



Universidad de la República  
Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado  
Ensayo académico

**Transición hacia la educación superior y migración estudiantil interna: aportes desde dispositivos de orientación educativa y vocacional en la Udelar**

Estudiante: Belén Sosa Ferreira C.I. 4.584.572-6

Tutor: Asist. Mag. Luis Pereyra

Revisor/a: Asist. Mag. Diego Cuevasanta

Montevideo, Uruguay  
Febrero 2026

**Índice:**

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>Desarrollo teórico</b>	<b>5</b>
Democratización de la educación superior	5
Descentralización	6
Migración interna y flujo migratorio histórico	8
Orientación educativa y vocacional	11
Transición hacia la educación superior	13
Progesa	16
Ventanilla móvil	18
<b>Conclusiones</b>	<b>19</b>
<b>Referencias:</b>	<b>23</b>

## Introducción

El presente ensayo académico se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Se propone analizar la relevancia de los dispositivos de Orientación Educativa y Vocacional (OEV) desarrollados en conjunto por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) y la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar), en el acceso, continuidad y en la construcción de proyectos educativos en estudiantes de Educación Media Superior (EMS) que enfrentan la necesidad de migrar hacia la capital del país para continuar con sus trayectorias educativas en Educación Superior (ES). Entre esos dispositivos se encuentran los talleres de Orientación Educativa y Vocacional (OEV) que se enfocan en el acompañamiento a los estudiantes, permitiendo indagar en los miedos, ansiedades e incertidumbres que se despliegan en el pasaje a la Educación Superior; promoviendo también la búsqueda de información para una toma de decisiones de forma consciente.

El interés en la temática del presente trabajo surge a partir de mi participación en la práctica de “Orientación Vocacional Comunitaria” realizada en el año 2023. La misma consistió en la ejecución de talleres de Orientación Educativa y Vocacional a estudiantes de Educación Media Superior, que se encuentran en la etapa de transición entre EMS y ES, en centros educativos de Montevideo y el interior del país.

Como mencionan Mosca & Santiviago (2013) la transición hacia la enseñanza terciaria es un momento de crisis y cambios en el que se “conjuga la introducción en el mundo adulto, la primera elección personal respecto al itinerario educativo, el comienzo de una concreción del proyecto vocacional, el pasaje adolescencia- juventud...” (p. 2).

Cuando los estudiantes que ingresan a la universidad de la República en Montevideo son provenientes del interior del país, al proceso de transición a la enseñanza superior se le suma un factor importante que es el tener que afrontar el traslado a la capital del país para continuar con sus trayectorias educativas. La migración interna sumado a la transición entre educación media y educación superior son dos procesos que se dan en simultáneo, requieren de adaptación y vienen acompañados de muchos cambios e incertidumbre que el estudiante debe atravesar.

El VII Censo de Estudiantes de Grado 2012 muestra en sus resultados que el 93,2% de estudiantes realizan sus estudios en sedes de Montevideo, mientras que en sedes del interior lo hace el 5,2% de los estudiantes. En cuanto a la movilidad, el 67% de estudiantes provenientes del interior del país residen en Montevideo (DGPlan, 2013). De acuerdo a esto se observa que los estudiantes del interior del país, en su gran mayoría optan por continuar su trayectoria educativa en Montevideo, lo que también implica un gran movimiento de migración interna debido a que cambian su lugar de residencia.

Las trayectorias educativas siguiendo los aportes de Kaplan & Leivas (2022), pueden comprenderse como procesos dinámicos que se encuentran configurados a partir de la articulación entre condiciones estructurales, como las características del sistema educativo, y condiciones subjetivas vinculadas a la experiencia personal y del contexto de cada individuo. Es decir, las trayectorias no siguen recorridos lineales, se presentan de manera diversa y se encuentran atravesadas por múltiples determinantes que van teniendo incidencia en el proyecto educativo de cada estudiante.

En el presente trabajo se propone un recorrido que parte de un nivel general, abordando los procesos de democratización del conocimiento y descentralización de la educación superior, para luego profundizar en procesos más complejos como la migración estudiantil abordando las significaciones y procesos que atraviesan los estudiantes al desplazarse para continuar su trayectoria educativa.

Posteriormente se realizará un recorrido histórico de la orientación educativa y vocacional, profundizando en la perspectiva más actual en la cual se cambia de paradigma y el sujeto es protagonista de su propio proceso de elección y construye su proyecto educativo. Luego se abordará la transición hacia la educación superior como proceso complejo en el cual el estudiante debe incorporar nuevas reglas y lógicas académicas e institucionales.

Finalmente el análisis se centrará en los dispositivos concretos de OEV con el objetivo de visibilizar su aporte a las trayectorias educativas y a la ampliación en el acceso a la educación superior.

## **Desarrollo teórico**

### **Democratización de la educación superior**

Actualmente el contexto social se encuentra marcado por la globalización y la sociedad de la información en la cual el conocimiento y la tecnología adquieren un papel principal, ya que son los que permiten el desarrollo social y económico. Sin embargo el acceso a ellos no está al alcance de todos, lo que hace que se generen desigualdades.

Arocena (2006) habla de la emergencia de la sociedad del conocimiento y de cómo la misma contribuye a ampliar las desigualdades sociales ya que no todos los grupos se encuentran en las mismas condiciones para acceder a la formación avanzada y mejores oportunidades de empleo.

“Las desigualdades en el uso del conocimiento tienen que ver ante todo con las diferentes posibilidades de acceder a la educación superior...” (Arocena, 2014 p. 89), por lo tanto, para reducir las desigualdades es necesario ampliar el acceso a la educación superior y asegurar que el conocimiento no quede en grupos reducidos, sino que llegue a la mayor cantidad de personas posible buscando el beneficio colectivo y contribuir al abordaje integral de los problemas sociales que se presentan en la actualidad. En este sentido Arocena (2013) plantea que “mejorar la calidad de vida material y espiritual de la gente, a través de la expansión de sus libertades y capacidades, tiene entre sus requisitos insoslayables la expansión y la democratización del conocimiento.” (p. 10)

Para avanzar hacia una sociedad más justa y democrática es necesario promover la democratización del conocimiento, lo que supone ampliar su acceso y circulación, objetivo que se propone la universidad en la Segunda Reforma impulsada a partir del año 2006.

