

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, septiembre-diciembre 2021, 17 (3), 411-427
Artículo

Proyecto de vida como categoría de la pedagogía de la Educación Superior: aproximaciones a una teoría fundamentada

Life project as category of pedagogy in Higher Education: towards a grounded theory

Lic. Alfredo J. Pérez Gamboa¹, <https://orcid.org/0000-0003-4555-7518>

Dr. C. Danny Echerri Garcés², <http://orcid.org/0000-0002-4138-2880>

Dr. C. Yanetsy García Acevedo¹, <https://orcid.org/0000-0003-3714-0261>

¹ Universidad de Camagüey, Cuba.

² Red de Liderazgo Educativo "INTERLEADER", México.

alfredo.perez@reduc.edu.cu

interleader.echerri@gmail.com

yanetsy.garcia@reduc.edu.cu

RESUMEN.

Objetivo: El presente artículo persigue caracterizar el manejo categorial del constructo proyecto de vida en Cuba.

Métodos: Se realizó una investigación con diseño de teoría fundamentada, se empleó el análisis de contenido cualitativo para el procesamiento de datos y los procedimientos de codificación libre y la codificación axial inicial.

Resultados: El estudio reveló las principales características del manejo categorial del constructo proyecto de vida, representadas en categorías conceptuales que agrupan códigos emergentes y a priori, mediante una síntesis analítica con enfoque heurístico de los datos analizados.

Conclusiones: Las principales características están referidas a un tratamiento dispar del constructo, potencialidades presentes para la elaboración de un modelo integrativo de la configuración del proyecto de vida como constructo y la necesidad de un abordaje integral de mismo.

Palabras clave: proyecto de vida, política educacional, teoría fundamentada, análisis de contenido.

ABSTRACT

Objective: This paper aims at characterizing specialists' management of the notion of life project in Cuba.

Methods: The study is based on a grounded theory design, content analysis was applied to data processing, free and axial coding were used to identify the emerging theory.

Results: The study reveals category management 's main characteristics of life project construct, represented by conceptual categories which encompass a priori and emergent codes, through an analytic synthesis based on a heuristic approach of data analysis.

Conclusions: The main characteristics are referred to a heterogeneous use of life project construct, present potentials for the development of an integrative model of life project configuration and the need of an integral approach to it.

Keywords: Educational forecasting, educational policies, higher education

Recibido: 2 de septiembre de 2020

Aprobado: 10 de abril de 2021

Introducción

El constructo proyecto de vida (PV) ha sido ampliamente trabajado por las ciencias sociales. Su empleo ha encontrado un espacio destacado en los discursos en psicología, pedagogía, sociología y derecho, sin que se identifiquen amplias sistematizaciones de su conceptualización (Suárez, Alarcón & Reyes, 2018). Sin embargo, este abordaje suele verse sujeto a propuestas insuficientemente fundamentadas, con un manejo categorial utilitarista que reproduce de forma acrítica y descontextualizada determinada concepción del mismo.

Debido a la importancia que un numeroso grupo de autores le atribuyen a este constructo como sustento epistemológico, teórico y metodológico en el marco del proceso de formación integral de la personalidad de los jóvenes universitarios (Cuenca, 2010; Arzuaga, 2011; Herrera, Guevara & García, 2014; Cuenca, Lahera & Ortiz, 2019; Del Río & Cuenca, 2019 a; Del Río & Cuenca, 2019b), el presente estudio parte de la interrogante científica: *¿Qué características conceptuales deben considerarse para el diseño de una concepción de proyecto de vida como categoría del proceso de formación?*

Con el propósito de responder a tal interrogante se diseñó una investigación dirigida a develar mediante el análisis de contenido las principales tendencias de conceptualización y manejo categorial del constructo en Cuba. Desde esta perspectiva se ofrece un análisis heurístico de las potencialidades e insuficiencias apreciadas en el empleo del proyecto de vida como categoría científica y se presentan los elementos emergentes del mismo que apuntan a la necesidad de un manejo categorial integral, contextualizado y transformador.

Métodos

La presente investigación se realizó a partir de las consideraciones y requerimientos de la teoría fundamentada como diseño cualitativo en su variante emergente, no como resultado

(Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Si bien su fin no constituye ofrecer una teoría sustantiva (local) del estudio del constructo proyecto de vida en Cuba, se persigue desde este diseño ofrecer una sistematización basada en la riqueza interpretativa y una visión integrativa (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) del mismo. Elaborado el diseño, se empleó el análisis de contenido cualitativo, crítico reflexivo y hermenéutico (Sayago, 2014; Rodríguez & Medina, 2014), mediante el uso de códigos *a priori* y emergentes (Creswell, 2007), lo cual favorece la emergencia de categorías por comparación constante y un resultado teórico (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) que emerge de los datos en sí y no de reglas estrictas que limitan el valor heurístico de los datos.

Se asume entonces el criterio referente a los datos en la investigación cualitativa de acuerdo con González, quien plantea la necesidad de trascender la visión positivista del dato objetivo reducido a correlaciones de significación estadística en forma de variable, pues esta elimina del análisis “(...) *elementos relevantes por su valor heurístico que, por sus características, no son susceptibles de ser definidos en forma de variables, ni tienen la posibilidad de aparecer como datos dentro de los instrumentos utilizados para su recolección*” (González, 2000, págs. 72-73).

