

Recibido: 20/01/2026

Aceptado: 20/05/2026

La orientación educativa para los proyectos de vida universitarios: diagnóstico mediante grupos de discusión (Original)

Educational guidance for university life projects: diagnosis through discussion groups (Original)

Yodalis Jiménez Aguilar. *Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular.*
Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Cuba. [yodalisjimenezaguilar@gmail.com]
[<https://orcid.org/0000-0002-4671-5090>]

Leidy Marian Castellanos Reinoso. *Máster en Ciencias. Profesor Auxiliar.*
Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Cuba. [leidymcr@unica.cu]
[<https://orcid.org/0009-0007-4270-2843>]

Resumen

El objetivo de este estudio fue diagnosticar la influencia de la orientación educativa en la configuración de proyectos de vida del estudiantado universitario de la Universidad de Ciego de Ávila, con el fin de fundamentar estrategias institucionales que articulen el acompañamiento docente con las proyecciones estudiantiles. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño transversal y alcance descriptivo-interpretativo. Se aplicaron métodos teóricos: analítico-sintético, histórico-lógico, inductivo-deductivo y enfoque de sistema, que permitieron fundamentar epistemológicamente el fenómeno y construir categorías de análisis. Como métodos empíricos se utilizaron el grupo de discusión desde su vertiente epistemológica europea, orientado a la construcción de sentido, con una muestra intencional de ocho profesores y 10 estudiantes de las carreras de Contabilidad, Turismo y Educación en Economía; la observación científica no participante durante las sesiones; encuestas semiestructuradas aplicadas a ambos colectivos; y el análisis documental de planes de estudio, estrategias educativas y documentos normativos. Los resultados evidencian que, si bien existe consenso sobre la importancia de los proyectos de vida, los estudiantes presentan concepciones fragmentadas centradas en metas académicas o migratorias, mientras los docentes poseen una visión integral, pero demandan institucionalización del proceso. Se concluye que la orientación educativa constituye un factor decisivo para la proyección futura, aunque persisten falencias en la sistematización de estrategias educativas que limitan la coherencia entre objetivos personales y demandas institucionales.



Palabras clave: orientación educativa; proyectos de vida; educación superior; diagnóstico educativo; investigación cualitativa

Abstract

The aim of this study was to diagnose the influence of educational guidance on the configuration of life projects among university students at the University of Ciego de Ávila, in order to ground institutional strategies to articulate teacher accompaniment with student projections. A qualitative approach with a cross-sectional design and a descriptive-interpretative scope was employed. Theoretical methods were applied: analytical-synthetic, inductive-deductive, historical-logical and system approach, which allowed the epistemological grounding of the phenomenon and the construction of analysis categories. There were used empirical methods such as: the discussion group from its European epistemological perspective, oriented towards the collective construction of meaning, with an intentional sample of 8 professors and 10 students majoring in Accounting, Tourism and Economics; non-participant scientific observation during the sessions; semi-structured surveys applied to both groups; and documentary analysis of study plans, educational strategies and normative documents. The results show that, although there is consensus on the importance of life projects, students present fragmented conceptions centered on academic or migratory goals, while teachers possess a comprehensive vision but demand institutionalization of the process. It is concluded that educational guidance constitutes a decisive factor for future projection, although shortcomings persist in the systematization of educational strategies that limit the coherence between personal objectives and institutional demands.

Keywords: educational guidance; life projects; higher education; educational diagnosis; qualitative research

Introducción

La construcción de proyectos de vida constituye un eje estratégico en la formación integral del estudiantado universitario al permitir la articulación de sueños, objetivos académicos, laborales y personales con las trayectorias formativas. En el contexto cubano, la universidad tiene el encargo social de formar profesionales competentes y comprometidos, lo que exige trascender de la instrucción técnica hacia una educación que potencie el autoconocimiento y la toma de decisiones (Horruitinier Silva, 2006).



