
Proyecto de vida y proceso formativo universitario: un estudio exploratorio en
la Universidad de Camagüey

Life project and university education: an exploratory study at the
University of Camaguey

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

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

Dr. C. Jorge García Batán¹, <https://orcid.org/0000-0002-2933-2485>

¹Universidad de Camagüey

alfredo.perez@reduc.edu.cu

yanetsy.garcia@reduc.edu.cu

jorge.garcia@reduc.edu.cu

RESUMEN

Objetivo: El presente artículo persigue explorar la configuración del proyecto de vida y su relación con el proceso formativo de los estudiantes de la Universidad de Camagüey.

Métodos: Para ello se emplearon el estudio de casos, la observación y entrevista, y las técnicas de los diez deseos, completamiento de frases y grupo focal; del nivel teórico se empleó la inducción-deducción y el análisis-síntesis.

Resultados: El estudio reveló a una inadecuada relación entre configuración del proyecto de vida y proceso formativo, así como insuficiencias teóricas y metodológicas para potenciar ambos procesos.

Conclusión: Estrechamente atados a las representaciones sociales y creencias, los proyectos de vida de los jóvenes de la universidad de Camagüey están pobremente estructurados, con metas que se obstaculizan entre sí, e inadecuada relación con la realidad desde el proceso formativo.

Palabras clave: motivación, proceso formativo, estudiante universitario.

ABSTRACT

Objective: This paper aims at exploring University of Camaguey students' life projects in

connection with their professional.

Methods: The authors relied on a case study method, interviews and observation, as well as techniques such *ten desires*, completing phrases and focal group, together with theoretical procedures such as induction-deduction and analysis-synthesis.

Results: The study reveals an inadequate relation between life project's configuration and the training process, insufficient theoretical and methodological limitations to enhance both of this processes.

Conclusions: Closely tied to social representations and beliefs, University of Camagüey students' life projects are still poorly structured, pursue conflicting goals, showing an inadequate relation to reality from the perspective of the formative process.

Keywords: motivation, formative education, university student.

Recibido: 14 de diciembre de 2018

Aprobado: mayo 2019

En la actualidad de la educación superior (sus objetivos, determinantes, misión y visión) uno de los temas más abordados es el papel de la universidad y el desarrollo de sus procesos sustantivos de cara a solventar dicha posición en el entramado social en el marco de la elevada calidad demandada (Lajes y Balbín, 2015; Horruitiner, 2012; Alfonso y Serra, 2016). Al respecto, los autores sostienen este aspecto como fundamental en la conceptualización de una universidad acorde con los tiempos presentes y de cara al futuro: "se sustenta como núcleo de la misión de la universidad moderna, vista desde su acepción más general, la siguiente: Preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad" (Horruitiner, 2012, pág. 9). Esta visión general constituye un enclave principal para la comprensión de a qué se aspira en una casa de altos estudios y cuál debe ser su modelo de formación, destierra a su vez visiones aun presentes en la práctica profesional que limitan dicha función a la instrucción de futuros profesionales y extiende el modelo de formación a la formación integral del joven, con miras a su competencia y posterior integración social en el rol profesional.

En este sentido, los autores defienden la idea anterior: "La educación superior cubana ha hecho suya la idea de que la formación de la personalidad de los jóvenes, en particular en lo referido a aquellos valores que caracterizan su actuación profesional, ha de constituir la idea rectora principal y la estrategia más importante del proceso de formación" (Horruitiner, 2012, pág. 14). Esta postura, en tanto acertada, no revela el riesgo que representa la potencialmente disruptora visión adulto centrista que ha predominado en los modelos de institucionalización de juventudes (Vommaro, 2015), con mayor notoriedad en otros países de Latinoamérica que en Cuba. En este

marco y a partir de la universalización de la educación superior, parece ser necesario asumir los valores aportados por las juventudes y perpetuar la búsqueda constante de unidad entre las necesidades institucionales e individuales-grupales de los jóvenes universitarios, con reconocimiento de claves generacionales en tanto juventudes (Gómez & Luis, 2009; Vommaro, 2015).

A propósito de estas ideas, resulta claro que la universidad no es y no debe ser un centro exclusivamente instructivo tal y como lo afirma el modelo cubano de formación, de ahí que la educación de la personalidad de los jóvenes no debería sustentarse en la relación profesional-personal, sino en sentido contrario. Esta idea implica formar a los estudiantes, no solo instruir, desde sus propios referentes, valores, aspiraciones, representaciones, intereses y motivos, siempre desde el marco que ofrecen la visión y misión de la universidad actual, concretados en el modelo personal-profesional-social al cual se aspira. Es necesario cuestionarse entonces, hasta qué punto y mediante qué mecanismos, la universidad forma a los jóvenes para hacer un uso adecuado de sus recursos personológicos, ahora y en el futuro, y como esta favorece la configuración y realización de sus proyectos de vida.

Al respecto, Horruitiner (2012) llama la atención sobre la implicación social de la formación universitaria en la díada causa-resultado: “además, ese joven que hoy está en las aulas universitarias vive en una sociedad, es un ser social, y la universidad tiene igualmente la obligación de formarlo para vivir en dicha sociedad, para ser un hombre útil socialmente, comprometido con esa realidad y apto para actuar sobre ella, transformarla, hacerla más humana (...) La formación de la personalidad de un hombre, y dentro de ella sus valores, es resultado de la influencia ejercida por la sociedad, la escuela y la familia. De ahí que el tema resulte harto complejo” (Horruitiner, 2012, pág. 14).

