



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

**TÍTULO: “ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL (OVO)
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN UNIVERSIDADES NACIONALES
DE ARGENTINA.”**

Autoras:

Gatti, María Agustina – N° DNI 34.260.148

Lapenna, Marianela – N° DNI 28.750.936

Directora:

Lic. Carta Díaz, Melina

**Lugar: Rosario
Fecha de presentación**

13/07/2026

Firma autoras:

A handwritten signature in dark ink, appearing to read "M. Lapenna", is located at the bottom left of the page.

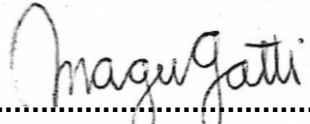
A handwritten signature in dark ink, appearing to read "Magu Gatti", is located at the bottom right of the page.

TÍTULO:

**“ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL (OVO) Y
NUEVAS TECNOLOGÍAS EN UNIVERSIDADES
NACIONALES DE ARGENTINA.”**

Autoras:

- **Gatti, María Agustina**

Firma:.....

- **Lapenna, Marianela**

Firma:.....

Tutora:

- **Carta Díaz, Melina**

Firma:.....

AGRADECIMIENTOS

En el contexto actual que atraviesan las universidades públicas, queremos agradecer especialmente a quienes hicieron posible este trabajo desde distintos lugares.

En primera instancia, a quienes estuvieron cerca y acompañaron este recorrido, sosteniendo tiempos, esfuerzos, dudas y también alegrías. A los de siempre, a quienes abrazan cada llegada, aun cuando esa llegada se convierte en un nuevo punto de partida. Cada idea, cada avance y cada logro tienen algo de lo propio, pero también mucho de lo compartido. Nos sentimos profundamente afortunadas por nuestras familias, que nos acompañaron y sostuvieron a lo largo de este camino.

Asimismo, queremos agradecer de manera especial a los y las profesionales que participaron de esta investigación. Muchas de estas personas no nos conocían y, sin embargo, nos brindaron su tiempo, su palabra y una mirada generosa sobre su práctica cotidiana. En un escenario que exige sostener la tarea universitaria en condiciones complejas, valoramos especialmente la disponibilidad, el compromiso y la franqueza con la que compartieron sus experiencias. Gracias por contarnos sobre su trabajo diario y por permitirnos acercarnos a una práctica tan significativa para la construcción de proyectos de estudio, de trabajo y de vida.

RESUMEN

La investigación analiza la articulación entre los procesos de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) y el uso de nuevas tecnologías en Universidades Nacionales de Argentina. El problema que orienta el trabajo consiste en indagar cuáles son las estrategias y limitaciones que emergen en dicha relación, con el objetivo general de analizarlo desde una perspectiva psicopedagógica. Se desarrolló un estudio con enfoque cualitativo, alcance descriptivo-exploratorio y diseño no experimental transversal. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesionales de diez universidades nacionales argentinas, y la información fue analizada mediante segmentación temática, codificación y categorización. Los resultados muestran que los procesos de OVO en el ámbito universitario se organizan a través de dispositivos diversos, dirigidos a aspirantes y a instancias de reorientación para quienes ya cursan estudios superiores. Asimismo, se identificó que la incorporación de tecnologías no responde a un único modelo: en algunos casos se vincula con funciones de comunicación, difusión y organización, y en otros adquiere un lugar más estructurante dentro del dispositivo de orientación. También se reconocieron oportunidades vinculadas con la ampliación del acceso y la diversificación de estrategias, así como limitaciones relacionadas con las condiciones materiales e institucionales. En las conclusiones, se sostiene que la relación entre OVO y nuevas tecnologías no puede entenderse de manera lineal ni descontextualizada, sino como una articulación situada. Desde la Psicopedagogía, esto permite pensar las tecnologías como mediaciones posibles dentro de dispositivos que continúan requiriendo escucha, acompañamiento y trabajo con la singularidad de las trayectorias.

PALABRAS CLAVE: Orientación Vocacional Ocupacional; Psicopedagogía; Universidades Nacionales; Nuevas Tecnologías; Trayectorias Estudiantiles.

ÍNDICE GENERAL	
INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	9
1.1. La Orientación Vocacional Ocupacional y el campo psicopedagógico	9
1.2. Perspectivas o modelos de abordaje de la orientación vocacional	11
1.3. Desarrollo actual de la orientación vocacional en Argentina	15
1.4. OVO en Universidades Nacionales Argentinas	17
1.5. Nuevas tecnologías y OVO	19
METODOLOGÍA	22
2.1. Problema de investigación	22
2.2. Objetivos	22
2.3. Enfoque metodológico	23
2.4. Diseño y alcance	24
2.5. Participantes	25
2.6. Instrumento de recolección de datos	27
2.7. Procedimientos de recolección de datos	27
2.8. Análisis de datos	29
RESULTADOS	31
3.1 Dispositivos de OVO en las Universidades Nacionales	31
3.2 Uso de tecnologías en los procesos de orientación vocacional	37
3.3 Oportunidades y limitaciones del uso de tecnologías en la orientación	41
CONCLUSIONES	46
REFERENCIAS	52
ANEXOS	55

INTRODUCCIÓN

La Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) constituye una práctica relevante dentro del campo de la Psicopedagogía, en tanto no se limita a acompañar la elección de una carrera o de una ocupación, sino que compromete procesos más amplios vinculados con la construcción de proyectos, trayectorias y modos de posicionarse frente al estudio y al trabajo. Desde esta perspectiva, orientar no supone únicamente brindar información sobre ofertas educativas o laborales, sino también generar condiciones para que los sujetos puedan interrogar sus recorridos, reconocer intereses, revisar sentidos y elaborar decisiones en contextos siempre singulares. En este punto, la OVO se vincula de manera directa con una de las preocupaciones centrales de la Psicopedagogía: acompañar procesos de aprendizaje y de subjetivación en los que se ponen en juego deseos, posibilidades, límites y condiciones concretas de vida.

En el ámbito de las Universidades Nacionales argentinas, esta práctica adquiere un valor particular, ya que interviene en distintos momentos de la vida estudiantil. No se reduce al ingreso a la educación superior, sino que puede estar presente también en instancias de acercamiento temprano a la universidad, en espacios de reflexión con aspirantes, en recorridos de reorientación para quienes ya iniciaron una carrera o en situaciones en las que resulta necesario revisar proyectos de estudio y de trabajo. En la actualidad, además, estos procesos se desarrollan en un escenario atravesado por transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que interpelan de manera directa las prácticas orientadoras. La creciente presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida cotidiana, en los espacios educativos y en los modos de vincularse con la información, el tiempo y los otros, introduce nuevas preguntas en torno a cómo se sostienen hoy los dispositivos de orientación, qué lugar ocupan las herramientas digitales en ellos y de qué manera pueden integrarse sin perder de vista la dimensión vincular, subjetiva y situada que caracteriza a la intervención psicopedagógica.

En relación con los antecedentes empíricos, la búsqueda realizada evidenció la existencia de distintas investigaciones, tanto locales como de otros países de América Latina, vinculadas con la orientación vocacional. Una de las líneas relevadas es la referida a la orientación vocacional en escuelas secundarias. En este sentido, se destaca una investigación realizada en 2009 (Aisenson et al.), basada en los resultados de un estudio previo sobre la orientación vocacional en Argentina, con enfoque mixto, en la que se plantea como principal conclusión la falta de políticas públicas específicas sobre este tema. Allí se señala que no existen lineamientos ni programas generales que promuevan el desarrollo de estrategias en los y las estudiantes de secundaria durante la transición hacia otros niveles de estudio o hacia el mundo del trabajo, por lo que los esfuerzos suelen quedar circunscriptos a iniciativas institucionales particulares.

En una línea próxima a la anterior, se encuentra el trabajo de la Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE), dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires (Quattrocchi et al., 2018). Esta investigación tuvo como principales objetivos caracterizar el perfil sociodemográfico de los y las estudiantes que participaron en grupos de orientación vocacional entre 2014 y 2016, así como evaluar el dispositivo grupal orientado al abordaje de proyectos de vida y trabajo. El estudio, desarrollado con enfoque mixto y por etapas, se centró en jóvenes que cursaban el último año de la escuela secundaria y que se acercaban a los grupos del DOE desde la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. Entre sus conclusiones se destaca la valoración positiva de los procesos grupales de orientación, la importancia de generar espacios de reflexión desde enfoques actuales y el papel central que adquieren internet y las ferias educativas en la búsqueda de información sobre carreras.

Por otra parte, se identificaron antecedentes que incorporan de manera más directa la cuestión tecnológica en el campo de la orientación vocacional. Uno de ellos fue desarrollado en Ecuador (Santana et al., 2018) y tuvo como objetivo proponer un sistema virtual como alternativa para la

orientación vocacional profesional de estudiantes aspirantes a ingresar a carreras universitarias. Se trató de un trabajo con enfoque mixto, con predominio cuantitativo, dirigido a jóvenes que en su mayoría establecían un primer vínculo con el sistema universitario. Entre sus conclusiones se plantea que estos estudiantes requieren acompañamiento y asesoramiento para la toma de decisiones en torno a la elección profesional y al proyecto de vida, lo que lleva a justificar la búsqueda de nuevos métodos y a promover entornos virtuales como espacios posibles para acompañar este proceso.

A su vez, se encontró una investigación más reciente, desarrollada en Cuba (Tió Torriente et al., 2024), cuyo objetivo fue presentar una aplicación móvil para el sistema operativo Android que reuniera la oferta académica de las carreras pedagógicas disponibles en la Universidad de Matanzas durante el año 2024. El estudio, también con enfoque mixto, fue realizado con estudiantes preuniversitarios de institutos politécnicos y de la Facultad Obrera Campesina. Entre sus resultados se destaca la escasez de soluciones tecnológicas específicamente orientadas al campo de la orientación vocacional, lo que dio lugar al desarrollo de una aplicación flexible, actualizada y de fácil acceso, con información sobre planes de estudio, objetivos de las carreras y perfil de egreso.

Sin embargo, a pesar de estos aportes, todavía se advierte un área poco explorada en la producción académica: la articulación concreta entre los procesos de OVO, el uso de nuevas tecnologías y las prácticas psicopedagógicas en la realidad heterogénea de las Universidades Nacionales argentinas. Si bien existen antecedentes sobre la orientación universitaria y sobre el lugar que las tecnologías comenzaron a ocupar en estos procesos, aún resulta necesario profundizar en cómo se construye esa articulación en experiencias situadas, atendiendo a las condiciones institucionales, materiales y territoriales en que dichas prácticas se sostienen. Es precisamente en ese vacío donde se inscribe la presente investigación.

A partir de ello, la pregunta que orienta este trabajo es la siguiente: ¿Cuáles son las estrategias y limitaciones que emergen en la articulación entre los procesos de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) y el uso de nuevas tecnologías en el ámbito de diez Universidades Nacionales en Argentina, según los/as profesionales que conducen dichos procesos?

La relevancia de este problema radica, por un lado, en su pertinencia práctica, ya que permite indagar cómo las universidades públicas vienen construyendo respuestas frente al desafío de integrar tecnologías en dispositivos de orientación atravesados por desigualdades institucionales, territoriales y socioeconómicas. En un sistema universitario marcado por realidades muy distintas entre sí, esta pregunta permite acercarse a las condiciones concretas en las que trabajan los equipos, a las posibilidades efectivas de incorporar herramientas digitales y a los modos en que esas decisiones impactan en el acompañamiento de los y las estudiantes. Desde este punto de vista, la investigación no solo aporta información sobre prácticas existentes, sino que también puede ofrecer elementos para seguir pensando la organización de dispositivos más accesibles, situados y atentos a las condiciones reales en que se desarrollan las trayectorias.

