



La orientación para la proyección individual y social en la educación de jóvenes y adultos: un estudio mixto sobre los proyectos de vida

Guidance for individual and social projection in youth and adult education: a mixed study on life projects

Yamilet Noroña González¹  , Ana Lucía Colala Troya²  , Juan Ismael Peñate Hernández³  

RESUMEN

La proyección futura de la personalidad y su contribución al desarrollo personal son componentes esenciales dentro de la educación permanente, especialmente para los jóvenes y adultos emergentes. Este aspecto se acentúa en la educación no regular debido a las singulares trayectorias de vida y características de sus estudiantes. Por tanto, resulta crucial establecer bases sólidas para mejorar la orientación adecuada para los jóvenes en este nivel de educación. Para evaluar las necesidades de orientación, se utilizó un enfoque de método mixto, con el diseño fenomenológico como núcleo de la estrategia de investigación. Los hallazgos principales indican desafíos significativos en establecer conscientemente las necesidades de orientación de los jóvenes, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como del claustro. Se observaron limitaciones notables en la preparación del profesorado para apoyar la proyección individual y social de los estudiantes, así como en el uso de estrategias integrales para abordar la planificación de proyectos de vida.

Palabras clave: Aprendizaje a lo largo de la vida, educación de adultos, orientación educativa, personalidad

Clasificación JEL: I21; I25

Recibido: 18-02-2025

Revisado: 17-04-2025

Aceptado: 15-06-2025

Publicado: 04-07-2025

Editor: Carlos Alberto Gómez Cano 

¹Dirección Provincial de Educación. Ciego de Ávila, Cuba.

²Universidad Nacional de Loja. Loja, Ecuador.

³Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Ciego de Ávila, Cuba.

Citar como: Noroña, Y., Colala, A. y Peñate, J. (2025). La orientación para la proyección individual y social en la educación de jóvenes y adultos: un estudio mixto sobre los proyectos de vida. *Región Científica*, 2(2), 202589. <https://doi.org/10.58763/rc202589>

INTRODUCCIÓN

La educación constituye uno de los objetivos estratégicos de cualquier sociedad, por considerarse un soporte esencial de la actividad formadora de los recursos humanos que la misma necesita para su desarrollo (Dyson et al., 2021; Goldfarb y Lieberman, 2021; Guo et al., 2019). Actualmente, se reconsidera con especial atención el papel de la misma en el progreso social y la contribución al desarrollo integral de la persona; un objetivo amparado por múltiples políticas educativas (Kminek, 2023; Koprina, 2020; Neece et al., 2020; Ormaza-Mejía, 2019). Las políticas educacionales hacen énfasis en el papel de la educación y de la integración de las influencias educativas de la familia, la escuela y la comunidad (Sheridan et al., 2019). Además, se dirigen a intensificar la atención a las instituciones educativas, como centros de formación de



valores donde el ejemplo y la ética del profesorado, su idoneidad y su preparación integral resultan decisivos.

Es objetivo de las escuelas no regulares ayudar a jóvenes y adultos emergentes en el desarrollo de las capacidades personales en múltiples dimensiones (expresiva, comunicativa, relaciones interpersonales, gestión del conocimiento). Adicionalmente, los estudiantes tienen derecho a ser orientados (González-Benito, 2018), pues constituye un proceso que maximiza su capacidad para participar activamente en la vida social, cultural, política y económica y, adicionalmente, hace efectivo su derecho a la ciudadanía democrática (Hage et al., 2020; Hays, 2020; Rodriguez y Verney, 2021). Debido a las habituales trayectorias de vida y formativas de los estudiantes en la educación no regular, la misión de este nivel de enseñanza es proporcionar oportunidades para completar estudios a personas jóvenes y adultas que, por distintas razones, no iniciaron o debieron abandonar su trayectoria educativa. Al respecto, y con el convencimiento de que cada persona puede aprender a lo largo de toda la vida, se busca asegurar que todas las personas que se encuentran en esa situación cuenten con la oportunidad de acceder a un sistema educativo de calidad, adecuado a sus intereses, características y necesidades, con un sustento científico y multidisciplinar (Ghosh et al., 2020; Nylander et al., 2022).

Esta iniciativa requiere de procesos educativos de calidad y pertinencia, que promueven la formación integral y permanente de las personas. La preparación del profesorado para dar respuesta a diversas demandas, constituye un proceso cardinal dentro de estas instituciones, debido a la heterogeneidad de las fuentes, en cuanto a capital cultural, edad, etapa del desarrollo y trayectorias (formativas y de vida) previas. Por consiguiente, es responsabilidad de los profesores y la institución educativa (como un todo), fortalecer los procesos educativos sobre la base de los objetivos específicos y generales de la educación de jóvenes y adultos emergentes. Uno de estos objetivos es que los educandos alcancen la independencia cognoscitiva necesaria no solo para conducir su aprendizaje y lograr los objetivos de la instrucción, sino para prepararse para la vida a partir de una adecuada proyección individual y social.

Sin embargo, una aproximación inicial a esta problemática, suscitada por múltiples debates metodológicos, arrojó como resultado un grupo de interrogantes y limitaciones manifiestas. A continuación, se presenta una síntesis de las últimas:

- Los profesores tienen un insuficiente dominio de las características del programa educativo de jóvenes y adultos emergentes, específicamente en lo referido al componente de la proyección individual y social, sus requerimientos y procedimientos para su incorporación a la actuación profesional de los profesores.
- Es insuficiente el conocimiento del significado de proyección individual y social y su alcance educativo en este tipo de enseñanza; especialmente, en lo referido al dominio de la categoría “proyecto de vida”, los fundamentos de su empleo, procesos para ello y beneficios derivados.
- Es muy limitada o casi nula la incorporación al trabajo metodológico de estas limitaciones y temáticas afines a la proyección individual y social, por lo que no se puede hablar de una adecuada problematización de las carencias, en función de diseñar posibles soluciones.

Aparejadas a estas falencias, se aprecian en los jóvenes manifiestas dificultades para el planteamiento de metas a corto, mediano y largo plazo; la organización coherente de los objetivos en las diferentes esferas vitales; así como una pobre relación entre los propósitos y sentidos de vida en relación con el papel que juega la escuela en su vida futura. En esencia, los jóvenes presentan limitaciones para trazar conscientemente metas autónomas, que integren la satisfacción de necesidades de diferentes esferas vitales desde un sentido realista, en relación con el entorno y las posibilidades que brinda.

