



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

***LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL COMO FACTOR DE
PERMANENCIA EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS***

Modalidad: Ensayo académico

Tutora Prof.: Dra. Carina Santiviago

Revisor/a Prof.: Lic. Luis Pereyra

Autor: Laura Vázquez

C.I: 4.379.992-7

Febrero, 2026

ÍNDICE

ÍNDICE	1
1) Introducción.	2
2) Orientación educativa y vocacional en las trayectorias educativas: una aproximación entre la teoría y la práctica.	4
a) Trayectorias educativas.	6
b) Recorrido histórico Orientación educativa y vocacional y su concepción actual.	7
c) Orientación Educativa Vocacional- Proyecto de vida: como campos de nuevos sentidos	10
d) Entre la desvinculación y la permanencia: la orientación educativa vocacional.	16
e) PROGRESA	19
3) Reflexiones finales	24
Referencias	27
Anexo	36

1) Introducción.

El presente ensayo se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología, Universidad de la República (UDELAR). El objetivo del mismo es desarrollar el papel de la orientación educativa y vocacional (OEV) como factor de permanencia en la Educación Superior (ES) potenciando las trayectorias educativas.

Arias et al. (2025) en su informe para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), estiman que, en América Latina, solo 3 de cada 10 jóvenes entre 18 y 24 años logran acceder a ES. Esta tendencia ha ido en incremento a lo largo de los años, donde según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la tasa de matriculación en Latinoamérica para el año 2020 fue de 54,1% (Montes y Osorio, 2022, como se cita en UNESCO, 2025, p. 7). Datos más recientes aportados por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) realizado en 2023, reafirman que en las últimas dos décadas se produjo en América Latina y el Caribe un significativo incremento del acceso a la ES, quedando ubicada como la segunda región con mayor crecimiento (UNESCO, 2022, como se citó en Aveleyra, 2023, p. 31).

A pesar de este incremento, la desvinculación y rezago es un problema crítico que persiste, considerando que no lograron graduarse alrededor de la mitad de los que comenzaron sus estudios (Aveleyra, 2023), en consonancia, Arias et al. (2025), mencionan que la tasa promedio de finalización es del 19% para el 2023 (p.4), lo que implica una caída, con respecto al 33% que finalizaban entre 2011 y 2019 (Montes y Osorio, 2022, como se cita en UNESCO, 2025, p.7).

En Uruguay en consonancia con la región, todas las instituciones de Educación Superior (IES) han mostrado un crecimiento en su matrícula. Según la Dirección Nacional de Educación, Investigación y Estadística, en 2002 se registraron 100.946 estudiantes, mientras que en 2020 la cifra ascendió a 152.285, lo que representa un aumento del 51% en 18 años. En el mismo período, el número de egresados también creció, pasando de 6.597 a 10.478. A su vez, plantean que en el caso particular de la Universidad de la República (UDELAR) se evidencia un incremento significativo tanto en ingreso como en egresos: de 70.156 estudiantes en 2002 a 85.905 en 2020, y de 4.182 a 5.590 egresados en el mismo lapso (MEC-UDELAR, 2022, s.p)

Según los datos de la Dirección General de Planeamiento de la UDELAR (2025), se observa un aumento en la matrícula de ingreso entre 2023 y 2024 de aproximadamente 1332 estudiantes, representando un total de 33.801 para 2024 (p. 72). Si bien no se cuenta con datos sobre los egresados para ese año, en 2023, egresaron unos 6.433 (p. 77), siendo notorio por tanto la diferencia entre ingresos y egresos, por lo que si bien el acceso a la educación va en aumento y democratiza la misma, los esfuerzos parecen no haber sido suficientes, ya que no se mantiene una proporcionalidad en la cantidad de egresos en relación con la masividad de ingresos. Es decir que este escenario, refleja que el ingreso a la ES, no garantiza la continuidad. Como afirma Santiviago et. al (2017) este contexto presenta un real desafío para garantizar la permanencia y el egreso de la ES, por lo cual la igualdad en el acceso esconde una desigualdad a la hora de transitar, permanecer y egresar de la universidad.

Esta situación de desvinculación presenta, como dice Tinto (1989) una *puerta giratoria*, donde si bien los estudiantes ingresan se desvinculan rápidamente (citado en Santiviago et. al. 2017). En este mismo sentido Ezcurra (2011) plantea que el hecho de que las trayectorias educativas no se puedan sostener, conlleva a la desvinculación de los estudiantes, viéndose afectados los sectores más vulnerables, denominando esta situación como *inclusión excluyente*. En esta línea Santiviago et al. (2016) sostienen que es imprescindible desarrollar un modelo educacional que apunte a la transformación y que alcance a generalizar la ES, conectada al trabajo a lo largo de la vida, apuntando a disminuir la desigualdad, favoreciendo las capacidades y oportunidades.

Se puede comprender que la intención de construir un modelo educacional entonces, radica en utilizar a la educación como herramienta para mejorar los proyectos personales y profesionales de las personas. A nivel de Uruguay, este aspecto queda expresado en la ley 18.437, que concibe al derecho a la educación como un derecho humano fundamental, con el fin de que el individuo desarrolle y así pueda ejercer otros derechos. Para esto, es necesario entonces que el Estado, como lo establece en su artículo 8, asegure el ejercicio de este derecho, con el fin de reforzar la igualdad de oportunidades para un ejercicio real del derecho y su inclusión social. A su vez, resulta pertinente rescatar el artículo 9, ya que en el mismo se establece el derecho del propio sujeto de participar de su educación, lo que implica otorgarle un papel protagónico como sujeto activo del proceso, para la formación ciudadana y la autonomía de las personas (Uruguay, 2009).

Tomando en cuenta, por tanto, que existe un aumento de la matrícula en la ES, pero que este crecimiento no resulta suficiente por sí mismo para garantizar la permanencia estudiantil, es que se comprende la importancia y desafío de democratizar la OEV. Como

plantea Santiviago et al. (2016) la OEV es una herramienta clave, que favorece la toma de decisiones más conscientes e informadas, lo que contribuye a la claridad de la elección al momento de que los jóvenes decidan qué estudiar. En consecuencia, favorece a la continuidad educativa y reduce los procesos de desvinculación, procesos que resultan complejos y multifactoriales, pudiendo así integrar a los sujetos con dificultades en sus trayectorias educativas brindándole insumos para construir el proyecto de vida. Se entiende entonces, que la OEV favorece la construcción de un modelo amplio y abarcativo que posibilite incluir a la mayoría de las personas que se encuentran en diferentes momentos de su vida y que necesitan orientación.

Para finalizar y a modo de síntesis, la temática seleccionada resulta pertinente, en tanto si bien existe un marco regulatorio y políticas impulsadas desde la UDELAR para el acompañamiento de las trayectorias educativas, lo que favorece la matriculación masiva, el verdadero desafío se encuentra en la permanencia. En esta línea, el presente ensayo, reafirma a la OEV como una alternativa para incidir en la permanencia de las trayectorias. La puesta en práctica de dispositivos como la OEV, fortalecen el ejercicio del derecho a la educación, procurando que impacte en una mejor calidad de vida de las personas y a su vez facilite la inclusión social, el crecimiento cultural y económico de los sujetos y la sociedad toda. Como manifiesta Rubio (2024), los estudiantes que ingresan a la universidad, señalan que el cómo y en qué condiciones eligieron una carrera universitaria, así como los motivos en los que basaron su elección influye tanto en su permanencia como en el egreso efectivo de la ES. Por lo que la OEV actúa como factor para la continuidad educativa, siendo esencial seguir reivindicando los espacios y estrategias de intervención, que acompañen en la búsqueda de información y a la reflexión sobre eventuales elecciones de carreras y construcción de proyectos de vida, los cuales son elementos centrales para la continuidad de las trayectorias educativas.

2) Orientación educativa y vocacional en las trayectorias educativas: una aproximación entre la teoría y la práctica.

La práctica pre-profesional de la OEV, desarrollada en el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), permitió reunir experiencias que, en conjunto con la lectura reflexiva de la bibliografía, constituyen el análisis del presente ensayo académico. La mencionada instancia formativa se llevó a cabo durante el año 2025 y permitió atender distintas consultas enmarcadas en instancias clínicas y comunitarias con estudiantes de Educación Media (EM) y ES.

Desde la experiencia práctica realizada, se observó que los perfiles de los consultantes, evidencian haberse desvinculado de sus primeras opciones de carrera o se encontraban cursando no estando seguros de su elección. En esta línea se manifiesta como un factor preponderante al económico, buscando carreras u otras formaciones terciarias que consideraban más rentables, priorizando este aspecto por sobre de sus gustos, habilidades o preferencias. En estas instancias se visualiza el contexto global que atraviesa y constituye las subjetividades de estos jóvenes, donde las preferencias eran hacia carreras cortas, que en el imaginario social son altamente remuneradas. Si bien todas las razones que inciden en la elección de cómo continuar una trayectoria educativa son válidas, en la mayoría de los casos se podía inferir que la decisión no era producto de una reflexión exhaustiva.

Este aspecto invita a destacar la importancia del presente ensayo de reflexionar sobre la OEV, analizando el impacto del acceso a esta, en las trayectorias educativas de los jóvenes en la transición de la EM a la ES, o que ya formen parte del nivel terciario. Es así que para su desarrollo se realizará aproximaciones a conceptos centrales, donde cada uno presenta un objetivo. Se hace mención entonces a: trayectorias educativas, con el fin de comprender los diferentes modos de transitar, saliendo de la linealidad y acercándose a la realidad de la singularidad del derrotero de los estudiantes. También se da lugar a la conceptualización del dispositivo de OEV, ya que se entiende que es en su comprensión, dar cuenta de la relevancia que tiene para los estudiantes contar con un espacio de reflexión personal, que trasciende, pero incluye lo académico, y donde el propio dispositivo ha ido cambiando en su visión y por tanto su modelo.