Por otro lado, la investigación posee pertinencia teórica, en tanto aporta a la sistematización de un campo que aún cuenta con escasos antecedentes específicos en el cruce entre OVO, tecnologías y sistema universitario argentino. El interés del trabajo no radica solamente en describir si las tecnologías están presentes, sino en comprender cómo se articulan con las prácticas orientadoras, qué sentidos adquieren dentro de ellas y qué tensiones producen en relación con el vínculo, la escucha y la construcción de preguntas. En este sentido, la originalidad del estudio radica en proponer una lectura situada sobre esa articulación, atendiendo a las prácticas concretas de los equipos y a las condiciones en las que dichas intervenciones se sostienen.

Desde una mirada psicopedagógica, esta pregunta cobra especial importancia porque no se trata únicamente de describir herramientas o recursos, sino de interrogar qué lugar ocupan esas mediaciones en

procesos que involucran elecciones, trayectorias, vínculos con el saber y construcción de proyectos. La pertinencia para la Psicopedagogía radica, justamente, en que permite pensar cómo se resignifican hoy los modos de acompañar, de alojar preguntas y de construir dispositivos en un escenario donde las mediaciones tecnológicas forman parte de la vida cotidiana de los sujetos y de las instituciones. En ese marco, estudiar la relación entre OVO y tecnologías no implica desplazar la dimensión subjetiva ni vincular de la intervención, sino complejizarla a la luz de los cambios contemporáneos.

En este marco, el objetivo general de esta investigación es analizar las estrategias y limitaciones que emergen en la articulación entre la OVO y el uso de nuevas tecnologías en el ámbito de diez Universidades Nacionales argentinas, desde la perspectiva de los/as profesionales responsables. De manera específica, el trabajo se propone describir las características del desarrollo actual de los procesos de OVO en dichas instituciones, explorar si se utilizan tecnologías, cuáles y con qué fines, e identificar las oportunidades y limitaciones que emergen del uso de estas herramientas en contextos universitarios.

En cuanto a la organización del escrito, en el primer apartado se desarrolla el Marco Teórico, donde se retoman los principales aportes sobre la OVO en el campo psicopedagógico, sus diferentes perspectivas de abordaje, el desarrollo actual de la orientación vocacional en Argentina, su inscripción en las Universidades Nacionales y la problemática de las nuevas tecnologías. En el segundo apartado se presenta la metodología, explicitando el enfoque cualitativo adoptado, el diseño y alcance de la investigación, las características de los/as participantes, el instrumento de recolección de datos y el procedimiento de análisis. En el tercer apartado se exponen los resultados del trabajo de campo, organizados en torno a los dispositivos actuales de OVO, los modos de incorporación de tecnologías y las oportunidades y limitaciones identificadas. Finalmente, en el cuarto apartado se desarrollan las conclusiones, recuperando los principales

hallazgos del estudio, sus aportes para la práctica psicopedagógica y algunas posibles líneas para futuras investigaciones.

MARCO TEÓRICO

1.1. La Orientación Vocacional Ocupacional y el campo psicopedagógico

En primera instancia podemos definir a la orientación vocacional desde el posicionamiento de uno de sus referentes en Argentina, Bohoslavsky (1971), quien la define como una serie de dimensiones que incluyen tareas desde lo pedagógico, destinadas a personas que enfrentan en un momento de su vida la necesidad de tomar una decisión crítica. Esta elección implica un aspecto psicológico, “en el nivel del diagnóstico, la investigación, la prevención y la resolución de la problemática vocacional” (p. 13). Se debe destacar que en el momento histórico de publicación de la obra citada, la Psicopedagogía era una disciplina incipiente, con un poco más de una década de recorrido en Argentina, por lo que, de la orientación vocacional, según el autor, se encargaba principalmente la Psicología.

En cuanto a los abordajes de la orientación vocacional se plantean dos modalidades posibles: *la modalidad actuarial*, por la cual el psicólogo asiste al joven consultante en la búsqueda de las oportunidades profesionales que más se ajusten a sus intereses y gustos. Esta modalidad, influenciada por los desarrollos de la psicometría, se apoya en los tests para conocer sobre los intereses y aptitudes del consultante; luego el psicólogo realiza una síntesis de la información y sugiere lo que a esa persona le convendría hacer (Bohoslavsky, 1971).

Por otro lado, en *la modalidad clínica*, a la que adhiere Bohoslavsky (1971), el joven consultante puede llegar a una decisión responsable sobre su futuro profesional si logra comprender las implicancias y toma la elección en sus manos. En este abordaje se ubica en primer plano a la entrevista, con el psicólogo en un rol no directivo, y la persona entrevistada en una posición de elección autónoma. Es más, el autor expresa la definición de la orientación

vocacional desde la modalidad clínica como “colaboración no directiva con el consultante que tiende a restituirle una identidad y/o promover el establecimiento de una imagen no conflictiva de su identidad profesional” (Bohoslavsky, 1971, p. 18). En ese sentido, utiliza como modo de abordaje a la estrategia clínica, entendiendo como ‘estrategia’ al “conjunto de operaciones mediante las cuales el psicólogo tiene acceso a la comprensión de la conducta del otro y facilita a éste el acceso a su propia comprensión” (Bohoslavsky, 1971, p. 18). En definitiva, la estrategia clínica utilizada en esta modalidad tiene como propósito ayudar al consultante a esclarecer y resolver las ansiedades y conflictos por el futuro, para que pueda tomar una decisión consciente y autónoma.

Para continuar, resulta interesante realizar un breve recorrido histórico para comprender el encuentro en Argentina de la Psicopedagogía, que tiene casi setenta años de existencia, con la orientación vocacional, práctica que tiene más de un siglo de desarrollo.

En la época de la revolución industrial, abogados, docentes, trabajadores sociales y empleados en las fábricas eran quienes orientaban sobre qué persona podría ejercer mejor tal o cual rol en el trabajo o actividades relacionadas. Luego, a partir de la década del '60 son profesionales de la salud quienes comienzan a ocuparse de la elección de carreras de nivel superior, al término de la escuela secundaria. Este hecho coincide con la creación de las carreras de Psicología y Psicopedagogía en Argentina (Achával et al., 2023).

Si bien la psicopedagogía se inició ligada a las infancias y sus dificultades de aprendizaje, no pasó mucho tiempo hasta que se desarrollara, ampliando su campo de acción, bajo la premisa de que se aprende durante toda la vida.

Así, la Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) es una de las incumbencias que se fue consolidando a lo largo de los años dentro de las áreas de trabajo en psicopedagogía y esto se refleja tanto en

los planes de estudio de las tecnicaturas y licenciaturas, como en la práctica profesional. Según el equipo de la Universidad Provincial de Córdoba, “la OV es psicopedagogía, en tanto y en cuanto se presenta como una incumbencia profesional de la misma. Dicho de otra manera, existe un modo psicopedagógico de hacer OV” (Achával et al., 2023, p. 23). Esta afirmación nos invita a pensar que no es lo mismo hacer Orientación Vocacional desde una perspectiva psicopedagógica, que desde otra disciplina, es decir, no sólo se trata de transmitir información sobre carreras o empleos, sino de alojar al sujeto en sus modos de aprender, en sus vínculos.

1.2. Perspectivas o modelos de abordaje de la orientación vocacional

Volviendo al recorrido en nuestro país, en el abordaje de la orientación vocacional, se pueden plantear tres perspectivas o modelos de trabajo posible (se utilizan ambos conceptos como sinónimos) que responden a diferentes contextos socio-históricos y paradigmas culturales y científicos; además, coexisten en la actualidad. Se trata de la perspectiva psicotécnica, la perspectiva clínica y la perspectiva crítica, las cuales se desarrollan a continuación desde el texto de Achával et al (2023).

- **Perspectiva psicotécnica:** nace de la mano del paradigma positivista y se vale del marco teórico de la Psicología experimental, la Sociología laboral, el Conductismo y la psicometría. Se utiliza el método experimental a través de la implementación de una evaluación psicodiagnóstica, donde se estima el perfil psicológico del individuo, y la aplicación de tests psicométricos. Luego, ese perfil se coteja con ofertas educativas y laborales, direccionando al individuo a carreras y trabajos factibles. Desde esta perspectiva, la vocación, concebida como el conjunto de capacidades y habilidades medibles con técnicas psicométricas, es lineal y se mantiene estable durante todo el ciclo vital. Esta cuestión se enmarca en el contexto de estabilidad

económica de la modernidad, en el que, dadas las condiciones políticas y económicas imperantes, generalmente las personas, mantenían el mismo trabajo durante toda la vida.

- **Perspectiva clínica:** se establece entre 1960 y 1990 con la llegada y desarrollo del Psicoanálisis en nuestro país y del que se toman los saberes sobre el aparato psíquico, las estructuras psíquicas y los modos de vínculos con los objetos. También se recuperan conceptos de la Psicología Evolutiva en cuanto a la identidad y las modalidades de constitución a partir de las identificaciones y con respecto a los procesos de duelo en la adolescencia. Como marco, aparece el paradigma interpretativo, como alternativa al positivismo, en las Ciencias Sociales. Se entiende que la realidad es construida por el sujeto a través de sus interpretaciones, en un contexto determinado y en interacción con los/as demás; por lo tanto, el conocimiento no es neutral, sino que se encuentra atravesado por los significados de los sujetos. Uno de los conceptos centrales de esta perspectiva es el de identidad, como única y cerrada. Entonces los objetivos de la orientación se relacionan con promover un espacio donde haya una identificación del sujeto con un rol, una función o un trabajo socialmente útil.

Se destaca que en 1965 se concretaron las primeras jornadas de OVO en Argentina y en 1971 se editó el primer libro de un referente de esta perspectiva, citado en el apartado anterior, que fue Rodolfo Bohoslavsky, llamado *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*, una obra pionera para las prácticas orientadoras en nuestro país.

En ese entonces la OVO se desplegó en distintos ámbitos y en 1984 surgió la Asociación de Profesionales de la Orientación Vocacional (APOV) que dos años más tarde cambió a Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina (APORA), entidad vigente en la actualidad.

En esta perspectiva el método es el clínico operativo, que considera la singularidad de los sujetos, por lo que la técnica que se

prioriza es la entrevista clínica operativa, en la que se habilita la escucha y la interacción con el POV (Profesional de la Orientación Vocacional) y se establece un encuadre con pautas de trabajo.

Además, este modelo se relaciona, sobre todo, con la búsqueda de estudios superiores de adolescentes que están culminando la escuela secundaria.

- **Perspectiva crítica:** se construye sobre el basamento de la perspectiva clínica pero se complejiza y enriquece, especialmente en la consideración del contexto del sujeto, atravesado por una historia personal, familiar, escolar y social; por lo tanto, se piensa al contexto como constituyente de la subjetividad. A este respecto, se pasa del concepto de identidad, central en la perspectiva clínica, al de producción de la subjetividad. Esta premisa implica “la interrogación de los sentidos, las significaciones, y los valores que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por parte de los sujetos y los efectos sobre sus acciones prácticas” (Achával et al, 2023, p. 56).

Este modelo se despliega desde 1990 hasta la actualidad, tiempo en el que se observa, junto al eje transversal de la globalización, un desplazamiento del Estado por el mercado a nivel mundial, con privatizaciones de servicios esenciales y la tendencia a la baja del gasto público de la mano del neoliberalismo. Como consecuencia, aparece una desmesurada crisis de las instituciones, con desigualdad y precarización laboral.