Con el propósito de facilitar el acompañamiento especializado por parte de profesores y psicopedagogos, se precisa un estudio encaminado a comprender el estado actual de la configuración del proyecto de vida de los estudiantes y la preparación de los profesores para brindar el soporte educativo necesario. Desde este planteamiento, se persigue diagnosticar las necesidades de orientación de los jóvenes y adultos emergentes con el objetivo final de promover una adecuada proyección individual y social a los mismos.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

El estudio se realizó a partir de la ruta mixta de investigación (Hernández y Mendoza, 2018). El mismo contó con un diseño de tipo dominante, donde la ruta cualitativa dominó y tuvo como diseño fundamental —para la organización de la estrategia investigativa— el tipo fenomenológico, debido a que el fin último era la comprensión

de las necesidades de orientación de los jóvenes y adultos emergentes en el contexto de la educación no regular, así como los procesos de ayuda y acompañamientos ofrecidos por la institución. Si bien los diseños fenomenológicos son considerados por algunos autores como estudios desprovistos de base teórica, para no “contaminar” los resultados (Yin, 2016), la revisión de la literatura demuestra que los diseños fenomenológicos de tipo analítico-interpretativo (IPA) suelen contar con categorías que, a priori, guían a los autores (MacLeod, 2019). Estas categorías o preconcepciones son presentadas como grandes temáticas de análisis en los resultados.

Al igual que los enfoques CUAL–cuan, que fueron diseñados desde una perspectiva incrustada, los contextos de investigación se asumieron de igual manera en función de los propuesto por Yin (2016). De acuerdo con este autor, existen múltiples niveles en la recolección de datos durante un estudio cualitativo, por lo que determinados *settings* o participantes en dichos contextos, pueden quedar embebidos (Yin, 2016). En el caso concreto de esta investigación, la muestra primaria está compuesta por diez estudiantes, mientras la muestra secundaria está compuesta por diez profesores, de acuerdo con la recomendación de Hernández y Mendoza (2018) sobre el tamaño muestral.

La subordinación de la muestra secundaria se fundamenta en la necesidad cognoscitiva de conocer las representaciones, interpretaciones y formas propias de la cosmovisión, en las que se basa la comprensión de los profesores respecto al estado actual de las necesidades de orientación, para la configuración de proyectos de vida. En ambos casos, se empleó el uso de gatekeepers (n=5) con el propósito de identificar a los participantes claves y garantizar el acceso legítimo al campo. Con la intención de seleccionar la muestra y evaluar los resultados, se elaboraron los siguientes criterios de inclusión/exclusión:

Para los profesores

- 1- Disposición y experiencia sobre el tema
- 2- Experiencia que ha tenido en esta actividad
- 3- Recursos para la búsqueda de información y sustentación de las acciones
- 4- Vías y métodos que ha utilizado

En los estudiantes

- 1- Disposición para participar en el estudio
- 2- Ser jóvenes o adultos emergentes (18-35 años)
- 3- Aportar información relevante sobre el estado actual de los proyectos futuros individuales y de compañeros, así como del tratamiento del tema, como parte del proceso educativo
- 4- Expectativas sobre la atención al proyecto de vida y necesidades de orientación

Los dos estudios fenomenológicos diseñados operan en dos niveles fundamentales. El primero es el ideográfico, donde se aplica el enfoque analítico-interpretativo (IPA) en función a comprender cada caso (Cuthbertson *et al.*, 2020). El segundo nivel es el integrativo, pues responde al diseño general de la investigación y se subordina a las siguientes preguntas de investigación, tal y como se describen en la *Tabla 1*:

Tabla 1.
Preguntas e indicadores

Pregunta de investigación	Indicadores de investigación
¿Cuál es el estado actual de la configuración del proyecto de vida?	- Metas y necesidades vitales según las esferas - Principales contenidos sociopsicológicos de los planes - Soporte externo para el cumplimiento de las metas vitales - Tipología del proyecto según el grado de desarrollo
¿Cuáles son las principales necesidades de orientación de los jóvenes y adultos emergentes?	- Necesidades de ayuda y acompañamiento relacionadas con el trazado de metas, autoevaluación de recursos personales y posibilidades reales - Necesidades asociadas a diferentes formas de acción orientadora (orientación psicológica en contextos educativos, orientación familiar, orientación vocacional-profesional, etc.)
Recursos de apoyo para la atención a la configuración de proyectos de vida	Preparación de los agentes educativos para la atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida Estado actual de los procesos que tributan a la atención de psicopedagógica a la configuración del proyecto de vida

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel 1 se operó a nivel psicológico, pues se asumió que la relación persona-mundo es comprendida, explorada e interpretada desde una operacionalización individual (Larkin *et al.*, 2019). Ello implicó que los indicadores fueran estudiados y analizados a partir de los datos aportados por los sujetos individuales. Con el propósito de alcanzar una perspectiva integral del fenómeno de estudio y clarificar las bases de la futura transformación de las problemáticas encontradas, se considera la *epoché* en el nivel 1 y se elimina la evaluación personal de todo participante, a excepción del participante individual (investigadores, agentes educativos relacionados, otros significativos), de acuerdo con Zahavi (2021).

Aunque no se persigue la generalización, sí la transferencia de resultados (Yin, 2016), y en el nivel 2 se integraron los resultados obtenidos en cada caso individual, se triangularon estos resultados parciales y, después, se analizaron en función del marco referencial, tanto en teoría como en relación a los datos empíricos obtenidos por investigaciones similares. Esta estrategia permitió lograr un resultado integrador y, aunque el diseño central continuó siendo el estudio fenomenológico, los resultados finales presentaron un alcance más amplio.

La triangulación realizada se organizó en función de las fuentes (de datos, de información, sujetos participantes), de métodos (observación participante, entrevistas a profundidad, análisis de documentos, cuestionarios cualitativos) y perspectivas (emic-etic). A partir de los procedimientos de triangulación, se presenta un informe único, que busca ofrecer datos empíricos procesados, elementos esenciales identificados desde la propia fenomenología aplicada y el resultado del proceder analítico de los autores.

Apartado conceptual metodológico

El estudio se realizó a partir de una base conceptual metodológica definida. Esta, si bien no aplica en el nivel 1 debido a la aplicación de la *epoché*, constituye el sustento de los análisis realizados en el nivel 2 y de la presentación del análisis integrador. En tanto el proyecto de vida constituye una categoría integradora compleja que permite el estudio de la proyección futura de la personalidad en relación con el contexto, se emplea esta categoría como marco conceptual para el estudio de la proyección individual-social de jóvenes y adultos emergentes y sus necesidades de orientación.