La base de la democratización del conocimiento es la generalización de la formación avanzada. La nueva Reforma Universitaria se propone como meta principal colaborar con la generalización de enseñanza avanzada y permanente, y que la misma esté conectada al ámbito laboral, la participación ciudadana, la vida cultural y la mejora de la calidad de vida en el ámbito individual y colectivo (Arocena, 2014).

Democratizar el conocimiento supone ampliar el acceso a la educación superior y fomentar el aprendizaje permanente que sea de calidad a lo largo de toda la vida y que permita construir una sociedad más justa e igualitaria en la que todas las personas participen de manera activa. La universidad debe concebirse no como un privilegio de grupos minoritarios, “sino como un derecho humano universal” tal como lo plantea Rinesi (2014, p. 166), garantizando no solo el acceso sino la permanencia y el egreso con una enseñanza de calidad, y que la producción de conocimiento se encuentre al servicio del bien común.

En esta línea, la declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe del año 2018 reafirma a “la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado” (IESALC, 2018, p. 6).

No obstante, a pesar de los principios postulados en la declaración se advierte que siguen persistiendo desigualdades regionales que limitan el acceso a la educación superior y una creciente mercantilización. En este contexto, se reivindica la autonomía de las Instituciones de Educación Superior como condición para seguir promoviendo a la educación como derecho, en donde la producción de conocimiento esté orientada a construir sociedades más justas e igualitarias (IESALC, 2018).

### **Descentralización**

La oferta educativa a nivel terciario ha estado históricamente concentrada en la capital, lo que ha generado desigualdades en el acceso para estudiantes que provienen del interior del país. Esto comenzó a modificarse a partir de la Segunda Reforma Universitaria, la cual reafirmó el propósito principal de “generalizar la enseñanza avanzada y permanente y ratificó la importancia de reducir las inequidades geográficas que se dan en el acceso a la educación superior (Arocena, 2014 p. 28).

Según Arocena (2014) el proceso de reforma incluyó estrategias de descentralización y regionalización, el cual se basa en tres grandes pilares:

En primer lugar la creación de Programas Regionales de Enseñanza Terciaria que consiste en diseñar programas de estudio que tengan en cuenta las particularidades y necesidades de

cada región, coordinando el trabajo con otras instituciones educativas, actores sociales, intendencias, etc. En segundo lugar los Polos de Desarrollo Universitario que se centran en definir áreas temáticas prioritarias para cada región y crear grupos académicos especializados para cada área y de esta manera fortalecer enseñanza, investigación y extensión. Por último, la construcción de Centros Universitarios Regionales que representan una estructura académica más amplia que las facultades tradicionales, donde se reúnen opciones educativas de distintas áreas de conocimiento. (Arocena, 2014, p. 50)

La regionalización impulsada por la Universidad de la República se constituyó como un eje central, cuyo objetivo principal fue ampliar y democratizar el acceso a la educación superior en el interior del país. Esta política implicó una reorganización administrativa y territorial, mediante la implementación de nuevas estrategias institucionales orientadas a diversificar la oferta, y así poder acercar la universidad a distintos contextos, con el fin de reducir las desigualdades geográficas persistentes (Udelar, 2015a).

La implementación de este conjunto de acciones institucionales contribuye de manera significativa a la democratización y acceso a la educación superior. La regionalización y descentralización no solo buscan disminuir las diferencias en el acceso y superar la centralización de la educación superior en Montevideo, sino que también busca contemplar las necesidades de cada región para que la universidad esté al servicio de la misma y se pueda nutrir de la interacción con actores locales para garantizar oportunidades de educación a más estudiantes y mejorar la calidad de vida.

Como producto de estos procesos que se vienen dando, se ha ampliado la oferta académica en el interior del país, se han creado Ciclos Iniciales Optativos como nueva forma de ingreso a la educación superior y se han creado también nuevos Centros Universitarios. Favoreciendo de esta forma el ingreso de una mayor cantidad de estudiantes que quizás anteriormente estaban impedidos de avanzar en su formación debido a las desigualdades que se presentan, entre ellas la escasez de oferta educativa en sus localidades de origen.

Aunque se han registrado avances en la descentralización y la ampliación de la oferta educativa en el interior del país con la creación de nuevas carreras, Montevideo sigue siendo el destino principal elegido por los estudiantes para continuar la formación en la universidad. Esta tendencia se observaba en el censo de estudiantes del año 2012 en el que sus datos muestran que el 93,1% de los estudiantes efectivos de Udelar estudia en sedes de Montevideo, mientras que en las sedes del

interior solo lo hace el 5,1% (DGPlan, 2013). Datos más recientes obtenidos a través del Formulario FormA estudiantes del año 2022, muestran que esta tendencia se mantiene ya que si bien hubo un aumento en la matrícula de estudiantes en sedes del interior a un 10,6%, Montevideo continúa concentrando un 89,4% de la matrícula estudiantil, lo que sugiere que la descentralización constituye un proceso en desarrollo.

Para seguir democratizando el conocimiento, que más personas accedan a la educación superior y participen activamente en la sociedad en que están insertos, garantizar el derecho a la formación avanzada resulta un punto clave en el que la universidad adquiere un rol principal.

### **Migración interna y flujo migratorio histórico**

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, s.f.) define a la migración como el “movimiento de personas de su lugar de residencia habitual a un nuevo lugar de residencia, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país.” También distingue dos tipos de migración; la migración internacional la cual implica el desplazamiento de personas que dejan su lugar de origen y cruzan fronteras para establecerse en otro país. Por otro lado, la migración interna se refiere a los movimientos dentro de un mismo país entre regiones o departamentos.

Según la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ 2018) el 25,8% de los jóvenes ha pensado en migrar dentro del país. Entre los principales motivos se encuentran: estudiar y formarse, conseguir un futuro mejor, tener la experiencia de vivir en otro lado y encontrar un trabajo mejor. Dentro de estos motivos, estudiar o formarse se encuentra en primer lugar con un 24,7%. El presente trabajo se centra en este tipo de migración asociada a estudiar y formarse migrando dentro del país para ello, debido a que este tipo de movilidad está vinculada principalmente con la continuidad de la trayectoria educativa en estudiantes del interior del país.