En cuanto al paradigma predominante, en los años '90 se pone de relieve el Paradigma de la complejidad (Morin, 2004), a partir del cual se hace foco en la totalidad de los fenómenos, en las relaciones entre ellos y no en una lógica simplista de causa y efecto. Las explicaciones de la realidad pasan a ser multicausales, dejando lugar a la incertidumbre. Este nuevo marco, desde el desarrollo del conocimiento, permite a las Ciencias Sociales generar teorías válidas, ya no bajo los términos del positivismo. Por otro lado, fomenta el

diálogo e intercambio entre distintas disciplinas, promoviendo el pensamiento interdisciplinar. En la perspectiva crítica se intenta intervenir a partir de la transformación del pensamiento simplista y la lógica reduccionista, desde el paradigma de la complejidad. Así es que se basa en campos de conocimiento como el Psicoanálisis, la Psicología Social, la Sociología crítica, Ciencias Políticas, Teorías de género, entre otros, para abordar problemas complejos de la realidad, de forma interdisciplinaria.

En este contexto, la OV logra incluirse en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006) como un derecho. También durante este período, cobra importancia el Constructivismo, cuyo enfoque “propone que todo aprendizaje se lleva a cabo a partir de un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto con el mundo y con los otros, de modo que se produce una auténtica construcción operada por la persona que aprende” (Achával et al, 2023, p. 54). En la OV esto significa que las personas construyen sus propias elecciones vocacionales. El método privilegiado es la estrategia constructivista, por la cual se realizan enlaces sociohistóricos, culturales, educativos y laborales, que atraviesan a los sujetos, grupos o comunidades. La técnica que predomina es la entrevista pero se resignifica desde el modelo anterior, considerando la dimensión contextual con los mismos sujetos, lo que implica poner en tensión las representaciones sociales, las lógicas institucionales y las relaciones de poder, que limitan las decisiones sobre los objetos vocacionales y la configuración de las trayectorias.

Asimismo, se trabaja con dos tipos de abordajes contextuales. Uno es el de promoción, que se configura en base a la demanda, generalmente es grupal y con formato de taller o charla. El otro abordaje es con objetivos terapéuticos, puede ser individual, grupal o mixto y se da generalmente en los momentos de transición en la trayectoria vital en los que los sujetos tienen que tomar una decisión

sobre estudio o trabajo. Si bien puede haber una demanda por presión social, se busca construir una pregunta singular.

Por otro lado, esta perspectiva se aparta de la idea de un solo objeto vocacional para toda la vida, con una visión más amplia que en el modelo anterior, en la que la relación con esos objetos se transforma y puede haber más de uno con el que vincularse. La vocación se reemplaza por “lo vocacional, como un campo complejo de problemáticas vinculadas con el qué hacer humano, especialmente en lo que refiere a estudios y trabajos porque son las actividades que nos otorgan un lugar simbólico y social en el mundo” (Achával et al, 2023, p. 56). Por consiguiente, desde esta perspectiva se trabaja con personas de todas las edades. En el caso de estudiantes, transitando cualquier instancia del sistema educativo. Son frecuentes las consultas por parte de estudiantes que cursan el último año del nivel secundario; también consultan estudiantes de nivel universitario que quieren explorar sus opciones, luego de haber pasado por varias carreras; o egresados/as que quieren revisar posibilidades de trabajo o de posgrado.

1.3. Desarrollo actual de la orientación vocacional en Argentina

Según Müller (2009), Dra. en Psicología y Lic. En Psicopedagogía argentina, la Orientación Vocacional es un proceso, un recorrido, una evolución mediante la cual los orientados reflexionan sobre su problemática y buscan caminos para su elaboración. Su centro pasa por el orientado, y no por el orientador o las técnicas. De acuerdo a la autora, el proceso se centra en la persona y en su búsqueda, es decir que orientar no significa indicar una carrera, sino acompañar procesos de reflexión y construcción de proyectos.

Müller (2009), quien inició sus producciones escritas sobre orientación vocacional desde la perspectiva clínica para después sumar aportes a la mirada crítica (Achával et al, 2023), también

plantea que es importante tener en cuenta el carácter procesual de la Orientación Vocacional, es decir, que es un recorrido mediante el cual las personas reflexionan sobre sus opciones e intereses y buscan distintos caminos para tomar su decisión con las herramientas que adquieren mediante el proceso. En este sentido, la Orientación Vocacional no es algo definido y estático, sino que lo central es el sujeto y su historia.

Rascovan (2016), desde la perspectiva crítica, sostiene que el proceso de orientación vocacional es una experiencia subjetivante, o sea, en la que se promueve una transformación de sí. Será subjetivante en la medida en que devenga resultante del permiso que un sujeto “se pueda otorgar para pensar, para imaginar, para soñar más allá de los imperativos sociales, de los valores dominantes. Un pasaje de ser objeto del deseo de Otro a constituirse en sujeto deseante. Proceso siempre dinámico e inacabado. Se trata de posiciones (sujeto-objeto) que se van asumiendo y no de esencias que se configuran de una vez y para siempre” (p. 3).

En los últimos años, distintas investigaciones aportaron evidencia sobre la importancia de la intervención psicopedagógica en el campo de la Orientación. Entre ellos, Fernández (2020) enuncia: “el psicopedagogo es un terapeuta óptimo para efectuar este tipo de análisis, ya que los jóvenes evaluados lograron aumentar su autoconocimiento, mejorar su autoestima, conocer más acerca del mundo laboral y clarificar sus intereses” (p. 2).

Por su parte, Rascovan (2016) denomina a las personas que trabajan en orientación vocacional como POV (Profesionales en Orientación Profesional) para dejar de lado la noción de orientador porque “en el proceso de orientación vocacional no hay nada que orientar, ni nadie que pueda orientar” (p. 3); plantea que se trata de sostener una pregunta que es social y luego pasa a ser una construcción singular y que todo sujeto se hace en algún momento de la vida.

Por otra parte, desde APORA (Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina), entidad mencionada en el apartado anterior, se trabaja para la formación y actualización de profesionales, delimitando roles y funciones, a través de supervisiones, seminarios y cursos. También elaboraron un código de ética para regular la labor de los/as profesionales, considerando distintos enfoques y prácticas (Rascovan y Del Compare, 1999). Si bien la mayoría de los/as orientadores son graduados/as de las carreras de Psicología, Psicopedagogía y Ciencias de la educación, con el tiempo se fueron sumando profesionales de otras ciencias sociales que desarrollan tareas relacionadas a la práctica de la orientación vocacional, como Trabajo Social, Relaciones Laborales o Relaciones Humanas. Entonces, como es un campo de intervención transdisciplinario, es necesario establecer los límites de los diferentes profesionales que trabajan en el proceso y que aportan al enriquecimiento mutuo.

1.4. OVO en Universidades Nacionales Argentinas

La Orientación Vocacional en las Universidades Nacionales presenta características propias que la diferencian de las experiencias desarrolladas en otros niveles educativos, como la escuela secundaria. Según la institución, la responsabilidad de estos dispositivos puede recaer en diferentes áreas: en algunas universidades la OVO se aborda desde los espacios de extensión universitaria, mientras que en otras se han creado sectores específicos dedicados al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y a la orientación vocacional de manera más específica.

Eso hace que el abordaje sea diverso. En este sentido, un antecedente histórico importante es el Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad de Buenos Aires, concebido como proyecto de extensión universitaria. Rossi y Navarlaz (2022) señalan que la creación del Departamento de Orientación Vocacional en la

UBA se concibió como un proyecto de extensión universitaria, orientado a ofrecer espacios de acompañamiento y reflexión para estudiantes en diferentes momentos de su trayectoria. En su trabajo destacan que este dispositivo no se limitaba a la elección inicial de carrera, sino que buscaba sostener procesos formativos más amplios. En este sentido, podemos encontrar autoras que ya trabajan en torno a la Orientación Vocacional desde la década del '70, como la guía de Orientación Vocacional publicada en el año 1972 por Martha Brea y Adela Leibovich, quienes escriben la 'Guía de Orientación Vocacional' del Centro Editor de América Latina. Estas experiencias muestran cómo, ya desde los años setenta, la universidad pública argentina asumía la orientación como un dispositivo de extensión y de acompañamiento a los estudiantes, más allá de la mera elección inicial de carrera en la educación superior en nuestro país.

En los últimos años, desde la ROUNA (Red de Orientadores de Universidades Nacionales de Argentina) se han organizado Encuentros Nacionales de Orientadores, que se convirtieron en un espacio valioso para compartir experiencias y repensar las prácticas de orientación en el nivel universitario. En particular, durante el tiempo de la pandemia de COVID-19 estos encuentros cobraron especial relevancia, ya que permitieron sostener la reflexión colectiva en un contexto de fuerte transformación de las dinámicas educativas. En el prólogo del V Encuentro (2022) se señala: "la preocupación por sostener los lazos sociales y el vínculo pedagógico nos interpeló a los/as orientadores educativos y nos hizo incursionar en diferentes formatos virtuales digitales para garantizar la continuidad de las propuestas de orientación educativa en el nivel superior" (Flores et al., 2022, p. 8). Esto da cuenta de la importancia que adquirieron las mediaciones tecnológicas en la orientación universitaria. De este modo, se abre el camino para pensar cómo los dispositivos de OVO incorporan las nuevas tecnologías, tema que abordaremos en el siguiente apartado.

1.5. Nuevas tecnologías y OVO

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante NTIC) impactan desde hace décadas en todos los ámbitos sociales, incluido el educativo. Según el Ministerio de Educación, política social y deporte del gobierno español (2008), las NTIC también están provocando importantes cambios en la Orientación educativa, porque ofrecen nuevos recursos que pueden favorecer los procesos de información y la toma de decisiones.

En Estados Unidos y países de Europa existe un avance de la orientación digital que surge en el marco de la e-learning (educación a través de medios digitales) y se incluye dentro de un modelo tecnológico de orientación e intervención psicopedagógica, desarrollado en aquellos estados. Se conoce a este proceso orientador como 'orientación telemática' o 'teleorientación' y otros autores lo denominan 'e-orientación'. En este concepto se incluyen las iniciativas que buscan explotar las posibilidades del espacio electrónico que promueven las redes telemáticas, en la orientación, con predominio del procesamiento digital de la información. En estos países, se desarrollaron varios programas a partir de diferentes perspectivas teóricas, destinados a la información y orientación profesional, sobre todo en educación secundaria (Ministerio de Educación, política social y deporte, 2008).

Volviendo a nuestro país, creemos que los procesos de orientación vocacional no pueden pensarse de manera aislada de los cambios sociales, culturales y tecnológicos. Al respecto, Müller (1998) ya advertía hace más de dos décadas la necesidad de actualización constante: "es indispensable actualizar la preparación académica para la resolución de los problemas de la vida cotidiana y del trabajo, aprender a pensar creativamente más allá de la formación sistemática" (p.3). Al respecto, Josserme (2020) sostiene: "las TIC aparecen como complemento de las tareas más específicas vinculadas con la orientación educativa y, principalmente, se destaca

su funcionalidad como herramientas privilegiadas para la comunicación” (p.1).

El mismo autor en otro artículo reflexiona sobre la necesidad de no pensar a la virtualidad como un sustituto de la presencialidad, sino como otro espacio posible: “Las tecnologías no vienen a reemplazar el contacto cara a cara o presencial, sino a promover otros espacios y entornos en los cuales la comunicación e interacción con fines orientadores son posibles, deseables y en los que inevitablemente tendremos que incursionar” (Josserme, 2021, p. 57). Lo enunciado por Josserme (2021) nos invita a seguir pensando en que no es una cosa u otra, sino que el mundo digital es otro mundo a habitar dentro de la Orientación Vocacional; hablamos aquí de una ampliación, de nuevas maneras de vincularse con el proceso.