Diversos autores han reconocido el papel de la orientación educativa como proceso de acompañamiento que favorece la integración de las dimensiones personal, académica y profesional en los proyectos de vida de los estudiantes universitarios (González-Fernández et al., 2021; Pérez, 2022). Investigaciones recientes (Bertolin Bruguera & Guevara Ingelmo, 2025; Gonzáles Ruda & Alfonso Pérez, 2025) evidencian que la preparación del profesorado universitario para la labor educativa aún es insuficiente, especialmente en carreras no pedagógicas. En particular, se destaca la necesidad de integrar la orientación educativa al trabajo del colectivo de año académico como espacio privilegiado para el acompañamiento sistemático de los estudiantes (Gonzáles Ruda et al., 2023). Asimismo, estudios contemporáneos subrayan que el autoconocimiento y la dimensión subjetiva constituyen pilares fundamentales en la construcción de proyectos personales (Wani, 2025; Dedios-Sanguineti et al., 2025), mientras que la vinculación entre la formación académica y la proyección vital del estudiante requiere de bases didácticas actualizadas que respondan a los desafíos del contexto universitario actual (Gaspar Quevedo et al., 2025; Pérez et al., 2021).

Se parte de la hipótesis de que los profesores poseen una visión teórica más estructurada sobre los proyectos de vida que los estudiantes, aunque ambos carecen de espacios sistematizados para su construcción colectiva. El objetivo del estudio fue diagnosticar la influencia de la orientación educativa en la configuración de proyectos de vida del estudiantado universitario, mediante la aplicación del grupo de discusión como aproximación metodológica cualitativa de corte epistemológico.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño transversal y alcance descriptivo-interpretativo. Se asumió el grupo de discusión como método en sentido amplio, integrando posturas ontológicas, epistemológicas y procedimentales. En el marco de la investigación educativa, los grupos de discusión promueven la reflexión crítica, sitúan a los participantes como sujetos activos y permiten reconocer la existencia de un problema social, generando además redes de aprendizaje conjunto, movilizandando estrategias de acción colaborativas y creando espacios de reconstrucción y comprensión compartida (Gil-Juárez et al., 2023).



Para garantizar el rigor científico, se empleó una combinación de métodos teóricos y empíricos que permitieron triangular la información y profundizar en el fenómeno estudiado, entre los que se encuentran:

Métodos teóricos: se emplearon el analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, modelación y enfoque de sistema, que permitieron fundamentar epistemológicamente el proceso abordado y representar las relaciones esenciales entre profesores y estudiantes.

Métodos empíricos: se aplicaron grupos de discusión, observación no participante, encuestas semiestructuradas y análisis documental de planes de estudio y normativas institucionales.

El estudio se realizó en la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, durante los meses de octubre y noviembre de 2025. Se empleó un muestreo intencional con ocho profesores y 10 estudiantes de Licenciatura en Contabilidad, Turismo y Educación en Economía, seleccionados por su implicación en procesos de orientación educativa y su representatividad de diferentes años académicos y niveles de experiencia.

Las sesiones fueron transcritas textualmente y codificadas mediante análisis temático. Se aplicó triangulación de fuentes (discursos, observaciones, documentos). Se siguieron criterios de rigor cualitativo: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Análisis y discusión de los resultados

Fundamentación epistemológica del grupo de discusión y los resultados del diagnóstico para los proyectos de vida universitarios

En el marco de la investigación educativa contemporánea, los grupos de discusión se distinguen de otras modalidades de entrevista grupal por su énfasis en la interacción no directiva y la emergencia de discursos no inducidos. Estudios recientes destacan que los grupos de discusión promueven la reflexión crítica, sitúan a los participantes como sujetos activos y permiten reconocer la existencia de un problema social, generando además redes de aprendizaje conjunto, movilizand o estrategias de acción colaborativas y creando espacios de reconstrucción y comprensión compartida (Gil-Juárez et al., 2023).

Esta aproximación metodológica privilegia la apertura y la flexibilidad frente al control y la estandarización propios de los diseños experimentales, abrazando el "diseño emergente" donde



los investigadores pueden adaptarse e incorporar nuevas ideas que surgen durante el proceso de investigación (Buddle et al., 2024).

La pertinencia de esta aproximación metodológica para el presente estudio radica en que la orientación educativa y los proyectos de vida son constructos que se configuran precisamente en la interacción social: los estudiantes construyen sus proyecciones futuras en diálogo con sus profesores y pares, mientras que los docentes desarrollan sus concepciones sobre orientación en la práctica compartida con colegas y en el marco institucional. Por tanto, captar estas dimensiones requiere de un método que privilegie precisamente esa dimensión dialógica y colectiva.