Tal y como se ha señalado, existe un elemento fundamental no siempre abordado intencionalmente, un elemento dentro de este sistema que se menciona con frecuencia, aunque al parecer subestimado en esencia: el joven. Dicho joven, como personalidad cuya autonomía tiende a ser obviada y concebida como el resultado pasivo de las influencias sobre ella ejercida, constituye una variable cardinal en la consecución de los objetivos del proceso formativo. Como consecuencia, se hace patente lo ineludible de lograr una unidad constructiva y conciliadora de las necesidades individuales-grupales-institucionales-sociales; mediante la identificación de potencialidades e insuficiencias presentes en el proceso formativo, de modo que favorezca la configuración del proyecto de vida del joven universitario, consciente de por qué y para qué se forma, de dónde proviene y hacia dónde va.

Con el propósito de promover dicha unidad y su operacionalización concreta, mediante la caracterización del estado actual de los proyectos futuros de los estudiantes de la Universidad de

Camagüey, se asume el constructo proyecto de vida como categoría integradora y desde la perspectiva de D'Ángelo (1982, 1994, 1996, 1997, 2001, 2003):

“El proyecto de vida articula la identidad personal-social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro. Se comprende, entonces, como un sistema principal de la persona en su dimensionalidad esencial de la vida. Es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada” (D'Ángelo, 1994).

El presente estudio se adscribe a los postulados de dicho autor, cuyas concepciones se sitúan en una visión integradora, con una sólida participación de los presupuestos teóricos y aportes ofrecidos por escuelas y autores que han trabajado el tema. Se aprecia en su propuesta el balance necesario para comprender un proceso tan complejo como la configuración del proyecto de vida y su significación, sin perder de vista la relación dialéctica individuo-grupo-sociedad en búsqueda de no perder lo individual dentro de los factores sociales, valorando a su vez el impacto de estos en la personalidad.

Como elementos distintivos de esta propuesta se aprecia la temporalidad, en tanto no limita el análisis al presente y al futuro, sino que explora la construcción de la identidad personal-social desde una visión dialéctica que incluye la visión ontogénica y filogénica de las necesidades, motivos y valores del individuo, así como sus modos de concreción. Otro de los aportes de esta concepción se encuentra en el reconocimiento de las diferentes esferas de realización y su organización jerárquica, las cuales permiten comprender los diversos motivos que componen el sistema motivacional de los jóvenes que cursan estudios superiores e incluyen unidades de análisis como manejo del tiempo, creencias, representaciones sociales asumidas, etc. Asumir esta multiplicidad de espacios de socialización y su condicionamiento permite establecer una imagen más acabada de las diversas influencias que se son procesadas, integradas, asumidas o rechazadas en cierto grado por la personalidad de los jóvenes.

El presente estudio pretende responder a una visión continuada y sistémica del constructo proyecto de vida, que trascienda la denominación elaboración, en tanto esta puede resultar lineal, brinda una imagen de estatismo y sobrevalora el establecimiento consciente de componentes constitutivos, al restarle dinamismo y visibilidad a las constantes transformaciones personales-sociales que median dicha elaboración en su dimensión operativa y temporal. Desde esta perspectiva en el presente estudio se persigue explorar la configuración del proyecto de vida y su relación con el proceso formativo de los estudiantes de la Universidad de Camagüey.

Métodos

El estudio se plantea como exploratorio debido a la ausencia de estudios similares en el contexto específico de investigación, aunque se reconocen como antecedentes directos investigaciones realizadas en la Universidad Central Marta Abreu de las Villas, las cuales establecen como categoría fundamental de análisis el proyecto de vida jóvenes en diversas poblaciones (Abreu y Echerri, 2012; Alonso y Echerri, 2012; García y Echerri, 2015; Pérez & Echerri, 2016). Se identifican además otros antecedentes que emplean la categoría proyecto de vida como unidad de análisis o dimensión (Arzuaga, 2011; García, 2016; García y Fuentes, 2018; Martínez, 2018; Mayet, 2012; Mendoza, Machado, & Montes de Oca, 2015).

La investigación cuenta con un diseño cualitativo, la etapa reflexiva está dirigida a clarificar el tema a investigar, al análisis de los diversos motivos por las cuales se escoge este tema de investigación y el esquema de pensamiento desde el cual se abordaría el sistema de contradicciones.

La investigación se realizó en dos etapas, la primera dirigida a la aplicación de entrevistas grupales a estudiantes, y encuestas individuales a los profesores principales de año con el propósito de explorar la relación entre proyecto de vida y el proceso formativo. La segunda etapa a su vez se dividió en dos momentos fundamentales, la implementación de grupos focales con cada uno de los años de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo y la aplicación en dicha carrera de un estudio de casos múltiples de tipo inducción analítica, con carácter inclusivo debido a su multiplicidad de unidades de análisis (Rodríguez, Gil y García citado en Alonso A., 2006). Las técnicas empleadas fueron: grupo focal, técnica de los diez deseos, completamiento de frases y entrevista semiestructurada individual aplicadas a los estudiantes de dicha carrera, los resultados fueron analizados mediante el análisis de contenido y la calificación cuantitativa tipificada según los protocolos (Diez Deseos y Completamiento de Frases).