Por consiguiente, el contexto influye fuertemente en las posibilidades y las decisiones a tomar. En los encuentros organizados por ROUNA esto es algo que se destaca: “la pandemia de la COVID-19 alteró la vida cotidiana de todas y todos. Las instituciones educativas se vieron profundamente afectadas en diferentes dimensiones y sin embargo intentaron rápidamente introducir cambios que permitieran a las/los estudiantes continuar sus trayectorias académicas” (Flores et al., 2022, p. 8). El contexto de la pandemia empujó a trabajar desde la virtualidad, asumiendo retos y limitaciones que se debieron abordar rápidamente. Asimismo, la virtualidad permitió realizar ensayos sobre formas nuevas de acompañar y orientar a los/as estudiantes (Flores et al, 2022).

Aquí podríamos identificar un desafío: pensar la Orientación Vocacional desde una perspectiva psicopedagógica es pensar en las mediaciones y en el modo en que las tecnologías impactan en la subjetividad de las personas y en sus trayectorias educativas. En este sentido, Rascovan (2016) dice: “el proceso de orientación vocacional como una experiencia subjetivante nos señala una doble implicación entre subjetividad y experiencia” (p.3). Por lo tanto, pensamos que el

mundo digital no aparece sólo como un instrumento, sino que atraviesa las subjetividades, los modos de elegir y también de proyectar el futuro.

METODOLOGÍA

2.1. Problema de investigación

¿Cuáles son las estrategias y limitaciones que emergen en la articulación entre los procesos de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) y el uso de nuevas tecnologías en el ámbito de diez universidades nacionales en Argentina, según los/as profesionales que conducen dichos procesos?

2.2. Objetivos

General: Analizar las estrategias y limitaciones que emergen en la articulación entre los procesos de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) y el uso de nuevas tecnologías en el ámbito de diez universidades nacionales en Argentina, según los/as profesionales que conducen dichos procesos.

Específicos:

1. Describir las características del desarrollo actual de los procesos de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) según los/as profesionales abocados a esta tarea en distintas Universidades Nacionales argentinas.
2. Explorar si se utilizan tecnologías en los procesos de OVO, cuáles y con qué fines, según los/as profesionales que los conducen, en el ámbito de diez universidades nacionales en Argentina.
3. Identificar oportunidades y limitaciones que surgen del uso de tecnologías en la orientación vocacional, en contextos universitarios argentinos, según los/as profesionales que conducen dichos procesos.

2.3. Enfoque metodológico

Partiendo del marco teórico que sustenta este trabajo, donde se comprende la Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) como una práctica situada, relacional y atravesada por los cambios sociales y tecnológicos, la elección del enfoque metodológico busca mantener esa misma lógica: una mirada que pueda escuchar, comprender e interpretar las experiencias de los profesionales en sus contextos reales. Lo central es sostener coherencia entre la perspectiva teórica y el modo de investigar, de manera que las decisiones metodológicas no sean solo técnicas, sino también posicionamientos éticos y epistemológicos.

En este sentido, optamos por el enfoque cualitativo ya que es el modo de profundizar en los significados y sentidos que los sujetos construyen, permitiendo que el conocimiento surja de sus narrativas, de lo que sucede en la práctica y no de categorías impuestas desde afuera. Este enfoque permite abordar la orientación vocacional como experiencia subjetiva (Rascovan, 2016). Según Hernández Sampieri et al (2014) las investigaciones de tipo cualitativas permiten comprender en profundidad la perspectiva de los participantes con respecto a ciertos fenómenos, considerando sus experiencias y opiniones.

Por consiguiente, no buscamos dar cuenta de números o porcentajes, lo que queremos es comprender narrativas, relatos y significados que los profesionales construyen sobre sus prácticas. El enfoque cualitativo se centra en el análisis de las propias experiencias, reconociendo la singularidad de cada relato y la subjetividad de quien participa. No busca generalizar resultados, sino captar cómo cada participante interpreta su práctica dentro de un contexto institucional y social particular (Hernández Samperi et al, 2014) .

Este tipo de enfoque nos permitió trabajar con datos textuales, descriptivos y narrativos, obtenidos en ambientes naturales, donde

preguntamos y analizamos sin alterar las condiciones del fenómeno. Lo central es alcanzar profundidad en los datos, accediendo a las perspectivas subjetivas de los participantes y comprendiendo la complejidad de cada situación (Hernández Samperi et al, 2014).

Además, el enfoque cualitativo supone un proceso flexible, en el que las decisiones pueden ir ajustándose a medida que avanza el trabajo de campo (Hernández Samperi et al, 2014). Esto significa que el diseño no se concibe como una estructura rígida, sino como una trama que se construye y reconstruye según lo que surge de los encuentros. De este modo, la investigación se sostiene en la apertura, en la posibilidad de revisar lo planificado sin perder el rumbo teórico que la orienta.

2.4. Diseño y alcance

El diseño de esta investigación es no experimental (Hernández Sampieri et al, 2014), en tanto no se manipulan las variables sino que se observa el fenómeno tal como ocurre en su contexto natural.

Asimismo, se trata de un diseño de tipo transeccional o transversal (Hernández Sampieri et al, 2014), ya que los datos se recolectan en un solo momento temporal, con el propósito de describir y analizar las percepciones de los profesionales de OVO en el momento actual. En nuestra investigación se observó el fenómeno tal como ocurre, sin intervenir en los procesos, lo que permitió captar una ‘fotografía’ del momento actual de las prácticas de OVO en universidades nacionales.

El alcance del diseño es descriptivo ya que se pretende la caracterización de un fenómeno. En este caso, lo que se busca es describir cómo se desarrollan los procesos de orientación vocacional en el nivel universitario y qué lugar ocupan las tecnologías en esos dispositivos. Los estudios descriptivos, según Hernández Sampieri et al (2014) se utilizan para detallar las propiedades y características de

personas, grupos o fenómenos, sin explicar las causas de lo que ocurre.

A su vez, el estudio tiene un alcance exploratorio porque el cruce entre OVO y tecnologías en Universidades Nacionales todavía no tiene demasiados antecedentes. Los estudios exploratorios se utilizan cuando se examina un tema novedoso o poco estudiado (Hernández Sampieri et al, 2014). Así, existe la posibilidad de animarse a recorrer un terreno nuevo, con la incertidumbre que eso trae, pero también con la oportunidad de abrir preguntas que todavía no se formularon.

2.5. Participantes

En cuanto a los participantes, se trabajó con profesionales que se desempeñan en áreas a cargo de la orientación vocacional en diez universidades nacionales del país. Para ello, se realizaron diez entrevistas, una por cada institución. En nueve casos participaron profesionales de manera individual, mientras que en una de las entrevistas participaron dos profesionales de la misma institución. No obstante, para el análisis se recuperaron únicamente los fragmentos discursivos de uno de los participantes, por lo que en el análisis quedó conformado por diez voces.

Asimismo, se trabajó con una muestra no probabilística o dirigida (Hernández Sampieri et al, 2014), es decir, seleccionada de manera intencional, ya que el propósito no fue alcanzar representatividad estadística, sino profundidad y riqueza en los relatos. Se entrevistó a diez profesionales, número que permite captar distintas miradas institucionales, sin perder la posibilidad de realizar un análisis interpretativo detallado.

Los participantes fueron orientadores, psicopedagogos/as, psicólogos/as y profesionales afines que desarrollan tareas de Orientación Vocacional dentro de los distintos equipos. En todos los casos, se trata de personas con formación universitaria de grado y posgrado, y con experiencia en dispositivos de orientación en el

ámbito universitario. En cuanto a las características sociodemográficas, los y las entrevistadas tienen edades comprendidas entre los 30 y 55 años, aproximadamente.

Lo central aquí es recuperar las voces de quienes, en su práctica cotidiana llevan adelante los dispositivos de OVO en las Universidades Nacionales. Estas instituciones se encuentran ubicadas en distintas regiones del país y comparten un modelo de gestión pública.

En este punto, resulta pertinente aclarar que se retoma la propuesta de regionalización de la Argentina elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), que divide al país en distintas regiones a partir de un criterio político-administrativo. En esta clasificación, los límites regionales coinciden con los de las provincias o, en el caso de la Región Metropolitana, con los de los partidos que la conforman (Zapata, 2022).

A partir de esta delimitación, el trabajo contiene tres entrevistas administradas a profesionales de la Región Noroeste, en adelante nominalizadas como E1-RNO; E2- RNO y E3-RNO. Asimismo, se incorporó una entrevista correspondiente a la región Cuyo, identificada como E4-Cuyo y otra perteneciente a una universidad de la Región Pampeana, identificada como E5-RP. Por otra parte, se administraron cinco entrevistas a profesionales de universidades de la Región Metropolitana. Entre ellas, una corresponde a una institución ubicada en la zona noroeste del AMBA, identificada como E6-AMBA; tres fueron realizadas a universidades de la zona oeste, identificadas como E7-AMBA, E8-AMBA y E9-AMBA; y una última entrevista corresponde a una universidad nacional de la Ciudad de Buenos Aires, identificada como E10-AMBA.

2.6. Instrumento de recolección de datos

El instrumento elegido es la entrevista semiestructurada que combina un guión común, con la posibilidad de abrirse a lo emergente.

Hernández Sampieri et al. (2014) explican que en entrevistas cualitativas “pueden hacerse preguntas sobre experiencias, opiniones, valores y creencias, emociones, sentimientos, hechos, historias de vida, percepciones, atribuciones, etcétera” (p.460).

Además, Buendía et al. (1998) plantean que se debe entrevistar con un guión donde se estipulan los objetivos y aspectos que no pueden faltar, con posibilidad de añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

En nuestro trabajo, el guión de la entrevista fue confeccionado a partir de los objetivos específicos; se realizaron ocho preguntas por el primer objetivo, cuatro por el segundo y cinco preguntas por el tercer objetivo. A su vez, las preguntas número cuatro y ocho se despliegan según si la primera respuesta del entrevistado/a es afirmativa o negativa.

La entrevista, cuyo modelo se adjunta en los anexos, se estructuró en tres ejes principales: descripción de procesos actuales de OVO, usos de tecnologías y oportunidades y limitaciones que emergen en esa articulación.

2.7. Procedimientos de recolección de datos

El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo cuatrimestre de 2025. El primer contacto con los y las participantes se realizó a través de correo electrónico y mediante la ROUNA (Red de Orientadores de Universidades Nacionales de Argentina), que facilitó el vínculo con profesionales que integran equipos de orientación en distintas universidades del país. En ese primer intercambio se envió una presentación del equipo de investigación y una carta de consentimiento informado, donde se explicitan los objetivos del estudio, el uso de la información y las garantías de confidencialidad. Dicho consentimiento se encuentra incorporado en el Anexo del presente trabajo.

Las entrevistas se realizaron, en su mayoría, de manera individual. Solo una de ellas contó con la participación de dos profesionales pertenecientes a la misma universidad. No obstante, esta situación no se expresó como dos voces diferenciadas en el análisis, dado que los fragmentos seleccionados para ejemplificar las distintas categorías correspondieron únicamente a una de las participantes.

Por otro lado, las entrevistas se llevaron a cabo en formato virtual: algunas se realizaron a través de Google Meet y la mayoría mediante video llamadas de WhatsApp. Cada encuentro tuvo una duración aproximada de entre 40 y 60 minutos y fue grabado con la autorización expresa de los entrevistados, a fin de garantizar la fidelidad de la información.

Para la recolección de los datos se utilizó un protocolo de entrevista semi-estructurada. El guión de la misma fue revisado y ajustado por el equipo investigador para garantizar la coherencia entre las preguntas y los objetivos específicos del estudio. Las grabaciones fueron posteriormente transcritas de forma completa y anónima, preservando la identidad de los participantes y de las instituciones.