Para ello, se asumió el enfoque basado en la figura orientadora mixta, propuesto por Pérez *et al.* (2023), adaptado al contexto de investigación. Esta adaptación estuvo centrada en la acomodación de los preceptos planteados por los autores mencionados al nivel de enseñanza (estructura y funcionamiento; recursos materiales, talento humano, infraestructura; misión, visión, alcance del nivel de enseñanza). Como esta conceptualización brinda una perspectiva integral del proyecto de vida en su doble dimensionalidad (configuración interna-externa), favorece el estudio de los procesos que anidan la acción orientadora, de manera que la categoría sea abordada desde una perspectiva que integre sujetos y procesos (Pérez *et al.*, 2023). En tal sentido, se trabajó con las siguientes conceptualizaciones descritas en la *Tabla 2*:

Tabla 2.
Conceptualizaciones

Conceptualización	Definición	Operacionalización en el contexto
Figura orientadora mixta	La figura orientadora mixta (FOM) es definida como una estructura relacional compleja para la realización de la orientación educativa universitaria, la cual se organiza desde tres funciones esenciales: de educación profesional del claustro universitario, de orientación no profesional del estudiantado universitario y de los servicios de orientación educativa profesional/en vías de profesionalización). Su premisa fundamental es favorecer la integración de la orientación educativa respecto al proceso formativo, como vía para promover la atención psicopedagógica de las necesidades de ayuda y acompañamiento, latentes y manifiestas, a partir de los procesos en que dicha integración converge (unidad de sujetos y procesos) (Pérez Gamboa <i>et al.</i> , 2023, pp. 7-8).	- Equipo de trabajo y estructura relacional (integración del accionar orientador del claustro, dirección y equipo de psicopedagogos) - Creación de espacios para la realización de la función orientadora no profesional del estudiantado y la integración progresiva al accionar orientador - Análisis del accionar orientador, necesidades de superación profesional del equipo de psicopedagogos y la posibilidad de integración de orientadores profesionales externos (sujetos o estructuras como gabinetes, centros de bienestar, centros de orientación y diagnóstico o departamentos de salud mental y comunitaria).

Configuración del proyecto de vida desarrollador	Como concepto psicológico, hace referencia a una estructura psicológica cualificada por ser realista (tanto en lo interno como en lo externo), donde se aprecien recursos de la personalidad (factores internos) orientados a la transformación de la realidad. Los contenidos psicológicos (necesidades, motivos, aspiraciones) son expresados en una salida comportamental integrada, coherente, que asume los conflictos como motor de cambio mientras los retrocesos favorecen la autoevaluación y el crecimiento de forma autónoma (Pérez et al., 2023, p. 8).	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de las necesidades vitales y metas por esferas (personal, profesional, familiar, cultural-recreativa, sentimental-amorosa, sociopolítica) en el nivel de la consciencia - Diagnóstico de la seriación de metas y concreción del proyecto de vida en el nivel de la actividad - Diagnóstico de la satisfacción consciente con respecto a la configuración actual (interna-externa) del proyecto de vida
Atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida desarrollador	Se define como un proceso de ayuda y acompañamiento sistémico y sistemático dirigido a las personas participantes, que tienen como encargo social la formación integral de la personalidad, incluido el estudiantado (Pérez et al., 2023, p. 9).	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de las necesidades a satisfacer - Diagnóstico del estado actual de los procesos que articulan la acción orientadora (docente educativo, trabajo metodológico, orientación educativa) - Diseño de los procesos de ayuda y acompañamiento (experto y conjunto) - Evaluación de resultados y estudios de sistematización de experiencias.
Combinación programática de las modalidades orientadoras	Como concepto y práctica, implica una integración intencional y contextualizada, diseñada para los modelos de intervención en orientación educativa. Esta integración supone un diseño donde las áreas y estrategias de acompañamiento integral, la consulta/asesoramiento, los servicios y los programas, formen parte de un diseño flexible para la realización de la acción orientadora (evaluación-diagnóstico, intervención, comunicación, sistematización) en el marco de las relaciones de ayuda y acompañamiento, que se producen en el contexto formativo (Pérez et al., 2023, p. 10).	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de los procesos de tutoría y mentoría (peer, adulto-joven) - Revitalización y sistematización del proceso de orientación educativa y el diseño de servicios actuando por programas - Diseños de acciones con vinculación externa especializada para la atención a necesidades por esferas vitales del proyecto de vida.

Fuente: Elaboración propia

Este aparato conceptual metodológico permitió, en el nivel 2, integrar los resultados en función del estado actual de las categorías de estudio, pero también ofreció la posibilidad de comenzar el proceso de construcción de alternativas para la transformación del contexto. Por lo tanto, es necesario destacar que el estudio operó en tres niveles epistémicos distintos: fenomenológico (tipo analítico-interpretativo), postpositivista (compromiso con la confiabilidad y cientificidad del estudio) y transformador-participativo (se persigue la transformación de la realidad con un enfoque participativo).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la investigación, presentados en dos partes; la primera corresponde a los resultados obtenidos en ambos estudios fenomenológicos. De otro lado, en la segunda parte, se presenta el análisis integrador y la discusión de dichos hallazgos.

Nivel 1. Dos estudios fenomenológicos sobre la proyección individual y social de jóvenes y adultos emergentes en la enseñanza alternativa

El estudio realizado permitió explorar las vivencias, experiencias, trayectorias y expectativas sobre la proyección individual y social, utilizando el proyecto de vida como categoría orientadora. De igual manera, se estudiaron las vivencias, experiencias, trayectorias profesionales y desempeños de los profesores, como base para la orientación de proyección individual y social de los estudiantes. Este diseño, si bien se centra —inicialmente— en los casos individuales, permite la comprensión, desde la perspectiva de dos grupos de agentes educativos fundamentales, de

las realidades que permean los proyectos de vida. No solo se exploró el estado de la configuración del proyecto de vida, sino la representación individual que tienen los profesores sobre los jóvenes de este nivel de enseñanza, así como sobre su preparación para atenderlos integralmente. Para codificar y citar los testimonios de los participantes se utilizó la siguiente leyenda, acompañada del número asignado:

G: gatekeeper

Pp: participante profesor

Pe: participante estudiante.

Contexto de investigación y entrada al campo

El contexto de investigación fue la enseñanza no regular, que también puede ser entendida como educación para jóvenes y adultos o educación para toda la vida. En el caso específico de este estudio, se trata de un nivel educativo diseñado para ayudar a aquellos estudiantes que causaron abandono de la enseñanza regular, ya fuera por abandono pedagógico, deserción u otras causas. En dicho nivel educativo, convergen personas que abandonaron de manera intencional o fueron forzados a abandonar sus estudios. Usualmente, el objetivo académico asociado al ingreso está relacionado con la obtención de un certificado de nivel (sexto, noveno o duodécimo grados). Sin embargo, también hay estudiantes (los menos) que acceden a esta enseñanza con el objetivo de prepararse para optar por una carrera universitaria.

