UFLO UNIVERSIDAD

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicopedagogía - Modalidad distancia

Entre obstáculos y motivaciones: estudio descriptivo sobre perspectivas de estudiantes de 5to y 6to año de secundaria sobre la finalización de la escuela secundaria

Estudiante: Ghioni Gisela

Legajo: 41346

Director/es: Lic. Bogetti Celeste

Co-director/es: Lic. Bianchi María del Pilar

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía

Índice

Resumen **3**
Palabras Clave **4**
Introducción **4**
Delimitación del Objeto de Estudio 4
Planteo del problema - Hipótesis y/o Supuestos básicos de Investigación 5
Objetivos 8
Objetivo general 8
Objetivos específicos 8
Estado del arte **9**
Marco teórico **15**
Adolescencia y Escuela secundaria 15
Factores institucionales, subjetivos y sociales que inciden en las trayectorias escolares 19
La orientación vocacional y construcción de proyecto de vida en la escuela 22
Motivación, expectativas y autoeficacia en el recorrido escolar 30
Método **34**
Diseño de estudio **34**
Participantes - Muestra 35
Técnica de recolección de datos - Procedimiento 36
Resultados **37**
Obstáculos para la terminalidad escolar 37
Académicos 38
Emocionales/subjetivos 38
Sociales/económicos 39
Factores institucionales 41
Acompañamiento docente 41
Dispositivos de apoyo 42
Orientación vocacional 44
Motivación, expectativas y autoeficacia 45
Motivación 45
Autoeficacia 47
Expectativas de futuro 48
Discusión **49**
Conclusión **54**
Referencias **57**
Anexo/s **63**
Guía de entrevista semiestructurada 63
Formulario de consentimiento informado para adolescentes 65

Resumen

El presente trabajo indaga las percepciones de estudiantes de 5º y 6º año de escuelas secundarias de la zona oeste del Gran Buenos Aires respecto a los obstáculos y motivaciones que atraviesan en el tramo final de su escolaridad. Desde una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico de alcance descriptivo, se recuperan las voces de los adolescentes mediante entrevistas semiestructuradas, con el propósito de comprender cómo factores institucionales (acompañamiento docente, dispositivos de apoyo, orientación vocacional), dimensiones subjetivas (motivación, expectativas de futuro, autoeficacia) y posibles obstáculos (académicos, personales, sociales, entre otros) inciden en la permanencia y finalización de la trayectoria escolar. Para relevar esto se administraron entrevistas a estudiantes de 5to y 6to de secundaria. Los resultados permiten visibilizar tanto las dificultades académicas, emocionales y sociales que condicionan la terminalidad, como los recursos de sostén y las motivaciones que favorecen la continuidad. Se busca aportar evidencia situada que enriquezca la práctica psicopedagógica y oriente el diseño de estrategias institucionales inclusivas para acompañar a los jóvenes en la construcción de sus proyectos de vida.

Palabras Clave

Terminalidad escolar - Secundaria - Obstáculos y motivaciones - Orientación vocacional - Adolescencia

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

El objeto de estudio se centró en analizar, desde un enfoque fenomenológico de alcance descriptivo, las percepciones y experiencias de los estudiantes de últimos años de la escuela secundaria de instituciones de Zona Oeste, Provincia de Buenos Aires respecto a los obstáculos que condicionan la terminalidad escolar. La investigación se desarrolló en el ciclo lectivo 2026, mediante entrevistas semiestructuradas que permitieron recuperar las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas (Hernández Sampieri et al., 2014).

La elección de la población responde a la necesidad de comprender las dificultades que emergen en el tramo final de la trayectoria escolar, momento en el que se condensan tanto factores institucionales (acompañamiento docente, dispositivos de apoyo, orientación vocacional) como dimensiones subjetivas vinculadas con la motivación, las expectativas de futuro y la autoeficacia.

De este modo, el estudio busca aportar una comprensión situada de los obstáculos para la terminalidad escolar, integrando las voces de los estudiantes con el análisis de los factores institucionales y subjetivos que inciden en la permanencia y finalización de la trayectoria educativa.

Planteo del problema - Hipótesis y/o Supuestos básicos de Investigación

La terminalidad de la escuela secundaria constituye un desafío persistente en el sistema educativo argentino y un factor decisivo en la construcción de proyectos de vida de los jóvenes. Según datos recientes del INDEC (2025), la tasa de finalización de la secundaria se ubica entre el 70% y el 74% en jóvenes de 25 a 30 años, con brechas significativas según género y nivel socioeconómico. Quienes no completan el secundario

provienen mayormente de contextos vulnerables, caracterizados por trayectorias educativas interrumpidas, empleos precarios y escasas ofertas formativas compatibles con sus condiciones de vida. Asimismo, el Observatorio de la Deuda Social Argentina (2025) señala que el 30% de los jóvenes entre 18 y 24 años no estudia ni trabaja, proporción que se mantiene casi sin cambios desde hace más de una década.

Complementariamente, el informe elaborado por Postay et al . (2025) aporta una mirada longitudinal sobre la evolución de la terminalidad educativa en Argentina, a partir de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Sus hallazgos muestran un incremento sostenido en la proporción de jóvenes de 25 a 30 años que completaron la secundaria —de 67,6% en 2014 a 74,2% en 2024—, aunque advierten que este nivel continúa siendo un "cuello de botella" en el sistema. El estudio subraya la persistencia de desigualdades estructurales: en 2024, el quintil más pobre apenas alcanza un 60% de terminalidad frente al 92,2% del quintil más rico, y las mujeres presentan mayores niveles de finalización que los varones. Además, introduce un aspecto cualitativo clave: las dificultades en la calidad de los aprendizajes, dado que solo el 63% de los estudiantes llega al último año en el tiempo teórico y apenas 10 de cada 100 egresan con aprendizajes suficientes, lo que plantea interrogantes sobre la efectividad real del proceso de escolarización.

En este contexto, la Provincia de Buenos Aires aprobó en 2024 el nuevo Régimen Académico de la educación secundaria (Resolución N.º 1650/24), concebido por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2024), como una política destinada a "garantizar el ejercicio del derecho social a una educación pública de calidad hasta la finalización de la escuela secundaria" (p. 2). Sus principales innovaciones —la acreditación por materia en lugar de la repitencia anual, la creación de períodos de intensificación y acompañamiento pedagógico, y la incorporación de dispositivos institucionales como la libreta digital y los Equipos de Definición de Trayectorias Educativas (EDTE)— buscan dar respuesta a los problemas de permanencia y calidad señalados en los estudios previos. En síntesis, el nuevo régimen se presenta como un

intento de superar el *cuello de botella* de la terminalidad, ofreciendo formatos más flexibles y contextualizados que permitan sostener las trayectorias escolares y mejorar los aprendizajes.

En este escenario, los jóvenes en los últimos años de secundaria enfrentan elecciones vocacionales y ocupacionales que inciden en la construcción de sus proyectos de vida. Como sostiene Aisenson (1998), “no hay una única decisión vocacional conveniente para desarrollar el proyecto personal de vida” (p. 6). Según esta autora , la trayectoria profesional se define por la secuencia de estudios y actividades ocupacionales, atravesada por factores psicológicos, socioculturales, económicos, históricos y del azar.

Muller (1996) enfatiza que todo proceso de elección implica un aprendizaje, donde interviene el margen de autonomía que le es posible al joven, condicionado por un marco de estructuras sociales y temporales que anteceden a su propia experiencia. Tomando las ideas de Fernández (1994), se puede sostener que las elecciones vocacionales se inscriben en los modos en que los adolescentes organizan y dan sentido a su realidad, a partir de esquemas que integran lo cognitivo, lo afectivo y lo social, y que estructuran la manera en que construyen sus aprendizajes, interactúan con su entorno y proyectan su inserción en el mundo académico y laboral. Rascovan (2018) plantea la vocación como una construcción permanente, en la que el sujeto, entramado en un contexto social y cultural, se reconoce como deseante y activo en su propio proceso.

La psicopedagogía, desde la orientación vocacional, puede intervenir como proceso subjetivante y emancipador, acompañando al joven en la construcción de su proyecto de vida (Rascovan, 2018). Sin embargo, los obstáculos que dificultan la terminalidad escolar constituyen un riesgo para dicho proceso, ya que limitan el acceso a oportunidades educativas y laborales (Aisenson, 2007).

La relevancia de este estudio radica en que los obstáculos para la terminalidad escolar no se reducen a factores estructurales, sino que también involucran dimensiones

subjetivas vinculadas a la motivación, las expectativas de futuro y la autoeficacia de los estudiantes. Indagar las percepciones de los jóvenes de último año de secundaria sobre estos obstáculos permitió comprender cómo se configuran sus trayectorias escolares y qué factores inciden en la permanencia. En este sentido, la investigación se conecta directamente con la necesidad de generar evidencia que oriente intervenciones psicopedagógicas y políticas educativas más inclusivas.

El impacto potencial del estudio se proyecta en distintos niveles. En el plano académico, aportará conocimiento actualizado sobre las trayectorias escolares y las variables subjetivas que las atraviesan. En el plano social, contribuirá a visibilizar las desigualdades que condicionan la terminalidad y a promover estrategias de inclusión educativa. En el plano institucional, ofrecerá insumos para el diseño de dispositivos de acompañamiento en escuelas secundarias de la zona oeste de Pcia de Bs. As. Finalmente, en el plano profesional, fortalecerá la práctica psicopedagógica en orientación vocacional, al reflexionar y revisar los dispositivos para acompañar a los jóvenes en la construcción de proyectos de vida.

Dentro de los potenciales beneficiarios de esta investigación se encuentran, en primer lugar, los estudiantes, cuyas voces y experiencias quedan registradas y reconocidas como insumo para futuras reflexiones. Asimismo, los docentes y equipos escolares podrían disponer de información que contribuya a revisar y enriquecer sus estrategias de acompañamiento. Del mismo modo, los profesionales psicopedagogos y actores institucionales contarían con evidencia situada que, en un plano más amplio, puede orientar intervenciones y políticas vinculadas con la terminalidad escolar y la orientación vocacional.

Se considera pertinente este estudio porque se sostiene en la necesidad de abordar un problema significativo de la actualidad y que impacta en el futuro de adolescentes y jóvenes, en un contexto de profundas desigualdades sociales.

Objetivos

Objetivo general

Indagar los obstáculos para la terminalidad de la escuela secundaria y la percepción que tienen los estudiantes de ese nivel sobre los mismos.

Objetivos específicos

- Describir las percepciones de los estudiantes de último año de secundaria de colegios de gestión privada y pública del partido de Morón sobre los principales obstáculos que enfrentan para finalizar la escuela secundaria.
- Identificar los factores institucionales (acompañamiento docente, dispositivos de apoyo, orientación vocacional) que inciden en la permanencia escolar.
- Indagar cómo se expresan la motivación, las expectativas de futuro y la autoeficacia en los recorridos escolares de estudiantes de último año de secundaria.

Estado del arte

A continuación, se presentan los estudios que componen los antecedentes que se han recopilado para la presente investigación. La selección se basó en tres criterios principales: la pertinencia con relación a los objetivos planteados, la actualidad de las publicaciones, refiriendo antecedentes con no más de 5 años de antigüedad, además se tuvo en cuenta la diversidad metodológica, incluyendo investigaciones cuantitativas, cualitativas, revisiones bibliográficas, y estudios de caso. De esta forma se asegura un estado del arte sólido y equilibrado para la investigación en curso.

Es de interés el estudio realizado por Krichesky (2022), el cual se enmarca en la problemática del reingreso a la educación secundaria en contextos de vulnerabilidad social en Argentina, haciendo foco en las dinámicas de inclusión educativa y las trayectorias escolares interrumpidas. El artículo aporta un marco conceptual fundamentado en la noción de *lazo social* desde perspectivas sociológicas y psicoanalíticas, presentando cómo la escuela puede actuar como un espacio de reconstrucción de vínculos sociales en poblaciones vulnerables, a través de procesos de filiación simbólica, transmisión cultural y crisis de desafiliación.

Metodológicamente, el estudio utiliza un enfoque cualitativo basado en entrevistas y grupos focales, proporcionando evidencia empírica valiosa sobre las experiencias de estudiantes y docentes en instituciones alternativas como CESAJ, Escuelas de Reingreso y Bachilleratos Populares. Los resultados evidencian biografías escolares marcadas por repitencias, abandonos, maternidades tempranas, trabajo adolescente y violencia, factores que inciden directamente en la continuidad educativa. Asimismo, se analiza la configuración del *oficio de alumno/a* y los procesos de sociabilidad que se desarrollan en el contexto del reingreso (Krichesky, 2022). Este antecedente enriquece el marco teórico al permitir la comparación entre modelos institucionales alternativos que modifican el formato escolar tradicional, aportando una perspectiva crítica sobre las políticas inclusivas y las estrategias orientadas a la terminalidad escolar.

En relación con el abandono escolar en el nivel secundario, también tema de interés para la presente investigación, Canova Núñez C. (2025) estudió los determinantes del abandono escolar en secundaria, con análisis nacional y un estudio de caso en Bahía Blanca. La metodología fue mixta, por un lado, cuantitativa, utilizando los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y Encuesta de Inclusión Social Sostenible (EISS 2024), por otro lado cualitativa, realizando entrevistas a equipos directivos y de orientación escolar. Se identificaron factores personales, familiares, institucionales y territoriales que inciden en la deserción, incorporando la percepción de actores institucionales sobre las

causas y estrategias de prevención. Señaló la importancia de las trayectorias educativas discontinuas y el rol de la motivación, el rezago escolar y las expectativas de futuro.

En relación a esta temática, es de particular importancia relacionar el estudio de Boniolo et al. (2021) denominado Trayectorias educativas en el Área Metropolitana de Buenos Aires: desigualdades de clase y territoriales. En el mismo se abordan las trayectorias educativas de jóvenes y adultos en el AMBA, analizando cómo la clase social de origen y el territorio condicionan el acceso, permanencia y finalización de estudios, a través de una metodología cuantitativa, realizando encuestas y análisis geo-referencial. En sus resultados mostró cómo el territorio funciona como mecanismo de estratificación educativa, reforzando desigualdades de origen. Evidenció que los estudiantes de territorios con mayores carencias estructurales enfrentan más obstáculos para culminar la secundaria. Señaló el impacto del ingreso temprano al mercado laboral como obstáculo recurrente en las trayectorias. Aunque no indaga percepciones estudiantiles, aporta un marco estructural que ayuda a contextualizar las dificultades que enfrentan jóvenes de zonas urbanas como Morón.