Lo central en este procedimiento fue sostener un clima de confianza y escucha, reconociendo el valor de cada relato como una construcción subjetiva que aporta al conocimiento colectivo. De este modo, el proceso de recolección de datos no se limitó a registrar información, sino que se constituyó en un espacio de intercambio, de palabra y de reconocimiento de la propia práctica profesional.

2.8. Análisis de datos

En primer lugar, para la reducción y el análisis de los datos, se utilizó un criterio de segmentación temático, ya que el material fue dividido en función de los distintos temas que emergían en las entrevistas (Rodríguez Sabiote, 2003).

Luego se procedió a la identificación y clasificación conceptual de las unidades de contenido a través de los procesos de codificación y categorización. Se establecieron dos categorías mayores: características de los procesos de orientación vocacional y utilización de tecnologías. La primera categoría se organizó en las siguientes subcategorías: profesionales a cargo, tipos de actividades y objetivos, cambios en los procesos de OVO en los últimos años, modelos teóricos de abordaje, relación con otras áreas dentro de la universidad y espacio físico, así como aspectos destacados y limitaciones o desafíos del trabajo de OVO. Por su parte, la segunda categoría se subdividió en acceso a tecnologías, tipos de tecnologías utilizadas y objetivos de su uso, ventajas y limitaciones.

En este punto, cabe aclarar que, si bien en un comienzo el tipo de categorización se planteó como deductivo, finalmente se definió como mixto, ya que la mayoría de las categorías habían sido establecidas a priori, antes de realizar la clasificación. Sin embargo, para poder abarcar todas las unidades temáticas emergentes, fue necesario incorporar la categoría de condiciones materiales, entendida como una dimensión que puede incidir y modificar a las otras dos categorías principales (Rodríguez Sabiote, 2003).

Posteriormente, se llevó a cabo la construcción de una matriz de datos que permitió organizar la información relevada, identificar relaciones entre las distintas unidades de contenido y poner en diálogo los datos empíricos con las categorías teóricas y con los antecedentes trabajados. De este modo, el análisis no se limitó a clasificar la información, sino que buscó articular las convergencias, tensiones y particularidades presentes en los relatos con el marco conceptual que orienta esta investigación.

RESULTADOS

3.1 Dispositivos de OVO en las Universidades Nacionales

En relación con el objetivo de describir las características que asumen actualmente los procesos de orientación vocacional en distintas universidades nacionales, el análisis de las entrevistas permite reconocer que estos procesos se configuran de manera diversa y se encuentran atravesados por las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las particularidades de las poblaciones con las que trabajan. Esta heterogeneidad dialoga con lo desarrollado en el marco teórico, donde se plantea que la Orientación Vocacional en las Universidades Nacionales presenta características propias y puede organizarse de distintos modos según cada institución. En esta línea, Rossi y Navarlaz (2022) permiten ubicar el antecedente del Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad de Buenos Aires como un proyecto de extensión universitaria, lo que muestra una forma posible de inscripción institucional de la OVO en el ámbito universitario. A su vez, los Encuentros Nacionales de Orientadores organizados por la ROUNA permiten reconocer la existencia de experiencias diversas y la necesidad de repensar las prácticas de orientación en el nivel superior (Flores et al., 2022).

Con respecto a la categoría de condiciones materiales en la que incluimos al contexto de la universidad y las características socioeconómicas de la población estudiantil, entre los/as profesionales entrevistados/as existe consenso en que los procesos de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) en las universidades nacionales donde trabajan atienden en gran parte a una población con alta vulnerabilidad socioeconómica. En más de la mitad de las entrevistas hacen referencia a que existe gran cantidad de estudiantes que son primera generación universitaria y que la universidad sigue posicionada como oportunidad en la búsqueda de

movilidad ascendente. Asimismo, universidades con gran extensión territorial, como son las de las regiones noroeste y pampeana coinciden en la dificultad que representa la dispersión geográfica y la necesidad de atender a jóvenes de zonas rurales o del interior provincial por las distancias y el desafío que implica la pobreza estructural de muchas zonas.

En referencia al perfil de profesionales a cargo de los procesos de OVO, los equipos son mayoritariamente pequeños (entre 1 y 5 personas), compuestos casi todos por Licenciados/as en Psicología y en menor medida por Psicopedagogos/as o Licenciados/as en Educación. Se observa una tendencia a que el servicio dependa jerárquicamente de la Secretaría Académica o de Bienestar Estudiantil. La carga de tareas varía; en algunas universidades los profesionales realizan una multifunción que incluye género y accesibilidad, mientras que en otras el servicio se sostiene casi exclusivamente por la voluntad individual de un/a profesional o con ayuda de trabajadores/as temporales o becarios/as. Siguiendo esta categoría, una de las psicopedagogas comenta:

Había dos psicopedagogas. Ahora soy yo sola. O sea, se ha ido esta chica, la psicóloga, mi colega, y no lo han vuelto a cubrir (...) por cuestiones económicas (E3 - RNO).

Por otra parte, a partir de las distintas entrevistas, puede advertirse que las prácticas vinculadas a OVO se organizan, en términos generales, en dos grandes líneas. Por un lado, aparecen propuestas orientadas a estudiantes del nivel secundario o a aspirantes a ingresar a la universidad. Por otro, se identifican dispositivos dirigidos a estudiantes que ya se encuentran cursando una carrera y requieren de instancias de reorientación vocacional. Esta distinción se relaciona con la perspectiva crítica de abordaje de la OVO desarrollada en el marco teórico, en tanto la orientación no queda reducida al momento de egreso del secundario, sino que puede acompañar distintos momentos de la trayectoria educativa y vital.

Desde esta perspectiva, se plantea que la OVO trabaja con personas de todas las edades y, en el caso de estudiantes, puede acompañar en distintos momentos de las trayectorias educativas, tanto con quienes finalizan la escuela secundaria como con estudiantes universitarios que revisan sus elecciones luego de haber transitado otras carreras (Achával et al., 2023). Podemos decir que se evidencia una hegemonía de la perspectiva crítica, dentro de los modelos teóricos de abordaje a los que adhieren los/as profesionales entrevistados/as, con referentes como Rascovan y Müller, con una clara tendencia al rechazo de tests psicométricos tradicionales.

A propósito de los aspectos de la perspectiva crítica que tienen que ver con las tensiones dadas entre representaciones sociales, lógicas institucionales y relaciones de poder que impactan sobre las decisiones vocacionales y la configuración de trayectorias y lo que refiere al lugar simbólico y social que otorga lo vocacional (Achával et al, 2023), una de las entrevistadas plantea:

Descubrí que era la perspectiva crítica después de que me empiezo a formar con Rascovan y demás. Yo ya venía laburando desde ahí. (...) todo lo que hace a la perspectiva crítica que implica pensar en la orientación vocacional como una práctica emancipadora (E8 - Amba).

En relación con la primera línea de trabajo, las prácticas relevadas incluyen charlas en escuelas, talleres grupales, recorridos por la universidad y actividades de articulación interinstitucional. En ellas se combinan momentos informativos con espacios de reflexión sobre la elección. La intención no es solamente presentar carreras sino también abrir un espacio de reflexión, como señala una de las entrevistadas:

(...)proponer reflexionar y pensar en función de qué implica elegir, sembrar ahí algo chiquitito que genere una pregunta (E8-AMBA).

Este fragmento expone que la orientación no se limita a ofrecer información sobre la oferta académica, sino que busca habilitar un trabajo de interrogación subjetiva. En este punto, los resultados se acercan a lo desarrollado por Müller (2009), cuando define la orientación como un proceso, un recorrido y una construcción que pone en el centro al sujeto y no a la técnica.

A su vez, estas propuestas también pueden leerse en relación con lo que Achával et al. (2023) denominan abordajes de promoción, generalmente grupales y con formato de charla/taller, orientados a acompañar la construcción de preguntas en torno al mundo del estudio y el trabajo. Desde esta perspectiva, lo vocacional deja de pensarse como una elección cerrada o definitiva y pasa a comprenderse como un campo problemático más amplio, vinculado con los modos en que cada sujeto se posiciona frente a su futuro educativo y laboral.

Por otra parte, en el interior de las universidades adquiere especial relevancia la reorientación vocacional, dirigida a estudiantes que ya han iniciado una carrera y atraviesan dudas o dificultades vinculadas con su elección. A partir del análisis de las entrevistas, se observa que, en estos casos, predominan dispositivos de carácter más individual, sostenidos principalmente a través de entrevistas. Esta modalidad aparece en el relato de una de las profesionales entrevistadas, quien señala:

Entonces, ahí trabajamos de manera personal, a través de algunas técnicas y entrevistas, diálogo. Sí, mucho diálogo (E3-RNO).

Estos espacios no se limitan a revisar la elección en sí misma, sino que permiten poner en cuestión trayectorias en curso, desafíos académicos, malestares subjetivos y condiciones contextuales que inciden en la permanencia en la universidad. También se hace hincapié en los modos de organización y las técnicas de estudio.

Aquí aparece una idea trabajada en el marco teórico: la orientación vocacional no puede pensarse como una decisión puntual

ni como un hecho aislado, sino como un proceso abierto, situado y atravesado por distintas dimensiones de la experiencia. En sintonía con Rascovan (2016), puede decirse que estos dispositivos de reorientación alojan momentos en los que el estudiante necesita volver a preguntarse por su recorrido, reformular sentidos y revisar su posición frente a lo que estudia. Esto también permite retomar lo planteado por Müller (2009) en torno al carácter procesual de la orientación, ya que la elección no queda cerrada en un primer momento, sino que puede reabrirse, revisarse y resignificarse a lo largo de la trayectoria universitaria. En ese marco, la entrevista conserva un lugar central, no como técnica de diagnóstico, sino como espacio de escucha y elaboración.

Otro elemento transversal que surge en los distintos relatos es que la orientación vocacional no funciona de manera aislada, sino articulada con otras áreas institucionales, tales como bienestar estudiantil, accesibilidad, acompañamiento a trayectorias o salud mental. Esta integración muestra un corrimiento respecto de concepciones más limitadas de la orientación, asociadas exclusivamente al momento de la elección de carrera. En cambio, lo que aparece en las entrevistas es una orientación inscripta en un entramado más amplio de políticas universitarias de acompañamiento, donde la elección, la permanencia y las trayectorias se piensan de manera relacionada. En ese sentido, una de las entrevistadas expone:

A veces, y eso lo hemos logrado con mucho esfuerzo, tenemos docentes que se acercan al servicio a plantearnos situaciones de estudiantes (E4 - Cuyo).

Otra profesional comenta sobre las articulaciones que realiza el servicio:

Estoy conectada con los servicios de orientación y tutoría de las facultades. Con los colegas de los equipos de salud mental, que están haciendo el acompañamiento psicoemocional. Esto está

funcionando... casi como primer nivel de atención, si bien los casos complejos se los deriva. La articulación con el servicio social, con las trabajadoras de servicio social y con becas. Articulamos también con CIPER, que es la Comisión de Personas con Discapacidad. Con los coordinadores del curso de ingreso y con los departamentos de cada materia (E2 - RNO).

En este punto, los resultados también dialogan con lo desarrollado en el apartado sobre OVO en Universidades Nacionales Argentinas, donde se plantea que estos dispositivos pueden inscribirse de distintos modos según cada institución. En algunos casos, la OVO se aborda desde espacios de extensión universitaria y, en otros, desde sectores vinculados al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles y a la orientación vocacional. Esta lectura se sostiene, además, en el antecedente del Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad de Buenos Aires, que Rossi y Navarlaz (2022) ubican como un proyecto de extensión universitaria. Desde allí, puede pensarse que la OVO universitaria no necesariamente se organiza en espacios exclusivos de orientación vocacional, sino que puede formar parte de organizaciones institucionales más amplias.