En línea con lo planteado, la noción de proyecto de vida es parte fundamental del eje de la OEV, donde se trabaja en proyecto, comprendiendo que la elección del sujeto es una pregunta más ontológica que pragmática, manifestando así las aristas clínicas del propio dispositivo. Todas estas nociones, permiten incluir la conceptualización de permanencia, pudiendo tomar contacto a su vez con la desvinculación, como dos caras de una moneda,

donde la OEV puede representarse como un factor protector de las trayectorias, en tanto se orienta a acompañar la construcción de un sujeto de forma integral.

Finalmente se realiza una breve aproximación a los dispositivos de intervención que ofrece PROGRESA con el fin de vislumbrar cómo se protegen las trayectorias educativas en la actualidad desde la UDELAR, siendo una expresión práctica de lo desarrollado.

a) Trayectorias educativas.

El pasaje a la ES representa un desafío, ya que implica la necesidad de un sujeto activo durante el proceso, donde la transición representa un corte con lo transitado anteriormente. Experiencia que puede ser vivida de forma dolorosa, especialmente si la nueva etapa resulta desmesurada para lo que el estudiante cree que puede afrontar. En este sentido cabe destacar, que el desafío se profundiza si se toma en consideración el estrato socioeconómico al que pertenecen los estudiantes, ya que los recursos simbólicos y materiales pueden ser aún menores (Terigi, 2007).

Cuando se hace mención a trayectoria educativa, habitualmente se considera el recorrido lineal por una serie de etapas establecidas para el inicio y culminación de una currícula específica. Esta mención por tanto, refiere al itinerario que realiza el estudiante dentro del sistema, vinculado a las expectativas curriculares que plantea el diseño. Esto hace que se parta de una homogeneización, desconociendo así que puedan existir diversos modos de transitar, por fuera de lo normado, lo que implica un invisibilización de la individualidad. El derrotero educativo, no puede entenderse, por tanto, desde una secuencia lógica, sino desde la vinculación del estudiante con sus características personales, y el entramado social que lo rodea (Gil y Aravena, 2023).

En esta línea, los recorridos de los estudiantes por las instituciones no son iguales, sino que están determinados por la singularidad de éstos, Terigi (2009) manifiesta que existen distintos tipos de trayectorias, las consideradas teóricas y las reales. Por un lado, las *trayectorias teóricas*, aluden a aquellos recorridos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste, es decir, que se producen en los tiempos marcados por una periodización estándar. En este sentido, se sostiene que “los desarrollos pedagógico-didácticos descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria educativa estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales” (p. 20). Por otra parte, existen las trayectorias reales, es decir que pueden presentar cierta coincidencia con las teóricas, como son las *trayectorias encauzadas*, que se definen analizando las trayectorias reales de los sujetos, donde se pueden reconocer itinerarios

frecuentes o más probables, próximos a las trayectorias teóricas. Sin embargo, existen a su vez itinerarios que no siguen ese cauce, por lo que la autora las define como *no encauzadas*, lo que implica que un conjunto de estudiantes realiza un recorrido atravesado por variables que no permiten una linealidad, siendo un tránsito heterogéneo y múltiple. Tomando estos aportes es posible sostener que en el sistema que hoy viven los jóvenes, se presenta una suerte de estandarización y homogeneización de los aprendizajes, apuntando así a trayectorias teóricas, lo que segrega la heterogeneidad de trayectorias que se pueden dar en los hechos, en consecuencia, excluyendo a jóvenes del sistema estudiantil.

En consonancia, De León et al. (2018) toman la propuesta de Terigi, pero a su vez, plantean la existencia de una limitación a la clasificación de la autora, ya que no contempla la perspectiva individual. Para las autoras es necesario ver en las trayectorias educativas, el componente intersubjetivo para reconocer su singularidad. El fundamento está en que las trayectorias se configuran en la interacción con otros, ya que en el recorrido se está con otros. En consecuencia, el proceso educativo implica un nosotros que es responsable de ese recorrido, lo que supone una responsabilidad institucional en su construcción y acompañamiento.

Las clasificaciones precedentes señalan la pertinencia de considerar a su vez una perspectiva subjetivante, por lo que se toma en cuenta el aporte de Rascovan (2018), ya que habla de trayectorias subjetivas y por otro de trayectorias transicionales. Es así que parte de la premisa que las trayectorias, itinerarios y transiciones, son distintas maneras de nombrar el proceso que los jóvenes van realizando a lo largo de su vida en función de determinadas coordenadas socio históricas; entre ellas cuestiones de clase, género, geográficas y ambientales. Las trayectorias subjetivas son entonces las formas singulares en las que se transita la vida, mientras que las transicionales son aquellos procesos en los que los trayectos predeterminados y las transiciones se entremezclan.

En síntesis, a través de lo expuesto hasta el momento, se puede argumentar que las trayectorias subjetivas presentan similitudes con las trayectorias reales, pudiendo ser entendidas como dinámicas, abiertas y discontinuas, no existiendo en ninguna de ellas linealidad con respecto a los itinerarios o currículos establecidos (Terigi, 2009; Rascovan, 2018). Por este motivo las trayectorias que se pueden visualizar en la ES, son subjetivas, dinámicas y están sujetas a múltiples factores, con recorridos diferenciales, que acompañan a su vez el desarrollo del propio joven, lo que implica concomitantemente su proyecto de vida.

b) Recorrido histórico Orientación educativa y vocacional y su concepción actual.

La concepción de OEV puede tener diversos significados, según el imaginario social y los momentos históricos, por lo que para poder transmitir cómo se concibe para el ensayo, es necesario historizar el concepto. Si bien se tomará en cuenta la concepción latinoamericana de la OEV, resulta necesario destacar el recorrido que él mismo hizo en Estados Unidos y Europa, lo que da como resultado la noción actual.

Desde este enfoque Gavilán (2006) sostiene que la orientación ha sido necesaria para la humanidad en cuanto a la realización personal y social de los sujetos. Para la autora, la evolución de la OEV puede observarse en 2 etapas; una llamada precientífica o informal y otra llamada formal o científica. La primera data desde los orígenes de la humanidad hasta finales del siglo XIX, manifestando así la necesidad de que exista un sistema orientativo para las personas, estas orientaciones se vinculan con aspectos vivenciales, donde sus respuestas presentan tintes religiosos y filosóficos.

Por otro lado, la etapa formal o científica se desarrolla fundamentalmente en Estados Unidos y Europa. Se destaca así, Carl Parsons, quien colaboró con que jóvenes de estratos sociales desfavorables, pudieran elegir una ocupación, siendo la primera persona en utilizar el término *Orientación Vocacional* (OV). Este término también es atribuido a J.B. Davies, quien desarrolla una concepción de la OV estrechamente ligada al proceso educativo y en el desarrollo integral del individuo. (Alvarez Gonzalez, 1995, como se cita en Gavilán 2006). Para la autora, mientras que en Estados Unidos la OEV se basa en modelos psicométricos aplicados en escuelas, en Europa se alude a una orientación profesional (OP) basado en un modelo psicotécnico, para la transición escuela-trabajo.

Por su parte, Santiviago et al. (2016) ubican el origen del concepto ligado al ámbito laboral que responde a un modelo industrial-capitalista, exigiendo una optimización científica del trabajo, apuntando a la productividad y a la elección del sujeto adecuado para el puesto. Es decir, no parte de un sujeto en construcción para desarrollar una tarea, sino en aptitudes que son medibles, en un test, dejando afuera su desarrollo personal. En esta línea realizan una puntualización crítica, ya que entienden que desde esta conceptualización quedan evidenciados aspectos político-ideológicos, que se desentienden de la singularidad de los sujetos, respondiendo más bien a una necesidad de las clases favorecidas. A su vez, esta lógica coloca a la persona en un lugar pasivo, adaptado al mercado, definiéndolo como un “sujeto que no conoce, que no sabe y es el psicólogo quien lo debe iluminar y aconsejar sobre el camino a elegir” (p. 32).

En relación al panorama latinoamericano, durante la etapa precientífica la elección de una ocupación, estaba determinada por el estrato social y cultural. Mientras que, en la etapa científica, la industrialización y las dos guerras mundiales, impactaron teniendo como efecto que las primeras etapas de la OEV estuvieran relacionadas con el mundo del trabajo y la selección de personal. Este panorama evidencia que, en ese contexto la orientación alude a un modelo más positivista, donde todo es medible mientras sea productivo, sin dejar espacio a las singularidades. Posteriormente el desarrollo de la revolución tecnológica, la globalización y las políticas económicas neoliberales, imponen un nuevo escenario social, en el cual el trabajo asalariado ya no tiene la misma centralidad, sino que el papel relevante lo tiene el conocimiento (Gavilán, 2006).

En este marco se desarrolla en el Río de la Plata de la mano de Bohoslavsky (1977) una nueva concepción de la OEV. El aspecto más favorable de esta visión es que a través de la modalidad clínica, con un enfoque psicoanalítico, restituye el lugar del sujeto del saber y su capacidad para elegir libre y autónomamente, incorporando a lo vocacional la dimensión del deseo. En este sentido cambia la concepción del consultante, pasando a ser concebido como sujeto epistémico que conoce, pregunta y se reconoce (Santiviago et al. 2016). Desde esta perspectiva se puede pensar, que se destaca el cambio de concepción del sujeto, donde ya no es un sujeto que según el puntaje que obtenga en diversos test determina su vocación, sino que pone foco en quien es ese sujeto en su propio autoconocimiento y a partir de esa premisa como elige.