A partir de los datos presentados anteriormente se puede observar que la educación ocupa un lugar principal en los jóvenes que deciden migrar de forma interna para lograr un crecimiento personal y mejoras en su calidad de vida, como mencionan Maceiras & Pereyra (2019) “la educación aparece

como el camino más directo, a la vez que anclado en la tradición, para desarrollar el movimiento que posibilite el ascenso social”. (p. 57)

En este contexto, resulta pertinente analizar las características sociodemográficas de la población estudiantil universitaria. El Informe del Relevamiento Continuo de Estudiantes de Grado de la Udelar del año 2018 permite profundizar en dichas características analizando diversas dimensiones.

En relación a la distribución según la edad y lugar de nacimiento, se observa que a medida que aumenta el tramo de edad disminuye el porcentaje de estudiantes nacidos en el interior del país, predominando en todos los tramos etarios los nacidos en Montevideo. Al analizar el lugar de residencia por grupo etario, los datos muestran que en el interior se concentran estudiantes de edades más jóvenes, principalmente menores de 20 años, mientras que en Montevideo predomina el tramo de 25 a 29 años. Por otra parte, en la distribución por sexo y lugar de residencia se observa una disminución tanto de mujeres como de varones residentes en Montevideo en comparación con datos del censo del año 2012, lo que puede atribuirse al proceso de descentralización y la expansión de la oferta educativa terciaria en todo el territorio (DGPlan, 2018).

Al considerar datos más recientes sobre los ingresos de estudiantes a servicio por localización y sexo del año 2024, se observa que de un total de 33.801 ingresos, 5.597 estudiantes ingresaron a estudiar exclusivamente en servicios del interior del país, lo que representa un 16,6%, mientras que el resto ingresó en sedes de Montevideo. Por otra parte, se identifican diferencias por áreas de formación, predominando en el interior del país los ingresos en los programas de Formación Inicial con 2.250 estudiantes y en segundo lugar el Área Salud con 1.206 estudiantes (DGPlan, 2024). Esta información actualizada confirma tendencias ya observadas en años anteriores en donde Montevideo aún presenta una mayor concentración de estudiantes, evidenciando que la descentralización constituye un proceso que aún se encuentra en desarrollo.

En línea con los datos más recientes, si bien se presenta un aumento de matrícula en sedes del interior en los últimos años, persiste la migración de los jóvenes hacia Montevideo, tal como lo afirman Maceiras & Pereyra (2019) “la capital mantiene viva su vigencia como espacio histórico de confluencia para obtener prestaciones de formación terciaria”. (p. 67)

En este marco resulta pertinente retomar algunos de los aportes de la Tesis de Maestría relacionada a la temática “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”. En dicho estudio se señala que la política de descentralización no incide en la intención de los estudiantes de acceder a estudiar en la Udelar, pero sí en la elección del lugar de estudio. La presencia de oferta universitaria en su localidad de origen incrementa las probabilidades de que los estudiantes opten por quedarse estudiando allí sin necesidad de migrar, en cambio si hay ausencia de oferta en su localidad hay una mayor tendencia a migrar a Montevideo para continuar sus estudios terciarios (Figueroa, 2018).

Asimismo, la investigación destaca que las decisiones de los estudiantes del interior del país con respecto al acceso a la Universidad se encuentran fuertemente condicionadas por diversos factores. Entre ellos se encuentran las características personales relacionadas a la edad, sexo y responsabilidades, la presión del entorno en cuanto a lo que espera la familia y personas cercanas del joven, así como el origen social y el acceso a la información. En conjunto, estos factores influyen de manera significativa en las decisiones educativas de los estudiantes (Figueroa, 2018).

En este contexto, se considera que la migración asociada a la continuidad de trayectorias educativas no implica únicamente el cambio de residencia, sino que es una experiencia que influye en diversos aspectos de la vida de las personas que migran. Al trasladarse de su ciudad de origen, se encuentran en un nuevo entorno, lejos de sus redes cercanas como familia y amigos, y a su vez teniendo que adaptarse para el caso de los estudiantes a nuevos tiempos y lógicas institucionales propias de la Universidad. Debido a que la migración es un proceso complejo debe entenderse como un “fenómeno psicosociocultural que influye en diferentes áreas del individuo... en el que cobran relevancia los fenómenos de construcción y reconstrucción identitaria..”. (De León et al., 2019, p. 130)

En la misma línea, Aguirre & Varela (2010) plantean la migración como un acontecimiento significativo en la trayectoria vital de los estudiantes ya que implica grandes transformaciones en la vida cotidiana. Marca un antes y un después ya que se alejan de su entorno conocido, es un momento clave en donde su realidad se ve modificada en distintos aspectos.

La migración desde el interior del país hacia la capital para estudiar puede adquirir una significación simbólica asociada a los ritos de paso, entendiendo a estos como experiencias que marcan el pasaje de una etapa de la vida a otra. En este caso, socialmente se vive como un momento de crecimiento personal, independencia y transición a la vida adulta (Frechero & Sylburski, 2000).

Siguiendo los aportes de Frechero & Sylburski, 2000, la migración estudiantil se presenta como un proceso complejo y heterogéneo, ya que el contexto social, económico y cultural del que provienen los jóvenes son muy diversos y esto puede incidir de distintas maneras en la experiencia migratoria. En este marco, resulta frecuente que los estudiantes se perciban “inmigrantes dentro de su propio país” dado que deben adaptarse a nuevos códigos y reconstruir su rutina diaria en un nuevo contexto. Asimismo, los autores señalan que el proceso migratorio está compuesto por diferentes etapas. Primeramente, el momento inicial de arribo, en donde deben resolverse necesidades básicas como dónde vivir y cómo moverse en la ciudad, en este momento Montevideo es visto de forma idealizada como el lugar que le permitirá mayor autonomía al estudiante. Posteriormente, el descubrimiento de la ciudad en donde se deja de ver de forma idealizada y se ven las verdaderas dificultades y predominan los sentimientos de nostalgia por la ciudad de origen. Finalmente, la etapa de la inserción que se caracteriza por la conformación de nuevas redes sociales y se desarrolla un mayor sentido de pertenencia.

Comprender la migración estudiantil como un proceso dinámico, atravesado por múltiples factores implica reconocer que las trayectorias educativas no presentan recorridos lineales, sino que cada estudiante construye su propio itinerario en función de sus posibilidades. En ese sentido, como mencionan De León et al (2019) se requieren prácticas que favorezcan la inclusión de estudiantes que migran, contemplando no sólo la dimensión académica sino también los aspectos subjetivos, sociales y vinculares.