En esta investigación se asumió el grupo de discusión como un método en el sentido amplio, que integra posturas ontológicas, epistemológicas y procedimentales, donde se orienta a la construcción colectiva de sentido a través de la interacción dialógica entre los participantes. La literatura especializada actual define la "interacción significativa" como: el proceso continuo en el que los participantes responden a las ideas de otros, las negocian y crean una construcción de sentido colectiva en profundidad (Dedios-Sanguineti et al., 2025). En este método se busca encontrarle sentido al tema discutido mediante un proceso hermenéutico que involucra tanto a los participantes como al investigador, reconociendo que los significados se construyen intersubjetivamente y requieren ser interpretados en su contexto de producción.

Diseño metodológico del grupo de discusión

Se siguieron las fases propuestas en la literatura especializada, por Chim y Lai (2024):

Fase 1. Delimitación del objeto y formulación de ejes temáticos. Se definieron los siguientes ejes inductores: significado y función de la orientación educativa (concepciones, propósitos, ámbitos de aplicación); concepto y componentes del proyecto de vida (dimensiones involucradas, grado de elaboración, relación con la formación universitaria); experiencias de acompañamiento (prácticas exitosas, obstáculos, necesidades detectadas); y expectativas y propuestas (vías para fortalecer la orientación educativa, rol de la institución, demandas de formación).

Fase 2. Composición y selección de los grupos. Se optó por grupos homogéneos internamente en cuanto a la condición de profesor o estudiante, pero heterogéneos en variables relevantes dentro de cada categoría (años de experiencias, carreras, años académicos).



Los criterios de inclusión para profesores fueron: pertenecer al claustro de la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas; tener responsabilidades directas en la orientación de estudiantes (coordinador de carrera, jefe de año, tutor); representar a las tres carreras participantes y mostrar diversidad en años de experiencia profesional. Mientras que los criterios de inclusión para estudiantes fueron: estar matriculado en las carreras seleccionadas; cursar entre segundo y cuarto años (para garantizar suficiente experiencia universitaria); mostrar disposición a participar y representar diferentes niveles de rendimiento académico.

Fase 3. Convocatoria y preparación logística. La convocatoria se realizó mediante invitación personalizada, explicitando los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de la participación y las condiciones de confidencialidad. Las sesiones se programaron en horarios accesibles para los participantes y en espacios neutrales que facilitaran la interacción. Se dispuso el mobiliario en círculo para favorecer la comunicación horizontal y reducir la jerarquía percibida entre moderador y participantes.

Fase 4. Desarrollo de las sesiones. Se realizaron dos sesiones diferenciadas. La primera sesión correspondió al grupo de estudiantes, desarrollada el 13 de octubre de 2025 a las 9:30 am, con una duración 75 minutos y la participación de 10 estudiantes. En esta sesión se observó inicialmente cierta reserva entre los participantes, la cual fue disminuyendo progresivamente a medida que avanzaba la conversación y se generaba un clima de mayor confianza. La segunda sesión correspondió al grupo de profesores, realizada el 20 de noviembre de 2025 a las 11:00 am, con una duración de 90 minutos y la participación de ocho docentes. Esta sesión se caracterizó por un clima colaborativo y un alto nivel de reflexión desde su inicio. En ambas sesiones, el rol del moderador se orientó a facilitar la circulación de la palabra y la emergencia de discursos diversos, con intervenciones mínimas y no directivas, tal como recomiendan Cruz y Anderson (2024). Se evitó explícitamente interrogar en forma secuencial a los participantes o solicitar respuestas individuales, privilegiando en cambio la discusión abierta y el intercambio espontáneo.

Fase 5. Registro y documentación. Las sesiones fueron grabadas en audio con dos dispositivos de respaldo, previo consentimiento informado de todos los participantes. Un observador no participante registró notas de campo sobre aspectos relevantes no capturables por la grabación: clima grupal, lenguaje no verbal, interacciones significativas, momentos de tensión



o consenso. Lobe y Morgan (2024) enfatiza en la importancia de estos registros contextuales para la interpretación posterior de los discursos.