Este nuevo modelo clínico se basa en que los procesos de OEV son experiencias subjetivantes, siempre y cuando se promueva esa subjetivación, o sea la transformación del sujeto que habilite a que piense, a que imagine más allá de los imperativos sociales. Lo novedoso podría encontrarse entonces, en que se toma el concepto tradicional psicoanalítico de deseo y se enlaza con lo vocacional, conceptualizando las prácticas vocacionales como espacios para que los sujetos puedan reflexionar, expresar sus dudas y abordar los aspectos conscientes e inconscientes con respecto a su proyecto, en conjunto con las incertidumbres, miedos y ansiedades que puedan aparecer respecto a este (Bohoslavsky, 1977 como se citó en Santiviago et.al, 2016).

En esta línea, se destaca la necesidad de que la OEV resulte inclusiva, sosteniendo y apoyando a los jóvenes y a sus trayectorias educativas, entendiéndose a la orientación como “un vínculo conversacional en el que una persona recibe apoyo para poder encontrar alternativas y tomar decisiones, de manera consciente, voluntaria y comprometida” (Ministerio de Salud Pública [MSP], 2017, p. 33). El término apoyo se utiliza como sinónimo de sostén,

aludiendo al acompañamiento que requieren los jóvenes en los momentos de toma de decisiones para elaborar sus proyectos de vida. De esta manera se concibe a la OEV como herramienta transformadora, que no puede desvincularse de la realidad social, por lo cual es necesario revisar los modelos teóricos y metodológicos. Esta revisión responde a la necesidad de constituir espacios que sean amplios e inclusivos, pudiendo dar así respuestas a estas nuevas configuraciones, que atiendan a la heterogeneidad de las trayectorias (Santiviago et al., 2018).

Se puede observar entonces que mientras autores como Rascovan (2004) ponen énfasis en el concepto de deseo, Santiviago et al. (2018) lo hacen en el concepto de sostén teniendo en cuenta el contexto de los jóvenes. Si bien estas posturas se consideran complementarias, podría pensarse que representan el desafío de articular el deseo con el contexto situacional de los jóvenes.

Este modelo novedoso implica entonces un corrimiento de las propuestas anteriores, donde al estar centradas en un enfoque psicotécnico de manera predominante, el riesgo está en la tendencia a la deshumanización del sujeto consultante y a un reduccionismo de la complejidad, al orientarse primordialmente a la productividad, respuesta propia de las sociedades industriales y de su paradigma de linealidad y homogeneidad (Rascovan, 2004). Si bien entonces el desarrollo Río Platense viene a sugerir nuevas formas de pensar los proyectos vocacionales, cabe cuestionarse si estas lógicas no persisten aún en la actualidad, y en caso afirmativo en cómo se manifiestan en la práctica.

En síntesis, se puede considerar que este enfoque permite cuestionar cuáles son los condicionantes que influyen en los jóvenes para que tomen decisiones vocacionales desde su propia realidad. No obstante, aún resulta relevante problematizar el enfoque psicoanalítico de la misma, ya que como plantea Rascovan (2004), en ocasiones puede presentar cierta rigidez, quedando atrapado en su propia definición. Surge a su vez un interrogante vinculado a la palabra orientar, ya que se considera que resulta una encrucijada en sí misma, donde si se busca que el sujeto se interpele: ¿no sería más apropiado utilizar los términos sostener y acompañar, procurando no obturar el deseo, aspecto clave para la construcción de un proyecto de vida?

c) Orientación Educativa Vocacional- Proyecto de vida: como campos de nuevos sentidos.

En la reflexión del presente apartado se incluye junto a las conceptualizaciones teóricas pertinentes, breves extractos de las entrevistas realizadas a los participantes de la intervención realizada en el marco de la práctica pre- profesional, con el fin de visualizar en la acción las nociones desarrolladas.

Para que se sostengan las trayectorias educativas, es necesario plantearlas desde un panorama más amplio que rebase el proyecto educativo en sí mismo, apuntando a un proyecto vital (Muller, 1999). En este sentido, a partir del enfoque rioplatense, se concibe a una OEV como un proceso de construcción personal y social, donde el concepto de proyecto de vida e identidad son elementos centrales que orientan las decisiones y trayectorias de los jóvenes. La palabra proyecto proviene del latín *projectare*, que significa arrojar hacia adelante, por lo que el proyecto se construye sobre la base de un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero se desea lograr, y se aporta sobre las representaciones del presente que se espera superar (Guichard,1993, como se citó en Aisenson et al. 2012).

En consonancia Muller (1999) atribuye al concepto de proyecto personal, no solo el estudio o una opción ocupacional, sino un modo de vida que incluya las preferencias que tienen los jóvenes, valores, conocimiento de sí mismos y de la realidad laboral. Esta definición que propone, permite desmontar la idea de una OEV que se reduce a la elección de una carrera universitaria, permitiendo comprender que dicha elección no es una meta en sí misma, sino que es el punto de partida para la construcción de un proyecto de vida.

En este contexto, Santiviago et al. (2014) entienden que lo que está en juego a la hora de dar orientación, son los procesos identificatorios, por lo que cambian la pregunta originaria dada por el desarrollo histórico de la orientación, pasando de: *que elegir, a quien quiero ser*. Esto sitúa al sujeto de manera activa para pensar en cómo construye su itinerario en el presente para un futuro deseado, poniendo en juego su historia personal. Los autores sostienen que los conceptos de proyecto de vida e identidad se estructuran en las intervenciones que se desarrollan. El desafío se orienta entonces a reinterpretar la historia del sujeto y a constituir la trama de su trayectoria, convirtiéndose en autor del mismo, dándole la *autoridad* de construir su identidad personal. La consecuencia de esta reinterpretación de su historia, pone al joven en un constante aprendizaje para plantearse sus mejores opciones para el futuro (Boutinet, 1989).

Cabe destacar que la noción de identidad en este contexto, implica moverse de su *paradigma sustancialista* como menciona Rascovan (2004), que la define como una entidad cerrada, verdadera y única. Sino más bien comprendiendo a la identidad como la construcción del joven, que se configura alrededor de un proceso de unión a los otros, de pertenencia, pero al mismo tiempo, de separación de los otros, es decir de diferencia (Rascovan, 2018). La identidad y el proyecto de vida se encuentran entonces en una relación recíproca, debido a que la constitución de la identidad potencia el alcance de los proyectos personales, lo cual es un desafío para los jóvenes (Clark et al., 2007).

Esta nueva concepción de identidad se relaciona con la idea de *estar en proyecto*, entendido “como una posición respecto a uno mismo y su vida en el que la temporalidad pasado, presente, futuro se encuentran en diálogo y movimiento permanente, dándole a las acciones un sentido dinámico y en permanente búsqueda” (Santiviago et al., 2016, p. 34). Esto se encuentra en consonancia con la concepción de proyecto de vida, como aspecto dinámico, ya que si bien persigue un fin, cada persona se asienta en su historia, por lo cual el sujeto debe poner en claro sus objetivos constitutivos, poniendo énfasis en lo que se propone alcanzar y que tiempo se fija para alcanzarlos, teniendo en cuenta lo situacional (Aisenson et al., 2012).

En esta construcción dialéctica, influyen entonces las distintas perspectivas de los jóvenes a la hora de tomar una decisión, por lo que Boutinet (1989) realiza un triple análisis para explicar los diferentes elementos y representaciones, que confluyen en la confección del proyecto de vida. Propone así la consideración de tres dimensiones: biológica, sociológica y psicológica, fundamentando su teoría en el impacto al proyecto debido a la historia del sujeto. Desde una perspectiva biológica alude a que los seres humanos son seres perecederos, en este sentido el proyecto de vida aparece como una necesidad que aparece como consecuencia la construcción de una nueva red de significaciones. Por otra parte, la perspectiva sociológica, presenta la inestabilidad del proyecto, donde mientras que en las sociedades industrializadas el proyecto se concebía como la anticipación operatoria del futuro, en la sociedad post-industrial apunta a diseñar y consumir proyectos, poniendo de relieve su carácter efímero y cambiante.

Por último, la perspectiva psicológica plantea que el proyecto implica que los jóvenes tengan la capacidad de ser creadores del mismo, tomando acción y dándole un sentido, lo que demanda que se reconozcan como autores del proyecto de vida que desean realizar. En este marco optar por un proyecto de vida se liga estrechamente con la construcción de una identidad, dado que, al proyectarse, los estudiantes se configuran como agentes de acción y generan nuevos significados (Boutinet,1989). Cabe destacar, que esta configuración no la realizan en solitario, sino que cuenta con los intercambios que han generado con sus

familiares, pares y otros actores sociales, a partir de los cuales elaboran una nueva representación de sí mismo y del mundo.

En consonancia, tanto en la experiencia desarrollada en PROGRESA, como en los espacios de consulta y orientación (ECO), se observa en los consultantes una búsqueda por la estabilidad económica, estrechamente vinculada a la influencia familiar; siendo atravesadas las elecciones por los preconceptos que los padres o allegados más cercanos tienen sobre determinadas carreras u opciones de estudio.

Me dijeron que la licenciatura en sistemas no es una carrera seria, que solo me pueden pagar la facultad si elijo una carrera seria como abogacía o medicina. Terminé eligiendo por apuro, porque me decía “no te puedes dejar estar, tenes que elegir algo ya” (Joven 1, 19 años).