Por su parte, Correa, M. (2021) publicó el artículo ¿Qué para quiénes? Desigualdades, políticas de terminalidad educativa y derecho a la educación en Argentina. Esta investigación analizó la implementación de dos programas de terminalidad educativa en la provincia de La Pampa: el Plan FinEs (de alcance nacional, destinado a jóvenes y adultos mayores de 18 años) y el Programa Vos Podés (de alcance provincial, dirigido a adolescentes entre 14 y 17 años). La metodología se basó en entrevistas semiestructuradas a coordinadores, docentes y estudiantes, lo que permitió recuperar percepciones y sentidos atribuidos a la experiencia de transitar estos programas. Se realiza un estudio de caso cualitativo en el cual se problematizó cómo estas políticas estatales, además de responder al abandono escolar, construyen discursos e imágenes sobre los grupos sociales a los que se dirigen, configurando condiciones específicas para sus experiencias educativas.Los resultados mostraron que, si bien los programas constituyen alternativas flexibles frente al

formato tradicional de la escuela secundaria, también reproducen categorizaciones que pueden reforzar desigualdades. En este sentido, la investigación aportó evidencia sobre los obstáculos estructurales y simbólicos que enfrentan adolescentes, jóvenes y adultos para culminar la escolaridad obligatoria, así como sobre las percepciones que construyen en torno a sus trayectorias educativas.

Macías-Figueroa et al. (2021) aportaron su indagación respecto a la psicopedagogía y su influencia en la orientación vocacional. Se trata de una investigación de tipo bibliográfica y cualitativa, que empleó métodos descriptivos, inductivo-deductivos y exploratorios para analizar la influencia de la psicopedagogía en la orientación vocacional de los estudiantes, destacando cómo desde el campo psicopedagógico se contribuye a la formación integral del estudiante y a la construcción de su proyecto de vida. Allí se subraya la importancia del orientador psicopedagógico como agente clave en el acompañamiento, junto con docentes y familias, para favorecer la construcción de la identidad vocacional. La psicopedagogía se presenta como una disciplina que previene el abandono escolar, mejora el desempeño académico y fortalece la autoestima, al tiempo que promueve la autorrealización y la inserción laboral.

Asimismo, se puede referir la investigación de Erazo Guerra y Rosero Morales (2021), dado que si bien se centró en el nivel académico universitario, hizo foco en la orientación vocacional y su influencia en la deserción de los estudiantes. A través de un artículo de revisión teórica con enfoque cualitativo, que recopiló y analizó literatura sobre los factores internos y externos que inciden en la elección de carrera y en la permanencia en la universidad. Abordó la relación entre la orientación vocacional y la deserción universitaria en Ecuador, destacando cómo una orientación insuficiente o deficiente impacta en la continuidad de los estudios superiores.

La investigación concluye que la orientación vocacional es un factor protector frente a la deserción universitaria, ya que permite a través de programas de orientación vocacional

permanente, a los jóvenes proyectarse hacia el futuro con mayor claridad y coherencia, integrando sus intereses personales con las demandas del contexto social y laboral. La falta de acompañamiento vocacional, en cambio, se traduce en trayectorias educativas fragmentadas y en un mayor riesgo de abandono. Se destacaron como factores de deserción: condiciones socioeconómicas, falta de información sobre carreras, escasa preparación para la toma de decisiones, baja motivación y expectativas, falta de preocupación por resultados negativos, entre otros (Erazo Guerra y Rosero Morales, 2021).

También es de especial utilidad la indagación de Bravo-Cobeña et al. (2021) dado que relaciona el rol de la psicopedagogía y la orientación vocacional y profesional en estudiantes de bachillerato de instituciones educativas de la provincia de Manabí, Ecuador, destacando la importancia de contar con un profesional de la psicopedagogía, para acompañar los procesos de elección de carrera. La investigación surgió ante la escasez de profesionales en los departamentos de consejería estudiantil (DECE) y propuso un modelo mixto de intervención donde se relacionó el modelo de consulta indirecta con el modelo de programas, con la finalidad de involucrar a todos los actores institucionales y servir como referencia para la orientación vocacional y profesional desde los primeros años de vida estudiantil. A su vez, mostró cómo los factores institucionales (presencia de profesionales, programas de orientación, articulación con la familia) inciden directamente en la permanencia escolar y reforzó la importancia de la intervención psicopedagógica en la construcción de proyectos de vida y en la prevención de trayectorias educativas fragmentadas.

Por su parte, González-Sánchez et al. (2024) analizaron la relación entre estrés escolar y autoeficacia académica en un estudio correlacional realizado en Ecuador con 245 estudiantes de secundaria. Los resultados mostraron que, aunque el estrés académico se sitúa en niveles medios, la autoeficacia se percibe en niveles medios y altos, lo que indicó que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades logran afrontar mejor las exigencias escolares. Se concluyó que un nivel moderado de estrés puede ser motivador si

está acompañado de estrategias de afrontamiento y apoyo docente. El artículo aporta evidencia sobre cómo la autoeficacia y la motivación se ven afectadas por factores emocionales y contextuales, lo que resulta clave para comprender los obstáculos y percepciones de los estudiantes en sus trayectorias escolares.

Es de especial interés, el estudio de Barrios Sánchez et al. (2026) donde realizaron una revisión sistemática de 22 artículos publicados entre 2021 y 2025, sintetizando las implicancias de la autoeficacia académica en estudiantes de distintos niveles. En este concluyen que la autoeficacia es un factor central para el éxito escolar, pues influye en la capacidad de los alumnos para enfrentar dificultades, regular su aprendizaje y sostener la motivación. Entre las estrategias más destacadas para fortalecerla se encuentran el uso de estrategias metacognitivas, regulación emocional, apoyo social y orientación vocacional. El artículo subraya que la autoeficacia no solo impacta en el rendimiento académico, sino también en la construcción de proyectos de vida y en la adaptación a las exigencias del futuro laboral, por eso se relaciona con el objetivo específico sobre expectativas de futuro y motivación en la terminalidad escolar.

A su vez, Otondo-Briceñoy Medina-Hicks(2023) realizaron una revisión sistemática de artículos indexados en bases de datos, tales como: Web of Science (WOS) y Scopus, desde 2010 a 2020, donde analizaron la relación entre motivación académica y autoeficacia en adolescentes de secundaria y superior. Los hallazgos confirmaron una relación significativa entre ambas variables, se verificó que los estudiantes que confían en sus capacidades tienden a mantener niveles más altos de motivación y persistencia en sus estudios. El artículo aporta un marco conceptual sólido para comprender cómo la percepción de eficacia personal se convierte en motor de las expectativas de logro y de la continuidad escolar, lo que se relaciona directamente con el objetivo de la presente investigación, de indagar las percepciones de los estudiantes sobre los obstáculos y sus recursos subjetivos para afrontarlos.

A partir de estos antecedentes podemos entender la importancia de los procesos de Orientación Vocacional que se pueden realizar desde el campo de la Psicopedagogía y el impacto que puede tener en las trayectorias escolares como prevención ante la deserción escolar. También se abarcaron datos en relación con la situación actual de la secundaria en Argentina, así como las representaciones de los estudiantes sobre sus trayectorias escolares y obstáculos frecuentes, así como factores de permanencia y deserción escolar tanto institucionales, como la falta de recursos, como subjetivos, tales como la motivación y la autoeficacia. Lo presentado nos brinda una base sólida sobre la cual avanzar en la investigación presente según los objetivos planteados.

Marco teórico

Adolescencia y Escuela secundaria

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y a la Ley Provincial de Educación 13.688, la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires es obligatoria y se organiza en dos grandes etapas: un ciclo básico común y un ciclo orientado de un total de 6 años de duración. El ciclo básico comprende los tres primeros años y a partir del cuarto año comienza el ciclo orientado, que se extiende hasta el sexto, y en el cual los estudiantes eligen entre distintas modalidades (por ejemplo, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Comunicación, Economía y Administración, Lenguas, Arte, entre otras). Este tramo ofrece una formación más específica vinculada a intereses, proyectos personales y posibilidades de continuidad en estudios superiores o inserción laboral. La formación de todos los estudiantes comparte un conjunto común de saberes y de campos de conocimientos, que garantiza que, sea cual fuere la elección de orientación o modalidad que los jóvenes realicen, los contenidos considerados imprescindibles y significativos para todos, serán enseñados en cada una de las escuelas de la Provincia.

El propósito de la escuela secundaria es brindar los conocimientos y herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores. Según el marco general del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, se debe garantizar la permanencia y la inclusión, al mismo tiempo que la calidad de la formación (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006).

Este nivel educativo se da a su vez, en un momento vital del desarrollo del ser humano clave que es la adolescencia, su función no solo será la formación global, sino que además desempeña una función como una institución de existencia (Fernández, 1996), posibilitando el advenimiento como sujeto y desarrollo de su identidad singular. La institución establece ideales y proyectos, originados en la sociedad, y convoca a los individuos a adherirse a ellos. El proceso de idealización compromete el destino de quienes pertenecen a la institución, estos ideales son las fuentes de proyectos identificatorios, estructurantes e indispensables para la constitución como sujetos de su historia individual y colectiva.

La adolescencia comprende un proceso complejo, sin una franja etaria perfectamente delimitada, atravesado por múltiples cambios corporales, psicológicos, culturales y sociales. No se trata de un mero hito biológico, sino de una construcción cultural y simbólica (Muller, 1996) En este sentido, Viñar (2009) sostiene que “el tránsito adolescente entre infancia y vida adulta no es solo madurativo, sino transformacional, algo que se logra, se conquista con trabajo psíquico y cultural, o se estanca y culmina en fracaso” (p. 22).

Durante la adolescencia y la juventud se produce una reestructuración de las identificaciones: se gana en autonomía y se requiere un nuevo lugar en el mundo. Esta construcción se gesta en torno a los grupos parentales de pertenencia, la clase social, las

etnias, el género, las religiones, entre otras distinciones, pero también en relación con el tipo de vínculo que el sujeto establece respecto de los derechos y las responsabilidades en la sociedad (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006, p. 10).

Aberastury y Knobel (1995) conciben la adolescencia como un proceso de construcción identitaria, marcado por tensiones entre lo infantil y lo adulto, y atravesado por crisis que forman parte de su normalidad. No se trata de una etapa estable, sino de un tránsito complejo en el que el sujeto debe reelaborar sus vínculos, redefinir su identidad y proyectarse hacia el futuro.

Por su parte, Obiols y Di Segni de Obiols (1993) resaltan que la adolescencia posmoderna debe ser entendida como un fenómeno social complejo más que como un síndrome psicológico, tal como fue tradicionalmente abordada. Esto implica que la adolescencia deja de ser únicamente una etapa y se convierte en un modelo social: la sociedad misma se *adolescentiza*, destacando valores como la búsqueda de lo inmediato, la prolongación de la juventud y la dificultad para asumir responsabilidades, que se expanden más allá de los jóvenes. De este modo, la adolescencia se configura como un fenómeno ideológico y cultural, además de psicológico.

Obiols (1997), retomando el concepto de Stone y Church (1968), describe al adolescente como un “hedonista permanente”, lo describe como un estilo de vida caracterizado por el distanciamiento respecto del mundo adulto y la sociedad en general, en una continua búsqueda de excitaciones. Las subjetividades se ven atravesadas por una pérdida del sujeto individual, una imitación directa sin elaboración propia ni estilo personal, lo que deriva en un adolescente menos problematizado.

Viñar (2009) advierte como los referentes sociales que históricamente han organizado nuestra mente: familia, filiación, sexualidad, trabajo, ocio, norma y transgresión han sufrido transformaciones rápidas y sustantivas. Incluso refiere al término mutación

civilizatoria, ligada al impacto en la subjetividad que producen los cambios en la producción material y simbólica, la irrupción de la informática y la robótica, así como los cuestionamientos del orden patriarcal y la revolución sexual. Todo ello ha dado lugar a nuevos modos de sufrimiento psíquico y a la emergencia de nuevas formas de expresión de los mismos.

Müller (1996) describe la adolescencia como una etapa de moratoria psicosocial (Erikson, como se cita en Müller, 1996), en la cual se da un proceso de aprendizaje, donde el sujeto atraviesa diversos duelos: por la pérdida del cuerpo infantil, de la identidad de la niñez y de la relación idealizada con los padres. Estos procesos se acompañan de una transformación en el pensamiento, el pasaje del pensamiento lógico concreto propio de la niñez al pensamiento formal o hipotético-deductivo.

La autora explica que este nuevo modo de pensar permite al adolescente considerar lo real como un sector limitado dentro de un universo de transformaciones posibles, elaborar hipótesis, anticipar consecuencias y proyectar escenarios futuros. Desde una perspectiva psicopedagógica, este cambio cognitivo amplía las posibilidades de aprendizaje, ya que operan mediante implicaciones, disyunciones, exclusiones, combinaciones y permutaciones, favoreciendo una lectura más compleja de la realidad y una adaptación activa a lo nuevo (Müller, 1996) . Esta forma de pensamiento les permite ir más allá de “lo que perciben, viven o piensan con relación a lo real, para dirigirse a todo lo que sea concebible aún cuando no sea comprobable (el futuro, las utopías, los proyectos a largo plazo)” (p. 81). En términos de orientación vocacional, este proceso le implica construir su identidad personal, reconocer la realidad socio-ocupacional y las ansiedades que le producen y construir proyectos posibles.

Las investigaciones actuales complementan estas perspectivas clásicas. Blakemore (2018), desde la neurociencia explica que el cambio más drástico a nivel cerebral durante esos años se produce en la corteza prefrontal, la zona del cerebro implicada en funciones

cognitivas de alto nivel como la toma de decisiones, la planificación, la interacción social y la autoconciencia. Sus estudios muestran cómo el desarrollo cerebral en la adolescencia potencia la cognición social y la capacidad de proyectar escenarios futuros, pero también incrementa la vulnerabilidad frente a riesgos y presiones externas. Esta mirada permite comprender que la adolescencia, en la actualidad, se encuentra atravesada por la tensión entre la búsqueda de autonomía y la necesidad de sostén institucional y social.

En síntesis, la adolescencia constituye una etapa de transición compleja que, lejos de ser un período homogéneo, se configura como un proceso atravesado por tensiones, duelos y transformaciones corporales y emocionales complejas. De este modo, la adolescencia puede entenderse como periodo en el que se articulan procesos de aprendizaje, transformaciones corporales, cognitivas y redefiniciones identitarias. La escuela secundaria, en este marco, no solo transmite saberes, sino que se constituye en un espacio de acompañamiento y elaboración de proyectos así como de constitución identitaria, donde los jóvenes negocian entre las demandas sociales y sus aspiraciones personales. La psicopedagogía, en este marco, con una mirada transdiciplinaria, aporta herramientas para comprender y acompañar estos procesos de aprendizaje y construcción de subjetividad.