Fase 6. Transcripción y preparación de los datos. Las grabaciones fueron transcritas textualmente (transcripción *verbatim*), incluyendo pausas, superposiciones de habla y elementos paralingüísticos relevantes. Se asignaron códigos a los participantes para garantizar el anonimato: P1 a P8 para profesores; E1 a E10 para estudiantes. Las transcripciones fueron contrastadas con las grabaciones para verificar su exactitud.

Un aspecto crucial en la metodología del grupo de discusión es el papel del moderador. Se privilegia un rol facilitador que permita la emergencia espontánea de discursos (Wani, 2025). Este autor destaca la importancia de analizar además la dinámica grupal como parte constitutiva de los datos.

En las sesiones realizadas, se observaron dinámicas diferenciadas. En el grupo de profesores predominó una dinámica cooperativa, con construcción colectiva de ideas y escasa confrontación y emergió espontáneamente la conceptualización del proyecto de vida en cuatro dimensiones (*ser-saber-hacer-estar*), que fue objeto de elaboración grupal progresiva. En el grupo de estudiantes, en cambio, la dinámica fue más heterogénea con intervenciones inicialmente cautelosas que fueron cediendo paso a expresiones más abiertas. A medida que algunos participantes manifestaron aspiraciones migratorias, se generaron reacciones de sorpresa (murmillos, risas) que evidenciaron tensiones subyacentes en el grupo. Estos elementos, lejos de ser “ruido” metodológico, constituyen datos valiosos sobre las representaciones sociales en juego. Dedios-Sanguineti et al. (2025) proponen un modelo de indicadores cualitativos para evaluar la interacción significativa en los grupos de discusión, distinguiendo entre interacción básica e interacción compleja.

Se diseñó un guion temático: se construyó una guía de tópicos no estructurada con ejes inductores: (a) concepto y función de la orientación educativa; (b) significado de proyecto de vida; (c) experiencias de acompañamiento; (d) necesidades y propuestas.

Se garantizó: (a) credibilidad, mediante triangulación de investigadores y revisión de pares; (b) transferibilidad, a través de descripción densa del contexto; (c) dependencia, mediante pista de auditoría; (d) confiabilidad, con contraste de interpretaciones entre autores.



La investigación respondió al cumplimiento de los principios éticos: consentimiento informado, confidencialidad de los datos, posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias y devolución de los hallazgos a los participantes en sesiones posteriores. Las grabaciones fueron almacenadas en dispositivos seguros y serán destruidas una vez finalizada la investigación.

Se declaran como dimensiones e indicadores a considerar en el diagnóstico las siguientes:

Dimensión 1: Preparación de los profesores para la orientación educativa en proyectos de vida.

Indicadores:

- ✓ Conocimientos que tienen sobre orientación educativa.
- ✓ Conocimientos que tienen sobre proyectos de vida en la juventud.
- ✓ Importancia que conceden al proyecto de vida.
- ✓ Concepción que tienen sobre los aspectos en que se debe orientar a los estudiantes para trazarse adecuados proyectos de vida.
- ✓ Concepción que tienen sobre las vías para realizar la orientación educativa.
- ✓ Experiencia que tienen en la orientación educativa para los proyectos de vida.
- ✓ Disposición que tienen para participar en la orientación educativa para los proyectos de vida de los estudiantes.

Dimensión 2: Preparación de los estudiantes para la construcción de sus proyectos de vida.

Indicadores:

- ✓ Concepción que tienen sobre proyectos de vida.
- ✓ Importancia que conceden al proyecto de vida.
- ✓ Tenencia o no de su proyecto de vida.
- ✓ Contenidos principales de su proyecto de vida.
- ✓ Concepción que tienen sobre los aspectos a tener en cuenta para trazarse adecuados proyectos de vida.
- ✓ Ayuda que identifican como necesaria para trazarse proyectos de vida.