La muestra, no probabilística de estudiantes, se diseñó de acuerdo a recomendaciones departamentales y a la utilización de *gatekeepers* (Hernández, Fernández y Batista, 2010), que posibilitaron determinar los principales informantes claves según el criterio profesional de los profesores principales de año académico (PPAA).

En el nivel teórico se empleó el análisis y síntesis, inducción-deducción y la triangulación teórica-metodológica como procedimiento para garantizar la objetividad de los resultados.

Resultados y discusión

A continuación, se expondrán los principales resultados de los métodos y técnicas ya declarados, así como el contraste de dichos resultados con otros derivados de diferentes investigaciones afines con la presente.

Entrevista grupal a estudiantes

Los estudiantes manifiestan que sus estudios favorecen el crecimiento personal sin que se aprecie elaboración personal. Otra tendencia acepta el desarrollo personal como resultado del proceso formativo, pero no logra explicar cómo se produce este desarrollo, la mayoría de los argumentos referidos a contenidos profesionales, no exclusivos como indicador de desarrollo personal. Ambos resultados coinciden con los obtenidos por Mayet (2012), quien plantea como principales insuficiencias: la no reflexión sobre el comportamiento propio, la no concientización de recursos personológicos y limitados conocimientos metacognitivos. Otras evidencias como la pobre implicación en el proceso formativo y la pobre estructuración de planes y metas profesionales (García, 2016; Mayet, 2012) se aprecian extendidas a las diferentes esferas de realización.

En relación al párrafo anterior, los estudiantes afirman que sus estudios los preparan para la vida futura en otras esferas además de la profesional, sin embargo, los argumentos ofrecidos no resultan explicativos y no se aprecia una relación clara entre el proceso formativo y el contenido de las esferas componentes del proyecto de vida. De igual manera, los estudiantes no tienen claridad con respecto a que características harían de un proyecto de vida desarrollador. La elaboración de ejemplos que les facilite la conceptualización se realiza principalmente en la esfera profesional. No existe consciencia de planes, metas o propósitos, sino que se refieren únicamente a la culminación de estudios como meta principal, como tendencia. Se aprecia dificultad para establecer un proyecto de vida integrado que facilite el cumplimiento de esta meta. No se valora el proyecto de vida actual como desarrollador, sino que se centra fundamentalmente en el presente, condicionadas las metas por la estructura lógica del proceso formativo, sin que se aprecie intencionalidad en la elaboración personal de las mismas y su contribución al desarrollo personal del estudiante.

En este sentido, no se aprecia el establecimiento de metas claras para la vida futura, incluyendo aquellas posteriores a la culminación de los estudios universitarios. Se mencionan de forma pobremente elaborada la conformación de familia propia, lograr reconocimiento como profesional y mejorar económicamente. Estos resultados coinciden con los alcanzados por Herrera, Guevara y García (2014), si bien en este estudio se declara en clave de preocupaciones y no se señala la temporalidad de las mismas en relación al proceso formativo universitario.

La frecuente mención de elementos asociados a la mejoría económica como piedra angular en la toma de decisiones vocacionales y profesionales entra en contradicción con la posibilidad real de satisfacer las necesidades vitales relacionadas, al respecto Gómez y Luis plantean: (...) las profesiones de nivel superior se han visto erosionadas por la precaria situación económica del país, lo que se ha dado en catalogar como de pirámide profesional invertida, pues personas que poseen baja escolaridad pueden llegar a obtener ingresos y reconocimiento social por la elevada demanda social de la profesión que desempeñan, por lo general del tipo de obrero calificado (...); mientras los profesionales reciben salarios relativamente bajos y su reconocimiento social se ha

ido deteriorando. No obstante, los profesionales universitarios pueden llegar a poseer ingresos atractivos (...)” (Gómez y Luis, 2009, pág. 25).

En cuanto al claustro como apoyo en la elaboración del proyecto de vida o como un facilitador en su cumplimiento, este no se reconoce como tal. Se señala por los estudiantes que no todos los profesores realizan su labor educativa pues se limitan a la instrucción. No se esclarecen acciones que favorezcan la elaboración del proyecto de vida o favorezcan el cumplimiento de metas individuales. Se apunta aquí, a un predominio de las necesidades institucionales sobre las individuales, lo cual dificulta metas individuales no especificadas. No obstante, se reconoce la potencialidad que representa el proyecto educativo y que, aunque este no es considerado como satisfactorio, pudiera resultarlo si respondiera a metas individuales integradas en el grupo, de acuerdo con experiencias en la construcción grupal-comunitaria del proyecto de vida como estrategia didáctica (Arzate, González, Mendoza, & Cabrera, 2014). Al respecto, Gómez y Luis (2009, pág. 20) señalan la predominancia en Cuba de la razón social y los proyectos colectivos de ascenso sobre el logro personal, además exaltar el componente de gestión personal como fundamental en los valores sociales de la juventud, sus percepciones, expectativas y estrategias de construcción de proyectos de vida exitosos.

Entrevista a profesores

No existe un consenso claro sobre si el proceso formativo es del todo orientador para la vida presente y futura de los estudiantes. Existen indicios de que el proceso formativo no cumple con sus objetivos, fundamentalmente con aquellos que no son meramente instructivos. Se declara que el proceso formativo prepara a los estudiantes para la vida futura en otras esferas además de la profesional, sin embargo, en la argumentación correspondiente no se brindan elementos que respalden dicha afirmación. En este sentido, predominan elementos propios de la esfera profesional, sin que se esclarezca del todo si contribuyen al desarrollo personalógico integral.