Es así que, retomando el concepto de proyecto de vida, cada uno de estos jóvenes que llegaba al consultorio en búsqueda de apoyo, era producto de una historia, de un recorrido singular en su trayectoria educativa.

Se evidencia entonces la relevancia que los factores psicológicos y contextuales tienen sobre la construcción de la identidad (Aisenon et al., 2013), factores que inciden en las trayectorias educativas, así como en las decisiones educativas, en las ideas, visiones, valoraciones y percepciones, que constituyen las representaciones y significaciones, que los jóvenes tienen de las carreras, aspectos que resaltan la complejidad de mantenerse en la trayectoria educativa (Stabile et al., 2016).

Los aspectos dinámicos puestos en juego en la construcción del proyecto de vida, llevan a reflexionar entonces, que su construcción presenta de manera inherente la posibilidad de cambiar, no teniendo porqué realizarse de forma instantánea.

Este elemento plantea la necesidad y el desafío de que el deseo pueda manifestarse de forma maleable, aceptando transformaciones y oponiéndose a la lógica de todo o nada, es así que, en uno de los casos, consultó un joven del interior que terminó sus estudios secundarios y por motivos económicos comenzó sus estudios terciarios. Si bien se visualiza que el deseo por el estudio está, el caso presenta dos dificultades: por un lado la necesidad de seguir residiendo en el interior por temas laborales y por el otro el desconocimiento de carreras y opciones descentralizadas. Luego de una búsqueda más exhaustiva en conjunto con el consultante, se llegó a una opción que resultó adecuada para él. Tanto a nivel UDELAR como a nivel de la

Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) existían opciones de estudio que abarcaban la temática de interés y que estaban en el interior del país.

Lo pertinente sería entonces el deseo de los jóvenes por llegar a ciertas metas y la temporalidad no se encontraría en referencia a un *ya mismo*, sino en adecuar el tiempo a ese proyecto. El recorrido de los jóvenes por este proceso da como resultado una *experiencia subjetivante*, en palabras de Rascovan (2018), donde el joven realiza una transformación de él mismo. Para que esto ocurra es necesario que se produzcan dos operaciones, por un lado, la *historización simbolizante* y por el otro la *construcción de un proyecto futuro*. Realizar una *historización simbolizante* implica una operación que trata de construir una narrativa singular, no una simple recapitulación de los hechos acaecidos durante la vida, sino la resignificación de los mismos. Esto resulta imprescindible para construir una vocación y posibles alternativas para desarrollarse en el futuro, ya que resignificar los eventos de la vida, permite pensar la historia particular de cada joven, conduciendo así a una mayor claridad de lo que se desea o no, de cara al futuro (Rascovan, 2018).

En esta línea, es que la OEV procura pensarse más allá de la carrera universitaria, buscando como efecto, que los jóvenes se interesen a temprana edad por la construcción de un proyecto de vida, explorando motivaciones e intereses, arribando así a decisiones más significativas. Aun así, se entiende que es importante el proyecto educativo ya que como afirman Aisenson et al. (2012) a través de este los jóvenes organizan sus trayectos por la educación, siendo imprescindible reconocer los recorridos singulares de los mismos. Por consiguiente, es fundamental promover los espacios para que los jóvenes reflexionen sobre sus proyectos, que implican reconocer sus recursos, tanto personales como sociales, y su tiempo para llevar a cabo estos proyectos, para ampliar el conocimiento de sí mismo, de sus intereses, como la información en cuanto posibilidades educativas (Santiviago et al., 2014).

A partir de estos autores, se puede reflexionar que el proyecto de vida constituye un eje central en los procesos de OEV, en tanto que habilita a los jóvenes a dar significado a sus experiencias y sus sentidos. Desde esta perspectiva, se entiende que acompañar este proceso implica propiciar espacios donde puedan reconocer sus intereses, resignificar su historia y proyectarse hacia el futuro de manera más informada y consciente. El concepto de proyecto de vida, permite trascender la lógica de la elección de carrera, para situar la OEV como un espacio de reflexión que otorga herramientas y construcción de subjetividad a lo largo de la vida.

Me boludí por no estudiar a los 18, si fuera más joven mis padres me podrían haber ayudado (Joven 2, 20 años).

Adicionalmente a lo expresado por el joven, la reflexión en torno a esto, permite dar sentido a su decisión o más bien a su dificultad para tomar la decisión de estudiar a los 18, en tanto surgió la noción de miedo vinculado a la toma de decisiones, miedo a no elegir algo que le guste a largo plazo, a hacer algo toda la vida que terminara no gustándole de verdad.

Por lo que pensar en una OEV en términos más abarcativos, propicia a que el sujeto realice una revisión crítica, teniendo en cuenta su historia de vida, sus creencias, su presente y cómo proyecta su futuro. Abordar el trabajo en estos procesos, implica concebir la orientación como un espacio para que circule la palabra, siendo fundamental crear las condiciones para que los jóvenes puedan hablar y así pasen a construirse como un sujeto deseante, estableciendo que el proceso vocacional es un proceso inacabado y dinámico. En este sentido, resulta relevante centrarse no en el resultado en términos de elegir algo, sino de cómo el estudiante llegó al proceso y que ocurre en él (Rascovan, 2016). Por este motivo la OEV debe concebirse como un “proceso de elucidación crítica para desarmar lo que el sentido común solidifica” (Rascovan, 2018 p. 15).

Así es cómo puede definirse uno de los objetivos principales de la OEV, que es el esclarecimiento de las opciones que tienen los jóvenes para el futuro, de qué manera llevarlas a cabo y el acceso a la información. En este camino de construcción de la vocación, la misma no solo se reduce a lo que quiere o puede hacer un joven, sino que para que ésta sea factible y duradera, la OEV debe englobar todos los aspectos mencionados. Por lo que se define como un campo donde se despliegan las problemáticas de los mismos, en tanto busca decidir y realizar un accionar, que no solo incluye lo académico, sino lo laboral, siendo simultáneamente *elección, acto y proyecto* (Rascovan, 2016).

Desde una perspectiva social la profesión u ocupación se encuentra directamente relacionada con el contexto social, económico, político, cultural, por lo que el contexto actúa de forma determinante de las formas singulares en las que el trabajo se organiza, dependiendo de cada sociedad y momento histórico. Desde una mirada subjetiva la elección está íntimamente conectada con la dialéctica del deseo, por lo que este proceso aloja la búsqueda continua de objetos vocacionales, que tienen por sentido satisfacer a dicho deseo (Rascovan, 2004).

Estos aportes permiten reflexionar no solo a los jóvenes en su proyecto de vida, sino que también invita a la reflexión, tanto a orientadores, como instituciones, ya que interpela a pensar sus prácticas desde un enfoque situado y contextual para abarcar más trayectorias. Concebir a la OEV, desde esta perspectiva conlleva a que cada uno de los jóvenes transiten procesos singulares de construcción de sentido, por lo cual las intervenciones desde los

orientadores deben estar apuntadas a acompañar desde la escucha, la reflexión y la posibilidad de transformaciones personales, que puedan a su vez representar transformaciones a nivel social.

Incorporar las diferentes aristas que tiene la OEV y proyecto de vida posibilita a que los jóvenes construyan su propia conceptualización de vocación, atendiendo a su recorrido particular. La vocación no es algo innato o predeterminado, sino que la misma se va construyendo en un juego entre la subjetividad y lo dialéctico. Por tal motivo, los espacios deben construirse facilitando la precipitación de cuestionamientos, que induzcan a un mayor conocimiento de los jóvenes sobre sí mismos, así como vincularse con su deseo, más allá de la determinante contextual (Mosca y Santiviago, 2010).

En esta línea durante la experiencia de la práctica, los motivos relevados que influyeron en la elección de qué estudiar de los jóvenes, se encontró en consonancia con aspectos contextuales, lo que evidenció cómo estos influyen, en cómo enmarcar o vehiculizan su proyecto de vida. En la mayoría de los casos se observó la escasa reflexión y como las elecciones estaban fundamentadas en un proceso de descarte, ya que se habían visto imposibilitados por falta de información, por vivir en otros departamentos del país, o por condicionamientos emocionales.

Viví en Paraguay durante 10 años y recién volví al país, no sabía que existía la carrera de relaciones laborales, pero me abruma la cantidad de opciones, tengo miedo a equivocarme y tener que volver para atrás, perder tiempo (Jóven 3, 18 años).

A pesar de los diferentes motivos que se expusieron, los jóvenes que concurrían al espacio, tenían un aspecto en común, todos casi como un imperativo expresaban textualmente que equivocarse en la elección era: *un error que no se podía cambiar*. Por lo que lo más desafiante desde el punto de vista del orientador, era tratar de ayudar a los consultantes a flexibilizar esta mirada, a dar cuenta que la concepción de error irreparable que planteaban no era así, y según sus realidades revisar esa decisión.

Desde esta óptica el desafío reside entonces en abordar las problemáticas vocacionales en todas sus dimensiones, en todos los contextos y para todos, construyendo dispositivos que acompañen en momentos críticos de elegir y armar proyectos futuros. Dispositivos que sostienen y habiliten a que los jóvenes reconozcan sus potencialidades, que se establezcan los

procesos de OEV como experiencias subjetivantes, y los inviten a pensar los temas y problemas alrededor de lo vocacional y del proyecto de vida que quiere elaborar.

d) Entre la desvinculación y la permanencia: la orientación educativa vocacional.

