

Artículo original

## Modelo teórico de la configuración de proyectos de vida desarrolladores desde la orientación educativa



Theoretical model of the configuration of development life projects from an educational orientation

Modelo teórico da configuração de projetos de vida de desenvolvimento a partir da perspectiva da orientação educacional

Alfredo Javier Pérez Gamboa<sup>1</sup>  0000-0003-4555-7518  [alfredo.perez@ciencias.org](mailto:alfredo.perez@ciencias.org)

Mario Mitsuo Bueno Fernández<sup>2</sup>  0000-0002-7217-1656  [mario.bueno@fca.uas.edu.mx](mailto:mario.bueno@fca.uas.edu.mx)

María Teresa de Jesús de la Paz Rosales<sup>2</sup>  0000-0003-4811-0148  [mariadelapaz@uas.edu.mx](mailto:mariadelapaz@uas.edu.mx)

Víctor Hugo González Torres<sup>3</sup>  0000-0002-4945-9408  [victor.torres@ugto.mx](mailto:victor.torres@ugto.mx)

<sup>1</sup> Centro de Investigación en Educación, Naturaleza, Cultura e Innovación para la Amazonia. Colombia.

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Sinaloa. México.

<sup>3</sup> Universidad de Guanajuato. México.

**Recibido:** 9/01/2025

**Aceptado:** 26/01/2025

### RESUMEN

El desarrollo integral constituye una de las principales categorías de la educación superior moderna; sin embargo, contribuir efectivamente a este proceso constituye a su vez uno de los grandes retos a afrontar. Uno de los campos de conocimientos asociado a la promoción de dicha integralidad es la orientación educativa, la cual es considerada como una disciplina y una práctica cuyo centro es la

relación de ayuda profesional. En este sentido, la revisión de la literatura y el análisis etnográfico realizado mostraron múltiples falencias que limitan la implementación de la orientación educativa, lo cual se exagera al incorporar la categoría proyecto de vida, otro de los pilares conceptuales del desarrollo integral. Con el fin de atenuar estas limitaciones, el objetivo de este artículo es proponer un modelo teórico de la configuración de proyectos de vida desarrolladores desde la orientación educativa. La investigación se realizó sustentada en el enfoque socioconstructivista y combinó dos diseños cualitativos: la etnografía y el análisis temático. Como resultado, se propone un modelo compuesto por tres subsistemas y nueve subprocesos que favorecen la integración de los agentes socioeducativos en el accionar orientador y la integración del proyecto de vida como categoría de la educación superior. Se concluye que la propuesta es viable y transferible a múltiples contextos, si bien demanda un adecuado proceso previo de evaluación y diagnóstico para clarificar las condiciones de su introducción y realizar las adaptaciones pertinentes.

**Palabras claves:** educación superior; orientación pedagógica; psicología del desarrollo; psicología de la educación.

---

## ABSTRACT

Comprehensive development is one of the main categories of modern higher education; however, effectively contributing to this process is also one of the great challenges to be faced. One of the fields of knowledge associated with the promotion of this comprehensiveness is educational guidance, which is considered a discipline and a practice whose center is the relationship of professional help. In this sense, the review of the literature and the ethnographic analysis carried out showed multiple shortcomings that limit the implementation of educational guidance, which is exacerbated by incorporating the category of life project, another of the conceptual pillars of comprehensive development. In order to mitigate these limitations, the objective of this article is to propose a theoretical model of the configuration of developmental life projects from educational guidance. The research was carried out based on the socioconstructivist approach and combined two qualitative designs: ethnography and thematic analysis. As a result, a model is proposed consisting of three subsystems and nine subprocesses that promote the integration of socio-educational agents in the guiding action and the integration of the life project as a category of higher education. It is concluded that the proposal is viable and transferable to multiple contexts, although it demands an adequate

prior evaluation and diagnosis process to clarify the conditions of its introduction and make the pertinent adaptations.