Factores institucionales, subjetivos y sociales que inciden en las trayectorias escolares

La escuela de hoy está fundada sobre un modelo social, con características propias de la modernidad tardía, líquida, que impone a sus miembros la obligación de ser consumidores, y que, como asevera Bauman (2003), interpela al sujeto en cuanto a su capacidad de producir (homo faber). A diferencia del modelo social de la modernidad temprana, basado en el trabajo y la identidad que se construía en función de él, el sujeto construía su proyecto de vida a partir de elecciones orientadas a largo plazo, mediadas por la presión del imperativo categórico del deber. En la actualidad, los proyectos de vida se

estructuran principalmente en torno al corto plazo y al consumo inmediato, desplazando al trabajo y a la educación como pilares fundamentales. La inclusión o exclusión social se mide por la capacidad de consumir, desechar y volver a consumir de modo que las decisiones del sujeto se orientan bajo un nuevo imperativo categórico: el tener. (Bauman, 2003)

La construcción de la subjetividad no se puede analizar por fuera de los ambientes de socialización en los que los sujetos están implicados, y en los cuales construyen sus representaciones, sus valores, sus creencias y perfilan su particular trayectoria de vida (Aisenson, 2007). Hoy las condiciones de producción subjetiva están atravesadas por un vacío representacional al que los jóvenes se ven sometidos con respecto a sus expectativas de futuro. Esto se refleja claramente en el 30% de jóvenes entre 18 y 24 que hoy no estudia ni trabaja, proporción que se mantiene casi sin cambios desde hace más de una década (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2025)

En relación con las transiciones psicosociales que atraviesan los jóvenes, Aisenson (2007) sostiene:

durante las transiciones psico-sociales, las personas reestructuran las representaciones de sí y del mundo desde un rol activo y constructor de sus propios cambios y los de las estructuras sociales. La transición de la escuela a la universidad o a la vida profesional produce actividades de resocialización que plantean reconstruir las interacciones de sí con el entorno y consigo mismo, dando lugar a cambios identitarios (p. 12).

Las situaciones de transición generan necesariamente interrogantes e incertidumbre ligada a rupturas y crisis identitarias que afectan las representaciones que se tenían hasta ese momento acerca del sí mismo y del mundo, poniendo a prueba el sentimiento de continuidad identitario. Sin embargo, según estudios realizados por Aisenson (2007), las transiciones son afrontadas de distintas formas de acuerdo con las intenciones y

expectativas para el futuro, las representaciones de sus capacidades y posibilidades personales, los apoyos familiares y sociales (capital cultural y social), así como las condiciones del contexto en el cual buscan insertarse. Han observado fuertes impactos en las trayectorias cuando a los estudiantes se los motivan fuertemente, se plantean cambios de forma gradual y anticipada, así como se dan espacios de reflexión y anticipación, para elaborar estrategias de afrontamiento, así como los nuevos ámbitos de inserción resultan significativos y tienen sentido para él.

La noción de habitus (Bourdieu, 1989) resulta central para comprender las dinámicas de las trayectorias escolares y elecciones vocacionales. El habitus se entiende como un conjunto de estructuras mentales, de esquemas de percepción, memoria y de acción que predisponen a las personas, y al mismo tiempo, configuran un espacio social en el que cada individuo ocupa una posición determinada según los distintos capitales que logra disponibilizar. Cada sujeto tiene un repertorio de capitales para participar en un campo social específico y, en consecuencia, alcanzar determinados resultados. Estos capitales, cultural, social, económico y político, se vinculan con la dotación de saberes, las redes de relaciones sociales, las condiciones materiales de existencia y de poder, en correspondencia con la posición que ocupan las personas en la estructura social (Colorado, 2009, citado por Ornaza Mejía, 2019).

En este marco, las representaciones que los adolescentes construyen sobre su futuro están fuertemente influenciadas por su origen social y por las trayectorias escolares que transitan. Estas representaciones producen formas peculiares de mirar, interpretar y dar sentido, influyendo en la conformación de sus proyectos. Por ejemplo, estas representaciones pueden vincularse con la falta de recursos materiales; en otros casos, con la ausencia de reconocimiento social hacia determinadas trayectorias. Ambos factores repercuten de manera directa en sus expectativas de finalización de la escuela secundaria y en la orientación de sus elecciones vocacionales.

Además pueden surgir obstáculos concretos, no sólo simbólicos como factores personales, institucionales y sociales que incidan en las trayectorias escolares y proyectos futuros. Según los resultados de Aprender 2025 (en el cual se entrevistaron más de 750.000 estudiantes de secundaria), en la Provincia de Buenos Aires, se obtuvo un desempeño por debajo del promedio nacional en Matemática (Solo 14–18% de estudiantes lograron niveles satisfactorios o avanzados) y apenas superior en Lengua (58–60% de estudiantes lograron niveles satisfactorios o avanzados), mostrando fuertes brechas según nivel socioeconómico y tipo de gestión escolar.

A su vez, los cuestionarios complementarios (Ministerio de Educación de la Nación, 2025) evidenciaron que muchos estudiantes secundarios enfrentan obstáculos vinculados a condiciones socioeconómicas, necesidad de trabajar, responsabilidades familiares y falta de motivación, lo que tiene impacto en la continuidad y finalización de sus estudios. En relación a la proyección de futuro, una mayoría expresa interés en continuar estudios terciarios o universitarios, aunque condicionados por la situación económica. A su vez, en sectores más vulnerables, se registró la expectativa de ingresar rápidamente al mundo laboral en competencia con la finalización de la secundaria.

Las trayectorias escolares se configuran en la intersección de factores subjetivos, institucionales y sociales. La psicopedagogía debe atender estas condiciones estructurales, reconociendo que las desigualdades impactan en la posibilidad de proyectar y sostener recorridos educativos.

La orientación vocacional y construcción de proyecto de vida en la escuela

La orientación vocacional ha tenido una fuerte trascendencia y pertinencia en nuestro país, siendo parte del marco legal y normativas a nivel nacional y regional educativo. En Argentina llegó a alcanzar carácter legal cuando en 1949 fue incorporada en el artículo 37 de la Constitución Nacional (Gonzáles J., 2003 citado por Ornaza Mejía,

2019). Actualmente, el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, establece su importancia en la elección profesional y ocupacional de los estudiantes (Senado de la Nación Argentina, 2006). A su vez, la Ley N.º 25.575 – Programa Vocacionar, sancionada en 2002, crea el Programa Vocacionar en el ámbito del Ministerio de Educación. Su principal objetivo es promover acciones de orientación vocacional-ocupacional en el tercer ciclo de la Educación General Básica y en la Educación Polimodal. Actualmente si bien está vigente la ley, su aplicación depende de cada jurisdicción. En Buenos Aires, la orientación vocacional se aborda principalmente desde los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y los programas de la Dirección General de Cultura y Educación así como a través de proyectos institucionales.

La educación y la orientación están fuertemente enlazadas, dado que son un factor clave para el desarrollo humano. A través de ellas se pueden propiciar herramientas como el pensamiento crítico y la autonomía, necesarias para la construcción de proyectos personales. Tal como explica Aisenson (2007), ambas brindan oportunidades de desarrollo personal y social, atendiendo al acceso a la cultura, al conocimiento, al aprendizaje continuo y a la información, necesarios para enfrentar los profundos cambios socioeconómicos, científicos y tecnológicos.

La tarea de los orientadores, en la actualidad, es ayudar a los jóvenes a afrontar estas transiciones, promoviendo la adquisición de herramientas simbólicas que les permitan construir sus proyectos personales y planificar estrategias para implementarlos. Esta tarea conlleva acompañarlos en el proceso subjetivo de construcción de la propia identidad, así como en la construcción de sus trayectorias. (Aisenson, 2007) Hoy en un contexto incierto y complejo, el enfoque de la orientación se centra en el aprendizaje, dado que es fundamental poder explorar diversas oportunidades, enfrentar obstáculos no previstos de forma permanente y estar abierto a hacer y deshacer proyectos de forma continua y adaptada a la realidad cambiante.

Es claro el papel de la escuela secundaria en estos procesos de transición y elaboración de proyectos, como espacio de constitución subjetiva así como espacio de reflexión y de obtención de información. En tiempos de urgencias y exigencias, es importante poder ofrecer un espacio para el joven donde se construya un "tiempo otro en el que pueda pensar, soñar, imaginar un proyecto de vida futuro" (Rascovan, 2015, p. 26)

La noción de pertinencia cognoscitiva (Guichard, 1997) refiere al grado de proximidad que los esquemas previos del sujeto deben tener con la información brindada a los jóvenes para que esta pueda ser asimilada como conocimiento. Una información resulta pertinente en la medida que permita elaborar nuevas inferencias a partir de los saberes ya disponibles, generando un sistema de multiplicación en el sistema cognitivo del individuo.

En este sentido, Guichard (1995) subraya el impacto de las representaciones, concebidas como objetos socialmente construidos, en la forma en que los adolescentes reciben información y toman decisiones: "Determinados hechos de la representación de profesiones se muestran estrechamente vinculados a la visión que el sujeto tiene de sí mismo y de la sociedad" (p. 25)

Las profesiones no constituyen *objetos* definidos por atributos universales, sino que se configuran en relación con las percepciones subjetivas y sociales de quienes las consideran. Algunas representaciones pueden favorecer la construcción de trayectorias escolares y proyectos profesionales, mientras que otras se pueden convertir en obstáculos en relación a la terminalidad escolar. La representación de las carreras incorpora espontáneamente asociaciones sociales, tanto jerárquicas como de género, entre otras, que condicionan el valor atribuido a cada profesión en un momento histórico y campo social determinado. Aún hoy, la profesión ocupa un lugar central en la constitución de la subjetividad, en función de la identidad y el reconocimiento social (Guichard, 1995)

Guichard (1997) advierte que, en relación con las profesiones, los adolescentes no siempre buscan informaciones *veraces*, sino aquellas que confirman sus creencias y

estereotipos previos. Este fenómeno que denominó *dependencia de identidad en la búsqueda de información*, explica por qué ciertos obstáculos se perciben como insalvables mientras otros se minimizan o se ignoran. Por esto, la mediación pedagógica e institucional ocupa un lugar central, dado que no puede entenderse como un dispositivo neutral. Las intervenciones planteadas desde un paradigma complejo, crítico y transdisciplinario se propone confrontar con las concepciones de orientación que se presentan *neutras* desde el punto de vista ideológico y alejadas de toda reflexión sobre las finalidades sociales que persiguen (Rascovan, 2015)

Siguiendo con el autor mencionado, la manera en que la escuela organiza la información y los dispositivos de acompañamiento incide directamente en la construcción de proyectos, ya sea promoviendo la inclusión y la emancipación de los estudiantes o reforzando lógicas adaptativas que reproducen desigualdades de su “lugar de origen” (Rascovan, 2015). La intervención pedagógica debe incluir contenidos vinculados con la problematización del actual espacio social y sus efectos en la configuración del mundo académico y laboral, así como aspectos técnicos operativos. Incluyendo por ejemplo, estrategias para buscar, procesar y reelaborar críticamente información sobre las carreras y el trabajo, promoviendo sobre todo, la implicación subjetiva de los estudiantes en la búsqueda.(Rascovan, 2015) Por eso, retomando desde el concepto de pertinencia cognoscitiva (Guichard, 1997), la información que obtengan los estudiantes debe ser significativa y éticamente responsable, ya que tendrá impacto directo en la motivación y expectativas de futuro de los estudiantes respecto de la continuidad educativa y laboral.

A su vez, para lograr mayor formación y efectividad en las intervenciones, además la orientación debe ser un eje que articule a varios actores e instancias sociales, dado que no solo intervienen especialistas sino también son los padres, familiares, vecinos y medios de comunicación quienes emiten mensajes y modelos que tienen impacto en el desarrollo de las personas (Aisenson, 2007).

Hervás Avilés (2006) plantea que la orientación educativa se sustenta en una serie de principios fundamentales que permiten comprender su alcance y función dentro de las instituciones escolares. El principio de universalidad establece que la orientación debe estar dirigida a todos los estudiantes, sin distinción de origen social, género o nivel académico, garantizando así la equidad en el acceso a los dispositivos de acompañamiento. El principio de prevención señala que la orientación no solo debe intervenir frente a problemáticas ya instaladas, sino también anticiparse a las dificultades, promoviendo factores preventivos que reduzcan el riesgo de abandono o fracaso escolar.

Por su parte, el principio de desarrollo integral concibe la orientación como un proceso que favorece el crecimiento personal, académico, social y profesional de los estudiantes, entendiendo la educación como una experiencia formativa que trasciende la mera obtención de un título. El principio de participación activa reconoce a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de orientación, implicándolos en el autoconocimiento, la toma de decisiones y la construcción de sus trayectorias, en consonancia con la idea de que la información y los dispositivos institucionales solo resultan efectivos cuando son significativos para sus esquemas previos. Finalmente, el principio de fortalecimiento personal subraya la necesidad de que la orientación contribuya al desarrollo de la autonomía, la autoestima y la resiliencia, potenciando los recursos internos de los sujetos para enfrentar los desafíos escolares y sociales (Avilés, 2006).

Ornaza Mejía (2019) plantea que la orientación actualmente, más allá de sus diferentes aplicaciones, se concibe como un proceso integral que favorece el reconocimiento de las potencialidades de cada individuo. A través del autoconocimiento, el acceso a información y la toma de decisiones, las personas pueden fortalecer sus vínculos en los ámbitos social, cultural y económico de su contexto.

El actual paradigma de orientación vocacional, que Savickas et. al (2009) lo nombra como *construir su vida* pone especial énfasis, como venimos describiendo, en la

construcción de proyectos de vida en relación a los contextos sociales cambiantes, que son mucho más amplios que la proyección profesional. El orientador debe tener en cuenta y acompañar en la construcción de un proyecto que contemple “las posibilidades vinculadas a los contextos, los procesos dinámicos, una progresión no lineal, realidades múltiples y configuraciones individuales”. (Savickas et al., 2009, p. 7)

El papel de la orientación actual no es dar respuestas en la forma de prescripciones u opciones únicas de una elección profesional u ocupacional, sino acompañar procesos de construcción identitaria y vocacional, en los cuales el sujeto pueda elaborar proyectos vitales flexibles, capaces de adaptarse a los cambios sociales y laborales contemporáneos. Este enfoque (Savickas et al., 2009) resulta especialmente pertinente para comprender los obstáculos de la terminalidad escolar, ya que reconoce la multiplicidad de factores institucionales y subjetivos que inciden en las trayectorias, y valora las narrativas de los propios estudiantes en la producción de sentido de sus proyectos.