No existe claridad con respecto al concepto “proyecto de vida”. Dicho concepto es confundido con el proyecto educativo, también denominado estrategia educativa por algunos profesores. Solo en un caso se admitió el desconocimiento de la categoría. Como parte integrante de los argumentos ofrecidos los profesores principales mencionan elementos fundamentales como planes, metas y objetivos, esto, sin que se observe una integración conceptual.

Los profesores principales, como una tendencia, manifiestan conocer el contenido del proyecto de vida de sus estudiantes, afirmando que ellos mismos ayudan a diseñarlo, en relación con la confusión existente con la categoría proyecto educativo de año. Otros docentes siguen una tendencia contraria, estos afirman que tienen una idea muy vaga de dicho contenido y se menciona la necesidad de ofrecer planes de tutoría u orientación. Entre los principales contenidos del proyecto de vida de los estudiantes, los profesores principales señalan de forma indefinida, la mejoría económica y la emigración. Otras menciones hacen referencia a motivos propios de la

esfera profesional del proyecto de vida como graduarse, aunque apuntan la falta de preocupación por el proceso en sí, de forma que opinan que a los estudiantes les interesa más el resultado.

Existe un acuerdo generalizado de los profesores sobre la utilidad de conocer el contenido del proyecto de vida de sus estudiantes, incluso en aquellos que confundieron la categoría. Los profesores principales de año opinan que conocer qué es del interés de los estudiantes puede favorecer no solo la comunicación, sino facilitar la motivación de los mismos. No obstante, no se observa mención a los objetivos y metas de los estudiantes que pudieran ser potenciados en su realización gracias a la labor formativa, esto coincide con los resultados planteados por Mayet (2012).

No se aprecia una conciencia clara o elaboración predefinida de conocimientos teóricos-metodológicos que pudieran facilitar la labor formativa en la configuración y cumplimiento de un proyecto de vida desarrollador, lo cual se contrasta con los resultados de Mayet (2012), quien reconoce la ausencia de una labor educativa intencionada y cohesionada, así como la no inclusión al concebir el proyecto educativo. Se observa un reconocimiento por parte de los profesores principales, de la presencia de procedimientos con tendencia al empirismo, que preponderan la búsqueda de la simetría en la comunicación, lo cual puede favorecer el clima sociopsicológico del grupo, sin que se favorezca el trazado de planes ni su cumplimiento. De igual forma, no se mencionan elementos referentes a las características sociopsicológicas de la etapa, principales neoformaciones, tareas, etc., que asumen las juventudes.

Existe consenso con respecto a la necesidad de que todos los profesores tengan cierto grado de conocimiento sobre el contenido de proyecto de vida de los estudiantes. Se proponen ideas sobre la participación y colaboración del claustro en labores de tutoría que favorezcan el cumplimiento de objetivos sin especificar. Aun así, no existe claridad con respecto a qué acciones, situadas en las dimensiones del proceso formativo, pudieran contribuir a la elaboración de un proyecto de vida desarrollador en los estudiantes. Existen menciones de la necesidad de tutoría y orientación como acompañamiento de la dimensión instructiva, aunque no se ofrecen posibles problemáticas, relaciones causales o fenómenos sobre los cuales trabajar. Al respecto, existen investigaciones en Cuba dirigidas al diseño de concepciones, metodologías y estrategias con el propósito de proveer un soporte educativo ya sea mediante el trabajo directo con la categoría proyecto de vida u objetos y campos de investigación pedagógica y psicológica (Alfonso, 2014; Alfonso & Serra, 2016; Arzuaga, 2011; García, 2016; Mayet, 2012; Ordaz, 2011) en contextos de formación superior pedagógica y científico técnica, sin embargo, no son implementados o al menos reconocidos, demostrando la subutilización de recursos teórico-metodológicos de la labor educativa en el profesorado.

De forma general, se hace alusión constante a la falta de motivación y proyección futura de la misma en los estudiantes. Existen insuficiencias asociadas al proceso de toma de decisión en los

estudiantes atribuidos por los profesores principales a factores tales como el paternalismo, falta de responsabilidad por parte de los estudiantes, deformación de valores tradicionales y presencia de otros similares a los defendidos en la sociedad de consumo, los cuales pueden ser deshumanizantes, basados en criterios de bienestar externos y potencialmente disruptores de la configuración del proyecto de vida de acuerdo con Ramírez (2016).

Grupo focal y estudio de casos múltiples: Gestión sociocultural para el desarrollo

La realización del grupo focal, con el propósito de recabar información relacionada con el proyecto de vida y su relación con el proceso formativo, permitió además contrastar los resultados obtenidos en entrevistas individuales y grupales previamente realizadas, a la vez que funciona como alternativa metodológica para afrontar los discursos pre elaborados, repetitivos y socialmente esperados que no aportan información válida y confiable.

Además, este estudio sitúa en un marco concreto las perspectivas y dimensiones de análisis, en tanto responde a una realidad organizada en términos de plan de carrera, modelo de profesional, currículo y otras estructuras que interactúan en la configuración del proyecto de vida y brindan un cuerpo para la concreción del proceso formativo. Esta idea se sustenta no solo en la concreción en la praxis de un modelo de análisis, además, se reconocen propuestas como la de Alfonso y Serra (2016, pág. 22) quienes sustentan la necesidad de extender relaciones de ayuda profesional a los procesos sustantivos como expresión de la atención integral a los estudiantes universitarios.