En consecuencia, se asume un muestreo teórico (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), cuya teoría fundamental se identifica en la obra de D` Angelo (1982, 1986, 1994, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2005) analizada mediante el procedimiento de codificación libre, lo que significó que la composición de la muestra y la teoría emergente fuera sometida al procedimiento de comparación constante con respecto a la misma. Como resultado, la selección de este procedimiento de muestreo implicó un análisis *a priori* de la obra del autor para la identificación de códigos mediante la codificación libre, que fueron comparados con los reconocidos en las unidades de análisis (UA), resultante en síntesis analíticas que los autores ofrecen en forma de categorías conceptuales, mediante una codificación axial inicial.

La selección de las UA se realizó mediante los siguientes procedimientos: asumir el corpus de datos del texto como unidad de análisis, lo que implica identificar cada fuente de datos (libros, artículos y reportes de tesis) como una unidad de análisis independiente; búsqueda diferenciada de UA, la búsqueda en bases de datos especializadas (Scopus, Ebsco, Scielo, Redalyc, DOAJ, Dialnet y Google Académico) mediante el uso de sus motores de búsqueda para la localización por palabras clave (*proyecto de vida, proyecto vital, plan de vida, y proyecto futuro*).

La muestra quedó conformada por un total de 41 UA (diez libros, veintitrés artículos en revistas seriadas y ocho tesis doctorales). Se implementó un cierre de muestreo por saturación. De igual manera, se asumió la saturación como un factor para el cese del análisis de contenido al interno de las UA, fundamentalmente en las extensas (libros y tesis doctorales).

Con el propósito de maximizar la confiabilidad de la investigación se adoptaron las siguientes estrategias (Hays & Singh, 2012):

Notas de campo y utilización de memos. Se recurrió a notas tomadas por los autores durante la presente investigación y su comparación con notas obtenidas en investigaciones previas.

Observación persistente. Se materializa en la revisión constante de las UA, la interacción constante con las UA, la triangulación del análisis en profundidad y la observación participante en las prácticas docentes e investigativas de los autores como correlato empírico.

Triangulación de investigadores. A partir de la identificación conjunta de los indicadores que funcionarían como códigos *a priori*, el análisis de contenido se produjo paralelamente y tributó a un análisis convergente de los resultados individuales, como vía para minimizar la distorsión provocada por un investigador individual (Creswell, 2007).

El procesamiento de los datos mediante del análisis de contenido se realizó a partir del desarrollo *a priori* de seis códigos, tal y como se muestra en la tabla 1, resultantes de la codificación libre de los trabajos de D`Ángelo, auxiliado en el programa Atlas.Ti7 (7.5.4).

Nombre del código	Descripción
Definición conceptual	Elementos conceptuales o definición acabada que se ofrece.
Temporalidad	La distinción entre las dimensiones temporales pasado, presente, futuro, en el análisis de la categoría y la extensión su proyección (corto, mediano, largo plazo).
Integralidad/parcialidad	El análisis, evaluación, diagnóstico e intervención de una o más dimensiones y esferas de realización en el manejo categorial.
Expresión concreta tendencial	Formas en la que se concibe la expresión comportamental del proyecto de vida y caracterizaciones de las mismas como resultados empíricos.
Manejo categorial en la práctica educativa y proceso pedagógico estructurante	Sustentación y empleo del constructo como recurso, proceso u objetivo educativo y proceso pedagógico al que se subordina en la praxis.
Etapas del desarrollo	Etapas del desarrollo humano en la cual se conceptualiza, diagnóstica, evalúa e interviene a partir del constructo proyecto de vida (infancias, adolescencias, juventudes).

Tabla 1. Códigos identificados a priori y breve descripción de los mismos. Elaboración de los autores.

Resultados y discusión

A partir del análisis de contenido efectuado del código *definición conceptual*, emergieron un total de cinco subcódigos, que a su vez fueron agrupados en dos categorías conceptuales: *como núcleos conceptuales (DCnc)* y *como expresión concreta (DCec)*, siendo esta última fundamental,

por su relación con el manejo categorial en la práctica educativa y los posibles procesos pedagógicos estructurantes.

La categoría *como núcleos conceptuales (DCnc)* hace referencia a tres códigos emergentes: definición basada en valores e ideales (1), definición sustentada en la relación o unidad de la identidad personal-social (2), definición como proyección de tendencias psicológicas dinámicas (autoconocimiento, autorrealización y autoactualización) (3).

La categoría *como expresión concreta (DCec)* hace referencia a dos códigos emergentes: basado en modos organizativos de la proyección (motivos, acciones, metas, planes, proyectos, estrategias de consecución) (1), como materialización de la integración de contenidos (2). La importancia de esta categoría radica en su relación con las perspectivas que posteriormente guían el manejo categorial en la práctica educativa y cómo se asume (los objetivos, métodos, medios, formas organizativas y modos o estrategias de evaluación de los resultados de la intervención) la categoría como dispositivo o para su evaluación y diagnóstico como formación psicológica.

Como muestra de la dispersión categorial en el manejo del constructo, se identificaron ocho términos empleados para denominar la expresión concreta del PV como una materialización de sus componentes y las relaciones funcionales internas y externas (PV como formación psicológica de la personalidad). Estos términos (elaboración, realización, conformación, construcción, establecimiento, formación, gestión y desarrollo), no solo aparecen dispersos en la muestra de UA, sino que al interno de las mismas aparecen indiscriminadamente. Esta variedad dificulta la definición conceptual de la expresión concreta del PV, o sea, que incluso cuando se reconocen los componentes del mismo (y sus relaciones sistémicas), no existe claridad con respecto a cuál es su forma más general de expresión.