La finalización de la escuela marca el inicio de una nueva etapa, ligada al mundo adulto, cuya transición está fundada en el empleo. En este pasaje el adolescente no tiene nada asegurado, se da una reestructuración de su vida cotidiana y de sus relaciones intersubjetivas, y la exclusión social es una amenaza permanente. Tal como señala Rascovan (2010) los jóvenes enfrentan cada vez más exigencias sociales para definir proyectos de vida acordes con los mandatos dominantes. Bajo esta presión, muchos pueden adoptar una actitud pasiva, obstaculizando el acceso a sus propios deseos y aspiraciones. Alrededor de la lógica exclusión-inclusión, el discurso imperante parecería ser que deben tomar decisiones y que además deben ser correctas para no quedar por fuera del sistema.

Ornaza Mejía (2019) considera el proyecto de vida como un proceso que constituye una “directriz o guía de las motivaciones, intereses y expectativas de cada individuo frente a la definición de certezas futuras” (p. 98). A partir de esta concepción, el proyecto de vida se

entiende como una construcción que depende del ejercicio de la libertad para seleccionar y descartar alternativas, lo que implica la capacidad de planificar y proyectar la propia existencia en diálogo con el tiempo y el contexto sociocultural que la condiciona y retroalimenta.

El proyecto de vida, afirma Boutinet (1989, como se cita en Aisenson, 2021) implica un sujeto que se pone en posición de actor, pero permanece impotente si no convoca a las diferentes personas que lo rodean y que son su recurso. Tal como sostiene Guichard (1995), es fundamental por su poder estructurante, no actúa como un camino fijo, sino como un catalizador, un ejercicio de búsqueda. Permite incorporar elementos nuevos, que no fueron contemplados en otras instancias. Aisenson y Valenzuela (2021) destacan la dimensión relacional del proyecto, es necesaria la ayuda y la pregunta de otros, así como la red producto de la pertenencia a diferentes ámbitos institucionales y comunitarios, “no hay proyecto de vida sin soportes que permitan desplegarlo” (p. 10) de modo que en contextos de precariedad y exclusión la ausencia de redes de sostén y reconocimientos sociales dificulta o incluso impide la capacidad de proyectarse ya que las condiciones materiales, simbólicas y relacionales delimitan las oportunidades.

Ribeiro (2013) diferencia el proyecto de vida y el plan de acción y los define como:

> aspectos inseparables e igualmente importantes para la relación y construcción en el mundo social y laboral. El proyecto de vida, tiene relación más directa con la construcción de la identidad y de los objetivos, así como de las expectativas de vida (instrumentación subjetiva). El plan de acción, representa un conjunto de acciones con su respectiva finalidad (instrumentación objetiva). Ambas modalidades de instrumentación son marcadas por las posibilidades y limitaciones del grupo socio-cultural de origen y por el contexto socio histórico (p. 8).

Aisenson (2021) ha estudiado la construcción de proyectos de vida en jóvenes en diferentes situaciones de vulnerabilidad social, y ha construido un modelo abarcador y

representativo de los modos de anticipar el futuro en estas poblaciones. Ha identificado cuatro modalidades discursivas que refieren a formas de representación del futuro con los que se articulan los procesos de construcción de la identidad:

- El futuro arruinado: en el cual el futuro es negado en el acto mismo de la enunciación. El discurso remite lo que podría haber sido.
- El día a día: el futuro está asociado a la imposibilidad de ser pensado. Sus pensamientos se centran en el presente porque la visión a futuro genera sentimientos de incertidumbre, temor y frustración.
- El futuro como reparación de la historia personal: Esta modalidad discursiva expresa la posibilidad de remediar situaciones de la historia vincular, familiar y personal significadas como adversas. Aquí el sujeto se posiciona como activo reparando algunas de estas historias, con mayor responsabilidad y mejorando la valoración de sí mismo.
- El futuro en acción, paso a paso: Esta modalidad permite la posibilidad de pensarse sujetos activos en el porvenir y de generar diferencias a partir de hacer algo distinto, para obtener un resultado diverso de los sucesos de un pasado y/o un presente que no son evaluados como satisfactorios. El futuro se construye en acción, encontrando en ese camino nuevas situaciones que dan lugar a nuevos pasos, habilitando nuevos planes o proyectos, en un círculo virtuoso que se retroalimenta.

Este modelo presentado, apunta a identificar a partir de los relatos biográficos, las relaciones entre construcción de la identidad y las representaciones de futuro. Constituye una herramienta de cara a poder diseñar y llevar a cabo intervenciones específicas que apunten al logro de trayectorias de vida sostenibles e inserciones decentes (Aisenson. et al., 2015).

La construcción del proyecto personal debe vislumbrarse como propia, resultante de un proceso reflexivo que articula intereses, aspiraciones, representaciones, deseos y el

contexto. En este marco, las instituciones cumplen un papel fundamental para el acompañamiento en la construcción de estas representaciones.

Tal como se abordó, la escuela secundaria es un espacio privilegiado para los procesos de orientación vocacional. El papel del acompañamiento psicopedagógico es propiciar la construcción de proyectos vitales, integrando identidad, aprendizajes y contextos sociales.

Motivación, expectativas y autoeficacia en el recorrido escolar

En el análisis de las trayectorias escolares y terminalidad de las mismas resulta imprescindible considerar el impacto de variables subjetivas como la motivación, las expectativas y la autoeficacia. Estos factores no solo tienen impacto en la continuidad de los estudios, sino que también posibilitan la construcción de proyectos de vida, articulando las aspiraciones personales con las demandas sociales y laborales.

La motivación ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Uno de los modelos fundacionales es la teoría de las necesidades de Maslow (1943) quien propuso que existen cinco sistemas de necesidades fundamentales, que explican la motivación de la conducta humana: necesidades fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de estima y de autorrealización. Según Maslow (1943 citado por Kerman, B. S., 2015), existe una tendencia natural al crecimiento y desarrollo personal, que capacita al individuo para percibir estas necesidades y motivarse para su logro en sentido ascendente, de acuerdo con las oportunidades que le brinde su entorno. Esta mirada puede explicar por qué muchos jóvenes en el contexto que se abarca en el presente estudio no pueden construir proyectos de vida cuando no tienen muchas necesidades básicas fisiológicas y de seguridad cubiertas, dado que son las necesidades de estima y autorrealización las que se vinculan directamente con la construcción de proyectos de vida y con la persistencia en las trayectorias escolares.

Investigaciones posteriores han ampliado esta mirada, incorporando variables cognitivas como la autoeficacia, las expectativas y las metas académicas, que permiten comprender con mayor precisión el impacto de los recursos subjetivos en la continuidad escolar. Bandura (1977, citado por Kerman, 2015), desde la Teoría social cognitiva, considera al ser humano como un individuo autorregulado y comprometido con su desarrollo. A través del concepto de autoeficacia explicó cómo el comportamiento de los individuos se ve influido por lo que piensan, creen y sienten. Específicamente, en el ámbito académico, las creencias de autoeficacia actúan sobre la motivación, la persistencia y éxito académico (Zimmerman 1995, como se cita en Ruiz Dodobara, 2005). Según Ruiz Dodobara (2005), los individuos con alta percepción de su autoeficacia deciden realizar actividades más desafiantes y se proponen objetivos más elevados. También suelen esforzarse más en el transcurso de las tareas, perseveran y se comprometen más con sus metas.

De acuerdo con las teorías cognitivas de la motivación, los estudiantes regulan su conducta a partir de procesos internos como las atribuciones causales, las expectativas de resultados y las metas cognitivas (Ruiz Dodobara, 2005). Las atribuciones causales son las explicaciones que los alumnos dan a sus logros o fracasos (ej. esfuerzo, capacidad, suerte), las expectativas refieren a la creencia sobre la probabilidad de alcanzar un resultado, y las metas cognitivas son los objetivos que orientan la conducta, vinculados al aprendizaje y la autorregulación. Estos motivadores cognitivos son cruciales porque explican cómo los estudiantes interpretan sus experiencias, anticipan consecuencias y orientan sus esfuerzos hacia metas, e incluso determina la persistencia y resistencia ante los fracasos, lo cual tiene impacto directo en sus trayectorias educativas.

Las creencias de autoeficacia influyen en el desarrollo porque establecen potencialidades y estilos de vida, dado que las personas eligen actividades y ambientes de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejarlos, esto determinará las expectativas de terminalidad de la secundaria e inclusive impactará en las elecciones vocacionales. Las

personas suelen evitar los ambientes y actividades, en los cuales no se sienten hábiles ni capaces de manejar (1977, citado por Kerman, B. S., 2015)

A su vez, el éxito académico requiere procesos reguladores como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos positivamente por un alto grado de creencia en la propia capacidad o autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001, como se cita en Ruiz Dodobara, 2005). La construcción de estas creencias se ve influida por comparaciones sociales, esto es constante en las instituciones educativas donde los desempeños dependen del modelamiento y la evaluación comparativa. Por consiguiente, los éxitos y fracasos de los demás pueden afectar la motivación personal (Zimmerman, 1995, como se cita en Ruiz Dodobara, 2005).

En esta línea, Schunk y DiBenedetto (2020, como se cita en Otondo-Briceño y Medina-Hicks, 2023) destacan el impacto del modelamiento social en la motivación intrínseca y extrínseca: los estudiantes que observan modelos exitosos y creen que pueden reproducir sus comportamientos tienden a aumentar su autoeficacia y desarrollar conductas motivadas, mientras que quienes se identifican con modelos fracasados experimentan una disminución de su motivación.

Otros autores han ampliado el concepto. Kertész, R. citado por Kerman (2015) plantea la noción de *autoestima consistente*, que refiere a la confianza que tiene un individuo para el logro de éxito y afecto. Esta definición incluye el sentido de la autoeficacia (Bandura, 1977, citado por Kerman, 2015) pero además considera otros factores como el sentido del valor personal y la aceptación de la persona más allá del rendimiento, lo cual resulta como consecuencia del cuidado afectivo y aceptación que una persona recibe de sus figuras parentales en sus primeros años de vida. Por su parte, Savickas et al. (2009) vinculan la autoeficacia con el concepto de sí mismo como construcción dinámica, en tanto

las creencias sobre la propia capacidad influyen en la manera en que los jóvenes narran y proyectan su identidad en distintos contextos (escuela, familia, pares, trabajo).

Las actividades y ámbitos que frecuenta una persona en determinada etapa de su vida son elementos fundamentales en el proceso de diseño y construcción de su propia vida, porque constituyen nuevas dimensiones de la representación del sí mismo, brindando roles que determinan lo que tiene sentido para ellas y formando expectativas relativas a su futuro en ese tipo de contexto. (Savickas et al., 2009)

Así comprendemos cómo la identidad (el concepto de sí mismo), las creencias de autoeficacia y las expectativas de futuro se entrelazan en la construcción de proyectos de vida.

Investigaciones recientes confirman que la autoeficacia académica constituye un factor decisivo para enfrentar dificultades y sostener la motivación (Barrios et al., 2026; Otondo-Briceño y Medina-Hicks, 2023). Incluso en contextos de estrés escolar, la percepción de competencia permite transformar la presión en esfuerzo productivo (González-Sánchez et al., 2024). Asimismo, las percepciones de los propios estudiantes muestran que el acompañamiento familiar y escolar es clave para fortalecer estas creencias y expectativas (Buschiazzo, 2023).

En síntesis, motivación, expectativas y autoeficacia son variables subjetivas decisivas en la continuidad escolar y en la construcción de proyectos de vida. La psicopedagogía, al intervenir en estos procesos, favorece la autorregulación, la metacognición y la construcción de trayectorias educativas posibles.

El recorrido teórico realizado muestra que en la adolescencia y su tránsito por la escuela secundaria, los factores institucionales y sociales, así como las variables subjetivas como la motivación y autoeficacia, influyen en la construcción de proyectos de vida. La psicopedagogía, en este marco, se posiciona como disciplina capaz de integrar

dimensiones cognitivas, emocionales, sociales e institucionales, acompañando a los adolescentes en sus trayectorias educativas y facilitando procesos de orientación vocacional que impactan en la elaboración de la identidad, en la toma de decisiones y en la planificación de trayectorias educativas y laborales posibles. Su intervención permite que los adolescentes atraviesen itinerarios educativos sostenibles y construyan proyectos vitales coherentes con sus aspiraciones personales y con las demandas del contexto social.

Método

Diseño de estudio

El diseño de la presente investigación es no experimental y transversal, con un enfoque fenomenológico descriptivo, dado que no se manipularon variables, sino que se observaron en su ambiente natural para luego comprender sus interrelaciones (Hernández Sampieri et al., 2014). El estudio sigue una lógica inductiva, propia este enfoque, guiada por supuestos que surgen de la práctica y que pueden ajustarse según los datos y el marco teórico. Su propósito, como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), es *reconstruir* la realidad tal como la viven los actores de un sistema social, reconociendo que el investigador construye el conocimiento y forma parte del fenómeno estudiado. Esto nos permitió analizar los recorridos escolares y los obstáculos para la terminalidad de la escuela secundaria así como la percepción que tienen los estudiantes de ese nivel sobre los mismos.

Se adoptó una metodología cualitativa, ya que permite profundizar en el significado de las experiencias y valores humanos, considerando el punto de vista interno de las personas y el contexto natural en el que se desarrolla el fenómeno estudiado (Hernández Sampieri et al., p. 396).

La elección de esta metodología resulta apropiada debido a su flexibilidad, caracterizado por la recolección y análisis de la información, y la posterior interpretación o generación de nuevas preguntas para futuros estudios, es decir que permite una indagación

dinámica entre los hechos y la interpretación, así como la adaptación a las circunstancias del ambiente y de los participantes para obtener una perspectiva cercana a sus vivencias (Hernández Sampieri et al., 2014)

Participantes - Muestra

La muestra es no probabilística de tipo homogénea, dado que la selección es intencional, no depende de las probabilidades sino de las características de la investigación (Hernández Sampieri et al., p. 418). Es homogénea porque las unidades de análisis poseen un mismo perfil: adolescentes que transitan el final de la escuela secundaria. En este caso, se realizó una selección de estudiantes de 5° y 6° año de escuelas secundarias de Zona Oeste de la Provincia de Buenos Aires (PBA), tanto de gestión estatal como privada, asegurando diversidad en el contexto socioeconómico. Esta decisión metodológica permitió observar las diferencias en las vivencias entre quienes cursan el penúltimo y el último año, así como entre los distintos tipos de instituciones, enriqueciendo el análisis sobre las percepciones de los estudiantes sobre los obstáculos y apoyos percibidos en el proceso de terminalidad escolar.