Sin embargo, la experiencia de la autora principal de este artículo, así como el informe diagnóstico ofrecido por los psicopedagogos especialistas que atienden este nivel, evidencian que los estudiantes provienen, por lo general, de zonas urbanas y rurales con distintos grados de desarrollo económico y social, con un capital cultural que tiende a lo bajo. Además, la revisión documental (informes, expedientes, etc.) revela que es usual la procedencia de familias con tendencia a la disfuncionalidad y presencia problemáticas psicosociales como alcoholismo, violencia, historiales de criminalidad, entre otros. Como parte de la misma evolución histórica de este nivel de enseñanza, se han establecido representaciones sociales de carácter peyorativo y valencia negativa sobre los estudiantes de este nivel.

A pesar de los resultados alcanzados en la inserción social, el apoyo a la alfabetización continua y otros procesos educativos, predomina la representación negativa, tanto cognoscitivamente (por las ideas y estructuras cognitivas asociadas al nivel educativo y sus usuarios), como afectivamente (en relación a las experiencias acumuladas). En este sentido, la indagación inicial sugirió que esta representación está más influenciada por la representación global de la educación de jóvenes y adultos, que por hechos concretos. Los primeros participantes entrevistados y los gatekeepers que se refirieron a esta enseñanza de manera negativa, luego reconocieron que suele primar un clima sociopsicológico aceptable. En palabras de una profesora (Pp4):

Yo no quería, para ser honesta, dar clases aquí, no por nada claro (...), sino por lo que había escuchado sobre quiénes eran los estudiantes, pero en los años que he trabajado aquí nunca he visto nada de lo que supuestamente pasaba.

Las historias de vida y trayectorias formativas previas pueden expresarse con timidez, inhibición en el comportamiento en el contexto de relaciones sociales, dificultades para la interacción grupal y el aprendizaje colaborativo. Estas dificultades, entre otras consecuencias relacionadas con la inestabilidad en la educación previa y los recursos para auto-gestionar la formación, conducen a limitaciones en el planteamiento de metas y objetivos claros. Adicionalmente, la proyección futura en otras dimensiones de la vida, además de la escolar, también se ven afectadas.

Esto se debe a que, si bien la atención a la proyección individual y social está definida dentro del plan de estudios como un componente educativo, la categoría “proyecto de vida”, en su alcance más amplio, no se incluye en el acervo teórico y metodológico del claustro, ni en su preparación. Esta problemática se ve acentuada cuando la proyección individual y social se analiza fuera de la esfera profesional; un hecho que es reconocido como necesidad, pero visto como una aspiración fuera del alcance de los profesores, según lo constata la siguiente versión (G1):

Lo que sucede es que está claro, hay que ayudar a los muchachos a insertarse en la sociedad (los que no están trabajando), pero no queda ahí nuestra labor, además hay que ayudarlos a ser mejores personas. Ah, ¿qué pasa? Que muchos de nuestros profes tienen un tremendo nivel en las materias y asignaturas que imparten, español, matemáticas y otras; pero tienen dificultades para trabajar con los muchachos

que, además, son un grupo muy heterogéneo [sic].

En atención a estos resultados, se hizo necesaria la evaluación de las posibles causas, particularmente, en lo alusivo a la preparación para la vida y la orientación requerida por estos estudiantes. Si bien se han mencionado algunas, principalmente relacionadas con la vida previa al ingreso, es necesario profundizar las condiciones que contribuyen al agravamiento o disminución de estas problemáticas en la enseñanza de jóvenes y adultos.

Proyección futura y proyecto de vida: los jóvenes opinan

¿Qué es un proyecto de vida y qué importancia tiene para nuestro desarrollo integral como personas? Con esta pregunta se comenzó, sin el uso de coloquialismos, cada entrevista a profundidad con los participantes. Los diez participantes (100 %) respondieron con una negativa. Ya fuera en el lenguaje oral o corporal, quedó expresado por los estudiantes que no tienen incorporados estos conceptos como elementos que regulen su vida, de manera general, o su educación, de manera específica.

La muestra de estudiantes, además de no lograr definirlo, se cuestionan si se trata de un “invento” con fines educativos, o una exigencia nueva. Al brindárseles ejemplos de qué significa la categoría, refieren entender, pero no logran precisar con claridad qué implica personalmente. Hacen referencia a metas, fundamentalmente asociadas con el estudio y el trabajo, pero estas: o bien son a largo plazo sin una ruta clara, o bien son inmediatas y se relacionan con un examen o trabajo a entregar. Al respecto (Pe2) afirmó: “Lo voy a sacar por lógica, porque la verdad es que no tengo ni idea, supongo que un proyecto de vida es (algo así como) un plan, una lista de cosas que quiero lograr” y, luego hizo lo propio Pe5:

Si es un plan que, dicho sea de paso, me parece una buena idea, yo no tengo uno... quiero decir, que me parece genial, pero hasta ahora nunca había pensado en eso. No quiere decir que no piense sobre el futuro, lo que pasa es que me interesa más el presente y por ahora terminar aquí (estudios).

A pesar de no existir, de manera consciente y bien estructurada, la noción de proyecto de vida, los participantes sí fueron capaces de llevar a discurso sus principales planes, una vez ofrecidas nociones básicas. Las principales metas vitales se encontraron repartidas entre las esferas pues, aunque terminar los estudios apareció en el 100 % de la muestra, los participantes mencionaron metas o necesidades vitales en la esfera familiar (formación de familia propia, rol de cuidador, actividades recreativas o vida familiar conjunta en las familias extendidas), en la sentimental amorosa (metas de alta jerarquía por el tiempo empleado) y en la profesional (cambio o mejoría del puesto laboral). Pe8 y Pe6 manifestaron lo siguiente:

Yo tengo claro por qué estoy aquí, yo no soy bruto (ríe), pero en mi época tuve que dejar de trabajar; la vida estaba muy dura en aquel entonces, bueno, y ahora también, pero mis padres no podían mantenerme y yo era joven, quería salir y tener dinero. Ahora ya soy un viejo (tiene 34 años) y quiero estabilidad, que es lo que me gano con la oferta de trabajo que le comenté, pero necesito el doce (grado).

(Yo era) ama de casa, hasta que un buen día dije (nombre): hay que trabajar y salir de estas cuatro paredes, por eso empecé aquí, a mí no me hace falta tanto el título, pero es que para los cursos me lo piden, yo quiero ser costurera, pero necesito el doce (grado). Ya con eso trabajo en la casa (se ríe), qué ironía, pero estoy cerca de mis niños y de los viejos.

Como se puede apreciar, los estudios en este nivel son un medio para un fin, casi siempre asociado a la satisfacción de necesidades que no están relacionadas directamente con el estudio (90 %). Solo en un caso (Pe7), el estudiante refirió la necesidad de aprender como una meta en sí misma, ello debido a la intención de cursar estudios universitarios. Sin embargo, en ningún caso (0 %) se hizo mención a los aportes de esta enseñanza al desarrollo como personas, las metas parciales para lograr los objetivos propuestos ni las ayudas externas provistas por la escuela.