La desvinculación en la ES es una problemática multifactorial que representa actualmente un desafío para el sistema educativo. Este fenómeno no sólo presenta consecuencias para los jóvenes de manera individual, sino que trasciende y repercute a nivel social. En esta línea Figueroa (1993) resalta la importancia de la OEV y la función de esta en dar claridad a la hora de tomar una decisión vocacional. Por lo que sostiene que si los jóvenes se encuentran conformes con sus decisiones vocacionales alcanzan un grado de satisfacción para consigo mismos que repercute a nivel social.

Es así que la elección educativa está estrechamente vinculada a la información con la que cuentan los jóvenes, y constituye las bases fundantes para continuar cursando o desvincularse del sistema educativo (Figueroa, 2018). Las acciones que se llevan a cabo como orientadoras pueden incidir en facilitar la claridad en la elección, fortaleciendo la motivación, el sentido de pertenencia y la capacidad de los jóvenes para adaptarse a nuevas instituciones educativas, por lo que la OEV resulta un factor de permanencia, que sostiene y acompaña a los jóvenes en la toma de decisiones (Santiviago et al., 2016; Rubio, 2024).

En esta línea, Dos Santos y Egaña (2011) visualiza los motivos que más influyen a la hora de que el estudiante se desvincule, entre ellos la falta de interés en la carrera elegida (12.8%), la preferencia por otra carrera (13.4% fuera de la universidad y 9.9% dentro de la misma), y las dificultades con los sistemas de evaluación en la universidad (12.8%) (p. 61). Estos motivos, son abordados en los espacios de OEV de la práctica pre-profesional, donde como se mencionó anteriormente, la construcción de un proyecto de vida que contenga un proyecto educativo, es un proceso complejo que requiere acompañamiento, por lo que debe propiciar la reflexión de los jóvenes, pero a su vez ayudar a informarse sobre lo que implica ser estudiante de ES. En este sentido la OEV facilita acceder a la información, ayudar en la claridad de la elección educativa y la adaptación a la nueva institución, donde el haber alcanzado a 12.957 estudiantes de EM en 2024 mostraría la demanda de recursos en esta línea, así como la necesidad de seguir profundizando en intervenciones que favorezcan el ejercicio del derecho a la educación (Dirección General de Educación Secundaria et., al 2024).

Tomando estos elementos en consideración es que se visualiza que las causas de desvinculación estudiantil, no solo son socioeconómicas, sino que se atraviesa por una

indefinición vocacional por parte de los jóvenes, que encuentran diferencias entre lo que se imaginan del mundo universitario y lo que efectivamente encuentran (Cardozo, 2010).

La pluralidad de opiniones expresadas en el presente trabajo, permiten reflexionar que cuando estos dispositivos no están disponibles durante las trayectorias educativas, las decisiones vocacionales suelen tomarse sin la información o sin el acompañamiento necesario, lo que acarrea como consecuencia elecciones que no están conectadas con el deseo de los jóvenes, por lo cual son poco convincentes o fundamentadas, lo que resulta difícil de sostener en el tiempo. La falta de sostén y convicción de las decisiones vocacionales se vuelve evidente al ingresar a la ES, donde muchos jóvenes se enfrentan a ritmos y exigencias que distan de sus expectativas, incrementando de esta manera el riesgo de desvinculación.

Por consiguiente, la OEV busca fortalecer a los estudiantes para que puedan afrontar las dificultades educativas que se le presenten, y para que su elección educativa esté vinculada a su identidad y a su deseo en el marco de un proyecto de vida que facilite su recorrido y permanencia por las instituciones educativas.

A partir de estas reflexiones sobre la OEV, es necesario conceptualizar el término permanencia, el mismo es un escenario que refleja la decisión de los jóvenes de realizar la currícula que ofrece la institución educativa y que está sujeta a condiciones institucionales, académicas y socio-ambientales, donde para que el proyecto académico contenido en el proyecto vital tenga sentido, debe generar bienestar y satisfacción, lo que ocurrirá en tanto esté vinculada al deseo del estudiante (Velásquez et al., 2011).

En consonancia Plachot et al. (2025) afirman que permanecer se vincula de manera directa con el interés y la afinidad de los jóvenes por la carrera elegida, siendo la motivación intrínseca lo que permite sortear las dificultades que pueden aparecer en el recorrido, constituyéndose como un elemento clave para la permanencia. Este aspecto lleva a corroborar la importancia de que la OEV aparezca con antelación al ingreso de la ES.

Se observa a su vez entonces el carácter preventivo del dispositivo, en esta línea, Aisenson (2003) concuerda en la urgencia de un abordaje que tenga una mirada preventiva y que forme parte de la salud integral del individuo, la comunidad, la educación y el trabajo (como se citó en Stabile et al., 2016).

En este contexto, hacer mención a *prevención* implica la capacidad de anticiparse con distintas estrategias a situaciones o momentos que pueden provocar diferentes tipos de daño, evitando o minimizando, por lo que posibilita crear y/o fortalecer los conocimientos, actitudes, aptitudes y valores, como parte de un proceso integrador, que se da a lo largo de la vida, e interviene de diferente manera de acuerdo al nivel educativo de los jóvenes. A partir de esta

premisa, se entiende que el ingreso del estudiante al sistema educativo, demanda que se abarquen los siguientes puntos: reconocer los intereses del sujeto, promover la autonomía, tender redes para el reconocimiento y aceptación de los pares, y favorecer el conocimiento (Gavilán, 2006).

Siguiendo esta lógica Condori Mamani (2024) manifiesta que la OEV cumple un papel esencial en la cohesión entre los jóvenes y el sistema educativo, este tipo de procesos permiten a los mismos a que encuentren su propio camino en base a sus intereses y habilidades, por lo que además de fortalecer su permanencia en las instituciones, destaca que, si esta herramienta no se despliega, afecta la calidad educativa y limita el desarrollo de aptitudes profesionales.

Cabe destacar a su vez, que los primeros años de las trayectorias educativas en la ES son los más vulnerables, en los cuales los jóvenes se adaptan a un nuevo esquema de estudio, a una nueva institución y a nuevos pares (Santiviago et al. 2017). Al modo de entender para este trabajo, si bien la OEV, es de gran utilidad en toda instancia, tiene un papel fundamental para la detección y abordaje del proceso de desvinculación de los jóvenes en sus primeras etapas, donde aún no terminaron de amalgamar a la institución.

De acuerdo con lo planteado por Aguilar (2007), los jóvenes que ingresan a la universidad, no solo opta qué estudiar y una institución, sino los modos de *estar* en la misma, como estudiar, con quién, qué actividades desarrollar y comprometerse con el proceso de aprender. Es así que pensar en una OEV abarcativa supone un conocimiento de los jóvenes de sí mismos, de la información que tenga a disposición sobre la ES y de los itinerarios educativos que permitan que tomen decisiones más concordantes con su deseo. Se entiende así que la construcción de la vocación presenta un carácter procesual y requiere por parte de los estudiantes una madurez emocional, entendida como la habilidad del individuo para hacer frente a las tareas necesarias para construir un proyecto de vida (Super, 1963, como se citó en Blanco y Frutos, 2001). Esto permite señalar que la permanencia en las trayectorias educativas resulta dependiente de estas, ya que a medida que los jóvenes se reconocen, reflexionan sobre su proyecto de vida.

Se piensa así a la OEV como un camino, más que como un espacio que otorgue como resultado una carrera universitaria. En esta línea, cada experiencia particular, cada decisión, y cada vínculo estudiante-institución se integran en un proceso, donde los jóvenes van resignificando a medida que avanzan en su trayectoria, lo que da sentido a su proyecto de vida.

Por lo expuesto anteriormente es que se entiende necesario, que las instituciones educativas, ejerzan un rol proactivo para la democratización de la OEV y para que esta actúe como un factor de permanencia acercándose a los jóvenes.

Desde una mirada reflexiva, se puede considerar que la OEV cumple un rol fundamental como factor de permanencia en la ES, ya que concebir la existencia de la misma posibilita el acompañamiento reflexivo de los jóvenes en procesos de autoconocimiento y toma de decisiones informadas. Esto arroja como consecuencia que las elecciones de construcción de proyectos de vida, sean tomadas desde una mayor conciencia y seguridad, ya que en estos espacios se pueden elaborar nuevos sentidos sobre lo que implica la formación.

e) PROGRESA

Elegir qué hacer en la vida y recibir OEV es un derecho de todos, independientemente de las particularidades y condiciones contextuales de los estudiantes. Desde esta mirada puede pensarse que sostener este derecho presupone construir dispositivos de intervención que apunten a acompañar a los jóvenes en la elaboración de su proyecto vital (Rascovan, 2018). A partir de la experiencia práctica se puede percibir la dificultad de los jóvenes de pensarse a futuro y la desinformación en lo que implica ser universitario. Por lo tanto resulta imprescindible brindar herramientas para decisiones educativas informadas, donde al hacerlo, la permanencia en la ES contribuye a la democratización del derecho a la educación.

Como se ha expuesto durante el ensayo académico, la construcción de un proyecto de vida es complejo y está atravesado por diversos condicionantes, de esta manera las instituciones deben asumir el rol de acompañar las trayectorias educativas, ampliando el alcance de la OEV a distintas poblaciones, para garantizar la permanencia. En este marco surge el Programa de Respaldo al aprendizaje (PROGRESA), el que tiene como antecedente el Plan de Apoyo, Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso en el año 2006. El mismo estaba establecido en la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) a través del apoyo del Servicio de Orientación Vocacional Ocupacional (SOVO) de la Facultad de Psicología, Udelar. En el año 2009, en consecuencia, del desarrollo y crecimiento de sus líneas, se consolida PROGRESA, teniendo su propio cuerpo docente e incorporando dentro de sus líneas la Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) (Santiviago et al., 2014).