En cuanto a la elección de carrera, los estudiantes pertenecientes a primer y segundo año plantearon que la carrera no siempre era la primera opción, pero representaba una alternativa aceptable, sobre todo para aquellos estudiantes que gustan de la cultura y el arte. Un criterio similar fue manejado por los estudiantes de tercer año, los cuales añaden que puede ser una opción para aquellos que presentan dificultades para el aprendizaje en las llamadas ciencias duras. Solo los estudiantes de cuarto año señalaron la importancia social de la gestión para el desarrollo, en alusión al desempeño profesional y en menor medida al modelo del profesional el cual afirman no conocer. Por tanto, se aprecia una inadecuada percepción de los motivos profesionales y su papel en la estructuración de la identidad profesional, lo cual se atribuye a la inexistencia precisa en las representaciones sociales de una imagen del graduado de dicha carrera en comparación con otras que sí la poseen, como las licenciaturas en derecho, pedagogía, cuyos profesionales encuentran un modelo de rol profesional predefinido en la cultura popular, en ocasiones sin que dichas representaciones correspondan a la realidad cubana.

En cuanto a la valoración social de la profesión, solo los estudiantes de cuarto año presentaron argumentos en relación al tema, manifestando que puede ser negativa e incluso extendida a los graduados universitarios en general, si bien el principal indicador para esta valoración era el indicador económico. Los restantes años sostienen la existencia de una valoración positiva a nivel social pero no ofrecen argumentos específicos de su carrera, lo cual corrobora la inadecuada

construcción de la identidad profesional y el carácter disruptor y desorientador que supone para los estudiantes dicha inadecuación.

En cuanto a la relación proceso formativo y proyecto de vida, los estudiantes afirman que los estudios universitarios sí aportan al desarrollo personal, pero, aunque aceptan como deseable el establecimiento de dicha relación, no reconocen elementos constituyentes de la misma, en este sentido se contrastan los resultados obtenidos en las entrevistas. Se presentaron, además, situaciones prácticas y cotidianas con el propósito de desarmar representaciones mediadas por la familiaridad acrítica y ante ellas los estudiantes reconocieron que no siempre los estudios universitarios resultan desarrolladores, no se mencionaron categorías como objetivos, planes, sentido de vida, sino que se limitó a una representación general del graduado, lo cual coincide con el resultado obtenido en las entrevistas.

De igual forma, reconocen que el proceso formativo debería favorecer el desarrollo en otras esferas además de la personal y la profesional, pero no identifican cómo. En los estudiantes de cuarto año, se aprecia un mayor grado de elaboración de estos argumentos, sin embargo, las metas no aparecen integradas en el discurso e incluso admiten la dificultad para plantearse esta relación. Aun así, al presentárseles diversas metas típicas para esferas de realización, como familiar (propia y de origen), sentimental-amorosa y cultural recreativa, los estudiantes admitieron tener o haber tenido metas como las presentadas, así como las dificultades que pueden aparecer para compaginar la utilización del tiempo destinado a cada una y el tiempo adecuado para cumplir las exigencias de sus estudios universitarios.

Entre las principales metas planteadas se encuentran las relacionadas con la profesión, fundamentalmente las relacionadas con la graduación como momento significativo, sin que aprecie latente o manifiestamente una visión de proceso. No se aprecia integración entre metas componentes y el manejo del tiempo evidencia una jerarquía superior de las actividades no relacionadas directamente con el proceso formativo que aquellas que los estudiantes perciben como propias del mismo, limitándose estas a la dimensión instructiva.

En cuanto a las acciones realizadas por el claustro que pudieran resultar favorecedoras para el desarrollo de metas, planes, deseos, etc.; los estudiantes no logran identificar qué acciones pudieran haber tenido este objetivo. No se hace referencia a tutores o acciones tutoriales. Sin embargo, aparece como elemento favorecedor del desarrollo personal la relación con algunos profesores que funcionan como modelos de rol profesional y personal. Se reconoce además la intervención de algunos profesores ante situaciones personales o grupales, que los estudiantes perciben como extras, a pesar de lo positivo de estas intervenciones, solo se identificaron con carácter remedial. La no intencionalidad, falta de integración de procesos y la orientación-tutoría como alternativas emergentes, en contraste con los planteamientos de autores como Del Pino y

Recarey (citado en Ordáz, 2011, pág. 19) quienes valorizan la función orientadora del maestro y la relación con otros profesionales y agentes socioeducativos.

De forma general, se aprecian dificultades en el orden identitario, en tanto no se concibe el modelo de profesional como modelo ideal de formación, de ahí que no exista claridad con respecto a qué se espera individual y socialmente de los futuros graduados. Se aprecia afectada la unidad identidad personal social que se considera una de los núcleos condicionantes del proyecto de vida. Como resultado, la forma en que se configuran las metas en la dimensión temporal presente responde activamente a las formulaciones personales y profesionales por separado, siendo las profesionales concebidas como resultado lineal del curso de estudios superiores, donde prima un manejo del tiempo inadecuado y sesgado por dicha separación personal-profesional y en relación a actividades de las restantes esferas.