Al ser abordados al respecto, los participantes mostraron sorpresa, pues la representación global se dirige a que este tipo de enseñanza está dirigida a las materias básicas como contenido exclusivo. Al realizarse la sugerencia de que tal vez se hubiesen ofrecidos varias ayudas o soportes para ayudarlos a trazar y cumplir sus metas o para prepararse mejor para la vida, ocho participantes admitieron no poder identificar tales escenarios, mientras dos manifestaron que se hacía, pero, exclusivamente, cuando había problemas en el desempeño del grupo o cuando lo había requerido de manera directa. Según el decir de uno de ellos (Pe7):

Los profes y mis compañeros saben por qué estoy aquí, yo quiero seguir (para la universidad), así que nadie se asusta cuando yo hago alguna pregunta o busco ayuda, a veces es sobre algo en la clase, pero a veces es sobre una carrera o sobre un problema personal. Fuera de eso, bueno, creo que a veces en el aula se hace, quiero decir, cuando ha habido problemas con las notas o la asistencia (nombre de la coordinadora del programa) viene y habla con nosotros; otras veces son otros profesores, pero sí lo hacen, a veces sobre la escuela, pero a veces es sobre la vida en general y sobre por qué estamos aquí.

En sentido general, la preparación para la vida y la proyección individual-social no son percibidas como contenido de la enseñanza. Los estudiantes son más conscientes de los aspectos didácticos y el contenido de las asignaturas que de los aportes (intencionales y espontáneos) devenidos de su participación y convivencia cotidiana en este nivel educativo. En cuanto a las oportunidades, necesidades de ayuda y acompañamiento, las opiniones manifiestas tienen que ver directamente con la orientación para el aprendizaje (estrategias metacognitivas y estilos de aprendizaje), mientras que las latentes tienen como núcleo la atención para una adecuada configuración identitaria. Los jóvenes entrevistados suelen hacer referencia, de manera directa e indirecta, a sus limitaciones personales y escolares; con mayor énfasis en las primeras, cuando se trata de preguntas relacionadas con el contenido de otras esferas, además de la profesional.

Una de las limitaciones señaladas con mayor frecuencia estuvo relacionada con la competencia comunicativa y la interacción con otros. Vista como la base de su desarrollo personal futuro, los estudiantes manifestaron necesidades marcadas en esta área y plantearon demandas que podrían ser satisfechas mediante la incorporación al currículo de temas relacionados con la educación emocional. Sin embargo, también se identificaron otras necesidades no satisfechas en relación a las diferentes modalidades orientadoras. Algunas de las más comunes se sintetizan en la orientación o educación para la convivencia armónica en pareja (terapia de pareja en voz de los participantes); la orientación vocacional-profesional y el acompañamiento a la inserción/movimiento dentro del mercado laboral; la atención psicopedagógica especializada en el acompañamiento a situaciones familiares o personales, el afrontamiento a situaciones de estrés sostenido o la ayuda para encontrar atención clínica especializada. En palabras de Pe1:

Claro que sí (necesidad de ayuda), yo misma vengo muchas veces tras salir del trabajo, de aquí salgo corriendo al cuidado (donde cuidan a sus hijos luego de salir de la escuela), ¿usted cree que así se puede tener cabeza para estudiar? Eso mismo que mencionaba (Pe7) hace unos días en clase, nosotros no sabemos estudiar, no estamos preparados, yo no quiero seguir, solo el técnico medio, pero si el objetivo es como usted dice (refiere a una pregunta), ser mejores, pues claro que se puede hacer mucho más.

A pesar de la presencia de este sistema de necesidades, los estudiantes no hacen mención a la preparación de los agentes educativos para la atención psicopedagógica, a la configuración del proyecto de vida ni al estado actual de los procesos. Solo en el caso de la mentoría (informal, remedial y pobremente estructurada) hay experiencias previas, basadas en la modalidad peer y dirigidas a contenidos propios de las asignaturas, sin llegar a brindar un apoyo continuado.

Prepararlos para el futuro es una excelente idea, pero ¿cómo lo hacemos? El rol de los profesores en la configuración de los proyectos de vida

De manera similar a lo ocurrido con los estudiantes, casi la totalidad de los profesores (90 %) negaron conocer la categoría proyecto de vida. Solo una profesora (Pp7) hizo referencia a la categoría desde una perspectiva científicamente fundamentada

Puedo hablar sobre el tema, no de manera erudita, pero sí puedo mencionar algunos autores y resultados de investigaciones, quizás no tan actuales, aunque sí reconozco la actualidad del tema. Lo triste es que de seguro esto no es tendencia (pregunta: ¿lo es?). Lo imaginé (ante la respuesta negativa), en mi caso es porque también soy profesora universitaria, que de hecho es mi trabajo principal, y ahí el tema de los proyectos de vida de los jóvenes ha ganado espacio, pero incluso allá (universidad) no es algo común, me parece.

A pesar de la negativa inicial, por la importancia del papel del profesorado en la atención de los proyectos de vida, se les ofreció pequeños niveles de ayuda (elementos conceptuales, ejemplos prácticos) y los profesores lograron elaborar de forma incipiente una conceptualización de la categoría. Sin embargo, precisamente a partir de esta elaboración primaria, los entrevistados admitieron no ofrecer un soporte intencional para la concreción de las metas que componen estos proyectos de vida; por lo demás, un hecho más acentuado fuera de la esfera profesional.

Al respecto, los profesores ofrecieron una bien sustentada argumentación de sus tareas profesionales, fundamentalmente en lo referido a la calidad del contenido y a la conducción del proceso docente educativo dentro del aula. Sin embargo, admitieron falencias en cuanto al diagnóstico del grupo, la evaluación de necesidades de ayuda y acompañamiento, y su participación en el diseño y ejecución de alternativas para promover la proyección individual-social a través de la promoción de proyectos de vida. Por ejemplo, Pp2 sostuvo:

Yo hago bien mi trabajo, o al menos lo que consideraba mi trabajo hasta ahora mismo (...), planifico bien mis clases, converso con ellos (los estudiantes) sobre temas de actualidad, pero lo hago porque se me exige, no porque conscientemente pensara que así estoy trabajando un componente educativo (proyección individual y social). El asunto del desarrollo integral sí que me toma de sorpresa, no porque sea la primera vez que lo escucho, sino porque siendo honesto no lo veía (y no lo veo, agrega en voz baja) como parte de mis funciones como profesor.