**Keywords:** higher education; pedagogical orientation; developmental psychology; educational psychology.

---

## RESUMO

O desenvolvimento integral constitui uma das principais categorias do ensino superior moderno; entretanto, contribuir efetivamente para esse processo constitui um dos grandes desafios a serem enfrentados. Um dos campos de conhecimento associados à promoção dessa integralidade é a orientação educacional, considerada como uma disciplina e uma prática cujo núcleo é a relação de ajuda profissional. Nesse sentido, a revisão da literatura e a análise etnográfica realizadas mostraram várias deficiências que limitam a implementação da orientação educacional, o que é exacerbado pela incorporação da categoria de projeto de vida, outro dos pilares conceituais do desenvolvimento integral. Para atenuar essas limitações, o objetivo deste artigo é propor um modelo teórico da configuração de projetos de vida de desenvolvimento a partir da orientação educacional. A pesquisa foi baseada na abordagem socioconstrutivista e combinou dois projetos qualitativos: etnografia e análise temática. Como resultado, propõe-se um modelo composto por três subsistemas e nove subprocessos que favorecem a integração de agentes socioeducativos na ação de orientação e a integração do projeto de vida como uma categoria do ensino superior. Conclui-se que a proposta é viável e transferível para múltiplos contextos, embora exija um processo prévio adequado de avaliação e diagnóstico para esclarecer as condições de sua introdução e fazer as adaptações pertinentes.

**Palavras-chave:** ensino superior; orientação pedagógica; psicologia do desenvolvimento; psicologia educacional.

---

## INTRODUCCIÓN

El análisis de la literatura revela que la orientación educativa es considerada como un proceso para favorecer el desarrollo integral y ha sido abordada por disímiles autores en el contexto nacional e internacional. Ello ha propiciado la emergencia de presupuestos teóricos, metodológicos y prácticos, así como la reformulación teórica y procedimental de procesos psicopedagógicos para favorecer la formación integral del estudiantado.

Estos aportes han contribuido a un enriquecimiento de la orientación en el contexto universitario. Sin embargo, se aprecia un marcado solapamiento entre las categorías orientación, tutoría, mentoría, labor educativa y función orientadora. Además, por la complejidad organizacional de este nivel educativo y la convergencia de múltiples procesos sociales, se observa una exigua puntualización de las modalidades, las áreas de la orientación educativa y los agentes que participan (Vélaz-de-Medrano Ureta *et al.*, 2023).

Este escenario está influenciado por un insuficiente desarrollo de los modelos que sustentan la atención psicopedagógica en este contexto, pues el término orientación educativa, además de representar una importante disciplina, constituye un espacio donde confluyen múltiples formas de organización de la relación de ayuda. Esta inadecuada contextualización de los principios teóricos de forma que representen los objetivos y dinámicas internas de las instituciones de la educación superior ha generado una insuficiente sustentación del rol del orientador educativo, su frecuente asignación al docente universitario y su realización concebida a partir de la función orientadora y la tutoría.

Estas falencias se proyectan como una reproducción de relaciones generacionales verticalistas, limitan la participación activa y transformadora del estudiantado y originan cambios restringidos a grupos pequeños y con mayor énfasis en la dimensión académica. Por otro lado, entender la orientación educativa como un proceso no profesional significa una sobrecarga de funciones del docente universitario, visto a partir de las posibilidades reales para asumir la orientación educativa como un proceso complejo a partir de su propia formación, máxime si estos no cuentan con una trayectoria formativa que comprenda los fundamentos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, entre otros, de la orientación educativa.

Aunque en el discurso académico suelen aparecer mecánicamente aparejadas la orientación educativa y la formación integral, en el contexto de la educación superior existen múltiples

contradicciones teóricas, metodológicas, procedimentales y organizacionales (López Rodríguez del Rey *et al.*, 2024; Vélaz-de-Medrano Ureta *et al.*, 2023). Especialmente entre la demanda de formación integral del estudiante universitario y las posibilidades reales para contribuir a la misma a partir de la orientación educativa universitaria, median limitaciones marcadas resultantes de los modelos tradicionales influenciados por la instrucción y la transmisión directa de conocimientos (Carbache Mora *et al.*, 2024).