Se seleccionaron estudiantes de acuerdo a los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de 5° y 6° año de secundaria Zona Oeste de Bs As, tanto de escuelas de gestión Estatal como privadas.
- Disponibilidad y consentimiento informado para participar, incluyendo la autorización escrita de los estudiantes, así como la notificación a sus padres o tutores legales.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes de 5° año que asistan a escuelas técnicas.
- Estudiantes que no cuenten con autorización escrita o consentimiento informado.

La cantidad de entrevistas realizadas (12) responde al criterio de saturación teórica, entendido como el punto en el cual la incorporación de nuevos casos no aporta información sustancialmente distinta ni emergen categorías novedosas (Hernández Sampieri et al., 2014)

Al finalizar las entrevistas como una forma de agradecimiento e intercambio se envió de forma digital a los participantes un folleto informativo sobre talleres de orientación vocacional y de preparación para el trabajo dictados por distintas universidades nacionales o por municipios cercanos.

Técnica de recolección de datos - Procedimiento

Para la recolección de datos se utilizaron como instrumento las entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron “tener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 404) Son un tipo de entrevistas abiertas, que se basan en una guía de preguntas flexible, que pueden ser adaptadas en función del intercambio, dando lugar a la profundización de conceptos y la ampliación de información obtenida.

Los participantes fueron convocados de manera individual de forma directa o través de otras personas. Completaron un formulario donde dejaron asentada su voluntad de participar así como sus datos de contacto para la investigadora. Las entrevistas se desarrollaron de forma presencial o virtual, asegurando en ambos casos la comodidad y privacidad del participante.

Antes de cada entrevista, se proporcionó a los participantes un consentimiento informado donde se detalla el propósito de la investigación, los datos de quien lleva a cabo la entrevista y los derechos del participante, asegurando el cumplimiento de principios éticos en la recolección de datos. El consentimiento fue firmado por los estudiantes, dado que fueron quienes participaron de la entrevista, así como también fueron notificados sus padres

o tutores legales antes de la realización de la misma. Al finalizar las entrevistas como una forma de agradecimiento e intercambio se envió de forma digital a los participantes un folleto informativo sobre talleres de orientación vocacional y de preparación para el trabajo dictados por distintas universidades nacionales o por municipios cercanos.

El análisis de los datos se realizó de forma temática inductiva, siguiendo las pautas de Hernández Sampieri et al (2014), se organizó la información en unidades significativas, identificando patrones y temas emergentes. Luego se construyeron categorías de forma de poder reflejar los significados centrales de las experiencias de los estudiantes. A su vez, se interpretaron las voces de los participantes realizando una integración con el marco teórico y los objetivos de la investigación. El proceso fue iterativo, ajustándose conforme avance la recolección de datos.

Resultados

La muestra está conformada por doce adolescentes de entre 16 y 18 años, que cursan los dos últimos años de la educación secundaria. Siete de ellos concurren a 6° año y cinco a 5° año. En cuanto a la distribución por género, se registran nueve estudiantes de género femenino y tres de género masculino. Ocho asisten a instituciones de gestión privada y cuatro a escuelas de gestión pública, todas ubicadas en la zona Oeste de la provincia de Buenos Aires. Los participantes provienen de familias de clase socioeconómica media y media-baja. Respecto de las trayectorias escolares, la mayoría transita la escolaridad sin repitencias, lo que permite situar los hallazgos en un grupo que, en términos generales, mantiene continuidad en su recorrido educativo.

A continuación se comparten distintos relatos de los estudiantes organizados según las dimensiones definidas en la matriz de operacionalización, sus voces son el insumo fundamental para los hallazgos realizados:

Obstáculos para la terminalidad escolar

Académicos

Los obstáculos académicos no emergen como una categoría central en la mayoría de los relatos; sin embargo, varios estudiantes señalan dificultades específicas vinculadas al sistema de créditos, la exigencia docente y la complejidad de ciertos contenidos. Lucía describe el sistema de créditos como ‘medio raro’, evidenciando las dificultades que este formato genera en la provincia de Buenos Aires. Morena profundiza en la problemática al señalar que ‘es complicado estar simultáneamente equilibrando esas dos materias’, advirtiendo que ello ‘puede resultar en que termines descuidando este año por pensar en el año pasado’

También aparecen en el discurso dificultades por los contenidos y tiempos que insumen estudiarlos. Matías afirmaba “ya estamos en un nivel bastante avanzado donde todo se complica, hay bastantes cosas muy técnicas y puede llegar a costar en un punto si no entendes”. Mora también cuenta “Capaz me va un poco mal en matemáticas pero puedo, si me pongo las pilas”.

Los relatos también evidencian temores vinculados a la preparación académica para un nivel superior: “Siempre estudié de memoria en el colegio… ahora en la universidad no voy a poder hacer todo de memoria” (Rocío). También Candela mencionaba “En la facultad quizás… que sea algo muy difícil que me lleve mucho tiempo”.

En conjunto, los relatos muestran que, aunque los obstáculos académicos no son percibidos como insuperables, sí generan tensiones y miedos que se proyectan hacia la transición universitaria, donde los estudiantes anticipan mayores exigencias en tiempos y cantidad de contenidos.

Emocionales/subjetivos

Los obstáculos emocionales se encuentran presentes en la mayoría de los estudiantes. Las narrativas reflejan vivencias de duelo y nostalgia, como expresa Rocío “Es

medio triste porque… esto va a cambiar el año que viene, no va a seguir siendo igual". De manera similar, Carla sostiene "después de este año las cosas cambian". Candela enfatiza la nostalgia de quienes recorrieron el camino junto a ella "pasar el último año con las personas que pasé toda mi vida en el colegio ". Rocío afirma "Es muy nostálgico…cada vez que hablo con alguien siento que es la última vez"

El cierre de una etapa ligada a lo infantil: "sentir que estás grande" (Morena), o como cuenta Candela sobre las decisiones que siente tan significativas: "Siento que es un año muy importante porque tengo que tomar decisiones muy grandes que van a afectar toda mi vida". Santiago dice "me gustaría seguir viendo a mis amigos todos los días".

También se mencionan los miedos de la nueva etapa por venir. Pilar enfatiza la importancia de su grupo y destaca el miedo que le produce en la universidad por "estar sola, no conocer a nadie". Mia le da particular importancia al vínculo con sus amigos: "No, que la paso bien con mis compañeros. Y nada que voy a disfrutar esto que me queda." También Zoe plantea como objetivo a cumplir "estar tranquila, no estar corriendo" como lo hace ahora debido a su autoexigencia.

En conjunto, los testimonios muestran que el cierre de la etapa escolar se vive con ambivalencia: entre la nostalgia por lo compartido y el temor frente a la transición universitaria.

Sociales/económicos

Los obstáculos sociales y económicos no constituyen una categoría predominante, aunque algunos estudiantes los señalan como significativos. Rocío relata un obstáculo económico de gran relevancia que le podría haber impedido cursar su último año en su secundaria actual, quedándose sin vacante y sin tener inscripción en otro colegio: "mis papás tienen como una mala situación económica, después de pandemia, entonces el año pasado por ejemplo no pagaron una cuota en todo el año". Sin embargo después de un

“proceso muy tedioso” pudieron acordar un plan de pagos y obtener un 50% de beca por buen desempeño académico de Rocío. También Candela menciona que muchos chicos tienen “problemas desde lo económico o el apoyo que le puedan dar sus familias y que les puede impedir que terminen la secundaria”. Santiago tiene un proyecto flexible y condicionado por la necesidad económica, piensa trabajar para “ganarme la vida cada día”y estudiar “si le queda tiempo”

Benicio aporta otra perspectiva al señalar los efectos de la sobrepoblación en el aula “se me juntaron A y B, ahora somos 44 y es difícil. El convivir con 43 personas en un aula que está preparada para 20 no es fácil y es un poco estresante a veces”.

Morena a su vez habla de la importancia de un ambiente escolar respetuoso y motivador “yo siento que uno tiene que tener cierta responsabilidad, pero si el ambiente te pone todas las trabas y te dificulta o no te reconoce como individuo emocionalmente. A la larga no vas a poder hacer nada, porque si uno no está bien en donde está, se le va a dificultar el doble hacer las cosas”

Aunque los obstáculos sociales y económicos no emergen como **una dimensión central** en la mayoría de los relatos, su presencia resulta significativa en determinados casos y aporta matices relevantes al análisis. La experiencia de Rocío y de Candela evidencia cómo las dificultades económicas pueden poner en riesgo la continuidad escolar, generando tensiones familiares y la necesidad de negociar becas o planes de pago para sostener la trayectoria. El testimonio de Santiago nos muestra cómo algunos proyectos de vida pueden estar marcados por la necesidad de trabajar. Por su parte, Benicio señala el impacto de la sobrepoblación en las aulas, que afecta la convivencia y produce un clima de estrés en el aprendizaje. Finalmente, Morena introduce una mirada más amplia sobre el ambiente institucional, como un factor que puede potenciar o limitar la permanencia. En conjunto, estos relatos muestran que, aunque no generalizados, los condicionantes sociales, económicos y ambientales inciden en la terminalidad escolar y refuerzan la

necesidad de considerar el entorno institucional y comunitario en la comprensión de las trayectorias educativas.

Factores institucionales

Acompañamiento docente

Los relatos muestran que el acompañamiento docente es valorado de manera general por los estudiantes, quienes destacan tanto la ayuda académica como el vínculo de confianza que se establece en los últimos años de la secundaria. Morena subraya las oportunidades que los profesores brindan para “terminar el colegio de la mejor forma” mientras que Pilar enfatiza que “nos escuchan y nos apoyan”, señalando además un cambio en el trato hacia los estudiantes de sexto año, percibido como más cercano e informal. Santiago afirma que está “agradecido siempre” por la ayuda que le brindan en su colegio, tanto en lo académico como en lo emocional.

Rocío reconoce que pueden recurrir a los docentes ante una problemática, aunque aclara que suelen ofrecer “herramientas para resolverlo” por ellos mismos. Benicio, a pesar de describir a algunos profesores como estrictos, valora que “se preocupan porque nosotros entendamos” incluso realizando adecuaciones específicas para un compañero con dificultades. Lucía aporta otra dimensión al señalar que su profesora de matemática “está haciendo mucho hincapié en los temas que vamos a ver en la facultad”, lo que refleja un acompañamiento orientado a la transición universitaria.

No obstante, también se registran experiencias negativas vinculadas a la falta de conexión con ciertos docentes. Zoe relata “tenemos ciertos choques por el trato, por demás, por ejemplo, son cosas chiquitas que capaz no nos hacen conectar a nosotros con el profesor y eso capaz nos hace no tener ganas de tener su materia” mientras que Lucía comenta que con determinada profesora ante planteos o reclamos “te toma de punto” y eso puede llevarlos a desaprobar la materia. Mia por su parte no considera que en su colegio

pueda recurrir a los docentes ante problemáticas, pero sí dice obtenerlo de sus amigos de la escuela.

En conjunto, los testimonios evidencian que el acompañamiento docente constituye un factor clave para la permanencia y la motivación de los estudiantes, especialmente en los últimos años de la secundaria. La mayoría valora la cercanía, la empatía y las estrategias de preparación para la universidad, aunque persisten casos de vínculos conflictivos que generan malestar y desmotivación. Estos hallazgos sugieren que la calidad del acompañamiento docente no solo impacta en el rendimiento académico, sino también en la motivación y en la autoeficacia de los adolescentes frente a la transición hacia estudios superiores.

Dispositivos de apoyo

En los relatos de los estudiantes, los dispositivos de apoyo aparecen principalmente encarnados en las figuras de los preceptores y tutores, así como en otros miembros del equipo escolar y directivos, en función de su disposición frente a las problemáticas y necesidades planteadas.

Los preceptores son señalados como referentes cercanos y cotidianos. Pilar sostiene que “hay más apoyo de los preceptores” que de la psicóloga de su colegio, mientras que Carla explica que cada curso cuenta con un preceptor específico al que pueden acudir en caso de dificultades. Candela ejemplifica esta función de sostén al narrar que “una amiga se puso a llorar… la preceptora se acercó y estuvieron hablando”, y Zoe enfatiza la buena relación que mantienen con ellos. Mora afirma que podría acercarse a ellos ante problemas académicos, sociales o personales.

Los tutores aparecen con matices diversos. Lucía describe a su tutor como alguien que “no está tan centrado en los problemas de los chicos” mientras que Zoe relata una intervención positiva de un tutor frente a una problemática con un docente: “Nuestra

tutora… habló con la profesora de inglés y con la psicopedagoga… actualmente está más tranquila” mostrando su rol como mediador en conflictos con alumnos y docentes.

En cuanto a los directivos, los testimonios evidencian fallas en la comunicación institucional y en el acompañamiento frente a problemáticas. Lucía percibe que “la escuela (no) está tan pendiente de si cada profesor cumple el rol que tiene que cumplir” y Morena subraya la importancia de la intervención de miembros educativos ante alumnos desmotivados y con ausentismo escolar, ante lo cual afirma: “deberían considerar más como tratan esas situaciones porque pueden hacer que sea contraproducente y que el alumno no termine en la secundaria.”. Carla señala que “La máxima autoridad que es el director… es muy reservado y no se comunica mucho con nosotros” mientras que Zoe afirma que: “El colegio no está muy presente, si tenés algún problema o algo lo tenés que resolver vos”. Matías agrega que la ausencia de designación de docentes en ciertas materias “puede llegar a dificultar” las trayectorias escolares.

Además muchos adolescentes señalan un déficit en el acompañamiento psicológico institucional, destacando el mayor sostén en figuras informales (preceptores) antes que en el/la psicólogo/a y otros roles del equipo. Rocío es contundente acerca de esto: “El papel de psicólogo lo hacen más los preceptores que el psicólogo mismo”. Pilar opina que la psicóloga “no se toma muy a pecho el trabajo”. Benicio resalta la falta de recursos: “tenemos solamente una psicóloga para primaria y secundaria”. A su vez, plantea que el acompañamiento debería dirigirse principalmente “hacia las personas que están pasando por un mal momento, problemáticas adolescentes”. Carla aporta una mirada distinta, reconociendo que la psicóloga aunque “al principio no te da mucha atención, después si es un problema más personal sí te ayudan bastante”.