Una visión alternativa tiene que ver con la aceptación de la idea de que los profesores, en este nivel de enseñanza, deben contribuir al desarrollo integral, así como a participar de la atención psicopedagógica y en la configuración de los proyectos de vida de los jóvenes. Esta aceptación se suma a la consciencia de la insuficiente preparación para tal cometido, tanto en lo teórico como en lo metodológico, pues si bien el trabajo realizado en este sentido es importante, no se ha dirigido hacia el componente (proyección individual-social) ni la categoría (proyecto de vida). Al respecto, la principal preocupación se expresa en que esta tarea o función profesional (como también fue definida) no forma parte de su encargo social, sino que es parte de la labor de los psicopedagogos u otros agentes especializados (especialistas, investigadores, psicólogos clínicos). Por lo menos, así lo advierte Pp10

Ahora me siento mal porque, seamos claros, nosotros sí trabajamos, unos más que otros porque el claustro es amplio y casi todos tenemos otras ocupaciones, pero se hace ese trabajo metodológico, aunque no sobre este tema que, debo decir, me parece más de científicos o psicólogos, ¿no? Formalmente, es decir, por sentido común, me parece bien que tengamos que ayudarlos en todo lo posible, pero con este grado de compromiso y fundamentación (¿esa es la palabra? añada), me parece exagerado. Solo por arriba (examinando), habría que comenzar a estudiar, ver clases (metodológicas demostrativas) sobre cómo hacerlo, etc.

Además, aseguran no estar actualizados en cuanto a las principales tendencias de la configuración del proyecto de vida de los jóvenes, de los estudios nacionales dirigidos a la temática. Estas limitaciones, sumadas a que los profesores solo conciben al proceso docente educativo como eminentemente instructivo, a pesar de lograr desempeños claros en lo educativo, sugiere la gravedad de las dificultades para cumplir con este componente de la Educación de Jóvenes y Adultos. Ello, aparejado al desconocimiento manifiesto de las características típicas de esta etapa del desarrollo humano, provoca que los profesores tengan dificultades para comprender comportamientos desde los referentes del desarrollo de la personalidad. La versión de Pp3 alude al tema

Es muy difícil, yo estudié Psicología en la carrera (magisterio), pero de eso ha pasado mucho (tiempo), estos no son los jóvenes de entonces; ni yo sé cómo son los jóvenes de ahora, que no hay quien los entienda (ríe), además, hay que tener en cuenta que aquí le damos clases de materias básicas a personas que están desfasadas, muchas de ellas por problemas gravísimos, otras por problemas personales. Realmente es difícil saber que están pensando (...) Yo prefiero dar mis clases y ya.

Otro testimonio (Pp6) hace referencia a las experiencias de ayuda y acompañamiento de carácter difuso, particularmente la función orientadora del profesorado y su alcance remedial

Eso de ayudar es intrínseco a la labor del profesor, no importa el nivel educativo y creo, además, que el que está aquí (ejerciendo el magisterio) por vocación, lo hace con gusto, pero la ayuda que yo ofrezco es un consejo puntual, un libro, a veces un oído amigo, por decirlo de algún modo (...) pero eso es muy diferente a ofrecer una orientación “de verdad” (comillas del participante). Para un problema sí, pero cómo esa ayuda debería formar parte de lo que hago como profesor no lo veo con claridad.

En sentido general, los profesores tienen marcadas dificultades para incorporar las categorías abordadas como parte de sus funciones profesionales, en tanto las aprecian como contenido de trabajo de otros agentes, pero no propios. Resalta que no se aprecian ellos mismos como sujetos de la ayuda especializada o como sujetos de preparación organizada (cursos de capacitación o superación profesional), ni perciben como necesaria la inclusión de estos agentes educativos en el proceso de ayuda y acompañamiento a ofertar, como sería la actuación integrada

de los psicopedagogos que actúan en este nivel educativo en calidad de asesores. Con respecto a la importancia que le conceden a la proyección individual y social, como componente educativo, una vez clarificada su pertinencia dentro del programa de estudios, se pudo apreciar que, de 10 entrevistados solo 3 (30 %) logran argumentar la relevancia e inclusión del mismo en sus prácticas. Contradictoriamente, se destaca que un 40 % de los profesores consideran que tienen experiencia en el tema.

Este resultado se contrastó en la entrevista, a partir del desconocimiento de los profesores acerca de cómo implementar en su actuación profesional la atención a la proyección individual y social. Al preguntar sobre los procesos desde los cuales lo harían, los profesores se limitaron a mencionar elementos generales de la clase, pero sin relación con los fundamentos de esta decisión. En sentido general, reconocen que la proyección individual y social es un componente de este nivel de enseñanza, pero no logran vincularlo a su desempeño profesoral ni fundamentar por qué es importante la atención al mismo.

En relación a los recursos, se pudo constatar que solo el 50 % disponen de la alfabetización informacional para buscar información actualizada, generar vías y métodos para la preparación individual y social, así como utilizar los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Otra limitante se expresó en las dificultades para explicar adecuadamente cómo se realiza el uso de esta información, pues plantean que no aparece ni en los programas de asignatura ni en los documentos rectores de su trabajo, por lo que, según los testimonios de Pp5 y Pp6, se requiere de una preparación práctica acerca de cómo realizar este proceso en el nivel educativo

Ahora exigen actualidad, que utilicemos las TIC, que lo veo bien porque son un medio de enseñanza más, pero realmente no sabría cómo utilizar estas “cosas” (herramientas, programas) más avanzadas (...) igual me sucede con la información y la bibliografía actualizada, yo traigo mi plan de clases y trabajo en la pizarra; no veo como pueda ayudar a los muchachos (estudiantes) tanta sofisticación.

No se trata de demeritar, pero tampoco debemos engañar a nadie, nuestros estudiantes muchas veces tienen dificultades, escuche esto, para leer; imagínese usted si a eso le vamos a sumar aplicaciones complejas. A diferencia de un preuniversitario “normal” (comillas del participante) o de la universidad, donde los estudiantes van con laptop y están al día, aquí muchos estudiantes no saben utilizar la tecnología lo suficiente para interactuar con esos entornos que usted menciona.

Como se puede apreciar, múltiples aristas del problema convergen, desde las características propias de las fuentes de ingreso; sus trayectorias previas; la heterogeneidad de los grupos; hasta las características del proceso educativo. Aristas que dificultan la inclusión de recursos informativos y reflexivos, como también los medios para implementar, de manera eficaz y eficiente, las alternativas que se pudieran diseñar en conjunto.

Nivel 2. Análisis integrador de los resultados

El estudio de los proyectos de vida constituye una necesidad y su importancia dentro de los esfuerzos dirigidos a garantizar que la educación responda al desarrollo integral de la persona ha quedado patentada por múltiples estudios (del Río y Cuenca, 2019, 2022; del Río-Marichal *et al.*, 2019; Garbizo *et al.*, 2020; Pérez *et al.*, 2021). De hecho, su atención rebasa los límites de la educación y se extiende a la formación como una categoría ontológica clave en el desarrollo humano, por lo que se instituye como un soporte psicopedagógico para la promoción de bienestar (Morgado da Silva y Cebel, 2022; Pérez Gamboa *et al.*, 2019). Sin embargo, los principales estudios revisados como antecedentes de la investigación se llevaron a cabo en el contexto universitario. Las diferencias entre ambos niveles son notables y se aprecian en elementos, como: estructura organizacional; función social, misión, visión; procesos sustantivos y alcance; preparación del claustro, entre otros.