Los resultados obtenidos se resumen en:

En la dimensión 1: Preparación de los profesores, los discursos docentes revelaron una comprensión conceptual avanzada sobre orientación educativa. Un profesor señaló:

“Comprenden la orientación educativa como un proceso sistemático que facilita el



autoconocimiento, la toma de decisiones y la construcción del proyecto de vida, integrando lo personal, lo académico y lo profesional”. Esta definición fue refrendada por consenso grupal.

Respecto a la importancia concedida al proyecto de vida, emergió con fuerza la idea de la universidad como formadora de ciudadanos integrales: “La universidad no puede ser una fábrica de técnicos. Nuestra misión es formar ciudadanos integrales y el proyecto de vida es el núcleo de esa formación personal o profesional”.

Un hallazgo relevante expresado por un jefe de año fue: “Hay que ayudarlos a integrar cuatro aspectos clave: el ser (valores, identidad), el saber (conocimiento), el hacer (competencias, acción) y el estar (su relación con el entorno y los otros)”. Esta categoría emergente ha sido denominada por los investigadores como “modelo pedagógico *ser-saber-hacer-estar*”.

En cuanto a las vías para la orientación educativa, los docentes identificaron: la clase como eslabón fundamental, además de la tutoría individual y el colectivo de año. Esta última vía ha sido señalada en la literatura como un espacio estratégico para integrar sistemáticamente la orientación educativa (González Ruda et al., 2023). Manifestaron alta disposición: “Me encantaría que hubiera un proyecto institucional para tener más apoyo y coordinarnos entre todos los profesores”. Sin embargo, se evidenció que la experiencia acumulada es eminentemente empírica, carente de sistematización.

En la dimensión 2: Preparación de los estudiantes, estos manifestaron concepciones diversas y de distinta complejidad. Desde definiciones básicas: “Es tener sueños y metas para el futuro; ser alguien en la vida”, hasta nociones más elaboradas: “Es una guía que va cambiando según las experiencias y oportunidades que se presentan”.

Respecto a la tenencia del proyecto de vida, solo una minoría lo tenía definido explícitamente (graduarse para mantener a su hija; emigrar; realizar posgrado). La mayoría guardó silencio o expresó metas genéricas. Los contenidos predominantes fueron: viajar, crear negocios en el exterior, formar familia. Se observó una marcada orientación migratoria en varios discursos, lo que generó tensiones grupales (murmillos, risas): “Graduarse y crear su propio negocio en el exterior”. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Ortet et al. (2025) en la Universidad de Matanzas, donde identificaron estas aspiraciones en los jóvenes universitarios.



Dicho estudio también vincula los proyectos de vida con el valor de la responsabilidad profesional.

Sobre la ayuda percibida, la mayoría identificó a la familia y amigos como principales apoyos; solo un estudiante mencionó explícitamente a los profesores. Emergió la categoría “individualismo proyectivo”: “Es algo que solo se debe resolver por su cuenta”.

El análisis cruzado evidenció una brecha estructural: los docentes poseen el “saber orientador” pero carecen de institucionalización; los estudiantes poseen “aspiraciones”, pero carecen de herramientas para estructurarlas. Ambos grupos coinciden en la relevancia del tema, pero operan en lógicas paralelas.

Los resultados confirman la hipótesis planteada: los profesores evidencian mayor elaboración conceptual sobre proyectos de vida que los estudiantes, aunque ambos carecen de espacios sistemáticos de diálogo. Este hallazgo dialoga con los estudios de Pérez (2022) y González-Fernández et al. (2021) sobre la necesidad de personalizar la orientación educativa en el contexto cubano.

La emergencia del *ser-saber-hacer-estar* desde el discurso docente constituye un aporte que puede ser considerado por las Ciencias de la Educación, pues sintetiza operativamente las dimensiones del proyecto de vida desde una perspectiva holística. Este hallazgo empírico incorpora la categoría *estar* (relación con el entorno), ausente en modelos precedentes que centraban su atención exclusivamente en dimensiones vocacionales o cognitivas. Investigaciones contemporáneas coinciden en que la orientación educativa para la construcción de proyectos de vida requiere trascender los enfoques tradicionales para integrar dimensiones situacionales y relacionales (Gaspar Quevedo et al., 2025).