Tipifica esta carrera y la forma en que los estudiantes asumen su formación profesional, la presencia de potencialidades en el dominio de manifestaciones artísticas que frecuentemente son el núcleo de metas de desarrollo personal y que pudieran funcionar como un apoyo fundamental para el ejercicio profesional. Esta apreciación no se produce de forma integrada en los estudiantes y como resultado, la manifestación artística y las habilidades profesionales relacionadas no se integran a la identidad profesional, por el contrario, se separan de la identidad profesional y se les otorga un lugar jerárquico superior o inferior, pero separado en la identidad profesional en las dimensiones temporales presente y futuro.

Caracterización del proyecto de vida según sus esferas de realización, niveles de desarrollo y tendencias tipológicas generales

En cuanto al análisis por esferas, la jerarquía motivacional se encuentra encabezada por necesidades y motivos en la esfera personal, seguida de la profesional y la esfera cultural recreativa, con grados variables de realización. El segundo bloque en cuanto jerarquía se compone de la esfera familiar y sentimental amorosa en un mismo nivel, apareciendo como última esfera en cuanto a necesidades vitales, motivos y salida comportamental, la esfera socio política. En este sentido, se asume este resultado final a partir del análisis de contenido y la triangulación metodológica, en tanto los datos obtenidos de las técnicas proyectivas sugieren como jerarquía: personal (55.7%, n=177), socio-política (13.5%, n= 41 + 2, social=12.9 % y política=0.6 %), familiar (12.3 %, n=39), profesional (6.3%, n= 20), cultural recreativa (5.6%, n= 18) y sentimental amorosa (5.6% n= 18), con un bajo resultado neutro (0.8%, n= 3), de acuerdo con el total de ítems (N=318). Se aprecia, además, estrechez motivacional, baja amplitud e implicación personal variable, aunque como potencialidad la polaridad tiende a ser positiva (positiva=80.6 %, negativa= 19.4 %, N=315).

La principal limitación se evidencia en la baja frecuencia de metas profesionales o asociadas, así como una marcada desintegración en relación a las necesidades vitales que aparecen en la esfera

personal, si bien para esta etapa evolutiva se espera que los contenidos profesionales funcionen como eje rector de la actividad, lo cual no coincide con lo planteado por Del Pino (citado en García, 2016) sobre los motivos profesionales en esta etapa evolutiva, aunque sí patenta la reafirmación profesional como una necesidad latente y extendida a la formación profesional no pedagógica. Cabe destacar que algunos participantes incluso perciben, con mayor o menor grado de consciencia y elaboración, la relación personal profesional como dicotómica.

En la esfera socio-política se precisa la distinción existente entre ambas unidades, pues se considera en lo social la existencia de componentes del sistema de comunicación (relaciones de amistad, coetáneos, profesores) que no aparecen en otras esferas como unidades de análisis de forma aislada, sino en relación con dichas esferas; en el caso de lo político los estudiantes se limitan a la concepción más general del término y no logran integrar los diferentes procesos que lo componen, aun cuando políticas de salud, sociales y educativas formarán parte del quehacer directo del profesional egresado de la carrera Gestión Sociocultural para el desarrollo.

De esta forma, en la esfera personal no se aprecia conscientemente el papel de la carrera como tendencia orientadora de la personalidad, sino como espacio en el cual se desenvuelven y que condiciona parcialmente el desarrollo personal del estudiante. En relación a la valoración social de la profesión se encuentran criterios fundamentalmente negativos y de escasa claridad, las metas se encuentran relacionadas con aptitudes y habilidades que se relacionan directamente con su desempeño pre-profesional, sino con manifestaciones artísticas que son concebidas como auténticos espacios de desarrollo, en detrimento del proceso formativo. No se aprecia una integración consciente de esta esfera con las restantes, de ahí que los recursos adaptativos y volitivos se encuentren divididos y no permitan resolver eficientemente las exigencias planteadas por los diferentes espacios de realización. En este sentido, existe una marcada tendencia al presentismo y a la resolución de tareas según se presentan, en ocasiones sin que medien recursos meta-cognitivos y adaptativos, con un inadecuado uso de la reflexión y la proyección futura en lo referido a la profesión.

La esfera profesional se caracteriza por el predominio de actividades informales que, si bien aparecen frecuentemente integradas al proceso formativo o como resultantes del mismo, no son concebidas de esta forma por los estudiantes. En este sentido, existe un mayor grado de satisfacción con respecto a estas actividades informales, típicamente manifestaciones artísticas, que la apreciada en relación a las actividades formales percibidas como instructivas. Existe una marcada incertidumbre en cuanto al desarrollo y desempeño profesional presente y futuro, no se asumen comportamientos, elementos identitarios o distintivos de su quehacer profesional, en relación con la visión de linealidad previamente señalada. Otro factor que dificulta la construcción de la mencionada identidad profesional es la carencia de un modelo concreto o abstracto de profesional de la gestión sociocultural para el desarrollo, lo cual diferencia esta carrera de otras donde existe una representación más acabada de dicho modelo.

Se asumen las ideas de Echeverría & Martínez (2015) quienes plantean la necesidad de preparar a los estudiantes para generar y afrontar los cambios psicológicos típicos de esta etapa, así como potenciar un acercamiento a la realidad social y la configuración de un proyecto de vida sobre la base de la gestión coordinada de los agentes socioeducativos actuantes (familia, comunidad, colectivo de carrera, grupos formales e informales), aunque se añade la implementación en el marco operacionalizante del proceso formativo y mediante relaciones de ayuda profesional.