Entre las más destacables pueden mencionarse el carácter personal y grupal de la intervención directa de la orientación educativa, la contradicción entre el alcance comunitario de un proceso integral e integrado de orientación educativa y los roles para su realización, al no incluir a todos los agentes educativos con potencial orientador ni a las estructuras organizacionales competentes para asumir la relación profesional de ayuda a escala institucional. Los estudios realizados por Garbizo *et al.* (2021) y Sánchez Cabezas *et al.* (2024) son dos importantes antecedentes en esta línea, pero como se puede observar en sus propuestas, limitan la orientación educativa como proceso y sitúan su realización en el encargo profesional docente, dos elementos que resultan contradictorios tanto por su alcance como por su fundamentación.

Bajo un enfoque similar aparecen las investigaciones de Díaz *et al.* (2023) y González *et al.* (2021), donde se reproduce esta visión sesgada de la orientación educativa, limitándola a la acción docente e igualándola a la función orientadora. Sin embargo, ambos estudios fallan en explicar cómo se forman los docentes para ejercer como orientadores profesionales, reducen la disciplina a una habilidad profesional y limitan los objetivos relacionados con el funcionamiento de la educación superior en aras de ajustarlos al marco teórico-conceptual presentado.

Aunque estas dificultades afectan numerosos procesos relacionados con la formación y el desarrollo integral de la personalidad, suponen una importante insuficiencia en relación al manejo categorial del proyecto de vida (PV), considerado como una formación psicológica compleja desde la orientación educativa. En el marco de las propuestas que proponen que la orientación educativa se concrete a partir del rol de docente universitario, dicho manejo categorial resulta insuficiente desde la perspectiva de importantes fundamentos y subprocesos como formación psicológica especializada con énfasis en las características sociopsicológicas de la etapa, las principales tendencias de configuración del proyecto de vida (CPV) de las juventudes, así como el diagnóstico y atención psicopedagógica integral.

Si se toma en consideración que las comunidades universitarias son cada vez más diversas y las demandas de acompañamiento estudiantil más complejas, las respuestas de las instituciones de la educación superior no pueden ser unidimensionales ni sustentarse en iniciativas aisladas (Casquete *et al.*, 2024). En este sentido, la inclusión del rol orientador educativo profesional o en vía de profesionalización al colectivo pedagógico de carrera puede ser una alternativa para atenuar las manifestaciones emergentes del sistema teórico-fáctico de contradicciones descrito previamente. Esta visión de hélice entre los agentes socioeducativos con potencial orientador, de acuerdo con Pérez Gamboa *et al.* (2023), favorece el trabajo psicopedagógico con el proyecto de vida de los estudiantes universitarios, como formación psicológica compleja connotada pedagógicamente, desde una perspectiva integradora de las influencias formativas.

Además, esta visión integrada del proceso formativo y la orientación educativa, expresada en la actuación integrada de los agentes, propicia una mejor comprensión del grado actual de desarrollo del proyecto de vida del estudiantado y las posibilidades reales para su atención psicopedagógica desde la orientación educativa. Sin embargo, estudios previos sugieren que esta integración está influenciada por insuficiencias teórico-metodológicas que dificultan la asunción del proyecto de vida como un proceso y objetivo al interno del proceso formativo.

Diversos estudios han abordado la CPV del estudiantado como un fenómeno complejo y demandante de la agencia de docentes, orientadores, líderes educativos y organizacionales, así como de los propios estudiantes (Noroña González *et al.*, 2023; Ramírez Echavarría *et al.*, 2024; Rodríguez Torres *et al.*, 2024). Aunque estas investigaciones realizan importantes aportaciones, se hace preciso modelar la orientación educativa hacia la configuración del proyecto de vida desarrollador (CPVD) en estudiantes universitarios, así como la integración de los agentes educativos en este proceso.

Con tal intención, el objetivo de este artículo es proponer un modelo teórico que comprende los factores relacionales y contextuales propios de la educación superior, así como el acompañamiento sistémico y sistemático de la concreción del proyecto de vida a partir de su atención psicopedagógica. Esta propuesta está dirigida a favorecer la CPV con carácter desarrollador, de manera que contribuya a la formación integral de la personalidad de los estudiantes universitarios.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El modelo se precisa como la categoría científica que define un resultado teórico, lo que permite el estudio del problema científico, en tanto es una construcción teórica que interpreta, diseña y reproduce sintéticamente la realidad en correspondencia con una necesidad histórica concreta y de una teoría referencial. Este proceso de construcción a nivel teórico revela nuevas cualidades del objeto que sustituye en función representativa.