En conjunto, los relatos muestran que los dispositivos de apoyo más valorados por los adolescentes son los preceptores y tutores, quienes cumplen un rol cotidiano de sostén emocional y mediación en conflictos. Sin embargo, se evidencian problemas en la

comunicación institucional y en la intervención de los directivos, lo que genera percepciones de distancia y falta de respuesta ante las necesidades estudiantiles. Asimismo, el acompañamiento psicológico aparece fuertemente criticado, por la escasa presencia y efectividad de los profesionales, mientras que los estudiantes reconocen mayor contención en figuras con otros roles. Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de los adolescentes de contar con figuras de sostén y confianza —como preceptores y tutores— a quienes puedan recurrir ante situaciones problemáticas. Estos dispositivos de apoyo, al ofrecer cercanía, escucha y acompañamiento, se convierten en un factor significativo en la continuidad y en la calidad de las trayectorias escolares, favoreciendo tanto la permanencia como el bienestar subjetivo de los estudiantes.

Orientación vocacional

La mayoría de los estudiantes, tanto de escuelas públicas como privadas, señalan la falta de espacios sistemáticos de orientación vocacional en sus instituciones. Lo que aparece son iniciativas aisladas —como charlas puntuales en Morón o en charlas informales en una materia— o apoyos externos provenientes de la familia y universidades.

En sus relatos, los jóvenes transmiten incertidumbre respecto de las elecciones futuras y manifiestan el deseo de que la escuela ofrezca instancias de reflexión y acompañamiento. Morena, alumna de un colegio público, observa que el equipo directivo “no está muy involucrado en ese tema” y subraya la importancia de generar espacios que permitan “salir del colegio y sentirse abiertos de oportunidades”.

Matías, estudiante de una técnica privada, anticipa que el próximo año “vamos a hablar más” porque tendrán contacto con empresas en el marco de pasantías. Aun así, considera necesario que la escuela intervenga en la preparación para la vida laboral, por ejemplo enseñando a “desarrollar un curriculum” o comprender “cómo va a ser la vida afuera de la escuela”.

En una escuela privada, Pilar resume su experiencia con contundencia: “En la escuela cero… pensé que iban a hablar mucho… pero no están hablando nada”. Lo mismo confirma Mora en su escuela, “No creo que no lo hablamos mucho eso.” Carla, por su parte, recuerda una charla con una universidad privada que le resultó poco útil, ya que percibió que solo buscaban promocionar sus propias carreras. Reclama que la institución escolar implemente herramientas de acompañamiento, porque la elección vocacional es un “proceso normal, que todo el mundo tiene que pasar”. Ante la ausencia de apoyo, inició un camino personal de orientación con su familia, quienes le remarcaron que “es importante que no pases esto sola”. Finalmente, Rocío destaca la necesidad de contar con espacios de orientación y relata que, incluso cuando los estudiantes solicitaron charlas de universidades, “no lo hacen”.

Los testimonios evidencian que la orientación vocacional sigue siendo una deuda en la mayoría de las escuelas: las intervenciones son tardías y poco sistemáticas, lo que genera incertidumbre y obliga a los estudiantes a buscar apoyos externos. Se destaca así la necesidad de un rol más activo de la institución en la construcción de proyectos educativos y laborales

Motivación, expectativas y autoeficacia

Motivación

En los testimonios recogidos se observa que la mayoría de los estudiantes manifiestan una alta motivación para finalizar la secundaria, aunque con matices en la forma de expresarla. Para algunos, se trata de un entusiasmo ligado a proyectos personales y continuidad de estudios o salida laboral; para otros, aparece como un deseo de liberarse de una etapa que sienten concluida. Benicio lo describe como la necesidad de “liberarse de la cárcel que llama la escuela”, mientras que Morena lo sintetiza en la idea del “último tirón”. En este punto, no se identifican tendencias de acuerdo al tipo de institución

(pública/privada), en ambos se registran deseos de finalizar el nivel secundario y seguir con estudios superiores.

Matías, estudiante de una técnica privada, afirma: “tengo ganas de salir, hacer algunos proyectos con lo que aprendí”, vinculando su motivación con la posibilidad de aplicar lo aprendido en nuevos ámbitos. Carla también transmite entusiasmo: “Me siento muy motivada… decidí que después de la secundaria quiero seguir estudiando”. Candela refuerza esta perspectiva de continuidad de estudios al señalar: “Yo muy motivada porque sé que es un paso necesario para empezar la universidad”. Mía también quiere finalizar para “estudiar de lo que me gusta”.

En otros casos, la motivación se nutre de factores extrínsecos, como el acompañamiento familiar. Rocío destaca la transmisión de valores en su hogar: “esto de, bueno, terminas el colegio, estudias”, mientras que Benicio resalta el apoyo constante de sus padres: “siempre me dicen esforzate, dale que vos podés”. A Santiago lo motiva su realidad económica “El hecho de trabajar y nada, ganarme la vida cada día”

Finalmente, Lucía y Santiago aportan una mirada ambivalente, Lucía dice “Me siento muy feliz… pero también medio ahí, porque digo bueno, este es mi último año, hay que disfrutarlo todos los días”. Santiago por su parte, sostiene “50/50 porque me gustaría seguir viendo a mis amigos todos los días… y otro porque también quiero tener ingresos y conseguir plata”. Sus testimonios reflejan cómo la motivación puede coexistir con sentimientos de nostalgia y temor frente al futuro.

En conjunto, los relatos muestran que la motivación para concluir la secundaria es elevada y transversal a distintos tipos de escuelas, pero no homogénea. Se expresa tanto como un impulso hacia la continuidad académica y laboral, como un deseo de cierre y liberación de una etapa extensa. Además, se evidencia el peso del apoyo familiar y lo económico como motor extrínseco que refuerza la decisión de terminar. La ambivalencia

registrada también revela que la motivación puede estar atravesada por emociones contradictorias: entusiasmo por avanzar y, al mismo tiempo, temor frente a lo que vendrá.

Autoeficacia

En los relatos de los estudiantes aparece una confianza moderada a alta en la capacidad de superar obstáculos, aunque acompañada por temores iniciales frente al ingreso a la universidad. Lucía expresa esta ambivalencia: “Yo voy a intentar hacer todo lo posible… pero siento que al principio me cueste mucho”. Ante la posibilidad de que una carrera universitaria le resulte demasiado difícil, considera alternativas como “un terciario o algo de menor nivel”, lo que refleja su percepción en cuanto a su capacidad.

Morena transmite una autoeficacia elevada con una frase que sintetiza su actitud: “Primero voy a llorar, después voy a poder”. Reconoce que el camino no será sencillo, pero confía en que con esfuerzo podrá lograrlo. En la misma línea, Benicio se muestra seguro: “Si yo me propongo hacerlo, yo voy a llegar y sé que puedo llegar”. Zoe también se percibe capaz, apoyándose en su organización personal: “Me puedo organizar bien, por lo que puedo llegar a estudiar lo que es necesario”.

Rocío habla también de su capacidad motivada por la beca otorgada, lo cual impacta de forma positiva en ella, como “ese impulso de tenés que estudiar y tenés que aprobar porque tenés que mantener una beca”

Carla aunque se siente capaz, subraya los miedos que la atraviesan y cómo se fue dando cuenta que son compartidos con muchos chicos de su edad, asegura “mucha gente no se siente preparada para esto”. Esta percepción compartida de los miedos la hizo sentir reconfortada.

Los testimonios muestran que la autoeficacia se expresa en distintos grados, desde la confianza plena en alcanzar las metas hasta la seguridad moderada acompañada de dudas. En general, los estudiantes creen que podrán finalizar la secundaria y enfrentar la

universidad, aunque anticipan dificultades en la transición. La autoeficacia se nutre tanto de recursos personales (organización, esfuerzo, perseverancia) como de factores externos (apoyo familiar, becas). Al mismo tiempo, se evidencia que el miedo inicial es una experiencia compartida, lo que permite transitarlo como un proceso normal a su edad.

Expectativas de futuro

Los testimonios reflejan una amplia diversidad de proyectos y deseos, que van desde carreras universitarias claramente definidas hasta búsquedas aún abiertas. En varios casos, la elección vocacional aparece como un motor de motivación, mientras que la incertidumbre genera ansiedad y necesidad de acompañamiento. Los estudiantes de 5° año si bien afirman su deseo de estudiar por ejemplo, aún no tienen una carrera definida o una universidad. Los estudiantes de 6° año tienen un itinerario más firme y claro.

Muchos estudiantes tienen una clara definición de su futuro, Matías comenta " Tengo una idea de decidir programación en la universidad… conseguir un trabajo de medio tiempo" . Pilar asevera "Me gustaría estudiar publicidad… porque mezcla economía y arte". Candela ya comunica su decisión, que quiere ser licenciada en economía en la UNLAM y a su vez, "quiero encontrar un trabajo que me paguen bien. Que me sirva para sobrevivir y que lo disfrute también". Benicio se muestra igualmente seguro: "Tengo bastante claro el camino que quiero seguir y bastante estructurado, quiero estudiar Seguridad en Sistemas". Mora también cuenta "Quiero ser guardavidas en la Cruz Roja y después capaz de ser fotógrafa."

Otros, en cambio, se encuentran en una etapa de exploración. Lucía señala "Estaba viendo de hacer una carrera que se llama biotecnología… pero me da miedo la química", lo que evidencia dudas frente a la exigencia académica. Zoe expresa su deseo de estudiar y trabajar aunque aún no decidió que carrera seguir. Carla se encuentra en un activo proceso de búsqueda: "Quiero estudiar una carrera de grado… estoy haciendo un proceso de orientación vocacional". Rocío por su parte, reconoce sentirse "media perdida", menciona intereses variados —contabilidad, psicología, económicas, humanidades— sin encontrar

todavía una carrera que los relacione. Santiago tiene muy en claro que va a trabajar “de lo que sea” y si “tiene tiempo” estudiar, aunque no tiene una carrera definida aún.

Las expectativas de futuro de los estudiantes muestran variaciones entre la claridad vocacional y la incertidumbre. Para algunos, tener definido qué estudiar fortalece la motivación y les permite proyectarse con confianza hacia la universidad y el mundo laboral. Para otros, la falta de definición genera dudas y ansiedad, aunque también abre un espacio de búsqueda activa y reflexión.

En conjunto, los relatos evidencian que la escuela cumple un papel clave: puede acompañar tanto a quienes ya tienen un proyecto claro, ayudándolos a consolidarlo, como a quienes aún exploran opciones, brindándoles herramientas para transformar la incertidumbre en oportunidad de descubrimiento. La diversidad de expectativas confirma que el final de la secundaria es un momento de transición donde se construye una identidad basada en los proyectos de vida, intereses, deseos así como también influyen los temores y obstáculos.

Discusión

Al plantear el problema de esta investigación se postuló la hipótesis que los obstáculos para la terminalidad escolar no se reducen a factores estructurales, sino que también involucran dimensiones subjetivas vinculadas a la motivación, las expectativas de futuro y la autoeficacia de los estudiantes.

El análisis de las entrevistas realizadas confirma, en la muestra considerada, que los y las adolescentes manifiestan una percepción de seguridad respecto a la finalización de la escuela secundaria en los tiempos previstos. Aunque reconocen la presencia de diversos obstáculos en sus trayectorias, estos no parecen tener un impacto significativo en la culminación del nivel. Este hallazgo pone de relieve la presencia de elevados niveles de autoeficacia y motivación intrínseca, expresados en relatos que transmiten confianza en la

propia capacidad para afrontar y superar dificultades. Los estudiantes de la muestra, tanto los que concurren a escuelas públicas y privadas, pertenecen todos a una realidad socioeconómica media/alta, por lo tanto, se debe considerar la influencia del apoyo social, el bienestar escolar y el respaldo familiar, para fortalecer la confianza en las propias capacidades ya que no es un mérito únicamente individual (González-Sánchez et al., 2024). Las motivaciones se encuentran estrechamente ligadas a proyectos personales y expectativas de progreso. La baja percepción de obstáculos académicos puede vincularse con los altos niveles de autoeficacia, tal como señalan González-Sánchez et al. (2024), quienes destacan que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades logran afrontar mejor las exigencias escolares.

No obstante, surgen algunos matices en los discursos. Tres estudiantes subrayan que el sistema escolar les ofrece múltiples instancias de recuperación y aprobación, mientras que la mitad de los estudiantes expresan inseguridad respecto a la calidad de los aprendizajes obtenidos y su preparación para estudios superiores. En este sentido, el régimen académico aprobado en 2024 en la provincia de Buenos Aires, que eliminó la repetición del año completo y habilitó la acreditación independiente de materias así como la intensificación de contenidos no aprobados, aparece como un factor de flexibilidad institucional. Sin embargo, los testimonios sugieren que esta flexibilidad, aunque favorece la permanencia, no siempre garantiza una formación sólida para el futuro educativo. Esto coincide con las conclusiones del informe de Postay et al. (2025) que afirman que tan solo 10 de cada 100 egresan con aprendizajes suficientes, lo que plantea interrogantes sobre la efectividad real del proceso de escolarización.

Se observa que la terminalidad no constituye un problema en sí mismo para los participantes de este estudio, pero sí se ha registrado que los estudiantes se encuentran con obstáculos a la hora de definir un proyecto de vida vocacional - ocupacional. Muchos de sus relatos aluden a la falta de soporte desde las escuelas en relación a la orientación vocacional. Aquí podemos contrastar con los hallazgos de Barrios Sánchez et al. (2026)

pues afirma que la autoeficacia influye en la capacidad de los alumnos para enfrentar dificultades, regular su aprendizaje y sostener la motivación. En los estudiantes de este estudio si bien se encuentran niveles altos de autoeficacia y de motivación, lo cierto es que muchos de ellos aún no tienen un proyecto de vida definido o tienen temores respeto de la adaptación a las exigencias del futuro educativo y laboral, solicitando apoyo externo a la escuela y familias para adquirir seguridad en este punto.