La esfera cultural recreativa constituye una esfera de alta jerarquía, con presencia de proyectos con tendencia a la realización y que son concebidos como importantes componentes de su desarrollo personal y profesional. Esto ocurre aun cuando, contradictoriamente, no los conciben en relación con el proceso formativo y en la práctica se encuentra imbricados. De esta manera, los estudiantes no aprecian la relación de beneficio mutuo que articula estas esferas, a pesar de señalar como unos de los principales motivos para la selección de carrera la relación percibida con aspectos culturales. En comparación con los resultados de las entrevistas, en estos estudiantes los contenidos de esta esfera no cumplen únicamente con la función recreativa, sino que favorece el desarrollo personal-profesional.

Las esferas familiar y sentimental amorosa aparecen integradas, aunque existe distinción entre diversos componentes (familia de origen y formación de familia propia, elección de pareja presente y extensión hacia la formación de familia propia). Se aprecia una tendencia al aumento de la autonomía en los años académicos más avanzados, se reconoce la pareja futura y familia de origen como dos elementos de apoyo fundamentales para el desarrollo personal-profesional. Como uno de los principales factores de selección de pareja aparece la solvencia económica como circunstancia que puede favorecer el desarrollo profesional.

En relación con las esferas personal y profesional, los estudiantes plantean necesidades de estabilidad y solvencia económica, así como incertidumbre relacionada con la satisfacción de las mismas mediante el desempeño profesional, de ahí que aparezcan posibles procesos de ruptura y jerarquización que pudieran relegar a las esferas familiar y sentimental amorosa en la jerarquía motivacional a un nivel más bajo de desarrollo, con tendencia al estancamiento o viceversa, según el grado de satisfacción. En el marco de dicha relación, se aprecia a la familia de origen como un factor fundamental en la elección de cursar estudios universitarios, si bien el papel en la elección tiende a ser frecuentemente autónomo sin un amplio soporte vocacional.

Por último, la esfera sociopolítica se aprecia deprimida, si bien existen necesidades altruistas y de desarrollo social, no son percibidas de esta forma por los estudiantes. Se reconoce la importancia de esta esfera en sus dos subcomponentes, pero existe rechazo manifiesto ante la discusión de temas relacionados. Contradictoriamente, los estudiantes reconocen la utilización de diversos recursos para la comprensión de procesos de naturaleza tanto política como social, aunque con un marcado carácter informativo y personal. Si bien no se aprecian metas propiamente

constituidas y por ende una salida comportamental a las necesidades latentes previamente mencionadas, esta constituye una esfera con un alto valor potencial de realización, fundamentalmente en relación con el modelo de profesional que rige la formación de estos estudiantes y las políticas institucionales que lo rigen. Se aprecian además relaciones positivas y potencialmente desarrolladoras en relación a coetáneos y profesores, incluso con la comunidad universitaria en general, como espacios de socialización que permiten la realización personal.

Conclusiones

En cuanto a las dimensiones de análisis, se aprecia la configuración de proyectos que se mueven de heterónomos a autónomos, en tanto se autoprograman metas auténticas que son percibidas como correspondientes a la realización personal y la búsqueda del autodesarrollo, si bien los niveles de autoconocimiento distan del grado de desarrollo y elaboración personal esperado para la etapa y se asumen mecánicamente las metas formativas, los participantes aún dependen de representaciones sociales y creencias que condicionan dicha configuración, así como la carrera-modelo del profesional. En cuanto al grado de realismo, se aprecia una tendencia intermedia (realismo-irrealismo), pues la adecuada valoración de los recursos externos e internos se ve afectada por la insuficiente apreciación de la unidad existente entre ambos, así como dificultades para la configuración de la identidad personal-social, resultando en una visión sesgada de la realidad y de la capacidad para adaptarse a ella desde la propia formación universitaria.

En cuanto al grado de realización se aprecia una tendencia variable entre proyectos en realización y proyectos potenciales, en dependencia de factores como: esfera de realización correspondiente, temporalidad, presencia inevitable de recursos externos valorados como imprescindibles, por lo que diversas metas pueden aparecer en el nivel de la fantasía, en una temporalidad mediata y carecer de tensión motivacional. En función de las direcciones de desarrollo la tendencia futura se acerca al estancamiento, debido al marcado carácter presente de las metas, inadecuado planteamiento de estrategias y presencia de metas distantes que no promueven desarrollo. Respecto al grado de integración tienden a ser proyectos desajustados, en tanto existe una inadecuada configuración de la identidad personal-social, tendencias internas en contradicción según las esferas de realización y su jerarquía, de ahí que existan dificultades para proyectar coherentemente, en detrimento del desarrollo formativo y el cumplimiento de sus objetivos.

Consecuentemente, el grado de desarrollo se ubica en la tipología evolutivos/involutivos, con tendencia general a proyectos de vida pobremente estructurados, con metas que se obstaculizan entre sí, inadecuada relación con la realidad desde el proceso formativo. Aun así, se aprecian potencialidades articuladas en la relación esfera personal-social, el modelo de profesional y recursos internos para solventar exigencias tanto en el proceso formativo de pregrado y en el

desempeño profesional, adecuada identificación con los agentes educativos directamente relacionados con la carrera, entre otros según los casos específicos.

