esté dada por su trascendencia en las dimensiones psicológica, sociológica, filosófica e instrumental, las cuales no han de concretarse en la praxis formativa desde un concepto asumido que no las represente. Esto implica que la naturaleza configurativa del proyecto de vida sobrepasa la visión que la sitúa para su estudio como una formación psicológica componente del sistema de la personalidad, así como aquella que emplea al constructo como un concepto de instrumentación de recursos para lograr un sistema o conjunto de metas más o menos integradas.

Referencias bibliográficas

Allport, G. (1985). *La personalidad: su configuración y desarrollo* (8va ed.). Herder.

Arzuaga, M. (2009). *Proyectos de vida profesionales: metodología para su formación.* [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de la Habana].

Arzuaga, M. (2011). *Modelo para la formación de proyectos de vida profesionales en los estudiantes de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación.* Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).

Cardoso, P. M., Savickas, Mark, & Goncalves, M. M. (2021). Facilitating Narrative Change in Career Construction Counseling. *Journal of Career Development, 48*(6), 863-876. https://doi:10.1177/0894845319898872

Cardoso, P., Savickas, M., & Gonçalves, M. M. (2019). Innovative Moments in Career Construction Counseling: Proposal for an Integrative Model. *The Career Development Quarterly, 67*(3), 188-204. https://doi:10.1002/cdq.12190

Carnero Sánchez, M., & Arzuaga Ramírez, M. (2019). Concepción proactiva del trabajo educativo en la universidad. *Revista Cubana de Educación Superior, 38*(3), 1-17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300013

Collazo, B. (2006). *Modelo de tutoría integral para la continuidad de estudios universitarios en las sedes municipales.* [Tesis doctoral, Universidad de La Habana].

Contreras Torres, M. I., Dino Morales, L. I., & Rodríguez Peralta, M. d. (2020). Rúbrica Socioformativa para Evaluar Proyecto Ético de Vida. *Atenas, 4*(52), 65-80. http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/241

Cuenca, Y. (2010). *Orientación educativa a estudiantes de carreras pedagógicas para el desarrollo de Proyectos de Vida.* [Tesis doctoral inédita, Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero].

D` Angelo, O. (1982). *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad: Las tendencias orientadoras de la personalidad y los proyectos de vida futura del individuo.* Pueblo y Educación.

D` Angelo, O. (1994). *Modelo integrativo de los proyectos de vida.* Editorial Academia. Provida.

D` Angelo, O. (1997). *Proyectos de vida y autorrealización de la persona.* Editorial Academia. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v7n3/07.pdf

D` Angelo, O. (1998). *Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida.* Provida. http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf

D´Angelo Hernández, O., Abelló Cordovés, D., Fernández Martínez, Y., Suárez Torres, K., & de Armas Víctores, J. P. (2022). Proyectos de vida, competencias profesionales y valores solidarios en jóvenes. *Revista Cubana de Psicología, 4*(6), 91-113. http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/95

D´Angelo, O. (2004). Proyecto de vida como categoria básica de interpretación de la identidad individual y social. En C. d. CIPS (Ed.). CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf

D´Angelo, O. (2008 a). Counseling y reconstrucción de proyectos de vida autorrealizadores en la complejidad personal-social. Nicaragua: IV Congreso Interamericano de Counseling.

D´Angelo, O. (2008 b). Counseling personal-social y dimensión intergeneracional en perspectiva integradora emancipatoria. Nicaragua: IV Congreso Interamericano de Counseling.

D'Angelo, O. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad.* (L. Pasalodos, Ed.). Centro Felix Varela.

D'Angelo, O. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo. Una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología, III*(2), 31-39. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf

Daset, L. (2014). Proyecto de vida: una propuesta terapeútica que se enmarca en la Psicología Positiva. *ECOS, 3*(2), 276-290. https://redib.org/Record/oai_articulo1307238-proyecto-de-vida-una-propuesta-terapéutica-que-se-enmarca-en-la-psicología-positiva

del Río Marichal, S., & Cuenca Arbella, Y. (2019a). La orientación del proyecto de vida profesional: perspectivas actuales. *Revista Cubana de Alternativas en Psicología, 7*(19), 54-64. http://www.acupsi.org/articulo/250/la-orientacin-del-proyecto-de-vida-profesional-perspectivas-actuales.html

del Río Marichal, S., & Cuenca Arbella, Y. (2019b). 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, S., Cuenca-Arbella, Y., Pérez-Ballester, O., & Ochoa-Benítez, N. (mayo-junio de 2019). Peculiaridades del proyecto de vida profesional en estudiantes de la carrera Medicina. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta, 44*(3), 1-6. http://revzoilomarinello.sld.cu/index.php/zmv/article/view/1817

Domínguez Urdanivia, Y., & Rojas Valladares, A. (2020). La perspectiva de la reafirmación profesional en el contexto universitario. *Universidad y sociedad, 12*(1), 111-115. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1423

Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L. E., & Feliciano-García, L. (2022). Desarrollo emocional y contexto sociofamiliar en adolescentes en riesgo de exclusión. *REIDOCREA, 11*(28), 329-339. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/76061/11-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, Y. (2016). *La reafirmación profesional en la formación del profesor.* [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Camagüey].