El espíritu en el cual se fundamenta dicho programa, es la preocupación por la desvinculación de los estudiantes durante el primer año de la UDELAR, teniendo como finalidad la democratización de la ES, a través de la plena inserción de los estudiantes a la universidad. En la actualidad el programa planifica, impulsa y desarrolla diferentes líneas de

intervención, tanto comunitarias como clínicas durante las trayectorias educativas, como el pre-ingreso, ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Estas estrategias no sólo van dirigidas a los estudiantes que ya cursan estudios universitarios, sino a estudiantes de EM (Santiviago et al., 2014).

Dentro de PROGRESA se encuentran dispositivos diversos, desde talleres de orientación vocacional, dirigidos a liceos y escuelas técnicas; espacios de orientación y consulta tanto para estudiantes de UDELAR como estudiantes de EM o potenciales ingresantes; intervenciones en modalidad tutoría tanto previo al ingreso como al inicio de la carrera, brindando la experiencia de estudiantes avanzados; ferias como Expo Educa donde se exponen las ofertas educativas tanto públicas como privadas, y la Universidad a Puertas Abiertas (UPA) donde a la muestra de oferta educativa se le adiciona talleres de orientación vocacional, Presentación de Proyectos Estudiantiles de Extensión y Presentación de Proyectos de Apoyo a la Investigación Estudiantil (ProgresA, s.f., párr.1; Santiviago et al., 2014) (ANEXO 1).

Se observa que a través de las distintas modalidades de la OEV se busca no solo que los jóvenes se cuestionen, con respecto al proyecto futuro, sino también construir dispositivos que permitan dar una cobertura cualitativa y cuantitativa más allá de su posición socioeconómica, su inscripción institucional y el lugar que habite dentro del territorio nacional (Mosca y Santiviago, 2010). Si bien en el centro OEV está el estudiante de manera activa en el involucramiento en este proceso, las instituciones forman parte de la co-construcción.

Acercar a los jóvenes a la OEV, no solo implica acercarse a ellos, sino vincularse con las instituciones y otros espacios que hacen a la vida del estudiante, por lo cual comienza a desarrollarse un trabajo en red para acompañar las trayectorias educativas. Conformar una red social implica un *proceso de construcción* que posee una perspectiva singular y colectiva, actuando en distintos espacios y de forma asincrónica. La misma constituye un sistema *abierto, multicéntrico y heterárquico*, incluyendo familia, equipos de trabajo y organizaciones barriales (Dabas, 2003). Este concepto de red permite pensar en clave de una OEV más amplia, que incluya eventuales redes que se pueden formar para sostener trayectorias educativas, no solo están apuntadas a la educación formal, sino que pueden incorporar otros aprendizajes en otros espacios, como puede ser el creativo o deportivo, que ayude a sostener estos aprendizajes formales, más allá del tiempo que puedan llevar (Santiviago et al., 2014).

En esta línea, Mosca y Santiviago (2010) se refieren a los *espacios no estructurados*, entendidos como aquellos ámbitos intermedios o “entre” espacios que no responden a los límites físicos de un salón de clase, sino que son escenarios cotidianos como los recreos o

espacios extracurriculares, donde la interacción entre los jóvenes se da de manera espontánea, sin la mediación de roles o jerarquías, y que por ello posibilitan la construcción de vínculos significativos y aprendizajes informales. El potencial de este concepto, es que estos espacios amplían las oportunidades de aprendizaje, de desarrollo personal y habilitan a los jóvenes a autoconocerse, para descubrir sus habilidades, aptitudes y preferencias. Esto evidencia a la OEV como herramienta que acompaña procesos de formación más integrales y contextualizados, reconociendo el potencial didáctico de otros espacios.

Desde la perspectiva del programa, se considera importante colocar en un lugar relevante a los procesos por los que atraviesan los estudiantes que ingresan tanto la dimensión afectiva como la vincular, es decir poner en el foco la relación estudiante-institución (Mosca y Santiviago. s.f. párr. 10). Esto se logra a través de todos los dispositivos anteriormente desarrollados que apuntan al compromiso institucional por parte de la UDELAR, de que los jóvenes ejerzan su derecho a la educación, universalizando la información como en las ferias educativas, o en espacios donde se les permita pensar de manera reflexiva en la construcción de sus respectivos proyectos de vida. PROGRESA a través de estos dispositivos, asume una posición de responsabilidad institucional en cuanto busca ir hacia los jóvenes para iniciar los procesos vocacionales. A través de los talleres y diferentes ferias, implica que los referentes de la universidad vayan hacia los jóvenes, teniendo como fin una mayor inclusión de distintas poblaciones, no se espera que estos vengan a la institución con sus demandas, sino que es ir hacia, donde estos se encuentren y desde ahí generar espacios de diálogo e intercambio. (Mosca, 2003, como se citó en Mosca y Santiviago, 2010). La esencia de esas “ventanillas móviles” es promover la construcción de conectores entre la dimensión pasado, presente y futuro en relación al proyecto personal. Asimismo, ajustar ese proyecto a los recursos personales, familiares y sociales más adecuados para la consecución de ese fin (Mosca, 2003, como se citó en Santiviago et al., 2014).

Otro de los dispositivos utilizados, en la práctica son los talleres OVO, que se desarrollaron tanto en el interior del país como en el marco de la UPA. En estos espacios se utilizó técnicas expresivas como la balanza vocacional, acróstico y alambre; donde los jóvenes comparten inquietudes, ansiedades y dudas en relación a la elección vocacional. Un aspecto relevante de estos espacios es el encuentro con otros que están atravesando la misma situación, lo cual tiene un efecto hasta terapéutico y tranquilizador. El fin de estos talleres, es que los jóvenes se cuestionen acerca de su proyecto de vida y tomen conocimiento de cómo acceder a la información necesaria para tomar decisiones fundamentadas. En estas experiencias, la diferencia de los talleres en el interior y en Montevideo, es que en los primeros

la incertidumbre pasa fundamentalmente por el hecho de venir a estudiar en la capital y lo que ello implica. Por otra parte, en los segundos, se apunta más a la elección por una carrera universitaria concreta. En los talleres del interior, muestran la necesidad y la importancia de las ventanillas móviles. Ir hacia los estudiantes con la información, por ejemplo de becas para ser más accesible la posibilidad de estudiar, la información de las opciones descentralizadas de la UDELAR. Estos talleres, en ocasiones son los primeros acercamientos a este tipo de información, que habilita a que el sujeto se involucre de manera más activa en el proceso de construcción vocacional.

Las herramientas prácticas aquí expuestas, permiten reflexionar que la problemática de la desvinculación estudiantil, las instituciones tienen un papel fundamental, ya que las mismas tienen modos de ser y de relacionarse, que los estudiantes adoptan, por lo cual al igual que se invita a los jóvenes a ejercer un rol activo toma un rol activo reflejando el carácter de co-construcción. Por otra parte, los dispositivos no solo tienen una función en cuanto a la decisión vocacional, sino que también se conciben como *apoyos formales* para que las trayectorias permanezcan, al igual que otros apoyos como los centros de estudiantes, bedelías, entre otros. Existen también los *apoyos informales*; entre ellos los vínculos entre pares y con docentes. No solo alcanza con la existencia de estos, sino que para que estas herramientas revistan la calidad de apoyo, los estudiantes deben percibirlos como tal (Santiviago y Ramos 2018).

Desde esta línea que exponen las autoras, invitan a reflexionar que para que los jóvenes las perciban como los dispositivos vocacionales como apoyos pueda iniciarse y sostenerse una relación de confianza, que se sientan escuchados para poder dialogar sobre las problemáticas o dificultades que surjan en el proceso vocacional, para que tenga ese potencial de acompañamiento. Desde el punto de vista del orientador, también permite pensar cómo establecer esa relación dando un encuadre claro de lo que se va a trabajar en las distintas instancias y de los objetivos de las mismas.

En síntesis, se puede considerar a PROGRESA como un factor que contribuye a la permanencia ya que a través de sus distintos dispositivos logra vehicular las distintas artistas de la OEV. Algunos de sus dispositivos brindan información haciendo que los jóvenes abran paso a posibilidades que no conocían hasta el momento, y otros que apuntan a la reflexión para conectar con su deseo pensando en proyecto de vida que hace que estos permanezcan en su trayectoria académica por más dificultades que aparezcan.

3) Reflexiones finales

El crecimiento de la matrícula estudiantil de la ES puede considerarse como producto de la democratización de la educación, sin embargo, las estadísticas vinculadas a las tasas de ingresos y egresos manifiesta la carencia aún de un modelo educacional que pueda sostener la continuidad de las trayectorias educativas. Cabe considerar que en esta línea el Estado tiene un lugar fundamental en el diseño de políticas públicas en el sistema educativo, no solo a través de leyes que permitan garantizar el ejercicio del derecho a la educación, sino también a nivel de un presupuesto que permita construir diversidad de espacios que puedan subsanar las brechas que impiden la continuidad. La desvinculación educativa a nivel superior, es una preocupación social e individual, en tanto, conduce a limitaciones en el acceso y oportunidades laborales de las personas, dando como resultado la presencia de trabajos precarizados, así como dificultades para ejercer sus derechos como individuos. A su vez, aumenta la brecha de clases, reproduciendo así desigualdades sociales, sobre todo para poblaciones vulnerables, con jóvenes menos preparados para el ámbito laboral, propiciando empleos informales y por lo tanto menos desarrollo económico y social.