En el caso específico de este artículo, supone develar las relaciones esenciales y emergentes concebidas desde la construcción referencial de un modelo pedagógico de la CPVD. De esta manera, la CPVD es asumida como un proceso y resultado de la formación integral de la personalidad, como encargo social del proceso formativo universitario.

El modelo propuesto se representa como un sistema, resultado del análisis crítico-valorativo de la literatura científica consultada que se ha encargado de estudiar la orientación educativa y al proyecto de vida, pero también de la integración a este del sistema teórico-fáctico de contradicciones que se manifiesta en el contexto de la educación superior. Como raíz epistemológica fundamental del mismo, se asume el socioconstructivismo con el propósito de comprender desde un enfoque holístico la relación individuo-grupo-sociedad, donde el proyecto de vida y su configuración adquiere un carácter individual-grupal, condicionado por el contexto social que se estructura como proceso formativo (en su concepción más amplia) desde una perspectiva onto y filogenética comprensiva de las influencias educativas en los diferentes niveles de organización social.

La Modelación como método se combinó con la etnografía y el análisis temático. En primer lugar, el modelo se sustentó en la experiencia práctica e investigativa de los autores, siendo el trabajo de campo liderado por el primer autor, quien desarrolló sus estudios doctorales en esta temática y en los últimos tres años se ha dedicado a sistematizar su postura en múltiples contextos. Con el fin de lograr una representación cultural y subjetivamente sensible, los autores dos y tres se encargaron de la revisión de las transcripciones de entrevistas, observaciones y notas de campo para la generación de una narrativa descriptiva de las necesidades, contradicciones, potencialidades y metas del modelo. Por su parte, el primero y el cuarto autor condujeron la triangulación de los resultados a partir de las diversas fuentes, la literatura especializada, las notas individuales y otros datos (imágenes, matrices, audios, entre otros).

En esta fase, se profundizó en las relaciones sociales y su influencia en la concepción de la orientación educativa, el proyecto de vida y la relación entre ambas. Además, se analizaron las dinámicas de relacionamiento intergeneracional e intrageneracional, los roles y jerarquías presentes en las relaciones de ayuda, así como las formas en que los participantes negociaban sus identidades y comportamientos dentro de estos procesos.

Este análisis incluyó un enfoque de las tensiones y contradicciones explícitas e implícitas en las interacciones, la literatura, los documentos normativos y la propia experiencia de los autores. Este proceso permitió identificar procesos de cambio en las discursivas académicas, el análisis del auge de la integración tecnológica tras la pandemia, la relación de la orientación educativa con otros procesos organizacionales y la síntesis de los principales temas explorados.

Finalmente, estos temas se integraron en el modelo teórico para explicar las relaciones y dinámicas identificadas, así como su representación visual mediante matrices conceptuales. Además, los resultados del análisis se relacionaron con la literatura existente, lo que enriqueció la interpretación y contextualización del modelo.

## RESULTADOS

El modelo parte de considerar el carácter integral de la formación universitaria tras el proceso de Bolonia, la estructura del proceso formativo universitario y la relación dialéctica que se establece entre las categorías pedagógicas y la doble proyección interna-externa de la educación superior, por tanto, esta relación es concebida a través de las dimensiones que tributan de forma no lineal, contradictoria y singular en la práctica formativa concreta, a la formación y el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes universitarios. En consecuencia, se asume la unidad entre el proceso enseñanza-aprendizaje y el contexto social como expresión de las relaciones de hélice que se establecen entre universidad-sociedad, lo que connota la trascendencia del proceso docente educativo y sitúa a la CPVD como un objetivo integrador.