Entre las múltiples formas de conceptualizar esta expresión concreta, los autores interpretan como inadecuadas aquellas que entran en contradicción con la naturaleza sociopsicológica que se asume del PV, tales como la elaboración, realización, conformación y establecimiento, en tanto (y a pesar del carácter procesual que subyace en dichos términos) apuntan hacia una visión más estática que estable del mismo. La contradicción emerge, en tanto se declara factible de investigar al PV como una formación psicológica compleja, histórica y contextualmente condicionada, para luego limitarse a expresiones reduccionistas y lineales (lo que representa una importante incongruencia epistémica), expresas en productos de un proceso de determinación estática del mismo (elaboraciones de planes escritos, diagramas, mapas conceptuales, etc.), los cuales pueden resultar favorables como estrategias organizativas pero no equiparables a la expresión de una formación psicológica compleja ni el PV reducible a dichos productos.

El análisis de contenido efectuado del código *temporalidad* mostró un total de seis subcódigos emergentes, que a su vez fueron agrupados en dos categorías conceptuales: *dimensiones*

temporales del análisis del proyecto de vida (Tapv) y *temporalidad de la proyección de la expresión concreta (Tpec)*, categorías fundamentales para la comprensión del proceso de conceptualización de la expresión concreta y su organización temporal. Además, sugieren la importancia de la valoración temporal-causal del proceso/estado del desarrollo del PV como formación psicológica histórica y culturalmente condicionada, en un contexto y momento dado, desde una visión compleja de la mediación de sus contenidos en las dimensiones filogenética y ontogenética.

La categoría *dimensiones temporales del análisis del proyecto de vida (Tapv)* hace referencia a tres subcódigos emergentes: análisis basado en el futuro (1), análisis basado en el presente y futuro (2), análisis basado en pasado, presente y futuro (3). La importancia de esta categoría se revela en la tendencia identificada a situar al PV en una perspectiva futura de análisis, resultante en diseños de investigación, producciones y sistematizaciones teóricas, que ponderan la proyección futura de la personalidad sobre su proceso histórico de desarrollo. El análisis de contenido y su interpretación sugieren que brindar mayor importancia o jerarquizar las dimensiones temporales presente y futura, sin una valoración adecuada o concebir como al PV como continuum (pasado-presente-futuro), puede provocar que la concepción del PV corre riesgo de considerar al sujeto de estudio (individual/grupal/social) como ser ahistórico que se proyecta sin una adecuada consideración del desarrollo identitario.

Los autores valoran como necesario que tanto estudios empíricos, de producción teórica, como las intervenciones dirigidas a un propósito concreto en el manejo categorial del PV partan de un proceso de contextualización y clarificación de las historias de vida que constituyen tendencialmente las causas de la determinación del estado/proceso y proyección futura del PV de la población en estudio.

La categoría *temporalidad de la proyección de la expresión concreta (Tpec)* hace referencia a tres códigos emergentes: proyección concreta seriada a corto, mediano y largo plazo (1); proyección ideal a mediano y largo plazo (2); proyección sin temporalidad preconcebida (3). Estos códigos emergen fundamentalmente de los resultados empíricos presentados en las UA, pues en la teoría sistematizada se asumen estas tres formas de expresión concreta de la temporalidad en dependencia de la matriz disciplinar que oriente teóricamente el análisis de tales resultados. Este último subcódigo representa una tendencia comportamental emergente, referida a la planeación inespecífica de objetivos, metas, etc., sin que se ubique por el sujeto en plazo determinado; también se asocia a metas escasamente elaboradas o irreales en función de las posibilidades reales, internas y externas.

Los subcódigos hacen referencia al espacio temporal en el cual se ubica proyectivamente la consecución de los contenidos de la expresión concreta del PV, ya sea esta proyección determinada por el sujeto o dependiente de factores socialmente condicionados. Esta

temporalidad funciona en su determinación como una forma organizativa más del PV, en tanto representa un recurso para la planificación y toma de decisiones en función del tiempo como variable exclusivamente cronológica.

A juicio de los autores, el constructo tiempo, y por tanto su significación en el análisis de la temporalidad del PV, debe ser concebido desde una perspectiva dialéctica que aprehenda la complejidad de anticipar adecuadamente trayectorias de vida en el contexto posmoderno. Esto implicaría pensar estos códigos no solo desde la perspectiva de la valoración del empleo del tiempo, sino desde la representación de la realidad social en términos flexibles y la promoción de la formación de mecanismos adaptativos antes las complejas fluctuaciones y ritmo de la vida posmoderna en la sociedad de la información de forma personalizada.

El análisis de contenido realizado permitió apreciar el código *integralidad/parcialidad* como una categoría en sí misma (*I/P*), la cual se dividió en tres subcódigos: concepción y operacionalización del proyecto de vida personal (1), concepción y operacionalización del proyecto de vida profesional (2), concepción y operacionalización del proyecto de vida como categoría indivisible (3). Esta categoría representa una contradicción emergente y epistémica por naturaleza, dada por la tendencia a considerar el desarrollo humano integral desde una perspectiva filosófica sustentada en el humanismo y el enfoque histórico-cultural, a la vez que investigaciones empíricas, producciones teóricas e intervenciones que asumen al PV como categoría central o unidad de análisis dentro de un objeto de mayor grado de generalidad, sesgan dicho proyecto para centrarse en una de sus esferas vitales de desarrollo (con menor frecuencia el denominado PV familiar). Esta contradicción resulta fundamental en el contexto educativo, en tanto estos están regulados por modelos formativos, y su funcionamiento regido por la noción de la formación integral de la personalidad.