De manera complementaria, Manganello et al. (2025) señalan que los sistemas de apoyo para la orientación educativa deben considerar no solo las competencias académicas, sino también las dimensiones personales y contextuales que influyen en las trayectorias estudiantiles. La categoría *estar* (relación con el entorno) cobra especial relevancia en contextos de alta movilidad juvenil y crisis civilizatoria, donde los estudiantes proyectan sus futuros en diálogo constante con las oportunidades y restricciones de su entorno social, económico y cultural (Barbosa, 2025).



El empleo del grupo de discusión como método, y no como técnica, demostró su pertinencia para develar contradicciones que una encuesta difícilmente captaría: por ejemplo, la tensión entre el discurso institucional de "formación integral" y las aspiraciones migratorias silenciadas en los estudiantes. La literatura especializada actual define la "interacción significativa" como el proceso continuo en el que los participantes responden a las ideas de otros, las negocian y crean una construcción de sentido colectiva en profundidad (Dedios-Sanguinetti et al., 2025). Este enfoque permite captar no solo lo explícitamente dicho, sino también los silencios, las risas y las tensiones que emergen en la dinámica grupal, elementos que constituyen datos valiosos sobre las representaciones sociales en juego. Asimismo, el "diseño emergente" característico de la investigación cualitativa contemporánea permite que los investigadores se "defocalicen" para proporcionar espacio e ideas no anticipadas, como ocurrió en el presente estudio desde el discurso docente (Buddle et al., 2024).

Los resultados anómalos - como las risas ante la aspiración de emprender en el exterior - no fueron ocultados, sino interpretados como síntomas de disonancia cognitiva entre el proyecto institucional y los proyectos personales. Coincidiendo con Ortet (2023), el proyecto de vida universitario oscila entre la realidad y la utopía; se añade que dicha utopía, en el caso cubano contemporáneo, frecuentemente se localiza fuera de las fronteras nacionales.

Estudios recientes (Bertolin Bruguera & Guevara Ingelmo, 2025; Gonzáles Ruda & Alfonso Pérez, 2025; Guamán López et al., 2025) refuerzan la necesidad de preparación pedagógica del profesorado universitario no solo en didáctica, sino en orientación educativa. El estudio aporta evidencia empírica de que dicha preparación, aunque existe en términos disposicionales, requiere traducción a políticas institucionales. Finalmente, se sugieren para futuras investigaciones: diseñar programas de intervención basados en el modelo *ser-saber-hacer-estar* y explorar el uso de grupos de discusión longitudinales para captar la evolución de las representaciones estudiantiles en los proyectos de vida.

Conclusiones

Existe consenso entre profesores y estudiantes sobre la importancia de los proyectos de vida en la formación universitaria, lo que valida la pertinencia social del estudio. Los docentes poseen una visión conceptual avanzada y multidimensional; los estudiantes presentan



aspiraciones legítimas pero fragmentadas, con predominio de metas académicas y migratorias y escasa vinculación con el acompañamiento institucional.

Los profesores manifiestan alta disposición para orientar, pero reconocen limitaciones en la sistematización y el apoyo institucional, lo que evidencia una brecha entre el deber ser pedagógico y las condiciones reales.

El grupo de discusión demostró ser un método eficaz para captar las contradicciones y matices del fenómeno, al captar no solo lo dicho sino también los silencios, las risas y las tensiones, elementos invisibilizados por enfoques positivistas. Se requiere institucionalizar la orientación educativa para proyectos de vida mediante estrategias curriculares y extracurriculares que articulen la clase, la tutoría y el colectivo de año, así como incorporar el grupo de discusión como herramienta diagnóstica y de seguimiento en el contexto universitario.