Entonces, se considera al proceso formativo como un proceso de desarrollo, donde el estudiante universitario no es apreciado como objeto de estudio, sino un sujeto activo con influencia real y transformadora sobre los vínculos concretos que condicionan la configuración de su proyecto de vida. Desde esta perspectiva se pretende atenuar la tendencia a considerar a determinados agentes socioeducativos como transformadores o modificadores exclusivos: por ende, se empodera al

estudiante universitario en su carácter de conocedor último, con mayor o menor grado de consciencia y elaboración, de su propia realidad.

Estas ideas implican que, en el marco de la atención psicopedagógica de la configuración del proyecto de vida (APCPVD), el "otro más capaz" no debe restringirse a la figura del docente. Esta figura debe valorarse en la compleja relación de los jóvenes consigo mismos y su realidad, donde el rol del profesor se acercaría más a su función de guía y facilitador desde una postura educativa auténtica y no desde la posición de saber superior que designa.

En este sentido, es necesario reconocer a la orientación educativa como un proceso formal que se rige no solo por su objeto de estudio, objetivos, saberes y procedimientos técnicos que la componen internamente, sino también en su relación dialéctica con el proceso de formación integral y la comunidad universitaria como espacio en que la unidad mencionada adquiere un carácter concreto. Es por ello que se reconoce la integración de la categoría PV al proceso formativo universitario como una alternativa que responde a la necesidad de convergencia del sistema de objetivos legítimos de ambos procesos y vía para favorecer el desarrollo integral de los agentes socioeducativos implicados en su realización praxiológica.

### **Sistema de principios que sustentan el modelo**

Es preciso destacar que se buscó que los principios propuestos guíen la teoría hacia considerar al estudiante como promotor de aprendizajes en otros, tantos adultos como coetáneos, y que la experiencia individual-grupal y social constituya un referente para el aprendizaje más allá de jerarquías tradicionales que son expresión de verticalismo. Bajo estos preceptos, la comprensión del proyecto de vida como categoría y su atención psicopedagógica pasa por el aplanamiento de las relaciones y la construcción de la razón, no sobre la razón impuesta desde criterios cronológicos.

### **Principio del aprendizaje recíproco**

Implica concebir la APCPVD como un proceso de aprendizaje para cada uno de los agentes socioeducativos implicados. Este proceso de aprendizaje se encuentra condicionado tanto por las estructuras y funciones formales como por los sentidos psicológicos atribuidos a los roles de dichos agentes, de ahí que el aprendizaje sobre el proyecto de vida debe devenir en espacio de desarrollo

común desde la lógica dialéctica de la relación entre las dimensiones intrapsicológica e interpsicológica.

Esta perspectiva supone que los agentes socioeducativos deben ser gradualmente conscientes (y concientizados) de los aprendizajes que se producen en este marco relacional, lo que facilita la internalización de los productos de dichos aprendizajes. Por tanto, la autorreferencialidad constituye un instrumento de producción de conocimiento a partir de la experiencia construida individual, grupal y socialmente.

### **Principio de la mediación multidireccional (Educar a Educar)**

Se considera a los jóvenes en su capacidad para asumir el rol de agente socioeducativo y orientador no profesional, como otro más capaz en la relación que se establece en la búsqueda de comprensión y transformación que signan el proceso de integración formativa de la CPVD, dado que su carácter de conocedores últimos de sus realidades les supone encontrarse en un nivel de desarrollo real superior en este sentido.

Desde esta perspectiva se asume que los jóvenes deben favorecer la apropiación de conocimientos y la formación y desarrollo de competencias para promover la CPVD en aquellos agentes socioeducativos para quienes este proceso constituye parte de su encargo profesional. De igual manera, esta perspectiva incluye a los pares en las relaciones intrageneracionales, como sujetos de la construcción de los procesos al interno de la APCPVD y las relaciones de orientación no profesional que se establecen.

### **Principio de la comunicación educativa intrageneracional e intergeneracional tendencialmente simétricas**

Representa la búsqueda activa del empoderamiento de las juventudes para el establecimiento de espacios de diálogo donde, a partir de la construcción reflexiva e idealmente transformadora, los roles y jerarquías relacionadas con el desarrollo considerado como un constructo cronológico se sustituyan paulatinamente mediante el aplanamiento y horizontalidad tendencial de la comunicación educativa. Este principio, en su relación sistémica con los previos, supone el principal reto para la operacionalización en la praxis, pues debe integrar el empoderamiento de las juventudes con la voluntaria atenuación de las jerarquías cronológicas y formales que establecen las relaciones

intergeneracionales desde la visión adultocéntrica de los procesos relacionales y la enseñanza-aprendizaje que en ellos se produce (en el sentido más amplio).