Si bien el trabajo concreto y manejo categorial del PV no constituye la única categoría, objeto/campo pedagógico; representa una alternativa para la realización de la noción central del humanismo declarado como cualidad del proceso formativo universitario: las juventudes y su desarrollo integral como centro del proceso. El análisis de contenido reveló una tendencia a parcializar la concepción del PV y por tanto los esfuerzos para caracterizarlo en las distintas poblaciones, así como el trabajo con el mismo en la práctica educativa (institucionalizada y no institucionalizada), lo que implica una visión de dicha categoría centrada en una sola de las esferas vitales de los sujetos, la profesional fundamentalmente en el discurso pedagógico y contexto formativo.

A juicio de los autores, esta postura puede resultar justificada en casos específicos de la intervención psicológica especializada (orientación psicológica y psicoterapia), más no en contextos formativos, donde la parcialidad del PV entra en conflicto con el desarrollo real de la formación psicológica, sus formas concretas de expresión y el modelo de profesional que

defiende la educación cubana. Esta contradicción puede ser resultado de una insuficiente comprensión de la naturaleza sistémica e intersistémica de la personalidad, por lo que dividir el PV no permite de forma suficiente comprender las relaciones de subordinación, coordinación y retroalimentación que se producen entre los componentes del PV, las formaciones complejas de la personalidad y su expresión concreta en las distintas esferas vitales, las cuales se intercondicionan y permean la jerarquía motivacional como un todo.

El subcódigo tres, además hace referencia al cuestionamiento no solo de la división del PV a partir de una u otra esfera vital, sino la crítica a la división del mismo en base a la distinción de sus componentes estructurales en cognitivos y afectivo-motivacionales, lo cual contradice la postura epistemológica y teórica de la cual parten las UA.

A partir del análisis de contenido efectuado del código *expresión concreta tendencial*, emergieron once subcódigos, que a su vez fueron agrupados en tres categorías conceptuales: *propósito declarado de la aproximación (ECPpda)*, *posición epistemológica asumida (ECPpea)* e *interpretación de las expresiones tendenciales (ECPiet)*. Estas categorías representan una expresión sintética de las principales tendencias apreciadas en la evaluación-diagnóstico e intervención, la lógica epistémico-metodológica y los resultados interventivos, así como la valoración de los resultados alcanzados. La integración de las categorías revela la frecuentemente inadecuada relación entre el discurso teórico como sustento (pedagógico, psicológico y sociológico), los resultados empíricos y los abordajes con alcance interventivo-transformador.

La categoría *propósito declarado de la aproximación (ECPpda)* hace referencia a tres subcódigos emergentes: exploración/limitación (1), descripción poblacional (2), transformación del contexto específico (3). Estos subcódigos emergen del análisis de los alcances y objetivos declarados en las UA. En sí mismos solo representan una descripción de los propósitos investigativos, sin embargo, cuando se triangulan con las posiciones epistemológicas de base y los productos interventivos, aparecen incongruencias como: asumir tendencias generales para una población amplia a partir de estudios cualitativos, inadecuada relación epistemología-teoría-praxis, diseño de propuestas interventivas basadas en teoría pero insuficientemente sustentadas en el proceso de evaluación y diagnóstico realizado.

La principal dificultad, a criterio de los autores, es la última, pues constituye un error (de naturaleza epistemológica y metodológica) basar el diseño de propuestas interventivas unilateralmente en la teoría predominante, basado en la razón suficiente. Esta tendencia viola el principio de la unidad entre la evaluación-diagnóstico y la intervención, además de representar un esfuerzo por adaptar la realidad a la teoría, sin que se evidencie la complejidad de la praxis investigativa.

La categoría *posición epistemológica asumida y encuadre metodológico (ECPpea)*, hace referencia a tres subcódigos fundamentales: aproximación basada en un enfoque

cualitativo/aproximación basada en un enfoque cuantitativo/aproximación basada en un enfoque mixto (1); postura fundamentalmente clínico psicológica/postura fundamentalmente pedagógica (2) y postura crítico reflexiva de la realidad social (3).

Estos subcódigos en su síntesis sugieren la necesidad de profundizar en las aproximaciones a un modelo integrativo del estudio del PV, de forma que su elaboración, componentes estructurales y funcionales, así como las relaciones inter e intrasistémicas respondan a la raíz epistemológica fundamental en la investigación de la categoría en Cuba, así como promueva un diálogo epistemológico con otras raíces y tendencias epistémicas actuales (se identificaron fundamentalmente el humanismo, el positivismo, el constructivismo en sus diversas variantes, el interaccionismo simbólico y la pedagogía de la liberación). Además, se devela la necesidad de ponderar la unidad y coherencia epistémica a lo largo de los diseños e informes de investigación con el propósito de atenuar las incongruencias epistemológicas apreciadas.