### **Orientación educativa y vocacional**

La idea de vocación se ha ido transformando a lo largo del tiempo. En sus orígenes estaba vinculada al ámbito religioso definiéndola como un “llamado” de Dios para cumplir determinada misión, es decir que era concebida como algo externo al sujeto, sin que este tuviera posibilidad de elegir (Santiviago, 2012).

La orientación vocacional puede dividirse en dos grandes etapas: una primera etapa es la pre-científica en donde las elecciones estaban determinadas principalmente por factores sociales, culturales, familiares y religiosos, y la etapa formal o científica que comienza desde el siglo XX y se extiende hasta la actualidad. Esta etapa se caracteriza en el inicio por la institucionalización de la

orientación vocacional y la utilización de tests, hasta llegar en la actualidad a una concepción más amplia y una visión más integral del sujeto (Gavilan, 2006).

En la época moderna, la orientación vocacional surge vinculada al mundo del trabajo. El objetivo principal que se planteaba era el de ubicar a cada trabajador en el puesto más adecuado y poder brindar una mayor productividad a las empresas. Las aptitudes eran vistas como rasgos fijos e innatos del sujeto, y se recurría al uso de tests como herramientas para medirlas (Santiviago, 2012). Desde esta perspectiva la orientación priorizaba las demandas productivas, dejando de lado los aspectos personales de cada sujeto al momento de realizar elecciones.

En el contexto del Río de la Plata, Rodolfo Bohoslavsky introduce un cambio significativo en la orientación vocacional al diferenciar dos modalidades. Por un lado, la modalidad actuarial basada principalmente en la evaluación de aptitudes que son fijas y estables en los sujetos en la que el psicólogo tiene un rol protagonista y dirige las elecciones. Por otro lado, la modalidad clínica que promueve un rol más activo del sujeto en la toma de decisiones y concibe la elección vocacional como un proceso subjetivo (Bohoslavsky, 1977).

Aunque la modalidad clínica realizó aportes significativos al incorporar una dimensión subjetiva y brindar mayor protagonismo al sujeto en sus decisiones, constituyéndose como antecedente para seguir ampliando la concepción de orientación vocacional, tenía un alcance limitado ya que era pensada para momentos de transición educativa de un ciclo a otro focalizado en personas que ya se encontraban dentro del sistema educativo (Santiviago, 2012).

Las concepciones más actuales de orientación vocacional toman aportes de la modalidad clínica y, a su vez, incorporan dimensiones como el contexto social, cultural, educativo y económico ya que influyen de manera significativa en las elecciones.

Mosca & Santiviago (2003) plantean la orientación vocacional como un “espacio de reflexión” que posibilita a las personas pensar sobre sus intereses, deseos y representaciones acerca de su futuro académico y profesional, y vincularlos con el contexto en el que viven y los diversos factores ya sean de carácter individual o social que pueden incidir en sus elecciones. Desde esta perspectiva la orientación no busca predecir qué debe hacer cada persona, sino problematizar sobre los múltiples determinantes y contribuir a la toma de decisiones.

Profundizando en la definición de vocación Mosca & Santiviago (2010) la definen como una “construcción permanente” no es algo fijo e incambiable, se va construyendo a lo largo del recorrido vital a partir de la interacción de la subjetividad de cada persona y el contexto en el que está inserta. Al hablar de vocación como una construcción, implica pensar en la orientación vocacional como un espacio de acompañamiento y no solo como un momento puntual en el que el estudiante debe tomar una decisión definitiva.

Rascovan (2018) plantea hablar de “dispositivos de sostén y acompañamiento” y no reducir la orientación vocacional únicamente a tomar una decisión acerca de una carrera. Enfatiza la importancia de contemplar la diversidad de contextos en los que los sujetos se encuentran a la hora de tomar decisiones sobre su futuro educativo y vocacional. Propone pensar al sujeto como un ser singular en permanente construcción atravesado por el deseo.

En los enfoques más actuales de orientación vocacional puede observarse un gran contraste con sus comienzos, en donde predominaba la utilización de tests para medir cualidades y aptitudes y el sujeto no tenía protagonismo en sus elecciones sino que era dirigido por un profesional que aconsejaba que camino seguir. En cambio, la visión más moderna propuesta por diversos autores se basa en un proceso de acompañamiento en donde el sujeto asume un rol activo en sus elecciones, considerando su historia personal y contexto social en el cual está inserto. Desde esta perspectiva la orientación es vista como un proceso continuo y abierto, pudiendo cambiar de proyecto a lo largo del itinerario vital, que no se restringe solamente al pasaje de ciclos (Mosca & Santiviago, 2010).

### **Transición hacia la educación superior**

La transición hacia la educación superior puede comprenderse como un proceso vital que configura cambios significativos en la trayectoria de los jóvenes, en tanto articula transformaciones educativas, subjetivas y sociales. No se trata únicamente de un pasaje formal entre instituciones, sino que implica la primera decisión asumida de manera autónoma con relación al itinerario formativo. Asimismo, constituye una etapa vinculada con el pasaje de la adolescencia a la juventud y la asunción de nuevas responsabilidades (Mosca & Santiviago, 2013).

En esta línea, Aguilar (2007) señala que la transición constituye un proceso complejo que se inicia antes de la finalización de la educación media y se extiende más allá del ingreso efectivo a la universidad, pudiendo tener una duración aproximada de dos años. En dicho proceso intervienen tanto dimensiones individuales del estudiante vinculadas a sus expectativas, recursos y herramientas personales como factores contextuales asociados al entorno familiar o institucional.

Dubet (2005) afirma que definir a los estudiantes que ingresan a la universidad no es tarea sencilla, en tanto los perfiles de ingreso se han ido transformando a lo largo del tiempo y no pueden considerarse homogéneos. El autor identifica dos procesos fundamentales que han incidido en estas transformaciones, por un lado, la masificación en el acceso a la educación superior genera el ingreso de estudiantes provenientes de diversos contextos sociales y por otro, la diversificación de la oferta educativa, al ampliar las opciones de formación habilita distintas formas de transitar la universidad y ser estudiante.

Siguiendo los planteos del autor, este menciona que la experiencia estudiantil es una construcción compleja en donde se articula el ser joven con las exigencias del mundo académico. El estudiante no se define únicamente por su rol dentro de la universidad, sino también por las condiciones de vida que lo atraviesan y por el sentido que este otorgue a sus estudios. Es decir que la experiencia universitaria adopta diversas formas, en las que los sujetos tienen distintos modos de relacionarse con la institución (Dubet, 2005).