### **Estructura y componentes del modelo**

El modelo teórico se organiza en tres subsistemas interrelacionados que integran componentes clave para la configuración de proyectos de vida desarrolladores. El subsistema de orientación mixta consensuada combina las formas profesionalizadas y no profesionalizadas de la orientación educativa, promoviendo relaciones educativas simétricas y el uso eficiente de recursos. Dentro de este subsistema, se destacan la labor orientadora y tutorial docente, que fortalece las competencias de los docentes y tutores para integrar la orientación al proceso formativo, contribuyendo al desarrollo integral del estudiante. Asimismo, se incluye la orientación autorreferencial-multidireccional, que fomenta que los estudiantes asuman un rol activo en relaciones de ayuda, tanto intrageneracionales como intergeneracionales, construyendo significados desde una perspectiva sistémica. Por último, la orientación procedimental profesionalizada propone la incorporación progresiva de orientadores profesionales, enfocándose en el diagnóstico integral, la prevención y la atención psicopedagógica de los proyectos de vida.

El subsistema de orientación integral contextualizada se centra en la adaptación de las necesidades individuales, grupales y sociales al contexto universitario, promoviendo la integración entre los procesos orientadores y formativos. Este subsistema incluye la elaboración identitaria formativa, que facilita la internalización del rol de estudiante y su identidad personal a través de la valoración de códigos comunes y la autorregulación consciente de los procesos identitarios. También abarca la contrastación identitaria personal-profesional, que impulsa una identidad profesional positiva al armonizar las demandas del modelo profesional con las aspiraciones personales, fortaleciendo la configuración de la identidad social y personal. Finalmente, la integración planificada de los procesos orientadores articula áreas y modalidades de orientación, permitiendo atender necesidades latentes, crear zonas de desarrollo próximo y coordinar a los agentes orientadores en función de las demandas contextuales.

El subsistema de orientación instrumental proyectiva dinamiza la atención psicopedagógica de los proyectos de vida al abordar las distintas esferas de realización de los estudiantes (familiar, personal, profesional, entre otras). Dentro de este subsistema, la proyección valorativa de las esferas de realización evalúa las relaciones internas entre los contenidos sociopsicológicos de las esferas vitales

y sus condicionantes, promoviendo comportamientos favorables hacia metas y objetivos personales. Por su parte, la proyección operativa de las esferas de realización facilita la toma de decisiones conscientes para armonizar estas esferas, integrándolas al proceso formativo y potenciando una relación constructiva entre la formación académica y la vida cotidiana. Finalmente, la implementación integrada de la acción orientadora asegura un acompañamiento sistemático en la concreción de los proyectos de vida, mediante la evaluación continua, el perfeccionamiento de los servicios orientadores y la organización de actividades que articulen los procesos sustantivos de la universidad.

En relación de coordinación e interdependencia con los subsistemas presentados previamente, la orientación tendencialmente integrativa de la CPVD, como cualidad distintiva de orden superior que emerge del subsistema Orientación instrumental proyectiva, dinamiza la reproducción progresivamente transformadora del sistema, o sea su perpetuación hasta el agotamiento del mismo, de manera que la autoproducción debe permitir niveles cualitativamente superiores de perfeccionamiento del accionar de la figura orientadora mixta (como unidad de procesos y sujetos). Lo tendencialmente integrativo implica la interrelación del modelo de la CPVD como un sistema (intersistémica interna) que establece relación con otros sistemas (intersistémica externa), para concretar su funcionamiento, como expresión de la integración compleja de las categorías del modelo.