Por último, se aprecia a partir de la interpretación del contenido de estos códigos, la necesidad de fomentar el tratamiento multidisciplinar e interdisciplinar en el sustento teórico, los diseños metodológicos y las propuestas interventivas a partir de equipos de trabajo integral; pues se aprecia en las propuestas que la concreción praxiológica se asigna a la figura de un profesional ya sea desde la pedagogía (maestro, docente, profesor; indistintamente) o la psicología (orientador, psicoterapeuta), que desde su actividad incluye a otras agencias y agentes socioeducativos (a partir de la teoría), pero que por los requerimientos técnicos (sistemas de conocimientos, trayectoria formativa de pregrado y posgrado, competencias profesionales) no se encuentra formado (capacitado, cualificado) para realizar de forma integral la labor formativa para el logro de los objetivos y transformadores de la categoría PV.

La categoría *interpretación de las expresiones tendenciales (ECPIet)* hace referencia a cinco subcódigos: PV idealizado mecánicamente atribuido al modelo social y la etapa evolutiva (1); PV teóricamente descrito y descontextualizado (2); PV empíricamente caracterizado (3), interpretación de la expresión tendencial concreta (4) e interpretación crítico integral (5). Estos subcódigos hacen referencia a las tendencias discursivas en la descripción de la expresión concreta en los resultados empíricos expuestos en las UA.

La síntesis del análisis de contenido muestra una tendencia a describir el PV en términos generales que muestran diferentes estructuras y estilos narrativos: PV expresado en características idílicas e idealizadas y con una correspondencia simétrica con el modelo social de hombre/mujer; PV expresado como una manifestación lineal y universalista de las características de la etapa del desarrollo según la teoría (típicamente descontextualizada y desactualizada); PV descritos en términos empíricos a partir de procesamiento estadístico basado en categorías teóricamente identificadas; el PV interpretado como una categoría compleja cuyo estudio se basa en la comprensión de las relaciones que condicionan su expresión y el PV expresado a partir de

los resultados de diseños complejos que no se reducen a la dicotomías cuali/cuanti y descripción-interpretación/transformación de la realidad.

Según el criterio de los autores, el análisis de estas categorías sugiere la necesidad de lograr posturas críticas en el estudio del PV, las cuales deben reflejar las relaciones dialécticas que lo determinan (identidad personal-social; individuo-grupo-sociedad, modelo ideal personal-modelo social del ser humano; sociedad-educación-formación-desarrollo de la personalidad) y las relaciones causales concretas en los sujetos de estudio y su situación social de desarrollo. A partir de este criterio se puede promover un acercamiento más acabado e integral a las distintas realidades que se identifican en las expresiones concretas del PV y el tratamiento integral del mismo para su desarrollo.

Del análisis de contenido efectuado al código *manejo categorial en la práctica educativa y proceso pedagógico estructurante* emergieron un total de nueve subcódigos, que a su vez fueron agrupados en tres categorías conceptuales: *como instrumento para la intervención (MCPEii)*, *como categoría/proceso de un objeto pedagógico (MCPEop)* y *extensión individual/grupal del PV (MCPEig)*.

La categoría *como instrumento para la intervención (MCPEii)* hace referencia a dos subcódigos: como categoría autosuficiente (1), insuficientemente sustentado teórica, empírica y paxiológicamente (2). Estos subcódigos representan a una tendencia del uso de la categoría PV sin una adecuada sustentación, ya sea debido a un manejo categorial que lo sitúa como objetivo de la intervención de forma automática o una visión utilitarista y justificativa de la intervención. Se aprecia el uso autosuficiente de la categoría en tanto esta aparece empleada exclusivamente a partir de su mención sin una profundización de sus fundamentos. Además, se aprecia la tendencia a su empleo justificado a partir de considerar al PV una necesidad u objetivo de determinada etapa/proceso, emergente ya sea de un sustento teórico de orden superior que no se explicita o a partir de una problemática o un diagnóstico fáctico sin basamento teórico identificable. En resumen, se evidencia un predominio de enfoques instrumentalistas orientados a intervenciones sin un diagnóstico precedente y sistematizado de las poblaciones con las que se trabaja.

La categoría *como categoría/proceso de un objeto pedagógico (MCPEop)* hace referencia a cuatro subcódigos: PV como objetivo del proceso de formación vocacional y orientación profesional (1), PV como objetivo del proceso de orientación educativa (2), PV como objetivo del proceso de trabajo educativo de año (3) y PV como objetivo de la función orientadora y tutorial del docente/maestro/profesor (4). El análisis del contenido de estos subcódigos, estrechamente relacionados en el discurso pedagógico, remite a dificultades epistemológicas y teóricas referentes a la conceptualización diferenciada, praxis y actualidad cosmovisiva de estos procesos pedagógicos.

Debido a que no constituye objetivo de esta investigación abordar estas insuficiencias, dificultades, desde la variedad de posturas que las originan; el análisis se centra en la pertinencia y adecuación

del empleo de la categoría PV a partir de lo evidenciado en el manejo categorial al interno de las UA. La interpretación realizada, muestra un sistema de contradicciones, potencialidades e insuficiencias para la asunción del PV como un objetivo/proceso/resultado en la práctica pedagógica.

Primeramente, se evidencia la insuficiente integración del proceso pedagógico y el manejo que se realiza del PV con el modelo formativo que lo sustenta, siendo este último considerado más como un espacio físico con determinadas características reguladoras (principalmente estructurales), que un verdadero modelo compuesto en relación sistémica por procesos sustantivos, dimensiones, estructuras organizativas de la actividad formativa, normativas institucionalizadas y funciones de los agentes educativos implicados. Esta insuficiente relación entre proceso formativo-objeto/proceso pedagógico-PV, se expresa en *continuum* que se mueve desde la descontextualización a la conceptualización segada de dicha relación.