En este sentido, Casco (2009) señala que el perfil del estudiante universitario se encuentra en redefinición. En el imaginario institucional muchas veces persiste la imagen de estudiante ideal que dedica su tiempo exclusivamente al estudio. Sin embargo, en la realidad actual en un contexto atravesado por el constante cambio en el mercado laboral y el desarrollo de nuevas tecnologías, crece el número de estudiantes que divide su tiempo entre estudio, trabajo y otras actividades. Por lo tanto, los perfiles se vuelven cada vez más heterogéneos con trayectorias menos lineales. La autora menciona que muchos de ellos son “estudiantes de paso” ya que aún se encuentran indecisos sobre su proyecto educativo, dan más prioridad al trabajo y en otras ocasiones su ingreso la educación terciaria lo conciben como un “ensayo” o exploración de la vida universitaria. En este contexto, es que se refuerza la idea de pensar en la orientación educativa y vocacional como un proceso continuo de acompañamiento que contemple el contexto cambiante y la diversidad de trayectorias que se presentan.

La culminación de la educación media puede representar una ruptura con una dinámica institucional previamente internalizada, implicando el abandono de un espacio conocido en el que las normas ya se encontraban incorporadas. Supone el ingreso a un nuevo ámbito con reglas, lógicas y prácticas que el estudiante debe integrar. Este pasaje puede generar temores e incertidumbre asociadas a lo desconocido. Asimismo, dicho proceso se encuentra regulado por tiempos formales que establece la institución, vinculados a fechas de ingreso, requisitos administrativos y calendario académico, que no siempre se corresponden con los tiempos subjetivos de cada estudiante; sentirse preparado para asumir esos cambios y responsabilidades (Mosca & Santiviago, 2013).

En este marco resulta pertinente abordar los aportes de Coulon (1995 citado por Casco, 2009) quien propone comprender el ingreso a la universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro y de una cultura a otra.

Como señala Casco (2009):

Lo primero que está obligado a hacer un ingresante cuando llega a la universidad es aprender su “oficio de estudiante”. Este proceso se da en tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales). Si el pasaje es exitoso, el individuo progresa de su condición de novato a la condición de aprendiz y de ella a la de miembro afiliado. (p. 2)

La noción de “oficio de estudiante” permite comprender que el ingreso a la universidad no constituye un simple acto administrativo, sino que implica un proceso de apropiación de una nueva cultura institucional. Todas las demandas que se exigen en simultáneo requieren del ingresante el desarrollo de estrategias de adaptación que no siempre pueden consolidarse en los tiempos previstos por la propia dinámica institucional (Casco, 2009).

La condición de miembro afiliado supone la construcción de dos tipos de afiliación; la institucional y la intelectual. La primera se refiere al aprendizaje de las reglas de funcionamiento de la universidad, tanto en su organización académica como administrativa, así como la comprensión de las dinámicas de la vida universitaria. Mientras que la segunda implica un dominio progresivo de las formas específicas del trabajo académico. Ambos tipos de afiliación no suelen darse en simultáneo, es

posible que el estudiante se adapte a las exigencias administrativas y funcionamiento, pero aún no alcance una integración plena de las prácticas intelectuales que se exigen (Casco, 2009).

De lo expuesto se desprende que la transición hacia la educación superior constituye un proceso complejo que abarca múltiples dimensiones y trasciende el inicio formal de una carrera. Implica no sólo la elección de un itinerario formativo, sino también el aprendizaje del funcionamiento institucional y la apropiación de nuevas lógicas académicas. No se trata de un proceso inmediato sino de una construcción progresiva que requiere instancias previas y posteriores de acompañamiento que contribuyan al pasaje de novato a miembro afiliado y los estudiantes logren sostener sus trayectorias educativas.

### **Progresas**

El Programa de Respaldo al Aprendizaje nace en el año 2007 como plan de apoyo, acogida y seguimiento a la generación de ingreso, surge con el objetivo principal de contribuir a la ampliación del acceso y permanencia en la educación avanzada. Debido al crecimiento y desarrollo del plan, en el año 2009 se consolida como programa dentro de la Comisión Sectorial de Enseñanza (Udelar, 2015b).

Progresas centra sus acciones en el acompañamiento de estudiantes durante los distintos momentos de su trayectoria educativa incluyendo el preingreso, ingreso y el egreso buscando favorecer la integración a la vida universitaria y fortaleciendo las trayectorias educativas promoviendo el acceso a los recursos institucionales disponibles. Asimismo se reconoce que en la transición hacia la educación superior y durante la trayectoria formativa hay etapas que requieren atención y orientación específicas, es por eso que el programa desarrolla distintas estrategias de trabajo para poder acompañar a los estudiantes en cada uno de esos momentos (Pereyra & Bouzón, 2019).

Para poder llevar a cabo sus cometidos principales, Progresas implementa distintas líneas de intervención enfocadas en atender las necesidades de cada estudiante en los distintos momentos de su trayectoria educativa, incluyendo el pre ingreso, ingreso, permanencia y egreso. Se identifican tres líneas de trabajo principales. La primera corresponde a la “orientación educativa y vocacional” que consiste en dispositivos con instancias individuales y grupales dirigidos a estudiantes de educación media y educación superior, con el objetivo de apoyar la toma de decisiones y facilitar el acceso a

información educativa y fortalecer redes de apoyo. En segundo lugar se encuentran las “tutorías entre pares”, que consiste en el acompañamiento de estudiantes universitarios avanzados a estudiantes que están por ingresar o recién comienzan su trayectoria en la universidad. Por último, los espacios de “información y apoyo” que se enfocan en la difusión de la oferta educativa como las Expo Educa y Universidad a Puertas Abiertas, así como también actividades de bienvenida orientadas a fortalecer el vínculo de los estudiantes con la universidad (Comisión Sectorial de Enseñanza, s.f.).

Dentro de la línea de “Orientación educativa y vocacional”, en la cual se enfoca el presente trabajo, se desarrollan los talleres de Orientación Educativa y Vocacional (OEV). Estos dispositivos se implementan en centros de Educación Media Superior de todo el país y son coordinados por docentes de Progresá junto con estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología de la Udelar.