De esta manera, los resultados permiten sostener que la orientación vocacional en el ámbito universitario se configura como un dispositivo heterogéneo, flexible y situado, cuya forma de organización no responde a modelos únicos o prescriptivos, sino que se construye en función de las condiciones concretas de cada institución y de las demandas de los sujetos que la habitan. Más que una práctica cerrada sobre sí misma, aparece como un campo de intervención que articula información, escucha, reflexión y acompañamiento de trayectorias, en acuerdo con una perspectiva que entiende la orientación como proceso y no como respuesta definitiva.

3.2 Uso de tecnologías en los procesos de orientación vocacional

En relación con el objetivo de explorar si se utilizan tecnologías en los procesos de orientación vocacional, cuáles y con qué fines, los relatos de las entrevistas refieren que su incorporación no se da de la misma manera en todas las universidades. Mientras que en algunas instituciones los recursos tecnológicos forman parte de las propuestas de orientación de manera sostenida, en otras su uso es puntual, muchas veces como medio de comunicación o directamente no aparecen dentro de los abordajes. Esta diversidad retoma lo planteado en el marco teórico, en tanto la incorporación de las tecnologías en la OVO no puede pensarse como un proceso homogéneo ni lineal. Si bien las NTIC han impactado en el ámbito educativo y en la orientación, su presencia en las propuestas de los equipos requiere ser pensada de manera situada, atendiendo a las condiciones concretas de cada institución y a los modos en que cada equipo las incorpora. En este sentido, Josserme (2021) plantea que “Las tecnologías no vienen a reemplazar el contacto cara a cara o presencial, sino a promover otros espacios y entornos en los cuales la comunicación e interacción con fines orientadores son posibles, deseables y en los que inevitablemente tendremos que incursionar” (p. 57). A su vez, Flores et al. (2022) permiten ubicar que la virtualidad abrió nuevas formas de acompañar y orientar, aunque también estuvo atravesada por retos y limitaciones.

Cuando las tecnologías se incorporan, no cumplen una sola función. En algunos casos, se utilizan para difundir propuestas, organizar actividades o sostener la comunicación con los estudiantes. En otros, adquieren un lugar más estructurante y pasan a formar parte del propio dispositivo de orientación. Así, aulas virtuales, materiales digitales, redes sociales, chats o videollamadas se integran con distintos sentidos según las decisiones de los equipos y las condiciones institucionales en las que se desarrolla el trabajo.

Cabe destacar que en una de las experiencias relevadas, la incorporación de tecnologías adquirió un lugar más estructurante dentro del dispositivo de orientación. A partir del análisis de las entrevistas, se observa que, en este caso, la virtualidad no aparece sólo como un recurso de apoyo o de comunicación, sino como parte constitutiva del recorrido de orientación, articulada con otras instancias grupales y presenciales. Esta modalidad puede observarse en el relato de una de las profesionales entrevistadas, quien señala:

(...)hacer un aula virtual dentro del campus virtual y organizar el proceso en distintas etapas, con propuestas asincrónicas y autogestionadas, de modo que los estudiantes pudieran recorrer contenidos, explorar intereses, reconocer gustos y empezar a construir preguntas sobre su elección. Lo que buscamos es habitar también los espacios virtuales de la universidad, entendiendo que el ingreso y la orientación no transcurren solamente en espacios físicos, sino también en entornos digitales que forman parte de la experiencia estudiantil. Este recorrido se complementa con talleres grupales presenciales y virtuales y con propuestas vinculadas tanto a la exploración vocacional como a aspectos ocupacionales más concretos, por ejemplo la elaboración de un CV, además de recorridos específicos presenciales en la institución, según los intereses de cada estudiante (E9-AMBA).

Este relato permite advertir que, en algunas experiencias, la tecnología no queda reducida a una instancia meramente informativa, sino que amplía el dispositivo de orientación y se articula con otras formas de acompañamiento.

En otros relatos, las tecnologías son valoradas como herramientas que permiten diversificar las formas de intervención. A partir del análisis de las entrevistas, se observa que, en algunos casos, su uso se vincula con la producción de recursos digitales, la organización de propuestas en línea y la apertura de canales virtuales

de consulta. Esta modalidad aparece en el relato de uno de los profesionales entrevistados, quien señala:

(...)mi trabajo incluye el diseño de materiales digitales y recursos orientados a distintos públicos, además de dispositivos virtuales de consulta (E10-AMBA)

En estos casos, lo digital aparece asociado sobre todo a la circulación de información, al sostenimiento del contacto con los estudiantes y a la posibilidad de ampliar los canales de acceso al servicio.

Sin embargo, junto con estas experiencias, también aparecen relatos en los que el uso de tecnologías es más acotado. Luego del análisis, se observa que en algunos equipos las herramientas digitales no ocupan un lugar central dentro del dispositivo de orientación, sino que se utilizan de manera muy puntual o directamente no forman parte de la propuesta. Esta situación puede verse en la siguiente respuesta de una de las profesionales entrevistadas, quien señala:

(...) en la actualidad no utilizamos herramientas tecnológicas en el proceso de orientación, salvo en algunos casos para buscar información sobre carreras (E3-RNO)

Se evidencia que la presencia de tecnologías no es un rasgo común en todos los dispositivos, sino una decisión situada que depende de las posibilidades institucionales, de las concepciones de trabajo de cada equipo y, en algunos casos, también de las condiciones desiguales que atraviesan a las distintas universidades según su localización y recursos.

En este sentido, los datos permiten advertir que, cuando las tecnologías son incorporadas, suelen intervenir en la ampliación de las modalidades de trabajo, en la organización de propuestas virtuales o híbridas y en la circulación de información. Sin embargo, las entrevistas también muestran que su presencia no tiene un único sentido ni produce los mismos efectos en todas las experiencias relevadas.

Para esquematizar, el uso de tecnologías se centra, fundamentalmente, en tres ejes: comunicación (Gmail, WhatsApp), difusión (redes sociales como Instagram) y sincronidad (Meet o Zoom para entrevistas a distancia). También se utilizan las plataformas institucionales (Moodle o SIU Guaraní) para el seguimiento de trayectorias. El uso de Inteligencia Artificial (IA) y Chat GPT aparece como un tema emergente; mientras algunos/as profesionales lo usan para poner a prueba el discurso del joven, otros/as lo ven con cautela por la deshumanización que podría implicar. Al respecto, desde el noroeste se comenta:

(...) pensando a futuro, dejar de batallar con la IA y empezar a incorporarla, porque los chicos llegan con el discurso de a mí, el chat GPT, la IA me dijo... y habrá que empezar a incorporarla, ¿no? Sí empezar a tensionar ahí y cuestionar, a ver qué te dijo, qué le preguntaste también, porque hay que ver qué le preguntaste para ver qué te contesta (E2 - RNO).

A su vez, la mayoría de los profesionales coinciden en que las instancias presenciales revisten un carácter de experiencia de gran importancia, formadora, que deja huella en las personas y que no tiene reemplazo en el entorno virtual. En este punto, una de las personas entrevistadas aporta:

Considero que ya la experiencia de venir a la universidad es una experiencia subjetivante. No importa si va a seguir o no va a seguir, para mí queda ahí algo dando vuelta, queda la experiencia (E8 - Amba).

Aquí puede retomarse una idea trabajada en el marco teórico: las tecnologías no se reducen a un uso instrumental, sino que, tal como plantea Josserme (2021) pueden funcionar como mediaciones que amplían las formas de comunicación, interacción y acompañamiento dentro de la orientación. A su vez, en diálogo con Rascovan (2016) podemos decir que la orientación vocacional implica una experiencia subjetivante, por ello puede pensarse que estas

mediaciones también inciden en los modos en que los sujetos transitan sus decisiones y proyectan su futuro.

3.3 Oportunidades y limitaciones del uso de tecnologías en la orientación

En relación con el objetivo de identificar oportunidades y limitaciones que surgen del uso de tecnologías en la orientación vocacional en las universidades nacionales, las entrevistas muestran un panorama heterogéneo, en el que conviven valoraciones positivas, reservas, obstáculos institucionales e interrogantes sobre el lugar que la virtualidad puede ocupar dentro del trabajo orientador. Lo que aparece son experiencias situadas, atravesadas por las condiciones de cada universidad, por los recursos disponibles y por las concepciones de trabajo de los equipos.

Oportunidades del uso de tecnologías

Entre las oportunidades que señalan las personas entrevistadas, aparece con fuerza la posibilidad de ampliar las formas de acceso a los distintos dispositivos de orientación. En algunos casos, la incorporación de aulas virtuales, materiales digitales, redes sociales o instancias sincrónicas a distancia permitió llegar a estudiantes que, por tiempos, distancias o condiciones de cursada, no hubieran podido sostener una participación exclusivamente presencial. En este sentido, la virtualidad aparece asociada a una mayor flexibilidad en los modos de organizar la propuesta y a la posibilidad de diversificar las vías de contacto con estudiantes regulares, aspirantes y comunidad. A propósito de estas ideas, desde Cuyo se expone:

A su vez (la tecnología) acerca a otros que no pueden. Yo pienso en jóvenes con discapacidad que no se pueden trasladar, jóvenes que viven en zonas rurales y es muy difícil para ellos económicamente trasladarse. Lo virtual les da una posibilidad (E4 - Cuyo).

Asimismo, algunas entrevistas permiten advertir que el uso de tecnologías también abre oportunidades para repensar el propio dispositivo de orientación. En la experiencia donde el aula virtual se incorporó de manera más estructurante, por ejemplo, la tecnología no quedó reducida a una herramienta complementaria, sino que pasó a formar parte del recorrido mismo que realizan los estudiantes, articulando con talleres, instancias presenciales y actividades vinculadas tanto a la exploración vocacional como a aspectos ocupacionales más concretos. En estos casos, la virtualidad aparece como una mediación que amplía las formas de acompañamiento y no solamente como un recurso para transmitir información.

En esta línea, la incorporación de tecnologías también puede vincularse con transformaciones en la práctica de los equipos de orientación. A partir del análisis de las entrevistas, se advierte que, en algunos casos, su uso se asocia con procesos de aprendizaje profesional, con la necesidad de actualización y con la construcción de estrategias acordes a escenarios contemporáneos. Estas ideas se relacionan con lo trabajado en el marco teórico, particularmente con Müller (1998), cuando advierte sobre la necesidad de actualizar la preparación profesional frente a contextos sociales, culturales y tecnológicos en transformación, y con Josserme (2020), al señalar el valor de las TIC como herramientas privilegiadas para la comunicación dentro de la orientación.

Limitaciones y desafíos en la orientación

Junto con estas posibilidades, los relatos también muestran limitaciones. Una de las que predominan tiene que ver con las condiciones institucionales y materiales: falta de personal, escasez de tiempo, recursos económicos limitados y dificultades para sostener propuestas más complejas o continuadas en el tiempo. En algunos casos, esto incide directamente en la posibilidad de incorporar tecnologías de manera más sistemática, ya que los equipos deben

priorizar tareas urgentes y resolver con recursos mínimos una multiplicidad de demandas. De esta forma, la incorporación tecnológica no depende solamente de una decisión pedagógica, sino también de las condiciones concretas en que se desarrolla el trabajo. Una de las entrevistadas lo dice claramente coincidiendo con los comentarios de otros/as profesionales, sobre todo del interior del país:

Depende mucho también del servidor de internet, de cómo esté funcionando (...), hay momentos en que el servidor no funciona, entonces se cae, en medio de la entrevista se corta (E4 - Cuyo).