En segundo lugar, se aprecia una dificultad latente que emerge de una insuficiente relación conceptual entre la definición del PV, los requisitos para su abordaje profesional y el profesional encargado de realizar dicho abordaje (así como su rol). Esta inadecuación relacional, a criterio de los autores, surge de sesgar los determinantes psicológicos, formativos y sociales del PV como formación psicológica, los cuales apuntan a tres dimensiones (deseablemente integradas) de trabajo profesional: desde la psicología, desde la pedagogía y la sociología fundamentalmente.

Si aceptan estas tres dimensiones planteadas, el resultado de la triangulación demuestra que en las UA se prepondera una de ellas, fundamentalmente la pedagógica. Esto se debe principalmente a que el encargado de ejecutar e implementar estos procesos pedagógicos no posee la suficiente (adecuada) formación psicológica para el trabajo profesional con una formación compleja de la personalidad ni el estudio sociológico de las tendencias poblacionales, lo que requiere de capacitación previa (concretada en breves períodos de tiempo), fundamentalmente dirigida al sustento pedagógico, lo cual no soluciona la contradicción inicial.

Un breve análisis desde las leyes y principios de la pedagogía y la didáctica sugiere la necesidad de valorar si la capacitación puede sustituir a la formación especializada para el trabajo profesional con formaciones psicológicas complejas y la orientación psicológica del desarrollo psíquico. Esta contradicción resultante de una formación de pregrado y posgrado insuficiente para la intervención sociopsicológica y comunitaria, se acentúa en los docentes de la educación superior cuya formación no pedagógica y aun así se les asume como los gestores fundamentales del tratamiento del PV en la práctica formativa.

Otra dificultad, resulta de la conceptualización de los procesos pedagógicos estructurantes como contenido, función o actividad, de naturaleza genérica, lo cual implica que todos los docentes deben realizarla. Estos postulados no representan una visión lo suficientemente crítica de los requisitos (formativos, personológicos e institucionalizados) para la realización integral de los mismos, ni en función de la dimensión psicológica del tratamiento del PV. De igual forma sucede

con la postura inversa, aquella que basa su trabajo en un modelo epistémico clínico-médico y por tanto adjudica exclusivamente al profesional de la psicología esta función. Esta postura, muy común en los modelos clínico-médico y de consulta/asesoría de la orientación educativa, se aprecia como insuficiente, en tanto reproduce la descontextualización y sitúa la intervención al margen del proceso formativo.

El análisis de contenido del código *manejo categorial en la práctica educativa y proceso pedagógico estructurante*, sugiere la necesidad de una revisión de los presupuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos que guían el tratamiento de la categoría PV en el marco del proceso formativo. Esta revisión debe tener como objetivo ofrecer propuestas creativas e innovadoras, que integren de forma contextualizada dichos fundamentos, las posibilidades reales de operacionalización e implementación en la praxis pedagógica y el concurso de la didáctica como ciencia mediadora de la integración.

La categoría *extensión individual/grupal del PV (MCPEig)* hace referencia a tres subcódigos: tratamiento personalizado del PV, tratamiento individual-grupal del PV y tratamiento grupal del PV. Estos subcódigos hacen referencia al grado de personalización, atención a la diversidad e inclusión que puede revestir el manejo categorial y tratamiento del PV. A juicio de los autores, su contenido sugiere la necesidad de más que asumir estas distinciones con modalidades totalizadoras de los procesos que trabajan con la categoría PV, considerarlos dimensiones o tipologías organizativas según los sujetos implicados. Por tanto, las investigaciones que asuman al PV deben partir de la naturaleza psicosocial de la configuración de la formación psicológica y considerar su carácter de proceso mediado, de construcción social contextualizada y fundamentalmente interactivo, sin perder a la personalidad individual como unidad de análisis.

A partir del análisis de contenido efectuado del código *etapa del desarrollo* emergieron un total de siete subcódigos, que a su vez fueron agrupados en tres categorías conceptuales: *desarrollo de la formación psicológica (EDsdf)*, *naturaleza personalológica de la formación (EDnpf)* y *categorización de la formación psicológica (EDcfp)*.

El análisis e interpretación del contenido de estas categorías permitió develar un conjunto de características que serán abordadas a continuación. Sin embargo, los autores consideran necesario destacar un grupo de tendencias identificadas que se refieren a: predominio de una visión adultocentrista y verticalista en el tratamiento de la categoría; predominio de la valoración teórica descontextualizada; procesos de evaluación y diagnóstico centrados en técnicas productivas y subvaloración de las técnicas participativas. Estas tendencias latentes en los discursos normativos, entran con frecuencia en contradicción con los presupuestos epistemológicos-cosmovisivos y teóricos que se aprecian manifiestos en los mismos.

La categoría *desarrollo de la formación psicológica (EDsdf)* hace referencia a tres subcódigos: adolescencia (1), juventud (2) y como *continuum* (3). Esta categoría expresa la disposición teórica

a identificar la expresión unitaria y configuracional de la formación psicológica en una determinada etapa del desarrollo humano. De acuerdo con el análisis e interpretación del contenido, se aprecia una tendencia mayoritaria a considerar al PV como formación psicológica compleja tardía, sin embargo, existe una tendencia actual a situar el estudio en la adolescencia temprana.