Mosca & Santiviago (2010) definen el taller como un espacio de intercambio y participación activa de todos sus integrantes, donde se promueve el aprendizaje colectivo y puede utilizarse para abordar distintas temáticas en contextos variados. Este dispositivo busca reducir la distancia entre teoría y práctica, favoreciendo la construcción de conocimiento a partir de las experiencias, preguntas y reflexiones del grupo que contribuye al desarrollo de la autonomía y autoaprendizaje. El taller resulta adecuado para trabajar la orientación vocacional, ya que permite pensar la vocación como algo que se construye en diálogo y en intercambio. El trabajo en grupo y compartir el proceso con otros disminuye angustias y favorece la reflexión y toma de decisiones.

Los talleres de Orientación Educativa y Vocacional, dirigidos a estudiantes de Educación Media Superior, buscan favorecer la reflexión sobre los proyectos educativos. En estos espacios se abordan dimensiones vinculadas a condicionantes sociales y familiares, integración a la institución educativa, organización del tiempo y acceso a la información sobre recursos como becas, y apoyos estudiantiles disponibles, contribuyendo de esta manera a la toma de decisiones más consciente e informadas (Pereyra & Bouzo 2019).

Con respecto a la experiencia realizada en la práctica “Orientación Vocacional Comunitaria” durante el año 2023 en Progresá, y en el marco de la Licenciatura en Psicología, se observó en territorio la relevancia y alcance de estos dispositivos para estudiantes de todo el país. La participación en la planificación y coordinación de talleres de OEV, tanto en Montevideo como en localidades del interior, permitió reconocer la importancia de los espacios grupales para fomentar la reflexión en torno al futuro y proyectos educativos en los jóvenes. Al principio de cada instancia los estudiantes tendían a

mostrarse más reservados, sin embargo a medida que avanzaban las actividades y dinámicas propuestas su participación, interés y disposición aumentaban progresivamente. Se observó como en el espacio grupal surgen inquietudes vinculadas a la continuidad educativa, oferta académica y becas, aspectos que en muchos casos eran poco conocidos. Las dinámicas propuestas fomentaban procesos reflexivos en torno al proyecto educativo, generando mayor motivación y apertura a nuevas posibilidades mediante el acceso a la información. Todo lo observado en esta experiencia práctica refuerza la importancia de los dispositivos grupales como el taller, en tanto estrategia de acompañamiento en orientación vocacional.

### **Ventanilla móvil**

Rascovan (2018) afirma que “la problemática de elegir qué hacer en la vida es un derecho universal y no el privilegio de unos pocos” (p. 10), lo que permite reconocer la relevancia de los dispositivos de orientación educativa y vocacional existentes, así como la necesidad de que estos alcancen a jóvenes de diversos contextos. Resulta de importancia que se generen condiciones más equitativas en el acceso a la información para que un mayor número de jóvenes logre dar continuidad a sus trayectorias educativas, y de esta manera se amplíe el acceso a la educación superior.

En esta línea Santiviago (2018) plantea que la construcción de la demanda constituye un enfoque teórico-metodológico que parte del reconocimiento de que las necesidades de orientación educativa no siempre son expresadas de forma directa por los estudiantes, ya que no todos se interrogan del mismo modo acerca de su futuro y continuidad educativa ni cuentan con iguales oportunidades en el acceso a la información y espacios de orientación. Es por ello que no basta con que existan los dispositivos, se requieren estrategias y acciones que permitan a los estudiantes participar de las propuestas y promuevan procesos de reflexión acerca de sus trayectorias educativas. Entre esas estrategias, Mosca (2003) destaca la denominada “ventanilla móvil” lo que implica que la institución va hacia los espacios donde se encuentran los estudiantes, en lugar de esperar que sean ellos quienes se integren a las propuestas. Este tipo de acciones facilita el acceso a la información y habilita espacios de diálogo e intercambio que resultan positivos para que los jóvenes se interroguen y reflexionen respecto a su continuidad educativa.

Como puede verse, la orientación educativa y vocacional no es algo aislado y puntual, sino que es un proceso que requiere generar las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus trayectorias y proyectos futuros.

Las acciones llevadas a cabo por Progresá constituyen políticas institucionales orientadas a la democratización de la educación superior, ya que buscan no solo ampliar las oportunidades de ingreso sino que también los proyectos educativos de los estudiantes puedan sostenerse a lo largo de su trayectoria. La experiencia en los talleres de OEV en el marco de la práctica evidenció que acercar los dispositivos a distintos ámbitos favorece el acceso a la información, el intercambio y la reflexión colectiva, realizando un aporte significativo para la generalización de la enseñanza avanzada y la reducción de desigualdades sociales y educativas.

Estrategias como la denominada “ventanilla móvil” adquieren especial relevancia, en tanto permiten ampliar el alcance de los dispositivos de orientación y acompañar las trayectorias educativas de un mayor número de jóvenes, particularmente en la etapa de transición hacia la educación superior en la que se concentran múltiples cambios y desafíos.

## **Conclusiones**

A partir del recorrido realizado puede señalarse que el conocimiento constituye un aspecto central para el desarrollo social y económico. Sin embargo, el acceso continúa presentando desigualdades en los distintos sectores de la sociedad, lo que pone en evidencia la necesidad de profundizar en políticas enfocadas en la democratización de la educación superior. Democratizar la educación no implica únicamente garantizar el ingreso a la universidad, sino también generar condiciones para que los estudiantes puedan sostener sus trayectorias educativas y lograr el egreso, desde una concepción de la educación como derecho y no un privilegio tal como lo plantea Rinesi (2014).

En vías de trabajar para democratizar la educación superior cobra relevancia el proceso de descentralización llevado a cabo desde el año 2006 con la Segunda Reforma, el cual se enfoca entre sus objetivos principales en descentralizar la oferta educativa para reducir las inequidades territoriales

que existieron históricamente entre Montevideo y el interior (Arocena, 2014). Si bien estos avances han generado una mayor presencia universitaria en distintas regiones, los datos continúan mostrando que Montevideo sigue teniendo la mayor matrícula estudiantil, lo que implica que la migración interna forma parte de la trayectoria educativa de un gran número de jóvenes.

En este sentido, Figueroa (2018) señala que la descentralización incide en las decisiones migratorias de los jóvenes ya que la presencia de sedes universitarias en sus localidades de origen disminuye la necesidad por migrar hacia Montevideo y les motiva a pensar en proyectos educativos viables en su localidad. Por ello, a pesar de que la descentralización es un proceso en curso que aún no revierte la centralidad de Montevideo, constituye una política clave que debe seguirse fortaleciendo para que los estudiantes puedan pensar en otros itinerarios posibles, sin tener que migrar lejos de su ciudad y así reducir las desigualdades territoriales en el acceso a la educación superior.