También aparecen límites relacionados con las características de los estudiantes y con los modos actuales de vincularse con la información, el tiempo y la toma de decisiones. Esta cuestión se expresa en el relato de una de las profesionales entrevistadas, quien señala que:

(...)a muchos jóvenes les cuesta mucho proyectarse en un futuro, viven dentro de la inmediatez y esperan respuestas rápidas o definiciones externas sobre qué hacer (E3 - RNO).

En ese marco, la tecnología no siempre opera a favor de los procesos de orientación, sino que a veces también se inscribe en esas mismas lógicas de inmediatez, fragmentación o dificultad para sostener tiempos de reflexión más prolongados. Esto permite pensar que la incorporación de tecnología no garantiza por sí sola mejores condiciones para orientar.

A la vez, estos límites pueden leerse de acuerdo a lo trabajado en el marco teórico en relación con el contexto reciente. Por un lado, Flores et al. (2022) muestran que la pandemia empujó a las universidades a introducir rápidamente cambios para sostener los vínculos y las trayectorias académicas. Por otro lado, las entrevistas manifiestan que esos cambios no siempre derivaron en dispositivos estables ni en condiciones institucionales suficientes para sostenerlos en el tiempo. Es decir, la virtualidad abrió posibilidades, pero también

dejó al descubierto desigualdades, tensiones y dificultades que siguen atravesando las prácticas orientadoras.

Otro aspecto que surge de las entrevistas es que el uso de tecnologías no reemplaza la dimensión vincular de la orientación. Incluso en las experiencias donde su incorporación es más rica y sostenida, las entrevistas muestran que siguen siendo necesarias las instancias de encuentro presencial, donde se propicie la escucha, el diálogo y elaboración compartida. Esto se encadena de manera directa con lo trabajado en el marco teórico, particularmente con Josserme (2021), cuando plantea que las tecnologías no vienen a sustituir la presencialidad, sino a abrir otros espacios posibles para la interacción con fines orientadores. También se vincula con la perspectiva psicopedagógica recuperada en este trabajo, desde la cual la orientación no se agota en la circulación de información, sino que supone alojar preguntas, trayectorias y modos singulares de construir una elección (Achával et al., 2023).

En otros relatos, incluso, predomina una mirada más reservada, que reconoce la utilidad de las tecnologías en ciertos aspectos, pero no las coloca en el centro del proceso orientador. Para ilustrar esta idea, aparece el siguiente comentario:

Entonces, la tecnología te permite, en cierta medida, hacer llegar información cuando los recursos son finitos y recontraarchifinitos, como ahora (E8 - Amba).

Esta diversidad de respuestas muestra que la relación entre tecnologías y orientación vocacional no puede pensarse de forma lineal, sino como parte de una construcción, donde se ponen en juego posibilidades, tensiones y decisiones institucionales. En este punto, también resulta pertinente retomar a Rascovan (2016), en tanto la orientación vocacional implica una experiencia subjetivante que no puede reducirse a soportes o recursos, por más valiosos que estos sean. Desde esta mirada, la pregunta por la tecnología no es solo qué herramienta se usa, sino qué lugar ocupa dentro del proceso y qué

tipo de trabajo subjetivo habilita o limita. Haciendo foco en las posibilidades de utilización de las tecnologías, nos parece interesante una de las respuestas:

A mí me gusta pensar que la tecnología en realidad es un mediador del vínculo humano, en realidad media eso, cuando uno arma un contenido digital, un PDF, lo que fuera, eso está mediando con otro ser humano, que si uno lo piensa así, eso ayuda justamente a humanizar esa intervención (E10 - Amba).

Así, los resultados permiten sostener que las tecnologías abren oportunidades concretas para ampliar y diversificar los dispositivos de orientación vocacional universitaria, pero también presentan límites y desafíos. Su potencia parece residir en cómo son integradas por los equipos, en qué lugar ocupan dentro del dispositivo y en la posibilidad de articularlas con propuestas que sigan sosteniendo la dimensión vincular, reflexiva y situada de la orientación.

CONCLUSIONES

En este apartado procuramos expresar algunas ideas que resultan conclusiones de nuestra investigación, a modo de cierre, nunca acabado, sobre el tema que nos convoca. La presente investigación se propuso, como objetivo general, analizar las estrategias y limitaciones que emergen en la articulación entre los procesos de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) y el uso de nuevas tecnologías en el ámbito de diez universidades nacionales en Argentina. A partir del análisis realizado, puede sostenerse que dicha articulación no asume una forma única ni homogénea, sino que se configura de manera situada, en función de las características institucionales, los recursos disponibles, las concepciones de trabajo de los equipos y las particularidades de las poblaciones estudiantiles con las que se interviene. En este sentido, una de las principales conclusiones del estudio es que las tecnologías no aparecen como un elemento externo a la orientación, sino como mediaciones que, según el contexto, pueden ampliar las formas de acceso, diversificar las estrategias de acompañamiento o, por el contrario, quedar restringidas por condiciones materiales e institucionales que limitan su incorporación.

En primer lugar, los resultados permitieron advertir que los procesos de OVO en las universidades nacionales se organizan a través de dispositivos diversos, que incluyen tanto propuestas orientadas a estudiantes del nivel secundario o comunidad interesada, como a instancias de reorientación dirigidas a quienes ya se encuentran realizando estudios universitarios. A este respecto, podemos concluir que, en cuanto a la perspectiva de enfoque utilizado, existe un predominio del modelo clínico-crítico. La tecnología se utiliza mayoritariamente para fines informativos y de comunicación (redes sociales, plataformas de gestión), pero existe una resistencia a su uso en la instancia de profundización subjetiva, donde la presencialidad sigue siendo requisito indispensable.

Desde nuestra mirada profesional, pensamos en las herramientas tecnológicas como mediadoras que potencien el vínculo pedagógico. Adherimos a la idea del/a psicopedagogo/a como un artesano/a que utiliza la tecnología para alojar la singularidad de las personas, evitando caer en la estandarización que muchas veces proponen los algoritmos.

En segundo lugar, se observó que la incorporación de tecnologías tampoco responde a un único modelo: en algunos casos, se limita a funciones de comunicación, difusión u organización, mientras que en otros tiene un lugar más estructurante dentro del propio dispositivo de orientación. La principal oportunidad detectada es la ruptura de las barreras geográficas. En universidades con gran extensión territorial, lo virtual funciona como un puente que permite incluir a estudiantes de zonas rurales que, de otro modo, quedarían excluidos del sistema.

Finalmente, el estudio permitió identificar que las oportunidades y limitaciones vinculadas al uso de tecnologías no dependen solamente de las herramientas disponibles, sino también de las condiciones materiales, institucionales, territoriales y humanas que atraviesan las prácticas orientadoras. Esto último resulta especialmente significativo, ya que muestra que no es posible pensar la OVO ni sus mediaciones tecnológicas por fuera del contexto concreto en el que se desarrollan. La principal limitación no es sólo técnica (falta de computadoras o conexión a internet), sino socioeconómica. Los profesionales reportan que la población atendida, sobre todo en el interior del país, muchas veces primera generación universitaria, carece de dispositivos adecuados, lo que traslada la desigualdad social al entorno virtual.

Desde una perspectiva psicopedagógica, estos hallazgos permiten reafirmar que la orientación vocacional no se agota en la transmisión de información ni en la derivación hacia una oferta educativa, sino que implica alojar preguntas, acompañar trayectorias

y construir dispositivos acordes a las condiciones singulares de quienes consultan. En ese marco, las tecnologías en muchas de las experiencias recopiladas pueden pensarse como un puente: no reemplazan la dimensión vincular de la orientación, pero sí pueden ampliar las formas de acceso, acercar propuestas de OVO a más estudiantes y generar nuevas mediaciones para sostener procesos de acompañamiento. Esto se vuelve particularmente relevante en contextos donde las distancias geográficas, las dificultades económicas o las exigencias de la vida cotidiana limitan la participación en espacios exclusivamente presenciales. Sin embargo, el estudio también mostró que esa potencia no depende sólo de la herramienta en sí, sino de cómo cada equipo la integra dentro de una propuesta orientadora que siga sosteniendo la escucha, la reflexión y el trabajo con la singularidad.

A su vez, una cuestión que surge con fuerza a lo largo del trabajo es que no resulta posible pensar los dispositivos de orientación vocacional por fuera de los contextos en los que se inscriben. Las estrategias que despliegan los equipos, el lugar que ocupan las tecnologías, las posibilidades de acceso de los estudiantes e incluso las formas que toman las intervenciones, se encuentran profundamente atravesadas por condiciones institucionales, materiales, territoriales y socioculturales. En este sentido, el estudio permitió advertir que las mismas herramientas no producen iguales efectos en todos los escenarios, ya que esto depende de los recursos disponibles, de la organización de cada universidad, de la extensión territorial de cada provincia, del perfil de la población estudiantil y de las prioridades que cada institución construye en torno al acompañamiento. Desde esta mirada, uno de los aportes más significativos de la investigación es mostrar que la OVO, en tanto práctica psicopedagógica, no puede pensarse desligada del entramado social e institucional que la hace posible, la condiciona y también la transforma.

Entre las limitaciones de este estudio, en primer lugar, puede señalarse que el corpus estuvo conformado por entrevistas realizadas a profesionales de diez universidades nacionales, lo cual permitió construir una aproximación significativa al problema, pero no necesariamente agota la diversidad de experiencias existentes en el sistema universitario argentino. En este sentido, una ampliación de la muestra permitiría construir una mirada más federal y profundizar en las particularidades que asumen los procesos de OVO y el uso de tecnologías en otras regiones del país. Por otra parte, también se reconoce como limitación la escasez de antecedentes específicos sobre la articulación entre orientación vocacional, tecnologías y sistema universitario argentino. Si bien fue posible construir un marco teórico pertinente, en varios momentos del trabajo se evidenció que se trata de un tema aún poco explorado, lo que refuerza tanto la relevancia como la necesidad de seguir investigando al respecto.

En relación con futuras líneas de investigación, resultaría interesante profundizar en aquellas experiencias en las que las tecnologías ocupan un lugar más estructurante dentro de los dispositivos de OVO. Un abordaje en mayor profundidad permitiría comprender con más detalle qué decisiones institucionales, recursos, condiciones y concepciones de trabajo hacen posible esa integración más sostenida.

Asimismo, sería valioso ampliar las preguntas hacia otros aspectos del contexto universitario que también podrían incidir en la configuración de estos dispositivos, tales como el área desde dónde se aborda OVO en cada universidad. En nuestro estudio pudimos relevar que la OVO se aborda desde distintos sectores dependiendo de la universidad: en algunos casos lo hacen desde el área de extensión, bienestar estudiantil y en otros casos desde una dirección específica de orientación al estudiante. Entonces, profundizar sobre qué lugar le otorga cada universidad a la orientación vocacional dentro de su proyecto institucional permitiría enriquecer aún más la

comprensión de estos procesos y complejizar la lectura sobre las condiciones que habilitan, limitan o transforman las intervenciones en el nivel superior.

Además, podría quedar pendiente para futuras líneas de investigación indagar la percepción de los propios estudiantes sobre el impacto de las mediaciones tecnológicas en sus procesos de elección.