En la educación de Jóvenes y Adultos existe una insuficiente cobertura profesoral de los centros que conforman este tipo de enseñanza. Para paliar esta problemática, se ha recurrido a distintas alternativas: profesores contratados por horas con formación pedagógica, profesores universitarios sin formación pedagógica avanzada, y otros pluriempleados que asisten a las escuelas de este nivel para realizar el turno de clase correspondiente a la asignatura que imparten. Este es uno de los mayores problemas con lo que se enfrentan y que, a la vez, constituye un reto para lograr los objetivos que se proponen, teniendo en cuenta que el objetivo final de una educación integral es promover el bienestar con base en el sentido personal y los valores esenciales de las personas (Pérez *et al.*, 2023; Subero y Esteban-Guitart, 2023).

Por ello, es necesario destacar que las dificultades para el manejo operacional del concepto “proyecto de vida”

no constituye un problema del nivel educativo, sino que se aprecia en otras poblaciones, especialmente en los profesores universitarios. Sin embargo, las múltiples menciones a la Universidad como institución social y nivel educativo “ideal”, permitió explorar cómo la propia representación que tienen los estudiantes (de sí mismos y de su educación) y los profesores (de su rol y del encargo social de este nivel educativo) dificulta la inclusión de la categoría “proyecto de vida”, al accionar de ambos grupos. Al igual que sucede en la universidad, estas escuelas cuentan con profesores guías (coordinadores de año o grupo); se realiza trabajo metodológico y las políticas educativas demandan actualización y calidad en las prácticas. Si bien es cierto que la extensión a la sociedad y la investigación no se producen de igual manera que en la Educación Superior, el proceso docente sí cuenta con las potencialidades para incluir conceptualmente al proyecto de vida.

De igual manera, la investigación muestra que es una necesidad latente la superación profesional del claustro en materias relacionadas con los fundamentos psicológicos del trabajo con los jóvenes y adultos emergentes. La propia concepción de la adultez emergente como una segunda moratoria psicosocial (Papalia y Martorell, 2017), forma parte del imaginario del profesorado. Dichos autores se refieren a elementos, como la dependencia económica, el aplazamiento de la conformación de la familia propia y la inestabilidad de la cosmovisión al inicio de la etapa.

Uno de los aspectos propios de esta necesidad de superación hizo alusión a lo emocional y lo sentimental, como objetos de estudio, la afectividad y su atención como parte del rol del profesorado. Tanto la preparación para asumir la educación emocional como la prestación de servicios especializados constituyó un elemento frecuente en el discurso. En el caso específico de este nivel educativo y en relación a las trayectorias educativas y problemáticas psicosociales que afectan a sus estudiantes, la atención a la inteligencia emocional y la regulación del comportamiento en contextos sociales, son aspecto esencial de la transformación identitaria, en tanto que limita los efectos de la precariedad y las situaciones de exclusión y abandono pedagógico (Garcés-Delgado *et al.*, 2022; Kurtović *et al.*, 2021).

En cuanto a las vías para lograr la introducción de la categoría a los procesos, así como la transformación de los mismos en función de que sean verdaderas ayudas las que en ellos se logren, las dificultades son marcadas. La orientación, en su sentido amplio, no es representada como un proceso intrínseco de este nivel de enseñanza, como sí aparece en literatura sobre el contexto universitario y preuniversitario. Sin embargo, aun así, se reproducen en este contexto dificultades diagnosticadas en ambos niveles, entre ellas: una limitada integración entre los departamentos de orientación y los claustros; necesidad de un currículo de orientación actualizado; la dicotomía profesor orientador-orientador profesional; la intervención directa y remedial/participación del psicopedagogo, entre otras (Pérez, 2022; Sánchez *et al.*, 2019; Ormaza-Mejía, 2019).

Precisamente, los alcances reales de los múltiples agentes sociales y educativos implicados en este nivel resaltan la importancia de la integración como noción articuladora de la acción orientadora. La conceptualización de “figura orientadora mixta”, constituye una oportunidad para lograr esta integración, ya que busca hacer conscientes las posibilidades orientadoras de cada agente y las transformaciones necesarias en el contexto, para que se inserten las estrategias integrales de ayuda y acompañamiento.

No solo debe proyectarse una orientación vocacional, en la atención psicopedagógica, a los estudiantes que manifiestan el deseo de cursar estudios superiores, sino que, para la carrera, es necesario tener en cuenta los antecedentes personales, situaciones de precariedad, las redes de apoyo y otros factores que limitan la proyección futura y la toma de decisiones (Navarro, 2021). La reformulación consciente de las narrativas que son expresión de la identidad personal-social es una prerrogativa en el trabajo para la proyección individual- social, a la vez que permite un diagnóstico más preciso de los proyectos de vida (Méndez, 2020).

En general, es limitada la materialización de alternativas e iniciativas para lograr la proyección individual y social que lleven a la automotivación, autovaloración, confrontación y reflexión por parte de los estudiantes desde lo individual y lo grupal. No obstante, el estudio reveló que no se debe, exclusivamente, al insuficiente conocimiento de los principales referentes teóricos y metodológicos relacionados con este componente educativo, sino que es necesaria una transformación identitaria y representacional importante, de manera que los propios protagonistas de los procesos no actúen como agentes disruptores, y se pueda alcanzar así el potencial real evaluado.

CONCLUSIONES

La proyección futura de la personalidad y su expresión en el comportamiento social son un imperativo en el panorama educativo actual, más aún en la educación de jóvenes y adultos emergentes, especialmente aquellos que han experimentado situaciones de abandono pedagógico, deserción estudiantil y cuyas historias de vida están

mediadas por diversas problemáticas psicosociales. Según los resultados obtenidos en la muestra estudiada, la categoría "proyecto de vida" puede considerarse un recurso teórico, metodológico y práctico para fomentar el desarrollo integral del individuo.

No obstante, para que este ideal sea alcanzable, es preciso promover transformaciones a nivel de los individuos, los procesos y la cultura. Desde los procesos donde la orientación cobra mayor significado personal y relevancia operativa, es esencial facilitar la integración de las acciones de los diversos agentes educativos y sociales que interactúan en este nivel de enseñanza.