Hernández-Quirama, A., Rivero-Rubio, C., & LinaresGarcía, J. (2021). Significados de paternidad para jóvenes universitarios: cotidianidad, relaciones y cambios en proyecto de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19*(1), 1-21. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.3924

Hennink, M., & Kaiser, B. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*(292), 2-10. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523

Herrera, J. I. (2008). *El profesor tutor en el proceso de universalización en la Educación Superior Cubana.* (R. Torricela, Ed.). Editorial Universitaria.

Hogan, R., & Sherman, R. (2020). Personality theory and the nature of human nature. *Personality and Individual Differences, 152*. https://doi:10.1016/j.paid.2019.109561

Infante Ricardo, A. I., Leyva Figueredo, P. A., & Dorrego Pupo, M. (2019). La estrategia para la orientación profesional en las carreras pedagógicas universitarias: su aplicación e impacto. *Opuntia Brava, 11*(2). 90-106. https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/744

Maslow, A. H. (2010). *La amplitud de la naturaleza humana* (2da ed.). Trillas.

Mayet, M. (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"].

Mayet-Wilson, M., Oliva-Feria, A., & Aulet-Álvarez, O. (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

Méndez Hernández, G. M. (2020). Las narrativas como recurso para diagnosticar regularidades en proyectos de vida profesional de jóvenes periodistas. *Atenas, 4*(52), 81-98. http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/242

Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent Social Sciences*(5), 1-21. https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1653531

Morgado da Silva, M. A., & Cebel Danza, H. (2022). Proyecto de vida e identidad: articulaciones e implicaciones para la educación. *EDUR Educação em Revista, 38*, 1-20. https://doi:10.1590/0102-469835845T

Omarza-Mejía, P. (mayo-agosto de 2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI, 12*(30), 87-102. <https://doi: 10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>

Pérez Gamboa, A. J. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: situación actual en la formación no pedagógica. *Revista Conrado, 18*(89), 75-86. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2707

Pérez Gamboa, A. J., Echerri Garcés, D., & García Acevedo, Y. (septiembre-diciembre de 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, A. J., García Acevedo, Y., García Batán, J., & Raga Aguilar, L. M. (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 23*(1), 1-35. https://doi:10.15517/aie.v23i1.50678

Pérez Gamboa, A., García Acevedo, 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

Petrovski, A. (1985). *Psicología General: Manual didáctico para los institutos de Pedagogía* (2da ed.). Editorial Progreso.

República de Cuba. (2019). Constitutución de la República de Cuba. *Gaceta Oficial Especial*. Cuba: Gaceta Oficial de la República de Cuba.

Rogers, C. (1981). *Psicoterapia centrada en el Cliente: Práctica, implicaciones y teorías*. Paidós.

Rojas Otálora, A., & Suárez Barros, A. (2017). Life Project: Perceptions and Experiences associated with the Welfare students in virtual mode. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (237), 150-156. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300563

Sampaio, C., Cardoso, P., Rossier, J., & Savickas, M. (2021). Attending to Clients' Psychological Needs During Career Construction Counseling. *The Career Development Quarterly, 69*, 96-113. https://doi:10.1002/cdq.12252

Santana Vega, L. E., Medina Sánchez, P., & Feliciano García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista Complutense de Educación, 30*(2), 423-440. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57589

Savickas, M. (2015). *Life-Design Counseling Manual.* (M. L. Savickas, Ed.) Ohio, USA: Author Edition.

Schultz, D., & Schultz, S. (2010). *Teorías de la personalidad* (9na ed.). Cengage Learning.

Suárez-Barros, A., Alarcón, Y., & Reyes, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 37*(5), 505-511. https://www.redalyc.org/journal/559/55963207012/55963207012.pdf

Torres Guevara, N. C., Carpio Camacho, A., & Echevarría Gómez, M. d. (enero-abril de 2022). Modelo para la gestión de la orientación educativa y profesional en Cuba desde la universidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, IX*(2), 1-29. http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/

Vigotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2da ed.). (V. John Steiner, E. Souberman, M. Cole, & S. Scribner, Edits.). CRÍTICA.