Como resultado, es necesario revisar estas propuestas debido a que los resultados de estudios empíricos muestran las dificultades en distintas poblaciones de jóvenes para elaborar de forma consciente y comprender las expresiones, tendencias de desarrollo y contenidos fundamentales de sus PV. Al realizar la comparación, estos resultados sugieren que los adolescentes, por las características descritas tradicionalmente y las tendencias emergentes del desarrollo en esa etapa, pudieran mostrar un desarrollo incipiente de los contenidos y unidades psicológicas que constituyen la base de la formación, más no el PV como configuración personalológica.

En este sentido, resulta fundamental asumir una visión continuada, procesual, histórica y culturalmente condicionada en las dimensiones filogenética y ontogenética del PV. Una visión que permita explicar las relaciones causales e intersistémicas que participan en la configuración del PV, tanto individual como a nivel de grandes poblaciones, asumiendo al tiempo como unidad de análisis compleja, no como variable cronológica que determinan los rasgos de cada etapa como un sistema bien diferenciado.

La categoría *naturaleza personalológica de la formación (EDn_{pf})* hace referencia a dos subcódigos: PV como tarea del desarrollo (1) y PV como neoformación de la etapa (2). Estrechamente relacionada con la categoría anterior, se aprecian dos tendencias diferenciadas, una que plantea el tratamiento del PV como un objetivo educativo en tanto lo asumen como una tarea del desarrollo y otra referida al PV como formación psicológica que se desarrolla en la etapa (principalmente en referencia a la juventud) como resultado del proceso de maduración personalológica y social a través de los procesos de formación y socialización. Se valora de positiva la integración de ambas posturas, pues revela la esencia dialéctica, constructiva y contradictoria de PV como formación psicológica y objetivo del proceso de formación y desarrollo integral de la personalidad.

La categoría *categorización de la formación psicológica (EDc_{fp})* hace referencia a dos subcódigos: como expresiones generales de las tendencias concretas (1) y análisis mediado por tipologías y dimensiones configuracionales (2). Esta categoría sintetiza las tendencias apreciadas en la descripción de los resultados mediante el proceso de categorización.

El primer subcódigo engloba aquellas UA cuyos resultados se expresan en tendencias generales, distribuciones de frecuencia a partir de variables generales o centradas en comportamientos específicos. Estos resultados suelen describir a grandes rasgos la caracterización del PV en una población a partir de los resultados de la muestra, pero desde referentes empíricos y teóricos generales sin profundizar en relaciones causales; ni triangulación externa, sino limitada a las técnicas empleadas.

El segundo subcódigo, parte del establecimiento deductivo-inductivo de tipologías que reflejan la interpretación de resultados empíricos y los postulados epistémicos y teóricos del autor. Aunque estas tipologías van del análisis a la categorización, no se limitan a la descripción pasiva en términos de una taxonomía fija, sino que en su fundamentación y delimitación permiten profundizar en elementos causales. La principal insuficiencia de esta postura, estriba en el riesgo de la despersonalización del sujeto, su estigmatización y etiquetado a partir de una categoría cerrada. Esto implica la necesidad de asumir la tipología como un recurso evaluativo y no como una sustitución del sujeto, fundamentalmente cuando las tipologías se empleen para describir sectores poblacionales.

Conclusiones

A partir de una valoración sintética del análisis realizado, se plantea que una teoría fundamentada del constructo proyecto de vida como categoría del proceso de formación debe partir de una conceptualización integral del mismo. Esta conceptualización debe explicitar no solo su estructura y dimensiones configuracionales como formación psicológica compleja, basada en la unidad identidad individual-social, la esfera moral y la dinámica afectivo-motivacional de los sujetos, sino que debe garantizar la comprensión del constructo en su doble naturaleza de configuración psicológica y expresión concreta. Dicha expresión concreta, debe responder a la unidad de lo abstracto y lo concreto, como manifestación de los contenidos psicológicos en las distintas formas organizativas de la actividad, así como los significados atribuidos individual y sociala tales contenidos en el contexto específico.

Desde esta lógica el PV debe ser considerado en su carácter configuracional, como una formación psicológica irreductible a una de sus esferas de expresión en la actividad, sino comprendida en la dinámica sistémica e intersistémica de sus contenidos psicológicos en la relación individuo-grupo-sociedad. Como resultado, la división teórico-fáctica del constructo invisibiliza la compleja dinámica que se produce al interno de las relaciones entre contenidos por esferas, dificulta la comprensión de la jerarquía motivacional y promueve una imagen lineal y reduccionista del PV, en tanto separa los nexos personalidad-PV-realidad.

En consecuencia, los procesos de evaluación, diagnóstico e intervención deben trascender la expresión concreta y sus formas organizativas y dirigirse al proceso de formación y desarrollo del PV, como una categoría del proceso formativo. Para ello se requiere de un abordaje teórico, metodológico y praxiológico multi e interdisciplinar, integrado pedagógica y didácticamente al proceso de formación integral de la personalidad de las juventudes universitarias. Dicho abordaje, no debe ser función y objeto profesional exclusivo de la figura del docente, así como no debe recaer en agentes externos como investigadores “objetivos”, sino de un trabajo mancomunado que integre los procesos sustantivos universitarios, la carrera como sistema y el proceso pedagógico que asuma al PV como objeto u objetivo.