La transición entre educación media superior y educación superior constituye una etapa particularmente significativa, ya que implica múltiples transformaciones y supone una primera gran decisión con respecto al proyecto educativo y también suele asociarse con pasaje a la adultez y una mayor autonomía. El ingreso a la universidad puede comprenderse, en términos de Coulon (1995 citado por Casco, 2009) como un pasaje de un estatus social a otro. A su vez, este proceso se encuentra atravesado por tiempos institucionales y subjetivos los cuales se encuentran en tensión, ya que no siempre se corresponden. La construcción del “Oficio de estudiante” y el logro de la afiliación intelectual e institucional se configuran como procesos graduales y singulares, los cuales varían según las trayectorias y condiciones de cada estudiante.

Para los estudiantes que provienen del interior, a este proceso de transición, se les añade el factor de tener que migrar para continuar sus estudios. Tal como señalan diversos autores (e.g. De León et al., 2019; Aguirre & Varela, 2010), la migración estudiantil interna no implica sólo un desplazamiento geográfico, sino también transformaciones subjetivas, sociales y vinculares que se dan en simultáneo. Este proceso conlleva profundas modificaciones en la vida cotidiana de los jóvenes, teniendo que crear nuevos vínculos y redes de apoyo al encontrarse lejos de su ciudad de origen. No se trata de una experiencia lineal e inmediata, es gradual y requiere adaptación. En ese contexto, la universidad adquiere un importante rol y los dispositivos de orientación educativa y vocacional van más allá de la elección de una carrera sino que se constituyen como espacios de acompañamiento en donde elaborar ansiedades y poder planificar un proyecto educativo viable y acorde a las condiciones y posibilidades de cada estudiante.

En la actualidad, según los aportes de varios autores (e.g. Mosca & Santiviago, 2003; Rascovan, 2018), la orientación educativa y vocacional se consolida como proceso de acompañamiento que trasciende la elección puntual de una carrera, configurándose como dispositivos que promueven la reflexión sobre los proyectos educativos y favorecen la problematización en relación a los condicionantes sociales, familiares y culturales que puedan incidir en las decisiones académicas. La vocación se comprende como una construcción permanente en la que el sujeto asume un rol protagonista en sus decisiones. Las elecciones vocacionales se encuentran atravesadas por dimensiones subjetivas y sociales, lo que da lugar a trayectorias educativas heterogéneas, en este sentido resulta necesario contar con dispositivos que acompañen de forma integral, contemplando la singularidad de los estudiantes y la diversidad de recorridos realizados en los itinerarios educativos; favoreciendo la continuidad de trayectorias educativas en educación superior.

En dicho contexto, se hace imprescindible el desarrollo de políticas educativas que estén enfocadas en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en todo el país. Programas como Progresía favorecen el acceso, permanencia y egreso de la educación superior, mediante sus distintas líneas de acción, entre ellas la orientación educativa y vocacional, tutorías entre pares y las acciones de información. Asimismo, estrategias de trabajo como la “ventanilla móvil” amplían el alcance de todos los dispositivos, contribuyendo a que más jóvenes accedan a tener instancias de orientación, especialmente en contextos menos favorables. En particular, los talleres de orientación educativa y vocacional son dispositivos relevantes ya que hacen circular la información y favorecen el intercambio entre pares, ayudando a problematizar de manera conjunta acerca del futuro y los proyectos educativos.

A partir de la experiencia realizada en los talleres fue posible reconocer la importancia de estos espacios, no solo para promover el protagonismo de los estudiantes en la construcción de sus proyectos educativos, sino que también habilita un ámbito de escucha y acompañamiento. Se evidenció la importancia de contar con la presencia de un otro disponible que recepcione sus inquietudes, dudas y expectativas, ya que en las instituciones no siempre se da un ambiente propicio para poder expresarse. El rol asumido por quienes coordinamos los talleres como futuros psicólogos y estudiantes avanzados en la educación superior, adquiere un importante valor, haciendo que los participantes se sientan escuchados en todas sus interrogantes y logren también identificarse desde el lado de estudiantes.

Contar con estas instancias de orientación contribuye de manera significativa en la permanencia y pueden operar de forma preventiva ante posibles desvinculaciones. Muchos estudiantes concurren a los talleres con el preconceito de que la orientación vocacional les va a marcar el camino respecto a qué carrera seguir, y en los mismos se encuentran con una propuesta que tiene como enfoque situar a la vocación como un proceso en el que no hay decisiones equivocadas, sino que cada uno está realizando su recorrido y cada trayectoria es única y se encuentra atravesada por distintos factores. En este sentido, los dispositivos de orientación no solo cumplen una función informativa, sino que se constituyen como espacios de construcción subjetiva que favorecen la elaboración de proyectos educativos y contribuyen a disminuir la incertidumbre propia del ingreso, ayudando a sostener trayectorias.

La democratización de la educación superior no se reduce a la ampliación del acceso, sino que implica reconocer la transición como un proceso complejo que se inicia antes del ingreso formal y se extiende durante los primeros años de formación (Aguilar, 2007). La integración efectiva a la vida universitaria requiere apoyo y condiciones que posibiliten la apropiación progresiva de sus lógicas académicas e institucionales. No se trata únicamente de ingresar, sino de generar las condiciones necesarias para sostener y culminar los itinerarios formativos, a través de estrategias de acompañamiento que contemplen los distintos momentos de la trayectoria educativa (Bouzó & Pereyra, 2019).

Avanzar hacia la democratización de la educación superior no depende únicamente de expandir la oferta educativa en todo el país, sino también de reconocer que las trayectorias educativas se encuentran atravesadas por múltiples factores sociales, económicos, subjetivos que las configuran como diversas y no lineales. Por ello, resulta fundamental fortalecer políticas educativas que acompañen antes, durante y después del ingreso, promoviendo dispositivos integrales, orientados a sostener las diversas trayectorias, especialmente en contextos de migración interna. La orientación educativa y vocacional constituye una herramienta clave en el proceso, ya que favorece las decisiones informadas, promueve la construcción del proyecto educativo y contribuye a garantizar el derecho a la educación superior.