Referencias bibliográficas

- Barbosa, W. J. (2025). Life project and academic performance in students: Systematic review. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 2278–2288. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1050>
- Bertolin Bruguera, E., & Guevara Ingelmo, R. M. (2025). Evolución de la orientación educativa en la universidad española. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1225>
- Buddle, E. A., Ankeny, R. A., Paxton, R., Harms, R. J., & Bray, H. J. (2024). Emergent design and unanticipated ideas in asynchronous online focus groups: Finding an unexpected silver lining in apparent methodological compromise. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1–14. <https://doi.org/10.1177/16094069241289295>
- Chim, K., & Lai, J. T. C. (2024). A study protocol for a non-randomised evaluation of a growth-based career construction psychosocial intervention for higher education students. *Frontiers in Education*, 9, 1328711. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328711>
- Cruz, J., & Anderson, K. T. (2024). Reconceptualizing online discussion forums as a fabricated focus group: Illuminating educators' language ideologies through asynchronous discussion posts. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37(1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.1991031>



- Dedios-Sanguinetti, M. C., Guarín, A., Torres-García, A., & Martínez Gómez, M. (2025). Assessing meaningful interaction in focus group discussions conducted over WhatsApp. *International Journal of Qualitative Methods*, 24, 1–15.
<https://doi.org/10.1177/16094069251321599>
- Gaspar Quevedo, K., Heras Evangelio, D., Morante-Bonet, M., & Abarca Fernández, M. (2025). Educational innovation and life design: Application of design thinking in university academic and professional orientation. En *EDULEARN25 Proceedings: 17th International Conference on Education and New Learning* (pp. 8652-8659). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.2246>
- Gil-Juárez, A., Luna González, E., & Beaus Barquín, P. (2023). The formative value of the discussion group on sexual and gender related violence in higher education institutions. En A. Armellini & R. Martínez-Roig (Eds.), *Trends in Innovation and Interdisciplinary Knowledge across Educational Settings* (117-133). Peter Lang AG.
https://ddd.uab.cat/pub/caplli/cop_2024/299041/ExtractGalerades_FormativeValue.pdf
- González Ruda, N., & Alfonso Pérez, I. (2025). Metodología para la orientación educativa en el proceso de enseñanza de las ingenierías. *Mendive. Revista de Educación*, 23(3).
<http://scielo.sld.cu/pdf/men/v23n3/1815-7696-men-23-03-e4106.pdf>
- González Ruda, N., Alfonso Pérez, I., Bermúdez Morris, R., & Acosta Pérez, N. (2023). La integración de la orientación educativa al trabajo del colectivo del año académico. *Revista Referencia Pedagógica*, 11(2), 159–171.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-30422023000200159&script=sci_arttext
- 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
- Guamán López, M. F., Encalada Alcívar, V. X., Moreta Pérez, B. A., Salvatierra Nacicela, G. K., & Olmos Álvarez, M. M. (2025). Influencia de la orientación educativa en el rendimiento académico en los estudiantes de básica superior. *Latam: Revista Latinoamericana de*



- Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 3170–3183.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3896>
- Horruitinier Silva, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Félix Varela.
<https://books.google.com.cu/books/about/La-universidad-cubana-el-modelo-de-forma.html?id=r4D1DwAAQBAj>
- Lobe, B., & Morgan, D. L. (2024). Assessing the effectiveness of virtual focus groups: A systematic review of the literature. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1–14. <https://doi.org/10.1177/16094069241289000>
- Manganello, F., Rasca, E., Villa, A., Maddalena, A., & Boccuzzi, G. (2025). Machine learning for post-diploma educational and career guidance: A scoping review in AI-driven decision support systems. *Frontiers in Education*, 10.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1578979>
- Ortet, B. (2023). Proyectos de vida en universitarios: ¿Realidad o utopía? *Entretextos*, 17(33), 31–44. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8218139>
- Ortet, B., Acosta, H., & Segura, J. (2025). Proyectos de vida y responsabilidad profesional en jóvenes: una experiencia desde la Universidad de Matanzas. *Revista Varela*, 25(70), 1–9.
<https://zenodo.org/records/14544996>
- Pérez, A. J., Echerri, D., & García, Y. (2021). Proyecto de vida como categoría de la pedagogía de la Educación Superior: aproximaciones a una teoría fundamentada. *Revista Transformación*, 17(3), 411–427.
<https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/es/article/view/62>
- Pérez, A. J. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: situación actual en la formación no pedagógica. *Revista Conrado*, 18(89), 75–86.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2707>
- Wani, A. (2025). Breaking the silence: Unraveling groupthink among students as a barrier to acknowledging mental health issues. *Mental Health and Social Inclusion*, 29(1), 141–156. <https://doi.org/10.1108/MHSI-01-2025-0004>