Los discursos también evidencian el impacto de los factores institucionales (dispositivos de apoyo, acompañamiento docente y orientación vocacional) en la motivación y la posibilidad de construcción de sus proyectos de vida. Los estudiantes valoran especialmente contar con figuras de sostén y confianza ,como preceptores y tutores, a quienes puedan recurrir ante problemáticas cotidianas. También estiman percibir buena comunicación y vínculo desde los directivos hacia el resto de la comunidad escolar. Así como un equipo de orientación escolar con roles bien definidos, que sean eficientes, que estén disponibles y enfocados en las problemáticas que los atraviesan. Estos dispositivos, cuando se caracterizan por la cercanía, empatía y acompañamiento, impactan positivamente en las trayectorias escolares, en la permanencia y en las vivencias subjetivas de los adolescentes. En línea con Erazo Guerra y Rosero Morales (2021), la orientación vocacional se presenta como un factor protector frente a la deserción, al permitir proyectarse hacia el futuro con mayor claridad e integración de intereses personales y demandas sociales.

La mayoría de los adolescentes resaltan cómo la calidad del acompañamiento docente incide no solo en el rendimiento académico, sino también en la motivación y en la autoeficacia. Bravo-Cobeña et al. (2021) muestran que, mediantes proyectos de intervención y consultas indirectas, los docentes y otros agentes institucionales pueden influir en la orientación vocacional desde los primeros años de los estudiantes, lo cual favorece la permanencia escolar. La intervención psicopedagógica aparece como clave en

la construcción de proyectos de vida y en la prevención de trayectorias educativas fragmentadas.

Sin embargo, la orientación vocacional es percibida como insuficiente en todas las instituciones, públicas y privadas. Las charlas aisladas o actividades puntuales no alcanzan a cubrir la necesidad de reflexión personal y acompañamiento sostenido. Además, las intervenciones en relación con la orientación vocacional suelen concentrarse en el último año de secundaria (6°), mientras que en 5° año la mayoría de los estudiantes aún no ha participado de espacios sistemáticos sobre el tema ni se ha planteado la necesidad de hacerlo. Esta postergación de instancias de acompañamiento formal, puede limitar la posibilidad de anticipar decisiones y elaborar proyectos de futuro de manera progresiva. Este panorama evidencia que los estudiantes desean un rol más activo de la escuela en la construcción de proyectos futuros, tanto educativos como laborales, y que la falta de dispositivos sistemáticos y planificados genera incertidumbre e inseguridad y obliga a buscar apoyos externos (familia, universidades, iniciativas personales).

En relación a la motivación, se verifica que es alta y transversal a todo tipo de escuela, aunque no homogénea. La mayoría expresa el deseo de finalizar el nivel como paso necesario hacia proyectos futuros, pero también emergen discursos ambivalentes: entusiasmo por avanzar y, simultáneamente, temor frente a lo que vendrá. Esta tensión puede comprenderse a la luz de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977, citado por Kerman, 2015), que plantea que las creencias de autoeficacia influyen directamente en la motivación y en la persistencia académica. En este sentido, los estudiantes que confían en su capacidad para afrontar los desafíos tienden a proponerse metas más elevadas y perseverar en su consecución (Zimmerman, 1995, citado en Ruiz Dodobara, 2005), mientras que aquellos con percepciones más frágiles pueden experimentar ambivalencia frente al futuro.

Asimismo, se observa que muchos cuentan con motivación intrínseca, ligada a proyectos personales como continuar estudios universitarios o independizarse, mientras que el apoyo familiar aparece como motor extrínseco y los amigos funcionan como sostén emocional. Este entramado de factores se relaciona con lo que Schunk y DiBenedetto (2020, citado en Otondo-Briceño y Medina-Hicks, 2023) denominan modelamiento social, donde las figuras significativas influyen en la construcción de la autoeficacia y en la regulación de la motivación intrínseca y extrínseca. De este modo, el rol de la orientación vocacional puede ser clave para el acompañamiento en la elaboración de duelos evolutivos y construcción de proyectos desde una situación transicional:

intermediaria en el pasaje de lo familiar-escolar a lo ocupacional, o a una nueva etapa opcional de formación académica, e intermediaria entre la subjetividad y su exploración reflexiva (¿quien soy?) y el descubrimiento de un lugar intersubjetivo, laboral, productivo (¿cuál es mi lugar en el mundo?) (Müller, 1996, p. 169). Es decir, el rol de la OVO puede favorecer la integración de recursos subjetivos —autoeficacia, expectativas y metas cognitivas— que inciden en la terminalidad escolar (Ruiz Dodobara, 2005).

Las expectativas de futuro varían desde claras definiciones vocacionales hasta incertidumbre. En todos los casos, la escuela puede cumplir un papel central: acompañar tanto a quienes ya tienen un proyecto claro, ayudándolos a consolidarlo, como a quienes aún exploran opciones, brindándoles herramientas para transformar la incertidumbre en oportunidad de descubrimiento. La diversidad de expectativas confirma que el final de la secundaria es un momento de transición donde se construye una identidad a partir de proyectos, intereses, deseos así como temores. Tal como sostiene Guichard (1995 citado por Aisenson, 2014) las aspiraciones ocupacionales de los jóvenes se configuran a partir de determinantes sociales y del contexto educativo en el que se desarrollan, moldeando la representación de sí mismos y condicionando la anticipación de trayectorias futuras. Desde esta postura, la construcción de proyectos de vida no se limita a una elección vocacional -

ocupacional, sino la búsqueda de sentidos de la existencia y la conformación de la identidad (Aisenson, 2014)

Finalmente, aunque muchos estudiantes mencionan carreras o metas laborales, la mayoría aún no logra construir proyectos concretos y situados. Persisten dificultades para definir dónde estudiar, en qué condiciones, así como para proyectar rutinas diarias. Estas limitaciones en la toma de decisiones responde a diversos factores, por un lado evolutivos, dado que la corteza prefrontal, responsable del control de impulsos y la planificación a largo plazo, continúa en desarrollo (Blakemore, 2018). Por otro lado, desde la teoría socio-cognitiva, se explica por la compleja interacción entre las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado y los procesos de autorregulación aún inmaduros (Bandura, 1997). Por ello, resulta fundamental que las instituciones generen espacios de expresión y proyección que permitan a los alumnos transformar deseos vocacionales en proyectos posibles, favoreciendo la construcción de trayectorias acordes a su realidad.

En suma, los hallazgos muestran que la terminalidad escolar se sostiene en altos niveles de motivación y autoeficacia, pero la ausencia de dispositivos sistemáticos de orientación vocacional limita la construcción de proyectos de vida sólidos. Este desafío interpela directamente a las políticas educativas y el rol psicopedagógico, que debe fortalecer el acompañamiento institucional para garantizar no solo la permanencia, sino también la preparación integral de los adolescentes para su futuro.

Conclusión

El propósito de esta investigación fue indagar los obstáculos para la terminalidad de la escuela secundaria y la percepción que tienen los estudiantes sobre los mismos. Los resultados permiten afirmar que, en la muestra analizada, la terminalidad no se percibe como una problemática central. Sin embargo, se evidenció la importancia de los factores institucionales y de las dimensiones subjetivas vinculadas a la motivación, las expectativas

de futuro y la autoeficacia en la finalización de la secundaria y en la construcción de proyectos de vida.

En relación con los objetivos específicos se pudo:

- Describir las percepciones de los estudiantes de colegios públicos y privados del partido de Morón, constatando que los obstáculos más mencionados se vinculan con factores sociales, económicos y ambientales, influyendo en la terminalidad escolar.
- Identificar factores institucionales que inciden en la permanencia escolar, destacándose el acompañamiento docente, la existencia de dispositivos de apoyo y las prácticas de orientación vocacional como elementos que favorecen la continuidad.
- Indagar las dimensiones subjetivas de la motivación, las expectativas de futuro y la autoeficacia, observándose que estas variables resultan fundamentales en la construcción de proyectos de vida y en la percepción de la posibilidad de finalizar la secundaria.

De este modo, se han cumplido los objetivos planteados y se ha comprobado el supuesto inicial: los obstáculos no se reducen a factores estructurales, sino que también involucran aspectos subjetivos y contextuales.

En relación a la terminalidad secundaria, los testimonios de los estudiantes resaltaron las múltiples oportunidades de recuperación que ofrece el régimen académico vigente en la Provincia de Buenos Aires, lo cual favorece la permanencia escolar. No obstante, también emergieron inseguridades respecto a la calidad de los aprendizajes y a la preparación para estudios superiores. Asimismo, se identificó una fuerte demanda de espacios sistemáticos de orientación vocacional, cuya ausencia genera incertidumbre y limita la elaboración progresiva de proyectos futuros.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, la conformación de la muestra mediante la técnica de bola de nieve derivó en la participación mayoritaria de adolescentes de clase media y media/baja. Esto puede influir en las percepciones de obstáculos para la terminalidad de tipo sociales y económicos, los cuales no fueron determinantes en los participantes pero sí podrían serlo en poblaciones con vulnerabilidad.

Sería pertinente para futuras investigaciones, replicar el estudio en poblaciones con mayor vulnerabilidad socioeconómica, para conocer cómo se da la relación entre autoeficacia, motivación y orientación vocacional en poblaciones con estas características. De este modo se podría contribuir a visibilizar desigualdades que inciden en la terminalidad y enriquecer la hipótesis planteada.

Los aportes de la investigación se ubican en distintos planos:

Desde el plano académico pudimos obtener conocimiento actualizado sobre las trayectorias escolares y las variables subjetivas que las atraviesan.

Desde el plano institucional, nos brindó información acerca de las demandas concretas de los adolescentes que deben ser consideradas para el diseño de dispositivos de acompañamiento en escuelas secundarias de la zona oeste de Pcia de Bs. As.

Desde el plano profesional, propició la puesta en valor de la práctica psicopedagógica en orientación vocacional, al permitirnos la reflexión sobre la contribuciones en relación al aprendizaje de los adolescentes, de sus formas de pensamiento, percepción de la realidad y de accionar de forma consecuente que los caracterizan.

Finalmente, de las conclusiones se desprenden propuestas de intervención institucional:

- Conforme con el Proyecto Integrado de Intervención de la Provincia de Buenos Aires (2026), el Equipo de Orientación Escolar debe presentar propuestas que contemplen

líneas de trabajo vinculadas con la Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT) desde los primeros años de secundaria, evitando la concentración exclusiva en el último año de secundaria.

- Las/las profesionales de la psicopedagogía pueden concursar y desempeñarse en los cargos de Orientador Educacional (OE) y Orientador de los Aprendizajes (OA) dentro de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), tanto en instituciones educativas como en equipos distritales. Desde su rol tienen la posibilidad y la responsabilidad de diseñar y coordinar proyectos de Orientación para la Educación y el Trabajo.
- Los proyectos planteados, deben ser una construcción colectiva y estratégica que orienta la acción de la escuela hacia la transformación de su realidad, articulando reflexión y práctica en un proceso continuo de planificación, ejecución y evaluación (Aguerrondo, 2002; Frigerio y Poggi, 1996). Es decir que se deben implicar a todos los actores institucionales incluidos los estudiantes y la comunidad educativa en general.
- Se deben promover espacios de reflexión colectiva sobre expectativas de futuro, duelos evolutivos y transición hacia la vida adulta.
- Se deben planificar espacios de intensificación que no solo aseguren la acreditación, sino también la preparación para estudios superiores. Haciendo especial hincapié en comprensión de textos, redacción académica y técnicas de estudio.
- Favorecer la participación activa de las familias y la comunidad en el acompañamiento de las trayectorias escolares y la transición hacia la vida adulta.

Referencias

Aberastury, A., y Knobel, M. (1995). *La adolescencia normal:* Un enfoque psicoanalítico. Paidós

Aguerrondo, I. (2002). Planificación de las instituciones escolares. En F. Frigerio & M. Poggi (Coords.), *Las instituciones educativas: Cara y ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 139–145). Troquel Educación.

Aisenson, D. (1998). Perspectivas actuales en orientación vocacional en Rascovan, S. (Coord) *Orientación vocacional hoy.* Noveduc.

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la psicología de la orientación: Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la psicología de la orientación. En D. Aisenson, J. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, y S. Schlemenson, *Aprendizaje, sujetos y escenarios* (pp. 71–95). Noveduc.

Aisenson, D., Virgili, N., y Polastri, G. (2015). Construcción de experiencias, anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes escolarizados. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, XX, pp. 105-113.

Congreso de la Nación Argentina. (2006, 27 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual*. Desclée de Brouwer.

Barrios Sánchez, F., Muñoz Zea, J. K., Balladares Pacco, C., y Carazas Durand, C. R. (2026). Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista InveCom, 6*(1), 1–11.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Blakemore, S.-J. (2018). *La invención de uno mismo: La vida secreta del cerebro adolescente* (J. Soler Chic, Trad.). Ariel.

Boniolo, M., Estévez Leston, S., y Carrascosa, J. (2021). Trayectorias educativas en el Área Metropolitana de Buenos Aires: Desigualdades de clase y territoriales. *Foro de Educación, 19(2),163-191. http://dx.doi.org/10.14516/fde.881*

Bourdieu, P. (1989). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bravo-Cobeña, J. C., Cedeño-Bravo, J. A., Cedeño-Bravo, J. C., y Zambrano-Bravo, J. A. (2021). La psicopedagogía y su relación con la orientación vocacional y profesional de los estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 7*(1, Especial febrero), 658–676. https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1731

Buschiazzo, Y. E. (2023). *La percepción del adolescente sobre las dificultades en su trayectoria académica y el acompañamiento socioemocional escolar y familiar* [Trabajo final de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas.

Canova Núñez, C. (2025). *El abandono escolar en el nivel secundario: Un análisis de sus determinantes para Argentina y la ciudad de Bahía Blanca* [Trabajo final de licenciatura, Universidad Nacional del Sur].

Correa, M. (2021). ¿Qué para quiénes? Desigualdades, políticas de terminalidad educativa y derecho a la educación en Argentina. *Revista Educación las Américas, 11*(1), 17–34.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2006). *Marco general del diseño curricular de la educación secundaria*. Autor. https://abc.gob.ar/

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Régimen académico de la educación secundaria*. Portal ABC.

https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/regimen-academico-0

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2026). *Proyecto integrado de intervención (PII) nivel secundario*. Documento institucional.

Erazo Guerra, X., y Rosero Morales, E. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Revista Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5*(18), pp. 591 - 606. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.197

Fernández, A. (1994). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.

Fernández, L. (1996). Crisis y dramática del cambio: Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En I. Butelman (Comp.), *Pensando las instituciones* (pp. 179–236). Paidós.

Frigerio, F., & Poggi, M. (2002). *El análisis de la institución educativa: Hilos para tejer proyectos*. Troquel Educación.

González-Sánchez, J., Solís Zambrano, R., Arteaga Rolando, M., Guaraca Parreño, S., y Briones Quito, V. (2024). Una mirada al estrés escolar y la autoeficacia académica en estudiantes. *Universidad, Ciencia y Tecnología, 28*(125), 25–34.