En cuanto a las trayectorias educativas de esta población, se puede reconocer que son trayectorias diversas, alejándose así de las teóricas y lineales, lo que implica un recorrido diferencial, auxiliado por diferentes formas de acompañamiento, para transitar el mundo estudiantil según sus posibilidades. Es así que se encuentran condicionadas por las características singulares de cada estudiante, desde sus caracteres económicos, familiares, así como deseantes entre otros. A su vez, construir una trayectoria educativa no puede verse por fuera de la construcción del propio sujeto y así de su proyecto de vida. Este aspecto muestra que la dificultad de los jóvenes, no solo se encuentra en buscar saber que se quiere hacer, sino quién ser, y en esta línea, es una construcción que demanda de un sostenimiento desde un otro, que ayude a conocer lo que hay, lo que se necesita para llegar al lugar que se quiere alcanzar, y cómo lograr conseguir esto.

La búsqueda personal y el deseo, son elementos que marcan la incipiente adultez, donde se podría pensar que estos primeros pasos muchas veces carecen de seguridad, pudiendo conducir a elecciones sin consideración de costos y beneficios. A su vez, la reproducción de discursos, como por ejemplo, que solo existe un momento para elaborar un único proyecto de vida, puede llevar a los estudiantes a tomar decisiones que luego no logran sostener, e inclusive en algunos casos a ni siquiera poder tomar una decisión por miedo a

equivocarse, por el temor a no poder dar marcha atrás. Serían estos movimientos los que están en el centro de la desvinculación estudiantil, en concomitancia con otros factores, por lo que su análisis y la creación de respuestas a estas dificultades, favorecen a la permanencia de los estudiantes.

En esta línea es que la permanencia estudiantil ha tomado relevancia social y académica, ya que trasciende el hecho educativo, incluyendo al sujeto en sí mismo, y donde la OEV presenta así un lugar fundamental. Por un lado, en tanto es capaz de desmontar la idea de una única forma de recorrer el sistema educativo, rompiendo esta idea homogénea de transitarlo, siendo un factor protector frente a la desvinculación y favoreciendo la continuidad educativa. Y a su vez, facilitando la permanencia, al establecerse como espacio de acompañamiento en una elección educativa más en consonancia con su deseo, en la posibilidad de elaboración de proyectos de vida, y en el acompañamiento de las trayectorias educativas diversas. Esto evidencia que la OEV tiene una capacidad creadora, re historizante, emancipadora del sujeto y de su historia, donde al estar dotada de estas características, evita la mirada reduccionista sobre porque los jóvenes se desvinculan del sistema educativo, abarcando y fortaleciendo los motivos por los cuales permanece en la institución.

Desde este lugar es que se puede pensar a la OEV y su aporte, ya que resulta un espacio de reflexión, de acompañamiento y sostenimiento, donde de forma directa busca aportar a la construcción del proyecto educativo y de vida de los estudiantes, presentándoles las posibilidades, poniendo un pie sobre los múltiples caminos que puede trazarse para llegar a su objetivo. De forma indirecta, acompañar y sostener la construcción de una identidad y de un proyecto de vida, que sea una manifestación de esa construcción. Esto significa pensar el acompañamiento desde el dinamismo del mismo, desde la aceptación del cambio como una constante, desde las determinaciones que constituyen a la identidad, con sus representaciones y significaciones. Esto se realiza desde la OEV en la construcción de un espacio dialéctico, de crítica sobre lo establecido, de reflexión y búsqueda por el propio deseo, campo sobre el que se despliegue la propia vida para poder anudar y desanudar.

En la Universidad de la República se rescata el lugar que se le ha dado a la OEV, no obstante aún el presupuesto es insuficiente, por lo que su alcance es limitado, siendo necesaria una inversión económica que favorezca la creación de una oferta mayor, así como pensar en que vivir en proyecto implicaría quizás la inclusión de espacios de OEV de manera temprana, acompañando al sujeto en el desarrollo de él mismo desde edades anteriores al tránsito entre la EM y la ES. Se destaca entonces la importancia de democratizar el acceso a dispositivos como la OEV, visualizándolo como un derecho de todos, que repercute al mismo tiempo en la

democratización de la ES, fortaleciendo así el derecho a la educación, donde el acompañamiento se orienta a la propia vida del sujeto y su construcción integral.

Para finalizar, a nivel personal el recorrido por la práctica profesional, así como la producción del presente trabajo, significó la posibilidad de acercarse y conocer con mayor profundidad aspectos teóricos y técnicos de la OEV. Es así que a partir de la producción del presente ensayo, se pudo profundizar en su concepto y desprenderse de ideas preestablecidas, trascendiendo la elección puntual de una carrera universitaria, siendo un dispositivo que incide en la construcción y sostenimiento de trayectorias educativas continuas. Ahondar en que es la OEV, permite visualizar que el mismo se circunscribe entonces con otros conceptos que le dan sentido, como ser las trayectorias subjetivas, el proyecto de vida, la identidad, la permanencia y el deseo, entre otros. Todos estos conceptos desarrollados, presentan una característica en común, la necesidad de incluir el contexto socioeconómico y cultural de los jóvenes, así como la individualización de la singularidad de los mismos. Donde a su vez, resulta pertinente considerar que de no tenerse en cuenta estas nociones, como aspectos esenciales en la OEV, podrían conducir a un riesgo: retornar a su conceptualización más antigua, vinculada a la aplicación de test o de orientador como persona que posee el saber y que se encuentra para iluminar a otro, abriéndose así a la posibilidad de perder su norte guía. Por este motivo es que a lo largo del trabajo, la OEV se articula directamente con el concepto de proyecto de vida, donde a medida que se profundiza, se entiende que el mismo contiene el concepto de vocación e identidad, aspectos que se van construyendo y transformando a lo largo de la vida, corriéndose de la noción de descubrimiento como categoría.

Asimismo la producción, por sobre todas las cosas, permite internalizar los aspectos éticos que hacen a la intervención, comprender que la intencionalidad trasciende la concreción de un camino curricular, sino que acompaña el desarrollo personal del estudiante, por lo que la demanda sobre el orientador no es solo sobre su saber, sino sobre su ser. Ser responsable de sostener, de escuchar, de abrir al juego del intercambio, de la reflexión, de la posibilidad de desarrollar una historización, en donde emerja el deseo y la búsqueda por alcanzarlo más allá de los obstáculos, incluyéndose como partes del trazado de un recorrido, y abriéndose así por tanto a la concientización de que el futuro es posible.

Referencias

Aguilar, M. (2007). *La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono*. [Ponencia] 4° Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Pontificia Universidad Católica de Argentina.
<https://www.enduc.org.ar/ponencias/enduc4/trabajos/t064-c36.pdf>

Aisenson, D., Virgili, N. y Polastri, G. (2013). Construcción de experiencias, anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes que finalizan la escuela secundaria. *Anuario de Investigaciones*, 20, 105-113.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v20n1/v20n1a09.pdf>

Aisenson, D., Virgili, N., Polastri, G. y Azzolini, S. (2012). La noción de "proyecto" en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación. Abordaje desde la teoría de las representaciones sociales. *Anuario de Investigaciones*, 19, 297-304.

<https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139948031.pdf>

Arias Ortiz, E., Dulce Salcedo, O. y Mansilla Bustamante, S. (2025). *CIMA Brief #30: Educación superior en América Latina ¿cuántos asisten y cuántos terminan?*. Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://doi.org/10.18235/0013556>

Aveleyra, R. (2023). Informe regional : Educación superior en América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-REGIONAL-AMERICA-LATINA.pdf>

Blanco, M., y Frutos, J. (2001). Orientación vocacional. Propuesta de un instrumento de autoorientación. *Revista de Psicología Educativa*, (4) 43-52

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2015984>

Bohoslavsky, R. (1977). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Biblioteca Virtual – CCH, Centro Humanista
<https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/items/show/5841>

Boutinet, J.P. (1989) *Historia y Proyecto*. (Trad. María Cristina Tenorio) En G. Pineau y G. Jobert (Eds.), *Histoires de Vie*, vol. 2 157-162. *Approches multidisciplinaires L'Harmattan*. (Obra original publicada en 1989).

<https://www.icesi.edu.co/blogs/lenguajevirtual/files/2009/02/historia-y-proyecto-jp-boutinet.PDF>

Cardozo, S. (2010) El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. En Fernández, T. (Coord.). (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. (pp. 80-81) Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>

Clark, C., González, J., y Velata, N. (2007). *Los jóvenes y el proyecto educativo. Influencias sociales y contextuales en el abandono de carreras.* [Ponencia] 14.^a Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/154493/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Condori Mamani, B. (2024). La orientación vocacional como factor clave en la permanencia de los estudiantes de educación básica superior en el bachillerato, con enfoque en la educación y formación técnica profesional. *Multidisciplinary Journal Star of Sciences*, 1 (1) 1-12.

https://estrellaediciones.com/index.php/Star_of_Sciences/article/view/10

Dabas, E. (2003). *Redes sociales, familias y escuela.* Paidós. <https://gemmittareyes.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/2-elina-dabas.pdf>

De León, F., Rubio, V., Santiviago, C. (2018). Las tutorías entre pares y las trayectorias educativas. En C. Santiviago (Comp.). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior* (pp.89-104), Comisión Sectorial de Enseñanza.