En síntesis, este trabajo permitió advertir que la articulación entre OVO y nuevas tecnologías en las universidades nacionales argentinas no puede entenderse en términos simples de presencia o ausencia, ni tampoco como una incorporación neutra o únicamente técnica. Lo que aparece es un campo en construcción, atravesado por decisiones institucionales, recursos disponibles, condiciones desiguales y modos singulares de sostener la tarea orientadora. En ese marco, la tecnología no reemplaza las intervenciones. Desde el campo de la psicopedagogía, el aporte a la OVO consiste en sostener una lectura que contemple la complejidad de las trayectorias, la dimensión subjetiva de las elecciones y las condiciones concretas en que se construyen los proyectos de estudio y de trabajo. Así, las tecnologías no se incorporan como un fin en sí mismo, sino como mediaciones posibles para ampliar los modos de acompañamiento, diversificar estrategias y abrir nuevas preguntas para la práctica y para la disciplina. Tal vez allí radique uno de los aportes centrales de esta investigación: pensar la orientación vocacional hoy implica, necesariamente, reflexionar también sobre las mediaciones tecnológicas, pero siempre en relación con los sujetos, los contextos y las condiciones institucionales en que esas prácticas se sostienen.

Finalmente, con esta investigación, intentamos reivindicar el rol del/a psicopedagogo/a en el ámbito universitario, siendo quien trabaja con las dinámicas institucionales y sociales que atraviesan el aprendizaje y la elección, construyendo también territorios de aprendizaje en los entornos digitales, donde los jóvenes habitan en la

actualidad (redes, plataformas). Este trabajo reafirma que la función psicopedagógica es, ante todo, una función de sostén. Consideramos que la tecnología, bajo la lente psicopedagógica, debe ser una herramienta para que el sujeto recupere su capacidad de proyecto y autoría, al decir de Fernández (2012), frente a la incertidumbre del futuro laboral y educativo.

REFERENCIAS

Achával, L., Bianciotti, V., Carranza, F., Guevara, R., & Marull, M. E. (2023). Cuaderno de cátedra: Orientación Vocacional Ocupacional. Universidad Provincial de Córdoba.

Aisenson, D., Cortada de Kohan, N., Siniuk, D., Rivarola, R., Schwarcz, J., & Virgili, N. (2009). *La orientación vocacional en las escuelas argentinas. Necesidad de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación*. Anuario de Investigaciones, XVI, 137-146.

Bohoslavsky, R. (1971). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Fernández, C. A. (2020). *Intervención psicopedagógica en el proceso de orientación vocacional individual, a jóvenes que cursan el último año del nivel secundario, en escuelas diversas de la ciudad de Resistencia, Chaco*. Universidad de la Cuenca del Plata.

Flores, H. D., Tejedor, M. C., Gómez, M. C., & García, D. F. (Comps.). (2022). *V Encuentro Nacional de Orientadores de Universidades Nacionales de Argentina: Orientación universitaria: intervenciones en contextos de pandemia y pospandemia de la COVID-19*. Nueva Editorial Universitaria.

Josserme, R. C. G. (2020). Orientación educativa y tecnologías. Uso de recursos digitales, virtuales y tecnológicos en equipos de orientación educativa durante la pandemia. *Orientación y Sociedad*, 20(2), 1-15.

Josserme, R. C. G. (2021). *Orientación educativa mediada por tecnologías*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Gobierno de España: Centro de investigación y documentación educativa.

Morin, E. (2004). *Epistemología de la complejidad. Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Müller, M. (1998). El trabajo de los orientadores. Actualizarse para orientar en contextos de cambio laboral y cultural. X Seminario Argentino de Orientación Vocacional, Buenos Aires, Argentina.

Müller, M. (2009). *Orientación vocacional: Aportes clínicos y educativos*. Bonum.

Quattrocchi, P., Flores, C., Cassullo, G. L., Siniuk, D., Moulia, L., & De Marco, M. (2018). La autonomía de los estudiantes del último año de la escuela secundaria: Un estudio sobre las actividades de orientación que realizan. *Orientación y Sociedad*, 18(2), 235–249.

Rascovan, S., & Del Compare, M. (1999). La orientación vocacional en la Argentina. *Revista Da Abop*, 3(1).

Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos* [Ponencia]. Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.

Rossi, L., & Navarraz, V. E. (2022). *El departamento de orientación vocacional de la Universidad de Buenos Aires como proyecto de extensión universitaria*. Universidad de Buenos Aires.

Santana, G., Viguera, J. & Velásquez, R. (2018). Estudio CTS de un Sistema de Orientación vocacional profesional virtual para los jóvenes que aspiran ingresar en las carreras universitarias de la Universidad técnica de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 3(3), 55-69.

Tió Toriente, L., Ortega Fernández, M., & Teseiro Belismelis, D. M. (2024). Apk orientación vocacional hacia las carreras pedagógicas de la Universidad de Matanzas. *EduSol*, 24(89), 23-30.

Zapata, S. M. (2022, 18 de agosto). *Geografía social*. <https://geocsociales.blogspot.com/search/label/3eroESB>

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación en la investigación titulada “Orientación vocacional ocupacional (OVO) y nuevas tecnologías en Universidades Nacionales de Argentina” cuyas responsables son Gatti, María Agustina (DNI 34260148) y Lapenna, Marianela (DNI 28750936).

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las estrategias y limitaciones que emergen en la articulación entre los procesos de Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) y el uso de nuevas tecnologías en el ámbito de diez universidades nacionales en Argentina, según los/as profesionales que conducen dichos procesos.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas semiestructuradas a profesionales que trabajan en el área de Orientación vocacional en diez universidades nacionales.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,
yo.....

DNI.....acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Preguntas de presentación

- En primer lugar, quisiéramos saber sobre tu formación, ¿Dónde estudiaste, cuál es tu profesión?
- ¿Cuánto tiempo hace que trabajás en la universidad?
- ¿Cuál es tu puesto o cargo actual?

Preguntas referidas a los objetivos

1. ¿Cómo es, en líneas generales, tu trabajo en la universidad como orientador/a en relación a la OVO?
2. ¿Qué actividades suelen hacer en relación a la OVO desde la Universidad y a quiénes están dirigidas?
3. ¿En qué espacios o ámbitos se llevan adelante las actividades?
4. ¿Cuál es el objetivo de estas actividades?
5. En los últimos años, ¿notaste algún cambio en la manera de acompañar a los/as estudiantes en relación con la OVO?
 - Si la respuesta es *afirmativa*:
 - a) ¿Qué cambios concretos podrías mencionar?
 - b) ¿A qué factores creés que se deben estos cambios?
 - Si la respuesta es *negativa*:
 - a) ¿Por qué pensás que no hubo cambios?
 - b) ¿Qué factores creés que pueden estar influyendo en que se mantenga igual?
6. Pensando en modelos teóricos de abordaje de la orientación vocacional, ¿qué referentes teóricos les resultan más significativos?
7. ¿Cómo se relaciona la OVO dentro de la universidad con otras áreas o equipos, según tu experiencia?
8. Si pensás en lo que funciona bien y en lo que presenta mayores limitaciones ¿qué destacarías del trabajo de OVO en tu universidad y qué limitaciones encuentran?

9. ¿Utilizan herramientas o recursos tecnológicos para realizar orientación vocacional?

- Si la respuesta es *afirmativa*:

a) ¿Cuáles usan?

b) ¿Con qué objetivos? ¿Podrías darnos un ejemplo?

c) ¿En qué momentos del proceso suelen incorporarlas?

- Si la respuesta es *negativa*:

a) ¿Por qué no las incorporan?

b) Si tuvieras que utilizar herramientas tecnológicas en el proceso de orientación, ¿en qué aspectos creés que podrían ser útiles?

10. ¿Qué valoración le otorgás al uso de tecnologías en los procesos de OVO en la Universidad?

11. En base a tu experiencia en OVO, si tuvieras que mencionar ventajas respecto del uso de tecnologías en dicho proceso ¿Cuáles mencionarías?

12. En tu experiencia, ¿se combinan las instancias presenciales y virtuales en los procesos de OVO? *Si es así*, ¿qué similitudes o diferencias notás entre ellas? *Si no es así* e imaginando ese escenario, ¿cómo se podrían combinar instancias presenciales y virtuales en los procesos de OVO?

13. En tu experiencia, ¿qué dificultades o limitaciones aparecen cuando se intenta incorporar tecnologías en la orientación vocacional, tanto a nivel personal como institucional?

14. ¿Creés que se pueden abrir nuevas oportunidades a partir del uso de estas herramientas en el ámbito universitario? En caso de respuesta *afirmativa* o *negativa*: ¿por qué?

15. En tu experiencia, ¿qué impacto tiene o podría tener el uso de tecnologías en el vínculo con los estudiantes en procesos de orientación vocacional?

16. ¿Cómo te imaginás la OVO en la Universidad si se incorporaran más tecnologías?

17. ¿Creés que podrías tener mayor crecimiento como profesional a partir de la incorporación de tecnologías en la orientación vocacional? *Si es así*, ¿qué aprendizajes pensás que sumarías? *Si no es así*, ¿por qué?

CURRICULUM VITAE MARÍA AGUSTINA GATTI (C.V.)

María Agustina Gatti es Psicopedagoga (ISFD N.º 46, 2022), Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Hurlingham, 2016) y cursa el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía. Es Maestranda en Política Educativa y su recorrido académico y profesional se orienta al campo psicopedagógico, la orientación vocacional y el acompañamiento de trayectorias educativas. Desde marzo de 2022 se desempeña como orientadora en la Dirección de Orientación y Acompañamiento a las trayectorias de los y las estudiantes de la Universidad Nacional de Hurlingham, donde desarrolla tareas vinculadas con la orientación vocacional y laboral y el acompañamiento institucional. Asimismo, se desempeñó como orientadora en Equipos de Orientación Escolar y desarrolló tareas vinculadas con la formación docente en línea en el INFoD. Participó en las II Jornadas Universitarias Pampeanas de socialización de estudios y experiencias de orientación vocacional educativa: “Acompañar trayectorias, habilitar derechos: vocación, educación, trabajo en tiempos complejos”, realizadas en 2025 en la Universidad Nacional de La Pampa, y en las Jornadas de Intercambio Docente “10 años de enseñanza en la UNAHUR”, donde se desempeñó como coordinadora de mesa. Cuenta, además, con formación complementaria en clínica psicopedagógica y en orientación vocacional y ocupacional para personas con discapacidad.

CONTACTO

E-mail: maria.agustina.gatti@gmail.com

CURRICULUM VITAE MARIANELA LAPENNA (C.V.)

Marianela Lapenna es Psicopedagoga (ISFDyT N.º 46, 2022) y cursa el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía. Realizó el Tramo de Formación Pedagógica para Nivel Medio (2022-2023) y cuenta con formación como referente escolar de Educación Sexual Integral en la provincia de Buenos Aires. Actualmente realiza dos cursos de posgrado en el Hospital General de Agudos Dr. Teodoro Álvarez, vinculados con la incidencia de la psicología genética en la posición profesional y las prácticas clínicas, y con las perspectivas clínicas actuales sobre autismo y psicosis en la infancia. Desde abril de 2024 se desempeña como Orientadora de los Aprendizajes en la Escuela Domingo Savio de Aldo Bonzi, La Matanza, acompañando trayectorias de estudiantes de nivel inicial, primario y secundario. Asimismo, se desempeñó como profesora en el CENS N.º 454 de La Tablada entre 2023 y 2026, integró equipos de orientación escolar en distintas instituciones educativas y fue ayudante de cátedra en la materia Metodología de la Investigación Aplicada en el ISFDyT N.º 46 entre 2022 y 2023. Además, ejerce la práctica clínica psicopedagógica en un centro psicoterapéutico de Tapiales, trabajando en equipo interdisciplinario con profesionales de la psicología, estimulación temprana y psicomotricidad. Su recorrido profesional y académico se encuentra orientado a la intervención psicopedagógica, el acompañamiento de trayectorias educativas y la clínica con un posicionamiento crítico, con base en la psicología genética y la teoría psicoanalítica.

CONTACTO

E-mail: marianelalapenna81@gmail.com