Referencias

- Alfonso, I. (2014). *Concepción de orientación educativa universitaria integradora de los procesos sustantivos para estudiantes de primer y segundo año de carreras de ingeniería*. La Habana: Editorial Universitaria. Recuperado el 20 de junio de 2017, de beduniv.reduniv.edu.cu/fetch.php?data=1409&type=pdf&id=1409&db=1
- Alfonso, I., & Serra, R. (2016). ¿Por qué es necesaria la orientación educativa en la universidad de hoy? *Referencia Pedagógica*(1), 16-27. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de www.rrp.cujae.edu.cu
- Alonso, A. (2006). *Estudio de casos: Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Felix Varela.
- Alonso, Y., & Echerri, D. (2012). *Proyectos de Vida de los jóvenes de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas*. Tesis de Diploma, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Facultad de Psicología, Santa Clara. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <http://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/2005>
- Arzate, R., González, R., Mendoza, H., & Cabrera, N. (2014). La configuración del proyecto de vida como estrategia didáctica para formar psicólogos. *Integración Académica en Psicología*, 2(6), 24-34. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <http://integracion-academica.org/attachments/article/69/La%20configuraci%C3%B3n%20del%20proyecto%20de%20vida.pdf>.
- 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>.
- D`Ángelo, 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`Ángelo, O. (1994). *Modelo integrativo de los proyectos de vida*. La Habana: Provida.
- D`Ángelo, O. (1996). *El desarrollo personal y su dimensión ética*. La Habana: Prycrea.
- D`Ángelo, O. (1997). *Proyectos de vida y autorrealización de la persona*. La Habana: Academia.

- D`Ángelo, O. (1998). *Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida*. La Habana: Provida.
- D`Ángelo, O. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.
- D`Ángelo, O. (2003). *Investigaciones y aplicaciones de Proyectos de Vida para el desarrollo profesional creador*. La Habana: Prycrea.
- Echeverría, B., & Martínez, P. (mayo-agosto de 2015). Luces entre sombras de la Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-13. doi:10.6018
- García, L., & Echerri, D. (2015). *Proyectos de Vida de los jóvenes artistas miembros de la Asociación Hermanos Saiz, Filial Villa Clara*. Tesis de Diploma, Universidad Central "Marta Abreu de las Villas", Facultad de Psicología, Santa Clara. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <http://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/2073>
- García, Y. (2016). La reafirmación profesional en la formación del profesor. *Tesis doctoral*. Camaguey: Universidad de Camagüey. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de beduniv.reduniv.edu.cu/fetch.php?data=1592&type=pdf&id=1597&db=1
- García, Y., & Fuentes, M. (2018). Estrategia pedagógica para la reafirmación profesional desde el colectivo de año académico. *Transformación*, 14(1), 133-146. Recuperado el 5 de Junio de 2017, de scielo.sld.cu/pdf/trf/v14n1/trf12118.pdf
- Gómez, L., & Luis, M. (diciembre de 2009). Nuevas condiciones juveniles y trayectorias de vida en Cuba: una aproximación al tema. *Última Década*(31), 11-29. Recuperado el 5 de Junio de 2017, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19511968002>
- Hernández, Fernández, C., & Batista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, J., Guevara, G., & García, Y. (2014). La orientación educativa para la estimulación de proyectos de vida en estudiantes universitarios. *Gaceta Médica Espirituana*, 16(2), 1-10. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212014000200016
- Horruitiner, P. (2012). *La universidad latinoamericana contemporánea: retos y desafíos*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Lajes, S., & Balbín, M. (septiembre-diciembre de 2015). La formación del profesional: una experiencia cubana. *Transformación*, 11(3), 1-8. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1499>
- Martínez, Y. (2018). EL desarrollo de proyectos de vida hacia carreras pedagógicas en adolescentes de la enseñanza preuniversitaria. *Tesis doctoral inédita*. Camaguey: Universidad de Camaguey "Ignacio Agramonte Loynaz".

- Mayet, M. (2012). El proyecto de vida profesional en la formación inicial del profesor. *Tesis doctoral inédita*. Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García".
- Mendoza, I., Machado, E., & Montes de Oca, N. (2015). Modelo de orientación vocacional para la elaboración de proyectos personales de vida. *Transformación*, 11(3), 50-59. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1504>
- Ordaz, M. (2011). *Concepción psicopedagógica del proceso de orientación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*. Pinar del Río: Editorial Universitaria.
- Pérez, A., & Echerri, D. (2016). *Propuesta de programa para potenciar proyectos de vida desarrolladores en jóvenes seropositivos del municipio de Santa Clara*. Tesis de Diploma, Universidad Central "Marta Abreu de las Villas", Facultad de Ciencias Sociales, Santa Clara. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de <http://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/74>
- Ramírez-Díaz, J. (mayo-agosto de 2016). Repercusiones del consumismo en el proyecto de vida: Un análisis desde la educación ciudadana. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-20. doi:10.15359/ree.20-2.2
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Alfredo Pérez Gamboa es Licenciado en Psicología, se desempeña como profesor de la carrera de Psicología de la Universidad de Camagüey, ha realizado estudios anteriores sobre los proyecto de vida de los jóvenes, actualmente desarrolla una investigación en opción al Grado Científico de Doctor en Pedagogía en el mismo tema. **Yanetsy García Acevedo** es Doctor en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular, se desempeña como profesora de la carrera Licenciatura en Educación. Pedagogía Psicología, ha impartido cursos de postgrado relacionados con el proceso formativo, la orientación profesional y el proyecto de vida. **Jorge García Batán** también es Doctor en Ciencias Pedagógicas y Profesor Titular, ejerce como Director del Centro de estudios de la Educación Enrique José Varona (CECEDUC), tiene una amplia trayectoria en la formación doctoral.