## Referencias:

- Aguilar, M. (2007). La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono. Pontificia Universidad Católica Argentina. Buenos Aires
- Aguirre, M., & Varela, P. (2010). Las migraciones internas de los jóvenes en el Uruguay del siglo XXI. Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Arocena, R. (2006). Sociedades de aprendizaje y universidades para el desarrollo. En VI Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas.
- Arocena, R. (2013). Las políticas de Educación Superior en la Democratización del Conocimiento, Horizontes Latinoamericanos, Vol 1, N°1, 9-20.  
<https://periodicos.fundaj.gov.br/HLA/issue/view/2>
- Arocena, R. (2014). La Investigación Universitaria en la Democratización del conocimiento. Revista CTS, N°27, Vol 9, 85-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92431880005>
- Arocena, R. (2014). Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria. Ediciones Universitarias. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República. Montevideo
- Bohoslavsky, R. (1977). Orientación Vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Casco, M. (2009). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. V Encuentro latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”
- Comisión Sectorial de Enseñanza (s.f.). *Programa de Respaldo al Aprendizaje*  
<https://www.cse.udelar.edu.uy/equipo-progres-a-2/>
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. Revista de Investigación Educativa 1. Université de Bordeaux II  
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121715008.pdf>
- Dirección General de Planeamiento (2013). VII Censo de Estudiantes de Grado 2012. Montevideo  
<https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/publicaciones/estudiantes/>
- Dirección General de Planeamiento (2018). Informe del Relevamiento Continuo de Estudiantes de Grado de la Udelar del año 2018.  
[https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/4.-Forma-estudiantes\\_Caracterizacion-sociodemografica.pdf](https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/12/4.-Forma-estudiantes_Caracterizacion-sociodemografica.pdf)
- Dirección General de Planeamiento (2023). Síntesis Estadística de la Universidad de la República. Montevideo  
[https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/publicacion\\_generica/sintesis-estadistica-datos-2023/](https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/publicacion_generica/sintesis-estadistica-datos-2023/)
- Dirección General de Planeamiento (2024). Ingresos de Estudiantes a Servicio por Localización y Sexo. Año 2024

[https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/publicacion\\_generica/ingresos-a-servicio-por-localizacion-y-sexo-2024/](https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/publicacion_generica/ingresos-a-servicio-por-localizacion-y-sexo-2024/)

Figuroa, 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, Universidad de la República] Colibrí.

[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18976/1/TMS\\_FiguroaGarridoVeronica.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18976/1/TMS_FiguroaGarridoVeronica.pdf)

Frechero, A., & Sylburski, M. (2000). *La migración de cada año: jóvenes del interior en Montevideo*. Nordan-Comunidad.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>

Instituto Nacional de la Juventud (2020). Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2018. Uruguay

<https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/informe-iv-encuesta-nacional-adolescencia-juventud-2018>

Kaplan, C., & Leivas Argentina, M. (2022). Las Trayectorias Educativas como categoría analítica. Aportes desde el Campo de la Sociología de la Educación. *Revista EDUCA UMCH* (19), 104-116

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/223?articlesBySimilarityPage=2>

Mosca, A. (2003). Demanda e intervención: relaciones posibles. En VI Jornadas de Psicología Universitaria: La Psicología en la realidad actual

Mosca, A., & Santiviago, C. (2003). Nuevas estrategias en Orientación Vocacional Ocupacional en las Instituciones Educativas. En VI Jornadas de Psicología Universitaria: La Psicología en la realidad actual

Mosca, A., & Santiviago, C. (2010). Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes, INJU- MIDES

Mosca, A., & Santiviago, C. (2013). Interfase Educación Media - Educación Superior ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros. Presentado en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso Universitario. Luján - Bs. As Universidad

Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (s.f.). Fundamentos de la Migración

<https://www.iom.int/es/fundamentos-de-la-migracion>

- Pereyra, L., & Bouz3, A. (2019). Pol3ticas p3blicas dirigidas a estudiantes de la Universidad de la Rep3blica: las migraciones internas estudiantiles. En C. Santiviago & J. Maceiras (Comps.) Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles (pp. 75-96) Universidad de la Rep3blica. Comisi3n Sectorial de Enseñanza.  
<https://www.cse.udelar.edu.uy/progresawp-content/uploads/sites/11/2019/07/Monteviniendo-2019.pdf>
- Rascovan, S. (2018). Orientaci3n vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias socio comunitarias en los bordes. Buenos Aires, Noveduc
- Rinesi, E. (2014). Democratizar la Universidad: los desaf3os pendientes. En: Estela M. Miranda (Coord) Democratizaci3n de la Educaci3n Superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la Regi3n (pp. 161- 174) Ministerio de Educaci3n. Presidencia de la Naci3n.
- Santiviago, C. (2012). El estatuto epistemol3gico de la orientaci3n vocacional ocupacional.  
<https://eva.udelar.edu.uy/mod/resource/view.php?id=4630&redirect=1>
- Santiviago, C. (2018). Caracter3sticas y ejes que deber3an considerar los programas de apoyo para responder o desarrollar una estrategia integral. En C. Santiago (Comp.) Las tutor3as entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformaci3n de la educaci3n superior. La experiencia del Programa de Respaldo al Aprendizaje (pp. 31-35) Universidad de la Rep3blica. Comisi3n Sectorial de Enseñanza.  
<https://www.cse.udelar.edu.uy/progresawp-content/uploads/sites/11/2019/08/ProgresawLibro-TEP-2018.pdf>
- Santiviago, C., & Maceiras, J. (2019). Fundamentaci3n. Las migraciones estudiantiles internas. En C. Santiviago & J. Maceiras (Comps.) Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles (pp. 35-54) Universidad de la Rep3blica. Comisi3n Sectorial de Enseñanza.  
<https://www.cse.udelar.edu.uy/progresawp-content/uploads/sites/11/2019/07/Monteviniendo-2019.pdf>
- Universidad de la Rep3blica. Comisi3n Coordinadora Interior (2015a). Logros de la Udelar en el Interior del Pa3s (2005- 2015)  
[https://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Logros\\_2016con\\_tapa.pdf](https://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Logros_2016con_tapa.pdf)
- Universidad de la Rep3blica (2015b). *Programa de Respaldo al Aprendizaje Universidad de la Rep3blica,3r3genes presente y proyecciones*. Comisi3n Sectorial de Enseñanza.  
<https://www.cse.udelar.edu.uy/progresawpublicaciones/>