<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/12/Las-tutori%CC%81as-entre-pares-TEP-Progres-a-Impronta.pdf>

Dirección General de Planeamiento. (2025). *Estadísticas Básicas 2024 de la Universidad de la República.* Universidad de la República. 72-77

<https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/33/2025/12/Estadisticas-Basicas-2024.pdf>

Dirección General de Educación Secundaria, Dirección General de Educación Técnico Profesional, Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente de la Universidad de la República (Udelar) en el año 2024. *Informe Anual de Actividades del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progesa) de la Universidad de la República (Udelar) en el Año 2024*. [Manuscrito inédito]

Dos Santos, S. y Egaña, A. (2011) Motivos. En Diconca (Comp.), *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. (p.61) Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Tradinco <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/desvinculacion-estudiantil-2012-04-16-imprenta.pdf>

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5775/pr.5775.pdf.

Figueroa, V. (2018) *Claves para comprender el acceso de los estudiantes del interior del país a la Universidad de la República. Una investigación realizada en Salto, Tacuarembó y Cerro Largo*. [Tesis de Maestría en Sociología]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Colibrí. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18976/1/TMS_FigueroaGarridoVeronica.pdf

Figueroa de Amorós, E. (1993) "La elección de carrera: una decisión de gran trascendencia". *Educación*, 2 (3) 5-13.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056955>

Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Homosapiens

Gil López, A. B., & Aravena Domich, M. A. (2023). Trayectorias educativas para entender la educación desde los estudiantes con dificultades académicas . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1077-1093.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5384

Ministerio de Educación y Cultura. (2022). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2022*. Dirección Nacional de Educación y Área de Investigación y Estadística.

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/logro-nivel-educativo-alcanzado-poblacion-2022>

Ministerio de Salud Pública (2017): *Guías para el abordaje de la salud integral de los adolescentes en el primer nivel de atención*. Programa Nacional de Salud Adolescente. Tomo 1 (2009). Apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas. Actualización 2017.
https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/inline-files/GuiaSalusAd_web%20con%20tapa.pdf

Mosca, A. y Santiviago, C. (2010). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional de los jóvenes*. Universidad de la República y Ministerio de Desarrollo Social. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/610.pdf>

Mosca de Mori, A. y Santiviago, C. (s. f.). *Interfase educación media–educación superior: ¿encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros*.

<https://es.scribd.com/document/782244702/Mosca-y-Santiviago-Interfase-EM-ES-Encuentro-o-Choque-Estrategias-Institucionales-Para-Mejorar-Los-Encuentros-3>

Müller, M. (1999). Reflexiones sobre Orientación Vocacional y formación de orientadores en contextos de cambios globales. *Revista Orientación y sociedad*, 1, 111-118.

https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88931999000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2025). CRES+5. *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578.locale=en>.

Plachot, G., Bonilla, M., Doninalli, M., Curione, K., Rodríguez Enríquez, C., Chiarino Durante, N., & Oliveri, A. (2025). Permanecer en primer año universitario: voces estudiantiles. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 12 (1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/594/389>

Programa de Respaldo al Aprendizaje y Universidad de la República (2025). *UPA 2025: Más de 15.000 estudiantes conocerán la oferta educativa de*

la Udelar en la Universidad de Puertas Abiertas 2025. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

<https://www.cse.udelar.edu.uy/progresa/upa2025/>

Programa de Respaldo al Aprendizaje y Universidad de la República (s. f.).
<https://www.cse.udelar.edu.uy/progresa/espacios-de-consulta-y-orientacion/>

Rascovan, S. (2018). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados: experiencias socio comunitarias en los bordes*. Noveduc libros.

Rascovan, S. (2016). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Paidós.

Rascovan, S. (2004). La orientación en el nuevo escenario social. *Revista mexicana de orientación educativa*, 1 (1), 15 - 25
<https://remo.ws/revistas/remo-1.pdf>

Rubio, V. (2024). *Trayectorias educativas de los estudiantes universitarios: Factores que aportan a la permanencia en la universidad*. [Tesis de Doctorado, Universidad de la República]. Colibrí.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/52245/1/Rubio_Virginia.pdf

Santiviago, C., De León, F., Mosca, A., y Passarini, J. (2018). Hacia un nuevo modelo de orientación vocacional ocupacional. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6 (3), 1-13
<https://www.redalyc.org/journal/5523/552359949011/552359949011.pdf>

Santiviago, C. y Ramos, S. (2018). Conceptualización y caracterización de apoyos a las trayectorias educativas de los estudiantes en el marco de la democratización de la enseñanza. En Santiviago, C. (comp). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del programa de respaldo al aprendizaje* (pp.36-47). Comisión Sectorial de Enseñanza.
<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/12/Las-tutori%C3%A1s-entre-pares-TEP-Progres-Imprenta.pdf>

- Santiviago, C., De León, F., Rubio, V., & Couchet, M. (2017). La permanencia de los estudiantes, un desafío para la universidad. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 4(2), 28-35. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/128>
- Santiviago, C., Mosca, A., De León., F. y Rubio, V. (2016). *Democratización de la orientación vocacional. Revista Convocación*, (26), 29 - 38. https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/6249/mod_resource/content/0/revista_26_art3.pdf
- Santiviago, C., Rubio, V. De León, F. (2014). La orientación vocacional ocupacional de la Universidad de la República. *Primer Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación San José. Costa Rica*. (pp.409-426) <http://www.cpoqr.org/wp-content/uploads/2014/11/Memoria-Congreso-de-Profesinales-en-Orientacion-2014.pdf>.
- Stabile, C., Clark, C., Peralta, V., González, J., Oviedo, M., Hernández, R., Zurita, V., Morán, V., Teillagory, L., Lopresti, G., y De María, M. (2016). Programa de orientación vocacional y ocupacional: demandas actuales e impacto social. *Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/154493>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación. Organización de los Estados Americanos. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Terigi, Flavia. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. 3° *Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

<https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
(2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578.locale=es>

Uruguay. (2009, diciembre 16) Ley n.º 18.437. Ley General de Educación.
Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Velásquez, M., Posada P., M., Gómez C., D., López, N., Vallejo G., F., Ramírez, P., Hernández E., C., y Vallejo, A. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquía. Colombia. *Congresos CLABES*.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/856>

Anexo

Dispositivos de PROGRESA-UDELAR para la protección de las trayectorias académicas:

- Talleres de Orientación Vocacional Ocupacional: son dispositivos dirigidos a jóvenes de EM, ya sea en liceos y escuelas técnicas (UTU) de todo el país. En estos espacios se trabaja con técnicas que faciliten la reflexión, el análisis y la construcción de proyectos de vida, opciones educativas posibles, abordando diferentes factores que se ponen en juego a la hora de realizar una elección como mandatos sociales y familiares, manejo del tiempo, pertenencia e integración a las instituciones educativas, entre otras (Progresá, s.f). En el año 2024 se llevaron a cabo 93 talleres en instituciones de EM en todo el país, abarcando 4.092 estudiantes (Dirección General de Educación Secundaria et al., 2024).
- Espacios de Orientación y Consulta (ECO): son dispositivos de intervención dirigidos a los estudiantes de UDELAR y a estudiantes de EM o potenciales ingresantes. La metodología del mismo son entrevistas semidirigidas, con técnicas clínico-expresivas, teniendo como objetivo promover la reflexión de los estudiantes, que puedan expresar aquellos factores que influyen en su elección educativa (Santiviago et al 2014). Las intervenciones pueden ser puntuales o pueden ser procesos de trabajo que habilitan a intervenciones procesuales que se desarrollan en cuatro o más encuentros según las necesidades del consultante, con una duración de 30 a 45 minutos (Progresá, s. f., párr. 1). En el mencionado espacio se trabaja con entrevistas semiestructuradas con el fin de recolectar datos que ayuden al esclarecimiento de los jóvenes que concurren y definir un motivo de consulta. En estos espacios se trabaja de manera conjunta con el consultante en la búsqueda de información de Institutos de Educación Superior (IES) o becas, además de aplicar técnicas que ayuden a la construcción vocacional. En el correr del año 2024 utilizaron el espacio ECO 225 estudiantes, estableciendo que la prelación de motivos que los llevan a concurrir estos espacios; indefinición vocacional, en segundo lugar información de becas y apoyos y en tercer lugar dificultades en la trayectoria educativa (Dirección General de Educación Secundaria et al., 2024).

- La previa: es un dispositivo en la modalidad de tutoría. El mismo combina actividades de enseñanza y extensión. Los estudiantes de la UDELAR concurren a instituciones públicas de EM, para compartir su experiencia en la Universidad. Luego del ingreso a la universidad, con el fin de apoyar el trayecto educativo las Tutorías Entre Pares (TEP). Los estudiantes avanzados de la UDELAR, le proporcionan herramientas a los nuevos estudiantes (Progesa, s.f.párr.1).
- Expo Educa: es una feria donde se exponen las ofertas educativas tanto públicas como privadas. La misma se lleva a cabo en instituciones de EM, si bien las mismas surgen en Montevideo, luego comienza a desarrollarse en diferentes partes del país. Durante el año 2024 accedieron a este dispositivo 5.444 estudiantes (Santiviago et. al 2014; Dirección General de Educación Secundaria et al., 2024).
- Universidad a Puertas Abiertas (UPA): el dispositivo es un encuentro anual, que realiza PROGRESA. El mencionado evento consta de la muestra de oferta educativa tanto de la UDELAR como de otras instituciones de educación pública terciaria. Además se brindan talleres de orientación vocacional. En la misma se desarrollan actividades académicas de gran relevancia: la Presentación de Proyectos Estudiantiles de Extensión (CSEAM) y la Presentación de Proyectos de Apoyo a la Investigación Estudiantil (CSIC) (Progesa, s.f.párr.1). Se estima que en el año 2025 accedieron al dispositivo 15.000 estudiantes (Progesa et al. 2025).