Por último, se resalta la necesidad, constantemente apreciada en las UA, de promover en la praxis educativa el carácter activo y transformador, más que participativo, de los jóvenes. Sin embargo, se aprecia la contradicción emergente del carácter verticalista y adultocentrista de diseños de investigación, tanto descriptivos como interventivos, que se identifican en múltiples propuestas de manejo categorial del PV y en la praxis educativa.

Referencias

- Arzuaga, M. (julio-septiembre de 2011). Los proyectos de vida profesionales en la educación superior pedagógica. En J. del Pino, A. García, Y. Cuenca, R. Pérez, & M. Arzuaga, *Orientación educativa y proyecto de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación* (Vol. 9, págs. 13-17). La Habana: Educación cubana. Recuperado el 21 de Enero de 2019, de <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2796.pdf>.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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", Facultad de Educación Infantil, Holguín.
- Cuenca, Y., Lahera, F. & Ortiz, E. (2019). Retos de la orientación educativa en el contexto universitario. *Opuntia Brava*, 11(2), 390-400. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <https://doi.org/10.35195/ob.v11i2.769>
- 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*. La Habana: Pueblo y Educación.
- D'Angelo, O. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo. Una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología*, III(2), 31-39. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf>
- D' Angelo, O. (1994). *Modelo integrativo de los proyectos de vida*. La Habana: Provida.
- D' Angelo, O. (1996). *El desarrollo personal y su dimensión ética*. La Habana: Prycrea.
- D' Angelo, O. (1997). *Proyectos de vida y autorrealización de la persona*. La Habana: Academia.
- D' Angelo, O. (1998). *Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida*. La Habana: Provida. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- D'Angelo, O. (1999). Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos. *Revista Cubana de Psicología*, 16(1), 31-38. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de

<https://biblat.unam.mx/en/revista/revista-cubana-de-psicologia/articulo/investigacion-y-desarrollo-de-proyectos-de-vida-reflexivos-creativos>

- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <https://biblat.unam.mx/en/revista/revista-cubana-de-psicologia/articulo/proyecto-de-vida-como-categoria-basica-de-interpretacion-de-la-identidad-individual-y-social>
- D'Angelo, O. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
- D'Angelo, O. (2003). *Investigaciones y aplicaciones de Proyectos de Vida para el desarrollo profesional creador*. La Habana: PRYCREA.
- D'Angelo, O. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. (L. Pasalodos, Ed.) La Habana, La Habana, Cuba: Centro Felix Varela.
- Del Río, S. & Cuenca, Y. (2019 a). La orientación del proyecto de vida profesional: perspectivas actuales. *Revista Cubana de Alternativas en Psicología*, 7 (19), 54-64. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <http://www.acupsi.org/articulo/250/la-orientacion-del-proyecto-de-vida-profesional-perspectivas-actuales.html>
- Del Río, S. & Cuenca, Y. (2019 b). Modelo pedagógico del proyecto de vida profesional para estudiantes de Medicina. *Correo Científico Médico de Holguín*, 23(2), 394-406. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v23n2/1560-4381-ccm-23-02-394.pdf>
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México D.F: International Thomson.
- Hays, D. & Singh, A. (2012). *Cualitative inquiry in clinical and educational settings*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México D.F., México: McGraw-Hill.
- Herrera, J. I., Guevara, G.E. & García, Y. (2014). La orientación educativa para la estimulación de proyectos de vida en estudiantes universitarios. *Gaceta Médica Espirituana*, 16(2), 155-166. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/659>

Rodríguez, M. & Medina, J. L. (2014). Entre la complejidad y el arte: el análisis de datos en cualitativa. *Index de Enfermería*, 23(3), 157-161. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000200009>

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*(49), 1-10. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/30331>

Suárez, 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), 505-513. Recuperado el 5 de agosto de 2020, de <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=55963207012>

Síntesis curricular de los autores

Alfredo Pérez Gamboa es Licenciado en Psicología, se desempeña como profesor asistente de la carrera de Psicología de la Universidad de Camagüey, ha realizado y publicado estudios anteriores sobre los proyectos de vida de los jóvenes, actualmente desarrolla una investigación en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas en el mismo tema. **Danny Echerri Garcés** es Doctor en Ciencias Psicológicas por la Universidad de Guadalajara, se desempeña como Coordinador de Proyectos Psicosociales “CICA-MICHOACAN,” Secretario Académico de la red de Liderazgo Educativo “INTERLEADER”, ha dirigido proyectos de investigación sobre el proyecto de vida de jóvenes en diversos contextos. **Yanetsy García Acevedo** es Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular, se desempeña como profesora de la carrera Licenciatura en Educación. Pedagogía Psicología y pertenece como especialista a la Vicerrectoría de Formación de la Universidad de Camagüey. Ha publicado investigaciones e impartido cursos de postgrado relacionados con el proceso formativo, la orientación profesional y el proyecto de vida.

Declaración de responsabilidad autoral:

Alfredo Pérez Gamboa: Aportó el diseño metodológico de la investigación, la identificación y procesamiento de datos de las unidades de análisis y redactó el borrador de los resultados y la discusión, así como el texto final.

Danny Echerri Garcés: Contribuyó al perfeccionamiento del diseño metodológico, el diseño de la muestra inicial y final, la triangulación de investigadores y revisión del texto del artículo, así como participó de la curación del procesamiento de datos.

Yanetsy García Acevedo: Contribuyó al procesamiento de datos, la triangulación de investigadores y la revisión del texto final del artículo.