Aunque las necesidades de orientación van mucho más allá de la esfera profesional del proyecto de vida, proporcionar una atención psicopedagógica integral en otras áreas vitales, como la familiar, la sentimental, la amorosa o la personal, requiere de enfoques innovadores, la incorporación de soportes psicopedagógicos y la transformación de la representación social de la educación de jóvenes y adultos que han experimentado situaciones de precariedad o exclusión social

REFERENCIAS

- Cuthbertson, L., Robb, Y., y Blair, S. (2020). Theory and application of research principles and philosophical underpinning for a study utilising interpretative phenomenological analysis. *Radiography*, 26(2), 94-102. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2019.11.092>
- del Río Marichal, S., y Cuenca, Y. (2019). Modelo pedagógico del proyecto de vida profesional para estudiantes de Medicina. *Correo Científico Médico de Holguín*, 23(2), 394-406. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1560-43812019000200394
- del Río-Marichal, S., Cuenca-Arbella, Y., Pérez-Ballester, O. y Ochoa-Benítez, N. (2019). Peculiaridades del proyecto de vida profesional en estudiantes de la carrera Medicina. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 44(3), 1-6. <https://revzoilomarinellosld.cu/index.php/zmv/article/view/1817>
- del Río-Marichal, S., y Cuenca, Y. (2022). Concepción de formación del proyecto de vida profesional en estudiantes de la carrera de Medicina. *Correo Científico Médico*, 26(2), 1-18. <http://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/4119>
- Dyson, B., Howley, D. y Wright, P. (2021). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review*, 27(1), 76-95. <https://doi.org/10.1177/1356336X20923710>
- Garbizo, N., Ordaz, M., y Lezcano, A. (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 151-168. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940garbizo8>
- Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L. y Feliciano-García, L. (2022). Desarrollo emocional y contexto sociofamiliar en adolescentes en riesgo de exclusión. *REIDOCREA*, 11(28), 329-339. <http://hdl.handle.net/10481/76061>
- Ghosh, A., Santana, M. y Opelt, B. (2020). Veterans' Reintegration into Higher Education: A Scoping Review and Recommendations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 57(4), 386-402. <https://doi.org/10.1080/19496591.2019.1662796>
- Goldfarb, E. y Lieberman, L. (2021). Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- Guo, L., Huang, J., & Zhang, Y. (2019). Education Development in China: Education Return, Quality, and Equity. *Sustainability*, 11(13), 3750. <https://doi.org/10.3390/su11133750>
- Hage, S., Miles, J., Lewis, J., Grzanka, P. y Goodman, L. (2020). The social justice practicum in counseling psychology

- training. *Training and Education in Professional Psychology*, 14(2), 156-166. <https://doi.org/10.1037/tep0000299>
- Hays, D. (2020). Multicultural and Social Justice Counseling Competency Research: Opportunities for Innovation. *Journal of Counseling & Development*, 98(3), 331-344. <https://doi.org/10.1002/jcad.12327>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (1ra ed.). McGraw-Hill Interamericana
- Kminek, H. (2023). About the need for a common and tentatively formal theory of ESD and self-critical reflections. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2200162>
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280-291. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>
- Kurtović, A., Vrdoljak, G., y Hirnstein, M. (2021). Contribution to Family, Friends, School, and Community Is Associated With Fewer Depression Symptoms in Adolescents - Mediated by Self-Regulation and Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.615249>
- Larkin, M., Shaw, R. y Flowers, P. (2019). Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 182-198. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540655>
- MacLeod, A. (2019). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) as a tool for participatory research within Critical Autism Studies: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 64, 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.04.005>
- Méndez, G. (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>
- Morgado da Silva, M., y Cebel, H. (2022). Proyecto de vida e identidad: articulaciones e implicaciones para la educación. *EDUR Educação em Revista*, 38, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0102-469835845T>
- Navarro, M. (2021). Vocational counseling and the aspiration of achieving a university admission of students with a migratory background in The United States, Latin America, and South Europe. A systematic literature review. *Educational Reflective Practices*, 99-113. <https://doi.org/10.3280/erp2-2021oa12118>
- Neece, C., McIntyre, L. y Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- Nylander, E., Fejes, A. y Milana, M. (2022). Exploring the themes of the territory: a topic modelling approach to 40 years of publications in International Journal of Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 41(1), 27-44. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.2015636>
- Ormaza-Mejía, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 87-102. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>
- Papalia, D. y Martorell, G. (2017). Desarrollo Humano. McGraw-Hill Interamericana
- Pérez, A. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: situación actual en la formación no pedagógica. *Revista Conrado*, 18(89), 75-86. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000600075&script=sci_arttext&tlng=en
- Pérez, A., Echerri, D. y García, Y. (2021). Proyecto de vida como categoría de la pedagogía de la Educación Superior: aproximaciones a una teoría fundamentada. *Transformación*, 17(3), 542-563. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000300542

- Pérez, A., García, Y. y García, 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>
- Pérez, A., García, Y., García, J. y Raga, L. (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.org/10.15517/aie.v23i1.50678>
- Pérez, A., Raga, L. y García, Y. (2022). La plataforma MOODLE como espacio para la acción orientadora. *Revista Varela*, 22(63), 181-190. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1428>
- Rodríguez, P. y Verney, S. (2021). The Underutilization of Community-based Participatory Research in Psychology: A Systematic Review. *American Journal of Community Psychology*, 67(3-4), 312-326. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12469>
- Sánchez, J., Bisquerra, R., González, M., Núñez del Río, M. y Romero, S. (2019). Orientación universitaria y formación del profesorado. En Allueva, P. (Coord.), *Orientación y calidad educativas universitarias*, pp. 553-571. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-16723-62-1>
- Sheridan, S., Smith, T., Moorman, E. y Beretvas, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 1-37. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional Y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://doi.org/10.48102/riieb.2023.3.1.51>
- Yin, R. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press.
- Zahavi, D. (2021). Applied phenomenology: why it is safe to ignore the epoché. *Continental Philosophy Review*, 54, 259-273. <https://doi.org/10.1007/s11007-019-09463-y>

FINANCIACIÓN

Ninguna.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Ninguno.

AGRADECIMIENTOS

Ninguno.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Conceptualización: Yamilet Noroña González, Ana Lucía Colala Troya y Juan Ismael Peñate Hernández.

Investigación: Yamilet Noroña González, Ana Lucía Colala Troya y Juan Ismael Peñate Hernández.

Metodología: Yamilet Noroña González, Ana Lucía Colala Troya y Juan Ismael Peñate Hernández.

Validación: Yamilet Noroña González, Ana Lucía Colala Troya y Juan Ismael Peñate Hernández

Redacción – borrador original: Yamilet Noroña González, Ana Lucía Colala Troya y Juan Ismael Peñate Hernández.

Redacción – revisión y edición: Yamilet Noroña González, Ana Lucía Colala Troya y Juan Ismael Peñate Hernández.