De acuerdo con lo planteado, las relaciones de coordinación e interdependencia entre los subsistemas producen la relación de mayor trascendencia al interno del modelo, que concierne a la integración formativa de la CPVD, como sinergia que se genera de la concausalidad de las relaciones y cualidades emergentes de cada uno de los subsistemas, hacia la configuración de un proceso que se expresa como cualidad de orden superior que trasciende la acción individual de los mismos. En consecuencia, esta cualidad está signada por la integración de la categoría proyecto de vida al proceso formativo de los estudiantes universitarios desde la orientación educativa, lo cual debe favorecer el bienestar humano como condición indispensable para el desarrollo integral de la personalidad de los agentes socioeducativos implicados, no exclusivamente del estudiante.

Por tanto, se expresa en la transformación de los procesos pedagógicos que internamente componen el proceso formativo, como producto del proceso de ayuda y acompañamiento realizado por la figura orientadora mixta para la concreción de la CPV mediante la satisfacción, aplazamiento, jerarquización, reformulación o abandono de las necesidades y motivos en las esferas personal,

profesional, familiar, sociopolítica, cultural recreativa y sentimental amorosa, de acuerdo con las particularidades y condiciones para la formación y el desarrollo humano en su etapa vital y para toda la vida.

## DISCUSIÓN

La propuesta del modelo teórico para la CPVD desde la orientación educativa resalta su carácter innovador al considerar la interacción entre los agentes socioeducativos como eje fundamental del proceso formativo. En función del sistema de falencias analizado, este enfoque contrasta con las perspectivas que reducen la orientación educativa a una función complementaria de la docencia y, por tanto, escinden su alcance.

Los hallazgos realizados por los estudios de Noroña González *et al.* (2023), Ramírez Echavarría *et al.* (2024) y Rodríguez Torres *et al.* (2024) destacan la necesidad de superar esta visión y abordar la orientación como un proceso multidimensional que articula las esferas del PV de los estudiantes, pero también las particularidades culturales y organizacionales de las instituciones. De forma particular, Ramírez Echavarría *et al.* (2024) plantean que la orientación debe ser un proceso distribuido a nivel de institución y comunidad, objetivo que el modelo propuesto desglosa a través de sus subsistemas y componentes.

En este sentido, una contribución clave del modelo es su capacidad para integrar la CPVD a las demandas y realidades del contexto universitario. Esto permite reconocer al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su trayectoria vital, en lugar de limitar su rol a un receptor pasivo de conocimientos. Al enfatizar el principio del aprendizaje recíproco y la mediación multidireccional, el modelo redefine las relaciones de poder tradicionales y fomenta un diálogo simétrico entre estudiantes y orientadores, lo cual es consistente con las teorías socioconstructivistas aplicadas en contextos educativos contemporáneos (Hagenauer *et al.*, 2023).

Por otro lado, la distribución de la acción orientadora proporciona un marco comprensivo para interpretar las dinámicas intergeneracionales e intrageneracionales que influyen en la CVPD. Aunque este abordaje fortalece la replicabilidad y transferencia del modelo, se reconocen limitaciones inherentes, como la dificultad para generalizar los resultados a otros contextos educativos sin un adecuado diagnóstico longitudinal, hecho que sí había sido reconocido en los estudios previos

analizados, con particular solidez en los datos de las investigaciones realizadas por Pérez Gamboa (2022), Pérez Gamboa *et al.* (2023) y Rodríguez Torres *et al.* (2024).

Con respecto a la comparación con investigaciones previas donde se evidenciaron como tensiones significativas en lo referido a la concepción de las categorías en estudio, es preciso realizar varias precisiones. Estudios como los de Garbizo Flores *et al.* (2021) y Sánchez Cabezas *et al.* (2024) destacan la importancia de la orientación en la formación integral, pero tienden a circunscribirla a la labor docente. En contraste, el presente modelo propone desarrollar la propuesta, al integrar componentes profesionalizados y no profesionalizados, desarrollo teórico que permite una mayor adaptabilidad y alcance en el acompañamiento psicopedagógico. Esta perspectiva no constituye una ampliación teórica lineal, sino que ofrece directrices prácticas para su implementación, hecho que había sido reconocido por los precedentes analizados como una limitante.

el modelo tiene el potencial de transformar la manera en que las universidades abordan la orientación educativa. En primer lugar, la implementación de servicios especializados y la creación de estructuras multiniveles permiten un acompañamiento integral que responde a las necesidades reales de los estudiantes. Además, la atención a las esferas de realización y su concreción en la vida cotidiana puede contribuir al bienestar humano como eje del desarrollo integral.