Guichard, J. (1997). El tema de la pertinencia cognoscitiva. *Psicología Iberoamericana, 5*(1), 24–38.

Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Laertes.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Grupo Editorial Universitario.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2025). *Encuesta Permanente de Hogares (EPH): Indicadores educativos*. INDEC. https://www.indec.gob.ar

Krichesky, M. (2022). Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social: Representaciones de docentes y estudiantes en contextos socioeducativos de vulnerabilidad y cambios del formato escolar. *Revista Argentina de Investigación Educativa, 2*(3), 139–160.

Kerman, B. S. (2015). *Nuevas ciencias de la conducta: Las herramientas del cambio* (1ª ed.). Universidad de Flores.

Lavatelli, L., Aisenson, G., y de Marco, M. (2014). La importancia de las redes y apoyos como recursos en la construcción de trayectorias de jóvenes vulnerables. *Anuario de Investigaciones, 21*, 93–103. Universidad de Buenos Aires.

Macías-Figueroa, F. M., Mendoza-Vergara, G. M., Mieles-Pico, G. L., Andrés-Soledispa, E. J. S., y Barcia-Briones, M. F. (2021). La psicopedagogía y su influencia en la orientación vocacional de los estudiantes. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 7*(1, Especial febrero), 850–868. https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1744

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Ministerio de Educación de la Nación. (2025). *Resultados de la evaluación Aprender 2025: Informe nacional y cuestionarios complementarios*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. https://data.educacion.gob.ar/aprender-sintesis-resultados

Müller, M. (1996). *Orientación vocacional*. Miño y Dávila Editores.

Obiols, G., y Di Segni de Obiols, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Kapelusz.

Obiols, G. (1997). *Adolescencia y cultura*. Editorial Lugar..

Observatorio de la Deuda Social Argentina. (2025). *Barómetro de la Deuda Social Argentina 2025: Juventud, educación y trabajo*. Universidad Católica Argentina. https://www.uca.edu.ar/observatorio-deuda-social-argentina

Ornaza Mejía, P. (2019). Educación: Orientación vocacional y profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia Unemi, 12*(30), 87–102. https://doi.org/10.29076/issn.25287737vol12iss30.2019pp87-102p

Otondo-Briceño, M., y Medina-Hicks, N. (2023). Motivación y autoeficacia en estudiantado adolescente: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare, 27*(3), 1–13.

Postay, V., Alzú, M. S., y Nistal, M. (2025). *Terminalidad educativa: Foco en la secundaria*. Argentinos por la Educación.

Provincia de Buenos Aires. (2026). *Proyecto Integrado de Intervención: Orientación para la Educación y el Trabajo (OEyT)*. Dirección General de Cultura y Educación.

Rascovan, S. (Comp.). (2010). *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados*. Noveduc.

Rascovan, S. (2015). *Orientación vocacional y escuela secundaria* [Libro digital, PDF]. Ministerio de Educación de la Nación.

Rascovan, S. (2018). Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados: Experiencias sociocomunitarias en los bordes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 15*(34), 1–6. https://doi.org/10.31206/rmdo092018

Ribeiro, M. A. (2013). Reflexiones epistemológicas para la orientación profesional en América Latina: Una propuesta desde el construccionismo social. *REMO: Revista Mexicana de Orientación Educativa, 10*(24), 5–15. https://remo.ws/revistas/remo-24.pdf

Ruiz Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1*(1), 1–16. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573055003

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., y van Vianen, A. E. M. (2009). Construir su vida (Life designing): Un paradigma para la orientación del siglo XXI. *Revista Internacional de Orientación y Desarrollo*, traducción al español por D. Aisenson & G. Aisenson, Universidad de Buenos Aires.

Stone, L. J., Church, J. (1968). *Childhood and adolescence: A psychology of the growing person*. Random House.

Valenzuela, V., y Aisenson, G. (2021). Construcción de proyectos desde la psicología de la orientación: Una aproximación conceptual. *Anuario de Investigaciones, 28*(1), 97–108. Universidad de Buenos Aires.

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Ediciones Trilce.

Anexo/s

Guía de entrevista semiestructurada

(para estudiantes de 5° y 6° año de secundaria)

1. Experiencia escolar y obstáculos

- ¿Cómo describirías la experiencia de estar en el último/los últimos años de secundaria? (¿Qué sentís? ¿Cómo la atravesas?)
- ¿Consideras que hay cuestiones o situaciones que influyen para poder terminar la escuela? En caso que sí, ¿Cuáles? (Vos experimentaste alguna de estas cuestiones o situaciones? ¿Sentís que hay dificultades o desafíos para terminar la escuela?)

2. Factores institucionales

- ¿Sentis que hay en tu escuela acompañamiento para quienes están cerca de terminar la secundaria? ¿Cuáles?
- ¿Cómo describirías el acompañamiento de tus docentes en este tramo final?
- ¿Has recibido en tu escuela orientación vocacional o apoyo para pensar tu futuro después de la secundaria? ¿Cómo fue esa experiencia?

3. Dimensiones subjetivas

- ¿Qué tan motivado/a te sentís para terminar la secundaria?
- ¿Qué cosas te ayudan a mantenerte motivado/a y cuáles te desaniman?
- (Con respecto a los obstáculos o dificultades que mencionaste anteriormente) ¿Sentís que tenés la capacidad (autoeficacia) para superarlos y poder finalizar la escuela? ¿Por qué?¿cómo podrías hacerlo) (Indagar un poco en que se sustenta esa creencia de capacidad)
- ¿Qué expectativas tenés respecto a tu futuro educativo o laboral?

Formulario de consentimiento informado para adolescentes

Yo _____ (apellido, nombre y DNI del adolescente), manifiesto a través de este documento, que fui informado suficientemente y comprendo el objetivo y procedimientos implicados en la participación y autorizado por mis padres, en el proyecto de investigación titulado:

"Entre obstáculos y motivaciones: estudio descriptivo sobre perspectivas de estudiantes de 5to y 6to año de secundaria sobre la finalización de la escuela secundaria" para obtener el título de Licenciatura en Psicopedagogía y dirigido por Bogetti Celeste y codirigido por Bianchi María del Pilar.

Este estudio tiene como características:

- Objetivo general: Indagar los obstáculos para la terminalidad de la escuela secundaria y la percepción que tienen los estudiantes de ese nivel sobre los mismos.

- Procedimiento: Previa notificación por parte del /los padres o responsable/s, se procederá a solicitar al adolescente que completen los siguientes instrumentos: Entrevista, cuya contestación dura aproximadamente entre 20 y 30 minutos.

Me comprometo a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos. Mi participación es voluntaria y en cualquier momento puede dejar sin efecto la presente autorización y retirarme del estudio. La información suministrada será confidencial y sólo de conocimiento para el investigador, resguardando la privacidad.

Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación preservándose siempre su identidad, conforme a la Ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Posgrado.

Este consentimiento no inhibe el derecho de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea.

En constancia de lo anterior, se firma el presente documento, el día _____, del mes_____ de _____,

Los resultados globales de la investigación serán presentados en la Universidad de Flores.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

Flyer y encuesta de convocatoria enviados por Whatsapp



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScpGCTA5ypjPF62xvZe_fGMhbPka9MFHKONgzu_vveE1RkfnQ/viewform?usp=header

Folleto Informativo sobre Orientación Vocacional

GRACIAS POR PARTICIPAR DE LA ENTREVISTA!! CON TU COLABORACIÓN ESTOY UN PASO MÁS CERCA DE MI TITULO DE LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA

Si estás aún indeciso sobre tus próximos pasos al finalizar la secundaria, te dejo algunos datos que te pueden ayudar

El proyecto de vida es una construcción propia donde vas a poder planificar y proyectar tu propia existencia (tu historia, aptitudes e intereses) en diálogo con el contexto sociocultural que te rodea e influye.
Este proyecto será guía de las motivaciones, intereses y expectativas frente a la toma de decisiones en relación a tu futuro.

Si tu idea es estudiar...

Pero aún no sabes bien qué o dónde... Tene en cuenta que:

En nuestro país existen dos grandes grupos de instituciones en los estudios superiores que otorgan títulos: institutos superiores y universidades.

- Los institutos superiores ofrecen carreras cuya duración oscila, en general, entre los dos y los cuatro años. Están orientadas a la práctica profesional en campos específicos. Otorgan títulos de "técnico" y de "profesor".
- Las universidades ofrecen carreras de 5 años o más, ofreciendo una formación amplia en un campo de conocimiento brindando un titulo de grado o licenciatura. Algunas carreras ofrecen títulos intermedios.

Los títulos oficiales certifican los conocimientos y competencias adquiridos. A su vez, establece las incumbencias: es decir, las tareas y responsabilidades que podrás ejercer en tu profesión.

También podés estudiar oficios y carreras cortas en institutos superiores y centros de formación profesional

Estos estudios duran entre 1 y 3 años, otorgan títulos oficiales con validez nacional y te preparan para ingresar rápidamente al mundo laboral.

Para buscar opciones de carreras y universidades...

Podés consultar el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones del Ministerio de Educación para conocer dónde y cómo inscribirte: https://catalogo-inet.educacion.gob.ar/

Si tu idea es buscar trabajo...

Y aún no sabes por dónde arrancar

- Establece tus objetivos de búsqueda
- Realizá capacitaciones y voluntariados relacionados
- Arma tu CV y mail de presentación

Busca herramientas y cursos que te ayuden!



IPLF (Instituto provincial de formación laboral)

Dependiente del ministerio de trabajo, el IPLF coordina, asiste y supervisa los 218 Centros de Formación Laboral (CFL) de la provincia de Bs. As. Estos centros brindan a la comunidad cursos y trayectos formativos gratuitos, con reconocimiento oficial, orientados a la formación en oficios para el mundo del trabajo digno. Busca información en su web: https://www.trabajo.gba.gov.ar/ipfl/

Programa Fomentar Empleo

Te podes registrar en la siguiente web: https://portalempleo.gob.ar/. En este portal podes cargar tu CV, y luego postularte a cursos de orientación laboral o cursos de formación profesional, así como a oportunidades de empleo.

No te olvides de averiguar en tu municipio!

La matanza brinda distintos talleres para jóvenes (lamatanza.gov.ar/juventudes/cursosytalleres)
Por ejemplo, actualmente brinda un taller de armado de cv, de forma asincrónica y virtual de una duración de 40 minutos. Te podes inscribir en el siguiente formulario: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeVp3zFmqfBLHNjtDRy6qsenlHD2pLBClaNSWq5slkhXdxeCA/viewform

También podes consultar la web de La Escuela de Oficios de La Matanza que brinda cursos gratuitos y carreras cortas en distintas áreas, con títulos oficiales y rápida salida laboral. Además, conecta a los egresados con oportunidades de trabajo a través de su Mercado Virtual de Oficios." Url: https://produccion.lamatanza.gob.ar/oficios/portal/

Si aún no tenes idea de qué hacer en tu futuro...



¿QUE ES LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL (OVO)?

Proceso en el cual se acompaña a las personas en la construcción de su proyecto de vida.
Se favorece la reflexión, la búsqueda de información y la planificación integrando los intereses personales con las demandas del contexto social y laboral.

El profesional acompaña el proceso de reflexión pero es el consultante quien toma las decisiones sobre su futuro



Si aún no tenes respuestas, comenzá por hacerte preguntas

A continuación te dejo algunas opciones de Orientación Vocacional en la ciudad de Bs As que brindan las principales universidades como servicios gratuitos o accesibles:

¿DONDE PUEDO REALIZAR OVO?

Unlam (Universidad de La Matanza)

Brindan talleres presenciales y virtuales de Orientación vocacional, laboral y técnicas de estudio. Pueden consultarlas en la URL: https://www.unlam.edu.ar/institucional/bienestar-estudiantil/orientacion-al-estudiante/

Además la UNLAM cuenta con un cuestionario virtual: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfoNgl6QQJXiFoU2jq_78Ax1CVjSty2-Yxy64qe9nmVv-h17g/viewform
Para consultas dirigirse a: orientacionvocacional@unlam.edu.ar/ orientacionlaboral@unlam.edu.ar

UNAHUR (Universidad nacional de Hurlingham)

Brindan espacios virtuales y presenciales para trabajar el autoconocimiento, la exploración de intereses y el acercamiento vivencial a la universidad. Podes inscribirte a través del siguiente formulario: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfsGxH15rPMQDPVmOfjxvPp4JeOA4r9McJNBaOXw3kuAJFu_Q/viewform
Instagram: @orientateunahur

UBA (Universidad de Buenos Aires)

El DOV (Departamento de Orientación vocacional) brinda talleres y realiza procesos de orientación vocacional de forma presencial en las siguientes sedes del CBC: Avellaneda, Ciudad Universitaria, Drago, Escobar, Paternal, Pilar, San Isidro, Tigre y sede central "Prof. A. Fernández"
Podes consultar a través del siguiente mail: entrevistas.dov@cbc.uba.ar
También podes anotarte al taller grupal "¿Cómo hago para elegir una carrera?" a través del siguiente link: https://bit.ly/3Ld31HQ
Instagram: @ORIENTACION_UBA

UNTREF (Universidad de Tres de Febrero)

Orientación vocacional: Actividad ofrecida a los estudiantes que cursan el último año de la escuela secundaria.
Para recibir información acerca de la actividad y fechas de inscripción escribí a soevo@untref.edu.ar
Sede Caseros I (Valentín Gómez 4828/38 - Piso 3°)

UNSAM (Universidad de San Martin)

Ofrece talleres de orientación vocacional grupales a través del Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional (SOVO).
Inscripciones y consultas a traves del correo sovo-ppa@unsam.edu.ar

Podes buscar de forma particular en consultorios psicológicos o psicopedagógicos y consultar por un proceso de OVO. Suelen durar de 4 a 8 encuentros, pueden ser individuales o grupales

También podes encontrar propuestas en los distintos municipios de la provincia. Busca en google que ofrecen en el más cercano.
Por ejemplo, en Tres de febrero brindan talleres de OVO, armado de CV y de LinkedIn desde cero. Podes pedir más información a través de este formulario: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdeX3GwL_6TI9F1Ar84kF_OR2WznYn4UGJ1TvBv9DWhEXWM1A/viewform?fbzx=-2574599801455169033

Tene en cuenta que como dice Sergio Rascovan: "No se juega la vida en una elección, aunque para elegir haya que jugarse."

Las decisiones que tomes hoy implican un compromiso pero siempre vas a tener la posibilidad de revisar, cambiar y reconstruir tu propio camino.