La propuesta se constituye en marco teórico sólido, el modelo propuesto también abre nuevas líneas de investigación. En vista de futuras indagaciones, se recomienda explorar cómo las dinámicas culturales y organizacionales específicas afectan la implementación del modelo en distintos contextos y niveles organizativos. Asimismo, sería valioso analizar los impactos a largo plazo de este enfoque en la trayectoria profesional y personal de los estudiantes mediante estudios longitudinales mixtos con estudiantes graduados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbache Mora, C. A., Ultreras Rodríguez, A., Cervantes Martínez, L., & Peraza Aguirre, J. A. (2024). Evaluación de los aprendizajes en la formación de estudiantes universitarios. *Perspectiva Científica*, 1(1), 61-74. <https://doi.org/10.5377/pc.v1i1.18739>
- Casquete Tamayo, E. J., Ultreras Rodríguez, A., Salazar Echeagaray, J. E., & Salazar Echeagaray, T. I. S. (2024). La escuela inclusiva con diversidad. *Actas Iberoamericanas en Ciencias Sociales: AICIS*, 2(1), 175-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9780563>
- Díaz Torriente, A., Prado Mursulí, J. D., Armiñana García, R., & Padilla Gómez, A. (2023). La orientación educativa en la licenciatura en educación. Pedagogía-Psicología desde la disciplina educación física. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(5), 349-364. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202023000500349&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202023000500349&script=sci_arttext&tlng=en)
- Garbizo Flores, N., Ordaz Hernández, M., & Lezcano Gil, A. M. (2021). Capacitación al profesor universitario para la labor educativa, a través de la orientación psicopedagógica y el proyecto de vida profesional: Capacitación al profesor universitario para la labor educativa. *Didáctica y Educación*, 12(5), 210-223. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1275>
- González-Fernández, I., Farradas-López, O., García-López, M. E., Rodríguez-Castillo, Y., & Leal-Zanabria, G. (2021). La orientación educativa del docente de ciencias médicas ante la covid-19. *Revista Médica Electrónica*, 43(5), 1360-1370. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1684-18242021000501360&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1684-18242021000501360&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Hagenauer, G., Muehlbacher, F., & Ivanova, M. (2023). "It's where learning and teaching begins - is this relationship" - Insights on the teacher-student relationship at university from the teachers' perspective. *Higher Education*, 85(4), 819-835. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00867-z>
- López Rodríguez del Rey, M. M., Inguanzo Ardila, A. M., & Guerra Domínguez, E. (2024). La Orientación Educativa. Desafíos teóricos y prácticos. *Región Científica*, 3(1), 2024245. <https://doi.org/10.58763/rc2024245>

- Noroña González, Y., Colala Troya, A. L., & Peñate Hernández, J. I. (2023). 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), 202389. <https://doi.org/10.58763/rc202389>
- Ramírez Echavarría, Y., Colala Troya, A. L., & Jiménez Zapata, R. (2024). La gestión de la acción orientadora: Un análisis temático desde el liderazgo distribuido promovido por directivo escolar. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11187966%20>
- Rodríguez Torres, E., Dávila Cisneros, J. D., & Gómez Cano, C. A. (2024). La formación para la configuración de proyectos de vida: Una experiencia mediante situaciones de enseñanza-aprendizaje. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 79. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382024000100007&script=sci\\_abstract](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382024000100007&script=sci_abstract)
- Sánchez Cabezas, P., Amaiquema Márquez, F. A., & Ruíz Porras, M. C. (2024). Orientación educativa y formación continua del profesor universitario. Reflexiones de una experiencia en Ecuador. *Región Científica*, 3(1), 2024240. <https://doi.org/10.58763/rc2024240>
- Vélaz-de-Medrano Ureta, C., González-Benito, A., & Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

### **Contribución de los autores**

Los autores participaron en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional