

Sentidos construidos por estudiantes sobre la orientación vocacional y su implementación en escuelas técnicas de Zárate

Estudiante: Gabriela Inés Sartori



Legajo N°: 25860

Directora: Zulma Gabriela Gastaldo

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

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO -*Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [x]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:



Lugar y fecha: Buenos Aires, 1 de Diciembre de 2025

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar los sentidos que construyen los/as estudiantes sobre la Orientación Vocacional en las escuelas técnicas de Zárate (Prov. de Buenos Aires), en relación con sus trayectorias, experiencias institucionales y procesos de construcción de proyecto de vida. Para ello se optó por un enfoque cualitativo, interpretativo y descriptivo. Se trabajó con dos grupos focales conformados por 8 (ocho) estudiantes de 7° año y 5 (cinco) entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales (directivos, docentes y miembros del Equipo de Orientación Escolar) de escuelas técnicas de la zona. El estudio se desarrolló en torno a cuatro objetivos específicos: describir las experiencias estudiantiles respecto de la OV, explorar sus representaciones sobre su finalidad y actores involucrados, identificar las condiciones institucionales que habilitan o limitan su implementación y analizar cómo los sentidos construidos por los jóvenes tensionan las prácticas pedagógicas actuales. Los resultados muestran que la OV en las escuelas técnicas analizadas se presenta como una práctica fragmentaria, tercerizada y episódica, mayormente reducida a la aplicación de tests vocacionales o actividades aisladas. Los estudiantes valoran positivamente estas acciones, aunque perciben la ausencia de un programa institucional sistemático. Las entrevistas a referentes confirman la dependencia de la iniciativa personal y la falta de recursos y normativa específica. El análisis teórico y empírico permite concluir que persiste una brecha entre el marco conceptual y la práctica real, evidenciando una deuda pedagógica en la institucionalización de la orientación vocacional como derecho educativo. Se propone, en consecuencia, fortalecer el rol psicopedagógico, la planificación institucional y la articulación entre escuela, familia y comunidad para promover prácticas de orientación más integrales y sostenidas.

Palabras clave: orientación vocacional, escuelas técnicas, psicopedagogía, proyecto de vida, jóvenes.

Resumen.....	2
Introducción.....	5
Delimitación del Objeto de Estudio.....	5
Planteo del Problema.....	7
Objetivos.....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Supuestos Básicos de Investigación.....	10
Estado del Arte.....	11
Historia de la Orientación Vocacional.....	17
Definiciones Conceptuales de Orientación Vocacional y Ocupacional.....	19
Marco Normativo de la Orientación Vocacional en Argentina.....	22
La Orientación Vocacional en las Escuelas Técnicas.....	24
El Rol de la Psicopedagogía en la Orientación Vocacional.....	26
Método.....	28
Tipo de Diseño.....	28
Muestra. Participantes.....	29
Instrumentos de Recolección de Datos.....	30
Procedimiento.....	30
Grupos Focales.....	30
Entrevistas a referentes educativos.....	31
Utilización del Consentimiento Informado.....	31
Resultados.....	31

Resultados de Entrevistas Semiestructuradas.....	31
Resultados de los Grupos Focales.....	36
Discusión.....	47
Conclusión.....	54
Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	55
Limitaciones de la Investigación.....	57
Líneas de Investigación Futuras.....	58
Propuestas de Intervención.....	60
Referencias Bibliográficas.....	63
Anexos.....	69
Anexo A.....	69
Guión de Preguntas para Focus Group.....	69
Anexo B.....	70
Guión de Preguntas para Entrevistas.....	70
Anexo C.....	71
Formulario de Consentimiento Informado.....	71

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

La Orientación Vocacional (OV) es un campo complejo y multidisciplinario que ha cobrado creciente relevancia en las últimas décadas, en tanto acompaña a los sujetos en el proceso de construcción de un proyecto de vida, facilitando decisiones vinculadas al estudio, el trabajo y la inserción social. Según Rascovan (2005), se trata de una intervención que promueve espacios para elaborar y pensar el deseo, el contexto, los objetos vocacionales y las trayectorias posibles. Müller (1994) define la OV como una práctica que articula dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales, orientada a sujetos en distintas etapas vitales que transitan conflictos o incertidumbres frente a decisiones educativas, laborales o personales.

Desde una perspectiva situada, la escuela constituye un escenario privilegiado para desplegar la dimensión pedagógica de la orientación. En su función institucional de acompañamiento, formación ciudadana e inclusión social, le corresponde asumir la OV como una herramienta educativa integral, capaz de articular aprendizajes significativos con procesos de subjetivación. Esta concepción implica superar abordajes reduccionistas -centrados en la mera aplicación de test- y promover intervenciones que reconozcan la complejidad de elegir en contextos de desigualdad, mandato familiar y trayectorias educativas fragmentadas.

La OV, entendida como proceso pedagógico, se estructura en torno a tres grandes formas de intervención: la psicológica (centrada en el sujeto), la sociocomunitaria (orientada a poblaciones excluidas del sistema educativo) y la pedagógica (anclada en las instituciones escolares). Esta última debe formar parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), incluirse curricularmente y ser sostenida colectivamente por los equipos docentes y técnicos. Desde esta mirada, el dispositivo de orientación en la escuela debe funcionar como un espacio

democrático de exploración y reflexión, articulando el deseo, las posibilidades del contexto y los recursos institucionales disponibles.

En la Argentina, la OV se encuentra respaldada por un marco normativo que reconoce su carácter de derecho. Desde la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) hasta la actual Ley Nacional N° 26.206 (2006), se establece que los/as estudiantes deben acceder a procesos de orientación vocacional, académica y profesional para facilitar su transición hacia la vida adulta, el mundo del trabajo y la continuidad de estudios. La Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007) y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005) refuerzan esta perspectiva, en especial para las escuelas técnicas, donde la articulación con el mundo socio-productivo es central.

No obstante, el hecho de que exista un marco normativo no garantiza por sí solo la implementación efectiva de dispositivos de OV en las escuelas. En la práctica, la orientación vocacional suele aparecer como una acción puntual, tardía, fragmentaria o externalizada, sin articulación con los contenidos curriculares ni con la trayectoria subjetiva del estudiante. Esta desconexión entre la política pública y las condiciones institucionales concretas constituye una deuda pedagógica: una promesa educativa que no logra materializarse en prácticas sistemáticas, democráticas y significativas.

El presente trabajo se propone indagar esta problemática en el contexto específico de las escuelas técnicas de la ciudad de Zárate, recuperando las experiencias y sentidos construidos por los/as estudiantes en torno a la OV. A través del análisis de representaciones, prácticas y omisiones institucionales, se busca visibilizar las tensiones entre el derecho a ser orientado/a y las condiciones reales de su implementación. El estudio pretende aportar una mirada crítica sobre el estado actual de la OV como intervención pedagógica en la educación técnica, contribuyendo al fortalecimiento del rol psicopedagógico en este campo.

Desde una perspectiva formativa, el trabajo aspira a enriquecer las prácticas de los profesionales de la educación y la orientación, promoviendo propuestas de intervención que reconozcan las necesidades subjetivas de los/as estudiantes, respeten su diversidad y fortalezcan sus posibilidades de construir proyectos de vida con sentido.

Este trabajo se enmarca en un estudio cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico. Se utilizaron como técnicas principales los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Los dos grupos focales se desarrollaron con estudiantes en un formato de entrevista grupal, con participación de 8 estudiantes (4 por cada grupo focal). Las entrevistas semiestructuradas se dirigieron a 5 referentes institucionales de distintas escuelas técnicas de la ciudad de Zárate.

Planteo del Problema

Las escuelas técnicas, desde sus orígenes, se han diferenciado de la educación media común por su propuesta formativa que combina teoría y práctica, espacios de aula y de taller, y un enfoque orientado al desarrollo de habilidades tecnológicas y productivas. Esta especificidad, como señalan Fiszbein et al. (2018) y de Santiago (2016), se manifiesta tanto en la estructura curricular como en la organización institucional. Su finalidad es propiciar una cultura del trabajo que facilite la inserción laboral y, al mismo tiempo, habilite trayectorias hacia niveles superiores vinculados al desarrollo tecnológico y científico.

No obstante, este vínculo entre escuela y mundo del trabajo no ha estado exento de tensiones: persistencia de estructuras institucionales obsoletas, desconexión entre las demandas reales del mercado y las ofertas formativas, o escasa actualización del cuerpo docente en relación con el entorno socio-productivo son algunos de los factores críticos que obstaculizan la realización efectiva de este ideal formativo.

En Argentina, existen más de 1400 escuelas técnicas públicas distribuidas en todo el país, con una fuerte concentración en Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe. Estas instituciones se organizan en tres grandes orientaciones: industrial, agropecuaria y de servicios, predominando ampliamente la primera. En la ciudad de Zárate, una zona históricamente atravesada por el desarrollo industrial, hay varias escuelas secundarias técnicas con diversas especializaciones -entre ellas informática, electromecánica y construcciones- que atienden a una población estudiantil proveniente mayoritariamente de sectores populares. (Ministerio de Educación, 2017)

Si bien el marco normativo vigente reconoce la orientación vocacional como un derecho educativo (Ley Nacional de Educación 26.206, Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, y Ley Provincial 13.688), en la práctica institucional se observa que la Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) suele desplegarse de forma tardía, fragmentada y desarticulada de los proyectos pedagógicos institucionales. Esto genera una brecha entre lo prescrito y lo real, y limita el acompañamiento efectivo a los/las jóvenes en la construcción de decisiones conscientes y situadas respecto a su futuro.

En este escenario, se vuelve relevante indagar cómo los/as estudiantes de escuelas técnicas construyen sentidos sobre la OVO, qué experiencias escolares e institucionales reconocen como significativas, y qué condiciones contextuales favorecen u obstaculizan su desarrollo. Especialmente en localidades como Zárate, donde las posibilidades de inserción laboral inmediata conviven con trayectorias vitales vulnerables y expectativas familiares intensas, es necesario comprender si la OVO es percibida como una intervención pedagógica transformadora o como una deuda estructural aún no saldada.

En este marco, la investigación se propone responder a la siguiente pregunta central: ¿Cuáles son los sentidos que construyen los/as estudiantes sobre la orientación vocacional en las escuelas técnicas de Zárate, y cómo estos sentidos reflejan, tensionan o revelan omisiones

en las prácticas pedagógicas institucionales? Para ello, se buscará dar respuesta, además, a los siguientes interrogantes específicos: ¿Qué actividades o acciones vinculadas a la orientación vocacional reconocen los/as estudiantes como parte de su trayectoria escolar? ¿En qué momentos y espacios institucionales (curriculares o extracurriculares) tuvieron contacto con propuestas de OVO? ¿Qué tipo de intervenciones vocacionales realizaron fuera del ámbito escolar (si las hubo) y cómo las valoran? ¿Cómo perciben los/as estudiantes el rol de la escuela en el acompañamiento de sus decisiones vocacionales?

Objetivos

Objetivo General

Analizar los sentidos que construyen los/as estudiantes sobre la Orientación Vocacional en las escuelas técnicas de Zárate (Prov. de Buenos Aires), en relación con sus trayectorias, experiencias institucionales y procesos de construcción de proyecto de vida.

Objetivos Específicos

Describir las experiencias que los/as estudiantes de escuelas técnicas tienen respecto a las acciones de orientación vocacional implementadas dentro y fuera del ámbito escolar.

Explorar las representaciones sociales de los/as estudiantes sobre la orientación vocacional, sus finalidades, su utilidad y los actores institucionales involucrados.

Identificar las condiciones institucionales y contextuales que habilitan o limitan la implementación de prácticas significativas de orientación vocacional en la escuela técnica.

Analizar cómo los sentidos construidos por los/as estudiantes sobre la OV tensionan, interpelan o reflejan omisiones en las prácticas pedagógicas actuales.

Supuestos Básicos de Investigación

Esta investigación parte de una serie de supuestos contruidos desde una mirada crítica y situada, que busca caracterizar las prácticas reales de Orientación Vocacional en el ámbito de las escuelas técnicas de Zárate.

En primer lugar, se parte del supuesto de que existe un marco normativo robusto tanto a nivel nacional como provincial, que reconoce la orientación vocacional como un derecho de los/as estudiantes y como una responsabilidad pedagógica de las instituciones educativas. Dicho marco establece que la OV debe estar integrada a los proyectos institucionales, con presencia curricular y articulación entre actores escolares, garantizando así procesos sistemáticos de acompañamiento a las trayectorias educativas y laborales.

En segundo lugar, se sostiene que, en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, existe una política socioeducativa que establece lineamientos vinculados a la orientación vocacional como intervención pedagógica. Sin embargo, esta política no logra implicarse de manera efectiva ni equitativa en los programas o proyectos institucionales de las escuelas secundarias técnicas de Zárate, generando un desfase entre la normativa y su implementación real.

Asimismo, se considera que, en la práctica cotidiana de estas instituciones, las acciones de orientación vocacional resultan fragmentarias, extemporáneas y desarticuladas, con escasa integración al currículo y sin continuidad a lo largo de la trayectoria educativa. Estas intervenciones, en muchos casos, se reducen a dispositivos técnicos externos (como test vocacionales) o a eventos aislados, perdiendo su potencial formativo y crítico.

Otro supuesto central de esta investigación es que los/as estudiantes construyen sentidos y representaciones propias sobre la orientación vocacional, en base a sus trayectorias, experiencias institucionales, contextos sociales y expectativas personales. Estos

sentidos no siempre coinciden con las concepciones institucionales ni con las estrategias pedagógicas ofrecidas por la escuela.

Finalmente, se plantea que la distancia entre las representaciones de los/as estudiantes y las prácticas institucionales en OV da cuenta de una deuda pedagógica persistente. Esta deuda se expresa en la omisión o minimización de la OV como parte del proyecto educativo de la escuela técnica, lo que deja a los/as jóvenes sin espacios de reflexión crítica sobre sus elecciones, y sin el acompañamiento necesario para construir proyectos de vida integrales en un contexto de alta exigencia socioeconómica.

Estado del Arte

En los últimos años, la OVO en las escuelas secundarias técnicas ha sido objeto de múltiples investigaciones que buscan comprender su alcance, limitaciones e impacto en la construcción de proyectos de vida de los estudiantes. Estos trabajos evidencian tanto la necesidad de reforzar las políticas públicas que garanticen espacios sistemáticos de acompañamiento como la importancia de considerar las trayectorias singulares, los condicionantes sociales y las transformaciones en el mundo del trabajo. A continuación, se presentan estudios recientes (2020-2025) que constituyen los antecedentes más relevantes para esta investigación.

En Argentina, Evans (2020), en su tesis titulada *“La Orientación Vocacional como Intervención Pedagógica en la Escuela Secundaria: Condiciones de (im)posibilidad”*, indagó las condiciones que habilitan u obstaculizan la OV en la escuela secundaria pública de Chubut. El estudio se desarrolló en la Escuela N.º 741 de Puerto Madryn, donde la OV estaba formalmente incorporada al currículo mediante un “proyecto vocacional” de 6º año,

experiencia inédita a nivel nacional. Con un enfoque cualitativo, exploratorio y participativo, se utilizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, grupos focales con estudiantes y observación participante. La muestra estuvo compuesta por 20 alumnos, 3 docentes y 1 directivo. Los hallazgos mostraron que la OV es posible y necesaria como práctica pedagógica, al promover funciones escolares, curriculares y participativas. El diseño curricular provincial ofrecía un marco innovador basado en autoconocimiento, análisis del contexto y prácticas de aproximación al mundo laboral, lo que permitió articular transversalidad e interdisciplinariedad. Entre las condiciones habilitantes se destacaron el compromiso del equipo directivo y la planificación por proyectos, mientras que entre los obstáculos aparecieron la inestabilidad horaria de los docentes y las dificultades de implementación sostenida. Como conclusión, Evans resaltó el valor de institucionalizar la OV como política pública y subrayó el papel central de la psicopedagogía en su consolidación.

Calvo Martínez y Cano Bacca (2020) realizaron una revisión sistemática de investigaciones iberoamericanas sobre orientación vocacional en educación secundaria, abarcando estudios de Cuba, México, Uruguay, Colombia y Costa Rica. El objetivo fue identificar tendencias, metodologías predominantes y vacancias en la producción científica. Los resultados mostraron que, en la mayoría de los países, la OV continúa tratándose como intervención puntual y extracurricular, con escasa integración curricular. Se evidenció además una dispersión metodológica, predominando estudios de caso y experiencias locales, pero con ausencia de investigaciones longitudinales que permitan observar impactos a largo plazo. Entre las vacancias detectadas, los autores mencionan la falta de evaluaciones sistemáticas sobre la efectividad de los programas y la ausencia de políticas públicas que garanticen continuidad y equidad. Como recomendación, proponen avanzar hacia marcos normativos

regionales y estrategias pedagógicas articuladas con los planes de estudio, reforzando la formación docente en orientación.

En Colombia, Fernández Muñoz (2021) estudió la influencia de la mediación docente en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de 10° y 11° grado durante la pandemia. A través de entrevistas en profundidad a 19 estudiantes y 3 docentes, se evidenció que la OV se desarrollaba de manera fragmentada y parcial, sin continuidad institucional ni impacto sostenido en la definición de trayectorias. Entre los factores más influyentes destacaron el rol de la familia, el contexto socioeconómico y la ausencia de recursos pedagógicos sistemáticos. El autor concluye que, en ausencia de estrategias curriculares claras, las intervenciones docentes resultan aisladas y poco sostenibles, por lo que propone incorporar la OV de manera explícita al currículo y contar con profesionales especializados en el área para asegurar su impacto.

Bravo Cobeña et al. (2021), en Ecuador, llevaron a cabo un estudio centrado en la relación entre psicopedagogía y orientación vocacional en estudiantes de bachillerato. El trabajo parte de la premisa de que la OV es un proceso continuo que debe responder a transformaciones sociales y demandas del entorno. Uno de los problemas identificados fue la carencia de personal especializado, como los psicopedagogos, quienes cuentan con competencias específicas para acompañar a los jóvenes en la construcción de sus proyectos de vida. El objetivo fue diseñar un modelo de intervención mixto, integrando consulta indirecta y programas específicos, con el fin de optimizar el acompañamiento vocacional. La metodología combinó enfoques cualitativos y cuantitativos, mediante encuestas a estudiantes y entrevistas a la psicóloga educativa responsable del área. Los resultados dieron lugar a un plan de acción para implementar programas institucionales, y los autores concluyeron que

resulta indispensable fortalecer la presencia de psicopedagogos en las escuelas, garantizando continuidad, pertinencia y un abordaje contextualizado.

En Argentina, Flores et al. (2022) realizaron el estudio “*Jóvenes: sus motivaciones para finalizar la escuela secundaria y sus intenciones de futuro*”, en el contexto de la pandemia por COVID-19. Se trató de una investigación cuantitativa, descriptiva y exploratoria, basada en una encuesta online anónima respondida por 4522 jóvenes de entre 17 y 21 años, en su mayoría residentes de CABA y la provincia de Buenos Aires. Los resultados evidenciaron que la pandemia alteró profundamente los proyectos de vida: un 55% manifestó intención de estudiar y trabajar, mientras que el resto se centró solo en la continuidad educativa. El 93% expresó nuevas preocupaciones vinculadas con estudio, futuro y salud, mientras que un 34% reconsideró opciones educativas o laborales previamente descartadas. La cuarentena impactó en la organización del tiempo, las formas de estudiar y trabajar, y en las representaciones sociales sobre el futuro laboral. Se concluye que la pandemia interpeló de forma crítica a las juventudes, obligándolas a revisar horizontes y a adaptarse a nuevas formas de estudio y trabajo, lo que refuerza la necesidad de estrategias institucionales que acompañen estos procesos.

También en Argentina, Luján et al.(2023), desde la Universidad Nacional de Río Cuarto, analizaron la relación entre derechos, escuela y orientación vocacional en la educación secundaria de jóvenes y adultos. El estudio, basado en entrevistas en profundidad a docentes, indagó cómo la escuela contribuye a la construcción de proyectos de vida y sentidos de futuro en contextos de vulnerabilidad social. Uno de los principales hallazgos fue la identificación de la categoría “la educación como derecho fundante y posibilitador de proyectos de vida”, destacando a la escuela como dispositivo que amplía horizontes de posibilidad más allá de la transmisión de saberes. Los docentes entrevistados concibieron la

OV como práctica comunitaria y transformadora, enraizada en el reconocimiento del derecho a la educación. La investigación concluye que la OV en este contexto adquiere un carácter singular, al articularse con la defensa de derechos y el acompañamiento de trayectorias educativas diversas.

Más recientemente, Medina Min et al. (2024), en Ecuador, estudiaron el impacto de la formación profesional y la orientación vocacional en la elección de carreras técnicas en la Unidad Educativa Leonidas Grueso George. Con un enfoque cuantitativo, correlacional y aplicado, encuestaron a 47 estudiantes que se encontraban en proceso de definir su trayectoria académica. Los resultados mostraron un cambio en las percepciones de los jóvenes: si al inicio se inclinaban por carreras en salud, administración o educación, luego de la intervención manifestaron mayor interés por carreras técnicas, valorando sus características y ventajas. La investigación concluye que la formación y orientación vocacional ejercen una influencia favorable en la toma de decisiones, ampliando horizontes y favoreciendo la valoración de trayectorias vinculadas a la técnica como opción de futuro.

En Costa Rica, Murillo Aguilar y Ureña Salazar (2024) exploraron las perspectivas de profesionales de la orientación en los Colegios Técnicos Profesionales. El estudio cualitativo, con alcance descriptivo y método fenomenológico, se realizó con 8 orientadores durante 2022-2023. Los resultados mostraron que estos profesionales vislumbran un futuro prometedor para la educación técnico-profesional, destacando el rol central de la orientación vocacional en la exploración de intereses, habilidades y conocimiento del entorno. No obstante, también señalaron desafíos: la necesidad de contar con espacios específicos para la orientación, el fortalecimiento de la gestión administrativa y la participación activa de los estudiantes en sus procesos de autoconocimiento y construcción de proyectos de vida. En sus conclusiones, los autores afirman que la educación técnico-profesional puede aumentar la

competitividad del país y abrir oportunidades de empleo a los jóvenes, siempre que se consolide un acompañamiento pedagógico sistemático.

Contreras Aponte (2025), en Venezuela, diseñó un programa de orientación vocacional para estudiantes de sexto grado de la U.E.D. Mario Briceño Iragorry, con el objetivo de motivarlos a elegir la educación técnica como opción al finalizar la primaria. La investigación, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental, de campo y descriptivo, incluyó a 58 estudiantes y 12 docentes. Mediante encuestas aplicadas a ambos grupos, se identificaron carencias en la información y herramientas disponibles para orientar decisiones en esta etapa de transición. Los docentes señalaron la necesidad de contar con recursos metodológicos específicos, mientras que los estudiantes evidenciaron limitaciones para visualizar alternativas de continuidad en la educación técnica. La conclusión principal fue que resulta pertinente implementar un programa estructurado de orientación vocacional desde edades tempranas, que permita a los estudiantes reflexionar sobre sus intereses, aptitudes y posibilidades.

Finalmente, Torres-Sevillano et al. (2025), en Ecuador, abordaron la elección de carreras técnicas en estudiantes de 10º grado. La investigación combinó enfoques cualitativos y cuantitativos mediante cuestionarios y entrevistas. Los resultados revelaron deficiencias estructurales en la orientación vocacional escolar: ausencia de estrategias claras, limitaciones en los recursos y escasa capacitación docente. Los estudiantes manifestaron depender de sus familias como principal fuente de orientación y reconocieron tener poca información sobre carreras técnicas. En respuesta, los investigadores desarrollaron una Guía Digital Interactiva que brindó información accesible y actualizada sobre opciones técnicas. La propuesta fue bien valorada por los estudiantes, quienes destacaron la utilidad de integrar herramientas tecnológicas y la necesidad de sistematizar su uso en los procesos de orientación escolar.

Marco Teórico

Historia de la Orientación Vocacional

La Orientación Vocacional tiene sus orígenes en los primeros años del siglo XX, estrechamente vinculada con las transformaciones económicas y sociales que la industrialización generó. Frank Parsons, uno de los precursores fundacionales del área, es el creador del modelo tripartito que expuso en 1909 en *Choosing a Vocation*. Este se fundamenta en el conocimiento personal, el conocimiento sobre las ocupaciones y el empleo de la razón para conectar estos dos aspectos. Esta propuesta, que fue influenciada por la psicología diferencial, estableció los cimientos del método psicométrico que tuvo mayor presencia durante las primeras décadas de éste siglo (Pérez Escoda et al., 2009).

Aisenson (1997), sostiene que Parsons propuso su planteamiento para satisfacer la necesidad de organizar la incorporación masiva de los jóvenes al mercado laboral, proponiendo un método sistemático de orientación cuyo objetivo era lograr la eficiencia y adecuación entre el individuo y el empleo.

La OV se estableció como un campo profesional en Europa y Norteamérica entre los años 1920 y 1950, vinculado con la implementación de pruebas de intereses, personalidad y aptitudes. La función principal era “diagnosticar” para posicionar al individuo en un trabajo que se ajustara a sus rasgos. Su determinismo y su falta de consideración del entorno cultural y social en el que ocurren las elecciones fueron aspectos por los cuales este paradigma fue criticado más tarde.

Desde la década de 1960, surgieron en América Latina perspectivas críticas y

contextualizadas, en parte como respuesta a la adopción acrítica de los modelos externos, Rodolfo Bohoslavsky, psicólogo de Argentina (1971), propuso una perspectiva psicodinámica que percibe la decisión vocacional como un proceso complejo, determinado por el contexto socioeconómico, las expectativas familiares y las historia personal. Esta visión supuso un cambio significativo: no sólo se trataba de administrar pruebas, sino también de crear un espacio para el diálogo y reflexión. Después, Calcagno (1992) extendió este marco teórico sugiriendo una dirección centrada en la orientación preventiva y comunitaria, concebida como una componente de una experiencia educativa integral y no como un evento aislado al final del camino escolar.

En Argentina, la OV empezó a institucionalizarse en la mitad del siglo XX, sobre todo en el nivel medio y universitario. Al principio, estuvo muy influenciada por el modelo psicométrico, sin embargo, con el tiempo fue incorporando perspectivas psicoeducativas y socio-comunitarias. La Ley Federal de Educación (1993), y más tarde la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), identificaron que era necesario incorporar áreas de orientación vocacional y ocupacional; sin embargo, su aplicación ha sido dispar en las diferentes jurisdicciones (Evans, 2020). La ausencia de sistematicidad ha resultado en que, en numerosas ocasiones, las acciones de orientación se basen más en la iniciativa de equipos docentes o directivos comprometidos que en una política pública coherente.

El área de la OV se ha vuelto más compleja y variada en los años recientes. Por una parte, se incluyen perspectivas interdisciplinarias que combinan la psicología, la pedagogía, la sociología y la psicopedagogía. Por otra parte, se acepta que los cambios en el mundo del trabajo, la inestabilidad de los empleos y la incertidumbre provocada por fenómenos a nivel global (como la pandemia de COVID-19) exigen reconsiderar la orientación desde una perspectiva de “proyecto de vida” más extensa que trascienda la noción de una decisión

específica y concluyente. En una investigación con alumnos colombianos, Fernández Muñoz (2021) resalta que las elecciones vocacionales en la actualidad se estructuran de una forma fragmentada y están influenciadas por factores emocionales, familiares y contextuales. Por lo tanto, se requieren estrategias pedagógicas integrales y continuas .

En este contexto, estudios recientes realizados en Argentina (Luján et al. 2023) subrayan que la OV debe ser concebida como una herramienta para enlazar el derecho a la educación con la capacidad de proyectar futuros, en particular entre poblaciones vulnerables. Desde este punto de vista, la escuela no es únicamente un lugar de transmisión del conocimiento, sino también una institución que subjetiviza y abre nuevas perspectivas y caminos.

Así, la historia de la orientación vocacional muestra un pasaje desde un modelo inicial, centrado en la eficiencia y el diagnóstico individual, hacia perspectivas más integrales, críticas y contextuales, que reconocen la complejidad de las trayectorias juveniles y la necesidad de políticas educativas que garanticen continuidad y equidad en el acceso a estos espacios. Este recorrido histórico permite situar la investigación actual dentro de un campo en permanente transformación, en el que se tensionan tradiciones psicométricas, psicopedagógicas y comunitarias, en diálogo con los desafíos del mundo contemporáneo (Castignani y Gavilán, 2009; Müller, 2004).

Definiciones Conceptuales de Orientación Vocacional y Ocupacional

La OVO constituye un campo multidisciplinar que se nutre de la psicopedagogía, la psicología, la educación y las ciencias sociales. Su finalidad principal es acompañar a los sujetos en el proceso de construcción de proyectos de vida, elecciones académicas y trayectorias laborales, integrando dimensiones individuales, sociales y culturales

(Bohoslavsky, 1971; Müller, 1994;2004).

En un sentido amplio, la OVO no puede reducirse a la mera aplicación de test o a la transmisión de información sobre carreras y oficios, ya que implica un proceso complejo de autoconocimiento, exploración del contexto y toma de decisiones fundamentadas (Gavilán, 2016). Desde esta perspectiva, la orientación se entiende como un espacio pedagógico y comunitario que habilita reflexiones críticas sobre los deseos personales, los mandatos familiares, las oportunidades sociales y las transformaciones del mundo del trabajo (Evans, 2020; Luján et al., 2023).

El pionero en Latinoamérica fue Bohoslavsky (1971), quien introdujo la *estrategia clínica* como modalidad de intervención. Desde esta perspectiva, la elección vocacional no es un acto puramente racional, sino el resultado de identificaciones inconscientes, mandatos familiares y conflictos subjetivos. La función del orientador es ayudar al sujeto a develar estas motivaciones latentes y acompañarlo en la construcción de decisiones más conscientes. Aunque este enfoque ha sido criticado por su carácter individualista y clínico, aún hoy ofrece herramientas valiosas para comprender el trasfondo subjetivo de las elecciones.

Donald Super (1957) planteó en los años 50 el modelo del *life-span, life-space*, que considera que la elección vocacional es un proceso constante que tiene lugar durante toda la vida. De acuerdo con este autor, las personas pasan por diversas etapas relacionadas con el crecimiento, la exploración, establecimiento, mantenimiento y declive, en las que desempeñan diferentes roles como por ejemplo: estudiante, trabajador o ciudadano. La OVO tiene que respaldar el crecimiento de la identidad vocacional en cada fase evolutiva desde este punto de vista, mejorando la habilidad para tomar decisiones adecuadas en un entorno laboral que cambia.

En las décadas recientes, se empezó a concebir la OVO como una intervención

pedagógica que formará parte de la escuela, coordinada con el currículo y con proyectos que abarcan múltiples áreas. Calcagno (1992) y Evans (2020), entre otros autores, enfatizan que debe ser concebida como un procedimiento educativo sistemático, no solo circunscrito a espacios extracurriculares. La OV está relacionada con asignaturas concretas como Ciudadanía, Prácticas Profesionalizantes o Emprendimientos, en este modelo. Esto posibilita que los alumnos piensen sobre sus habilidades, intereses, capacidades y perspectivas a lo largo de su camino escolar.

Blanco y Martín (2011) y Luján et al. (2023), desde una óptica latinoamericana, plantean un enfoque comunitario que concibe la OVO como una práctica contextualizada en los entornos sociales, económicos y culturales de los estudiantes. La orientación no solo se refiere a la elección de una carrera, sino que se entiende como un método para incluir a las personas en la sociedad. Este debe identificar las desigualdades estructurales y asegurar el derecho a la educación. Este enfoque, que se observa de manera significativa en experiencias socio comunitarias y en programas de extensión universitaria, se enfoca en el acompañamiento grupal y en la expansión de las perspectivas de posibilidad.

La aparición de tecnologías digitales y las transformaciones en el ámbito laboral han propulsado, durante el siglo XXI, modelos inclusivos que fusionan el autoconocimiento, la indagación de ambientes de trabajo y la utilización de instrumentos tecnológicos. Las investigaciones recientes en América Latina muestran que los estudiantes demandan recursos interactivos y accesibles, como guías digitales o plataformas con información sobre carreras (Torres-Sevillano et al., 2025). A su vez, la pandemia de COVID-19 visibilizó la importancia de considerar los emergentes socioemocionales y la incertidumbre laboral en los proyectos de vida juveniles (Fernández Muñoz, 2021; Flores et al., 2022).

Actualmente, se reconoce que ningún modelo por sí solo resulta suficiente. La

tendencia apunta a combinar perspectivas, integrando la OVO a la escuela como práctica pedagógica transversal, con anclaje comunitario y apoyada en herramientas innovadoras que garanticen la equidad en el acceso y la sostenibilidad en el tiempo (Gavilán, 2016).

Marco Normativo de la Orientación Vocacional en Argentina

La OVO en Argentina se encuentra respaldada por un conjunto de normas y políticas educativas que reconocen su valor como derecho y como práctica pedagógica. No obstante, la literatura reciente muestra que, aunque existe un marco normativo amplio, su implementación es dispar y depende en gran medida de la voluntad institucional y los recursos disponibles (Evans, 2020; Luján et al., 2023).

La Ley de Educación Nacional (2006) constituye el principal marco regulatorio del sistema educativo argentino. En su artículo 29 establece que el Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes, lo que implica la necesidad de generar dispositivos de acompañamiento pedagógico, entre ellos la orientación vocacional. Asimismo, en el artículo 30 se explicita que el nivel secundario tiene como finalidad preparar a los jóvenes para el ejercicio responsable de la ciudadanía, el trabajo y la continuidad de estudios superiores. En este sentido, la OVO se inscribe como estrategia que articula la formación académica con las trayectorias educativas y laborales futuras (Ministerio de Educación de la Nación, 2006).

En los últimos quince años, el Consejo Federal de Educación aprobó lineamientos que refuerzan el rol de la orientación. La Resolución CFE N.º 84/09, por ejemplo, plantea la necesidad de consolidar estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares, incluyendo la orientación vocacional en la transición de la escuela secundaria a estudios superiores o al mundo laboral. Más recientemente, la Resolución CFE N.º 93/09 vinculada a

la Educación Técnico Profesional incorporó el eje de la “formación integral” de los estudiantes, lo que supone atender tanto a la preparación para el trabajo como al desarrollo de proyectos de vida.

La Ley de Educación Técnica Profesional (ETP) constituye un antecedente clave para las escuelas técnicas. Su objetivo es garantizar una formación que articule la teoría y la práctica, favoreciendo la inserción laboral y la prosecución de estudios superiores. En este marco, la OVO adquiere especial relevancia al permitir que los estudiantes reconozcan la diversidad de trayectorias posibles y tomen decisiones informadas en relación con su perfil profesional. Investigaciones recientes destacan que, aunque la Ley promueve la articulación con el sector productivo y la empleabilidad, la orientación vocacional suele quedar relegada a iniciativas puntuales sin institucionalización plena (Murillo Aguilar y Ureña Salazar, 2024; Torres-Sevillano et al., 2025).

Durante las últimas dos décadas, distintas políticas públicas han buscado fortalecer la orientación vocacional desde una mirada inclusiva. Entre ellas, el Programa Nacional de Becas Progresar, que incorpora encuestas vocacionales como parte del proceso de acompañamiento; las experiencias de *Plan FinEs* y *FinEsTec* para jóvenes y adultos, que integran espacios de reflexión sobre proyectos de vida; y los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias implementados por el Programa de Mejora de la Educación Técnica (INET). Sin embargo, los estudios muestran que estas políticas tienen un alcance desigual y no siempre logran consolidarse en todas las jurisdicciones (Evans, 2020; Luján et al., 2023).

Si bien el marco legal reconoce el derecho a la orientación, en la práctica persisten tensiones. Por un lado, se observa una falta de obligatoriedad de espacios específicos en todas las escuelas, lo que genera desigualdades entre instituciones. Por otro lado, la OVO muchas veces depende de la “buena voluntad” de equipos de orientación o docentes interesados, más

que de una política sostenida (Bravo Cobeña et al., 2021). Estas tensiones evidencian la distancia entre el reconocimiento formal del derecho a la orientación y las condiciones materiales para su implementación efectiva.

La Orientación Vocacional en las Escuelas Técnicas

La OVO en las escuelas técnicas ocupa un lugar estratégico, dado que estos establecimientos no solo forman para la continuidad de estudios superiores, sino también para la inserción laboral temprana. A diferencia de las escuelas secundarias comunes, la ETP combina la formación académica con la práctica en talleres, laboratorios y prácticas profesionalizantes, lo que otorga a los estudiantes un título de técnico de nivel medio con validez nacional (Ley 26.058/2005). En este contexto, la OVO adquiere un carácter doble: debe acompañar a los jóvenes en la exploración de sus intereses y proyectos de vida, y, al mismo tiempo, orientarlos en la transición hacia un mundo del trabajo cada vez más complejo y cambiante.

Diversas investigaciones recientes destacan que la OVO en las escuelas técnicas sigue siendo fragmentaria y poco sistemática. Según Evans (2020), incluso en jurisdicciones donde existen experiencias institucionalizadas, como en la provincia de Chubut, el alcance y la continuidad dependen de condiciones locales (disposición directiva, equipos de orientación, planificación curricular). En la mayoría de los casos, la orientación se presenta en forma de talleres aislados, charlas de empresas o iniciativas de docentes motivados, sin que exista un marco homogéneo y obligatorio para todos los cursos y cohortes (Bidauri, 2022).

La literatura también evidencia que, en el ámbito técnico, la OVO está atravesada por mandatos sociales y familiares que muchas veces guían la elección de la especialidad más que los intereses genuinos de los jóvenes. Estudios en Ecuador (Bravo Cobeña et al., 2021;

Medina Min et al., 2024) y en Argentina (Flores et al., 2022) coinciden en que los adolescentes suelen iniciar sus trayectorias con decisiones condicionadas por el mandato familiar, la cercanía geográfica o el prestigio institucional, lo cual deriva en deserción o frustración en etapas avanzadas. En este sentido, la OVO en escuelas técnicas debería iniciar desde los primeros años, no limitarse al ciclo superior, y ofrecer espacios de reflexión continua que permitan resignificar elecciones.

La función pedagógica de la OVO en este nivel debe ser entendida como una práctica transversal e interdisciplinaria, capaz de articular los contenidos técnicos con los intereses y proyectos personales de los estudiantes. Como plantea Fernández Muñoz (2021), la mediación docente es central: los profesores de materias técnicas y prácticas profesionalizantes pueden constituirse en referentes significativos que vinculen la enseñanza con posibles trayectorias profesionales. Por ello, la orientación no debe recaer únicamente en el Equipo de Orientación Escolar, sino involucrar al conjunto de la institución.

A nivel internacional, investigaciones como la de Murillo Aguilar y Ureña Salazar (2024) en Costa Rica muestran que la EFTP representa una oportunidad estratégica para la empleabilidad juvenil, pero también que requiere espacios específicos de orientación vocacional que permitan al estudiantado explorar intereses, habilidades y contextos productivos. De manera similar, Torres-Sevillano et al. (2025) resaltan la importancia de incorporar recursos tecnológicos -como guías digitales interactivas- para ampliar la información disponible sobre carreras técnicas y facilitar la toma de decisiones.

Por ello, la OVO en las escuelas técnicas enfrenta desafíos particulares: institucionalizarse como práctica pedagógica sistemática y transversal, garantizar equidad en el acceso para todos los estudiantes, superar la lógica de intervenciones aisladas y responder tanto a la continuidad educativa como a la inserción laboral. Desde esta perspectiva, la

orientación vocacional no puede pensarse como un agregado periférico, sino como un dispositivo central de acompañamiento pedagógico, capaz de integrar formación técnica, intereses personales y demandas sociales (Medina Min et al., 2024).

El Rol de la Psicopedagogía en la Orientación Vocacional

Dado que conecta la comprensión de los procesos de aprendizaje con la elaboración subjetiva de proyectos vitales, la psicopedagogía es un área disciplinaria fundamental en la guía vocacional (Müller, 1994; 2004). La orientación es considerada un proceso integral y formativo en la perspectiva psicopedagógica, que abarca aspectos sociales, emocionales, culturales y cognitivos, (Bravo Cobeña et al., 2021), a diferencia de otros enfoques que se centran únicamente en la transmisión de información acerca de profesiones u ocupaciones e en el uso de pruebas psicométricas.

Desde este enfoque, el rol del psicopedagogo no se restringe a orientar decisiones específicas, sino que supone asistir al individuo en la indagación de sus intereses, motivaciones y condiciones contextuales, colaborando en la elaboración de un proyecto de vida congruente y realizable. En esta línea, Evans (2020) afirma que la psicopedagogía tiene un potencial de ser una “propulsora de condiciones habilitantes”, al crear espacios de reflexión crítica y el autoconocimiento, los cuales expanden las perspectivas de los alumnos, especialmente en el contexto de la escuela secundaria.

La importancia de institucionalizar el papel psicopedagógico en los centros educativos es enfatizada por la literatura más reciente. Las investigaciones realizadas en Ecuador (Bravo Cobeña et al., 2021; Medina Min et al., 2024) muestran que la falta de personal especializado reduce la efectividad de las acciones de orientación.

Los autores coinciden en que el psicopedagogo aporta una mirada contextualizada y

situada, que integra familia, escuela y comunidad, a la vez que promueve estrategias curriculares sostenibles. En Argentina, Luján et al. (2023) remarcan que la OV en jóvenes y adultos adquiere un carácter comunitario y transformador cuando se articula con la reivindicación del derecho a la educación. Aquí, la psicopedagogía se posiciona como un dispositivo político y social, además de pedagógico.

En el ámbito técnico, la intervención psicopedagógica se vuelve aún más necesaria, ya que los estudiantes deben conciliar la salida laboral temprana con la posibilidad de estudios superiores. Bidauri (2022) muestra que en este contexto la mediación docente es insuficiente si no se acompaña con estrategias sistemáticas que permitan al estudiante reconocer sus capacidades, intereses y expectativas. El psicopedagogo puede ocupar un rol articulador entre los equipos docentes, las familias y los propios jóvenes, construyendo puentes entre la formación técnica y los proyectos personales.

Además, la psicopedagogía aporta herramientas metodológicas innovadoras. Por ejemplo, la utilización de modelos de autoconocimiento (Blanco y Martín, 2011) o de recursos digitales como guías interactivas (Torres-Sevillano et al., 2025) permiten enriquecer el proceso de orientación, haciéndolo más dinámico, participativo y acorde a los intereses juveniles. La incorporación de tecnologías, tal como subrayan Murillo Aguilar y Ureña Salazar (2024), constituye también un desafío para los profesionales de la orientación, quienes deben actualizar sus prácticas en función de los cambios del mundo laboral y educativo.

Así, la psicopedagogía ocupa un lugar central en la OV porque otorga un enfoque integral que supera la lógica instrumental, garantiza la continuidad de los procesos a lo largo de la trayectoria escolar, articula lo individual con lo institucional y comunitario, aporta recursos metodológicos y teóricos para la construcción de proyectos de vida y defiende la

orientación como un derecho educativo. Desde esta perspectiva, la psicopedagogía no solo acompaña elecciones, sino que también contribuye a democratizar oportunidades, ampliando horizontes en poblaciones que enfrentan desigualdades sociales, económicas y educativas (Bravo Cobeña et al., 2021).

Método

Tipo de Diseño

Para responder a la pregunta de investigación sobre los sentidos que los/as estudiantes construyen en torno a la OV en las escuelas técnicas de Zárate, así como las condiciones pedagógicas e institucionales en las que estas prácticas se desarrollan, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo. Este enfoque orientó la selección de los participantes, la recolección de datos y el análisis de la información, en coherencia con el carácter exploratorio e interpretativo del objeto de estudio.

Según Losada et al., (2022), el método en investigación es una guía estructurada hacia la construcción de conocimiento, cuyo diseño debe adaptarse a las particularidades del fenómeno y del contexto. En esta línea, se optó por un diseño fenomenológico-hermenéutico, adecuado para indagar las experiencias subjetivas de los/as estudiantes y el modo en que interpretan, significan y viven los procesos de orientación vocacional. La fenomenología permite describir y comprender estas experiencias compartidas, mientras que la hermenéutica aporta una dimensión interpretativa que reconoce el peso del contexto, del lenguaje y de las interacciones en la construcción del sentido (Hernández Sampieri et al., 2014; Denzin y Lincoln, 2012).

Este enfoque se basa en un proceso inductivo, en el que la comprensión surge a partir del análisis de las narrativas y discursos producidos por los sujetos involucrados. Se valoró especialmente el contexto natural de los hechos y la perspectiva de los propios actores, elementos esenciales para abordar una problemática educativa y subjetiva como la OV en instituciones técnicas.

Muestra. Participantes

En consonancia con los principios de la investigación cualitativa, la selección de participantes no respondió a criterios probabilísticos, sino a estrategias de muestreo intencional que prioriza la profundidad y la riqueza informativa. Se trabajó con dos muestras homogéneas, conformadas por sujetos con experiencias compartidas respecto del fenómeno investigado.

Por un lado, se conformó una muestra de estudiantes del último año (7° 1ra y 7° 2da) de una Escuela de Educación Secundaria Técnica de Zárate, perteneciente a la orientación “Técnico en Informática Personal y Profesional”. Se organizaron dos grupos focales, de cuatro (4) estudiantes cada uno. Por otro lado, se conformó una muestra por conveniencia compuesta por referentes institucionales (5) de distintas escuelas técnicas de la ciudad de Zárate: directivos, integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE) y docentes de prácticas profesionalizantes.

La homogeneidad entre los participantes se fundamentó en la pertenencia compartida a una comunidad educativa de nivel técnico, lo que facilitó el análisis de discursos y experiencias ancladas en contextos similares. Esta estrategia permitió acceder a distintas miradas sobre un mismo fenómeno, favoreciendo la triangulación de perspectivas (estudiantil y docente).

Instrumentos de Recolección de Datos

La recolección de datos se realizó a través de dos técnicas cualitativas: grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Ambas permitieron acceder a experiencias subjetivas, representaciones sociales y valoraciones institucionales desde un enfoque dialógico y abierto. En este tipo de investigaciones, el propio investigador constituye el principal instrumento de recolección, ya que participa activamente en la escucha, interpretación y contextualización de los relatos (Hernández Sampieri et al., 2014).

Los grupos focales se desarrollaron con estudiantes en un formato de entrevista grupal, con participación de 8 estudiantes (4 por cada grupo focal). Se estructuraron a partir de una guía semiestructurada con preguntas abiertas orientadas a indagar la percepción de la OV, las acciones vivenciadas y las expectativas frente al acompañamiento escolar en la toma de decisiones vocacionales. La dinámica fue facilitada por el investigador, quien promovió una conversación fluida y participativa, respetando el ritmo y lenguaje de los/as estudiantes. Se registraron las sesiones mediante audio y se realizaron observaciones escritas.

Las entrevistas semiestructuradas se dirigieron a docentes y directivos de escuelas técnicas. Este formato permitió explorar en profundidad las concepciones institucionales sobre la OV, las condiciones para su implementación, y las estrategias desarrolladas o ausentes. La guía de entrevista incluyó temas clave, pero mantuvo flexibilidad para incorporar preguntas emergentes. Todas las entrevistas fueron presenciales, grabadas con consentimiento informado, y luego transcritas de forma completa para su análisis.

Procedimiento

Grupos Focales

El acceso a los grupos se realizó a través del contacto institucional con referentes escolares. Se invitó a estudiantes de forma voluntaria, se explicitan los objetivos del estudio y

se obtuvo el consentimiento informado. Cada grupo focal se llevó a cabo en un aula provista por la escuela, en una única sesión por grupo. Durante la sesión, se asignaron identificadores numéricos a los participantes, se promovió la participación activa y se cuidó el clima de confianza. Se utilizó una guía de preguntas abierta que habilitó la expresión de experiencias y significados. Todo el material fue grabado y luego transcrito para su análisis.

Entrevistas a referentes educativos

Se identificaron referentes clave dentro del ámbito técnico educativo local. Tras el primer contacto (telefónico o presencial), se coordinó la entrevista según disponibilidad del participante. Se garantiza confidencialidad mediante consentimiento informado y se utilizan grabaciones. Las entrevistas se desarrollaron en entornos conocidos por los entrevistados (escuelas), lo que facilitó un intercambio fluido. Las transcripciones resultantes fueron analizadas en conjunto con las de los grupos focales.

Utilización del Consentimiento Informado

De acuerdo con los principios éticos de la investigación, se utiliza el consentimiento informado, dado que el mismo se constituye como un instrumento que se utiliza para la protección de los derechos de los participantes.

Resultados

Resultados de Entrevistas Semiestructuradas

Perfil de las entrevistados

La muestra de entrevistas estuvo compuesta por cinco (5) referentes educativos de escuelas técnicas, que desempeñan distintos roles institucionales y cuentan con trayectorias y

formaciones diversas. Entre ellos, se encuentran directivos, docentes y profesionales del Equipo de Orientación Escolar (EOE), con experiencias laborales que van desde pocos años de antigüedad en la modalidad hasta más de 20 años de experiencia en educación.

Los resultados se organizan según 2 ejes derivados de los objetivos específicos de la investigación.

Eje 1: Sentidos y Valoraciones sobre la OV como Intervención Pedagógica

En las cinco entrevistas se evidencia un consenso claro sobre la relevancia de la OV en el contexto de las escuelas técnicas. Las entrevistadas coinciden en que, aunque los estudiantes egresan con un título técnico, no siempre tienen definido un proyecto académico o laboral acorde a sus intereses, por lo que la OV debe funcionar como un acompañamiento para la toma de decisiones informadas.

Se reconoce que la OV no se limita a la elección de una carrera o empleo, sino que debe promover la construcción de un proyecto de vida integral, considerando intereses, habilidades, aspiraciones y contexto socioeconómico. Esta perspectiva aparece especialmente en quienes enmarcan su trabajo bajo la modalidad de Psicología y en el concepto de “Proyecto de Vida”. En sus propias palabras, la E2 señala: “Hoy en día se está trabajando como proyecto de vida más que como orientación vocacional”. Y, también mencionó: “La escuela es todo en cuanto al acompañamiento en la trayectoria educativa... también con el proyecto futuro y lo que refiere a los sueños y proyectos que vayan a tener los estudiantes.”

Un aspecto reiterado por las entrevistadas es que muchos estudiantes llegan a la escuela técnica por mandatos familiares, cercanía geográfica o la reputación de la institución, y recién en los últimos años descubren si la especialidad elegida les interesa realmente. Resume la E5: “Muchos estudiantes de séptimo mencionan que vinieron, por ejemplo, a esta tecnicatura por mandato, por imposición familiar y no por decisión propia, que también a

veces se toma la decisión de venir a la técnica por la ubicación, por el estatus de la escuela porque se sabe que es una linda comunidad y tal vez no se tiene tan en cuenta el deseo genuino del estudiante que ya lo empiezan a manifestar”.

En relación con el momento oportuno para la OV, hay acuerdo en que debería comenzar temprano en el ciclo superior (4° o 5° año), e incluso algunos sugieren que el acompañamiento debería iniciarse desde 1° año: “Es fundamental... tiene que ser transversal durante todo el ciclo superior.” “Es importante desde el primer año.”

Respecto de su finalidad, la OV es concebida como un espacio para descubrir y redescubrir posibilidades futuras, tanto académicas como laborales; ampliar el horizonte de opciones más allá de la salida laboral inmediata tradicionalmente asociada a la formación técnica; cuestionar y problematizar los mandatos familiares y las creencias instaladas sobre las trayectorias posibles; y brindar herramientas que permitan tomar decisiones libres, conscientes y fundamentadas en los intereses, capacidades y contextos de cada estudiante. En palabras de las entrevistadas: “El rol de la escuela es orientar a los estudiantes a optar por una carrera que realmente les sea provechosa para ellos y que además les interese.” (E3) “Que el estudiante descubra o redescubra una posibilidad futura a desarrollarse. Trabajar los mandatos.” (E5)

En cuanto a su legitimidad, las entrevistadas sostienen que la OV tiene reconocimiento institucional —en muchos casos está incluida en el PEI—, pero advierten que su implementación efectiva depende más del compromiso y la iniciativa de los equipos directivos y docentes que de la existencia de una normativa específica: “No es una normativa directa... para mí [la OV] es indirecta dentro del diseño curricular.”; “No... obviamente que no [la política no garantiza la implementación].”; “Está globalizado. No hay algo puntual específico, pero sí se hace mucho hincapié en que los chicos tengan una orientación.”

Finalmente, entre los principales desafíos para este eje se señalan la necesidad de lograr el compromiso activo de estudiantes y docentes para aprovechar plenamente los espacios de orientación vocacional; superar la fragmentación que provoca que no todos los cursos accedan a las mismas oportunidades; integrar la OV de manera transversal en el currículum, evitando que quede relegada a actividades aisladas o extracurriculares; y abordar los emergentes cotidianos sin que estos desplacen la planificación y los objetivos centrales del acompañamiento vocacional.

Eje 2: Condiciones Institucionales para la Implementación de la OV

En las cinco entrevistas, las participantes coinciden en que la OV está, en la mayoría de los casos, reconocida en el PEI, pero su desarrollo concreto depende fuertemente de la iniciativa y compromiso de los equipos directivos, el EOE y docentes motivados.

En cuanto a la forma de implementación, se identifican dos modalidades complementarias. En primer lugar, se habló de prácticas puntuales: talleres específicos, cursos, actividades con profesionales invitados o visitas a ferias y exposiciones educativas. Y, en segundo lugar, de intervenciones indirectas: incorporación transversal de la OV en materias como Prácticas Profesionalizantes, Emprendimientos Productivos o Derecho del Trabajo; experiencias de prácticas externas; articulación con empresas y organismos.

Se mencionó: “En mi caso considero que es directo... dentro de prácticas internas incluyo la orientación como un eje de trabajo.” “Yo creo que ambas [prácticas puntuales e intervenciones indirectas]... depende de cada situación.”

En relación a la carga horaria y planificación, la mayoría señala que no existe una carga horaria específica, sino que las acciones se planifican en función de la disponibilidad institucional y las necesidades detectadas en cada cohorte. Algunos casos muestran

cronogramas más estructurados, con entre 15 y 20 encuentros anuales planificados, aunque sujetos a modificaciones por emergentes escolares. Se dijo: “No [hay carga horaria fija] porque eso lo vamos organizando en el transcurso del año, según las necesidades y el interés de los chicos.”; “Habíamos programado 20 encuentros, logramos hacer 15.”

En relación a los responsables y articulación, el liderazgo suele recaer en el EOE, en articulación con directivos y docentes. En varios casos se destaca el aporte de actores externos, principalmente empresas, fundaciones y ONGs que aportan talleres, charlas y recursos digitales. Entre las más mencionadas: Fundación Junior, Fundación Rocca, Transener, Tenaris, institutos de formación docente y programas como “Planifica tu Futuro” de Junior Achievement. En sus palabras: “Se trabaja con Fundación Junior y Programa Socios.”; “Trabajamos con la profesora de Derecho del Trabajo... y con Fundación Rocca.”; “Planifica tu Futuro... es un curso con actividades para que los estudiantes conozcan las opciones que tienen para seguir estudiando.”

Algunos proyectos aprovechan recursos accesibles a toda la matrícula, como carteleras con códigos QR que enlazan a información de universidades y opciones académicas, o plataformas virtuales de orientación. Se mencionó: “La cartelera está visible a todos los estudiantes y si alguien quiere escanear el QR puede ingresar y ver [la información].”

Entre los principales factores facilitadores identificados en las entrevistas incluyen el apoyo y compromiso de la conducción escolar, que respalda la inclusión de la OV como parte de la propuesta institucional; la participación activa del EOE y de docentes interesados, que impulsan y sostienen las actividades; los vínculos con empresas y organizaciones externas, que aportan recursos y experiencias enriquecedoras; y la incorporación de la OV en el PEI y/o en el diseño curricular de materias específicas, lo que le otorga legitimidad y continuidad.

Y, entre los obstáculos y limitaciones, se destacan la falta de obligatoriedad normativa, que genera dependencia de la “buena voluntad” del personal para sostener las acciones; el desigual acceso de los estudiantes cuando las propuestas no son institucionalizadas para todos los cursos; la alta matrícula y las dificultades logísticas que impiden garantizar un abordaje personalizado; y la carencia de recursos externos permanentes o de profesionales especializados en pedagogía, lo que puede afectar la calidad y el alcance de las intervenciones. Se dijo: “Dependemos de la buena voluntad del docente que quiera hacer estos proyectos.”; “Sería interesante que sea institucional para que todos los séptimos tengan la misma posibilidad.”; “Como desafío es poder trabajar los emergentes de una manera que permita llegar a la totalidad de la matrícula.”

Resultados de los Grupos Focales

A diferencia de las entrevistas semiestructuradas realizadas a referentes institucionales, los grupos focales se desarrollaron con estudiantes y respondieron a una lógica de producción colectiva de sentidos. Mientras las entrevistas permitieron indagar en profundidad concepciones y condiciones institucionales desde la mirada de directivos, docentes y orientadores, los grupos focales habilitaron un espacio dialógico donde los jóvenes expresaron vivencias, emociones y expectativas en torno a su trayectoria escolar y su futuro. Por este motivo, los resultados no se organizan estrictamente en los mismos ejes de análisis utilizados para las entrevistas, sino que incluyen múltiples temas emergentes que surgieron de la interacción grupal, como las representaciones sobre el final de la secundaria, las influencias familiares en la elección de la escuela técnica, o las percepciones sobre la preparación recibida para enfrentar un proyecto de vida educativo-laboral.

1. Representaciones sobre el Final de la Escuela Secundaria y el Futuro Próximo

La finalización de la escuela secundaria es representada por los estudiantes como un umbral existencial de gran densidad emocional y simbólica. Este pasaje hacia la adultez y la vida post-escolar revela múltiples vivencias subjetivas: desde la nostalgia por lo que se deja atrás, hasta la ansiedad por lo desconocido. Esta etapa no sólo marca el cierre de una fase vital, sino que además es percibida como un momento bisagra, cargado de expectativas familiares, mandatos sociales y presiones individuales vinculadas a la construcción del futuro.

Las expresiones recogidas en los grupos focales evidencian una ambivalencia afectiva. Por un lado, predomina un sentimiento de pérdida: "es como que se termina todo eso", menciona una estudiante (GF1-E1), evocando la idea de un fin abrupto de lo conocido. A esto se suma una visión del futuro como "definitorio", donde las decisiones a tomar parecen irreversibles: "es un momento que define todo lo que vas a hacer en tu vida" (GF1-E1).

Por otro lado, la transición también es vivida con carga ansiógena, especialmente por la ampliación de responsabilidades y escenarios posibles: "ya no estás tan focalizado en ir todos los días a la escuela y solamente estudiar, sino que se amplían mucho los caminos" (GF2-E4). La multiplicidad de opciones aparece menos como una oportunidad y más como una fuente de angustia. El sentimiento de estar "obligados" a elegir -y a hacerlo bien- revela una lógica de urgencia y autoexigencia: "ya se acabó el tiempo", afirma un estudiante (GF 1-E4), sugiriendo que cualquier demora puede significar un "pérdida" en la carrera de la vida.

Una constante en los discursos es el miedo al error, sostenido por una representación rígida y lineal del proyecto vocacional. Como expresó GF 1-E4: "la idea es que casi siempre uno se quiere llevar de la escuela es tomar la decisión correcta desde la primera". Esta concepción pone en evidencia la dificultad de pensarse desde una lógica de ensayo, cambio o

reformulación, instalando la idea de que “fallar” en la elección equivale a un retroceso vital: “hay gente que elige y después se arrepiente” (GF 1-E4), “ya es un momento donde uno tiene que decidir” (GF2-E2). La presión social y escolar por encontrar “la carrera adecuada” aparece como un peso determinante para muchos.

En algunos casos, sin embargo, esta transición se vive con mayor tranquilidad y sentido de preparación. El GF1 muestra un tono más sereno, con estudiantes que reconocen que “el último año es tranquilo”, y destacan que están “empezando a buscar más allá de lo que vas a terminar” (GF1-E3). La cercanía del título técnico parece otorgar cierta seguridad, y el tiempo restante es interpretado como una oportunidad para pensar con mayor claridad su futuro. Este contraste con el GF2, donde predomina la inseguridad y el miedo a equivocarse, da cuenta de cómo el clima institucional, los apoyos disponibles y las características grupales condicionan fuertemente las representaciones de los estudiantes.

Finalmente, aparece la figura de la desorientación, como síntoma de un vacío institucional frente al acompañamiento vocacional. “No sabés qué hacer”, sintetiza un estudiante (GF1-E1), revelando que para muchos la escuela no logra siempre acompañar suficientemente este momento decisivo.

2. Deseos, Expectativas y Actitudes hacia el Futuro Educativo y Laboral

Los grupos focales revelaron que la mayoría de los/as estudiantes proyecta un futuro en el que continuar con estudios superiores constituye un deseo recurrente. Esta aspiración se combina, en varios casos, con la intención de ingresar al mercado laboral, ya sea por motivos de realización personal o por necesidades materiales. En este sentido, los relatos permiten identificar un horizonte de sentido atravesado por la búsqueda de estabilidad económica, autonomía y bienestar, aunque esta aspiración se expresa de manera diferencial entre los grupos.

En el Grupo Focal 1, predominó una actitud decidida y proyectiva. Los/as estudiantes manifestaron un fuerte compromiso con la continuidad educativa, vinculando su futuro al esfuerzo individual, la formación técnica obtenida y la obtención de un título superior como camino hacia la concreción de sus metas. E-2 del GF1 afirmó con claridad su interés en seguir una carrera de grado: “Sí, yo en el futuro lo que voy a hacer es estudiar una ingeniería.” En la misma línea, E-1 planteó: “Seguir estudiando y trabajar”, evidenciando una planificación activa. Otro participante (GF1-E3) articuló su deseo de avanzar en su educación con mandatos familiares internalizados: “Yo para mi futuro quisiera seguir estudiando, porque es una cosa que siempre me indicaron. Y nada, poder tener algo estable, por lo menos un techo estable, o tener un lugar donde vivir, y seguir estudiando.” En este grupo, las respuestas no solo reflejan claridad de objetivos, sino también una mirada esperanzada del futuro, aun cuando este requiera esfuerzos o sacrificios.

En contraste, el Grupo Focal 2 mostró mayor vacilación y ambivalencia. Aunque también manifestaron el deseo de seguir estudiando, este aparece tensionado por diversas variables: la falta de definición vocacional, la presión por independizarse económicamente y los mandatos familiares. E-4 (GF2), por ejemplo, expresó: “Yo todavía... estoy viendo. A veces uno quiere un montón de cosas a la vez... muchos planes. Y es como que también te agobias con tantas metas que podés llegar a tener. [...] quiero seguir estudiando. Tampoco todavía sé bien qué, porque me interesan un montón de cosas y creo que es lo más normal sentirte desorientado”. Este testimonio refleja con nitidez el desborde emocional y la sensación de sobreexigencia frente a múltiples opciones y expectativas.

Otro estudiante del mismo grupo (GF2-E3) expresó su deseo de emancipación familiar y su intento por compatibilizar estudios con empleo: “Yo quiero estudiar, pero a la vez quería irme de mi casa. Entonces estaba como entre la espada y la pared... hasta ahora elegí ponerme a estudiar y a trabajar a la vez.” A su vez, otros integrantes de este grupo

evidenciaron desorientación y dependencia respecto a los deseos familiares, como lo manifiesta E-2: “...no sé hasta ahora qué es lo que voy a estudiar pero a la vez también tengo ganas de trabajar. [...] más allá me llevo más por las decisiones de mis padres.” Estas declaraciones sugieren que, en algunos casos, las decisiones sobre el futuro no se construyen plenamente desde el deseo propio, sino que se ven influenciadas por factores externos como la presión familiar, la inseguridad personal o la urgencia de una salida laboral rápida.

En suma, los testimonios de ambos grupos permiten identificar que, si bien el ideal compartido apunta a “una vida mejor” -con estabilidad, salud y realización personal-, este se ve condicionado por distintos niveles de claridad, seguridad subjetiva, sostén institucional y posibilidades reales. Las trayectorias escolares, los contextos familiares y las condiciones materiales impactan de manera significativa en las actitudes hacia el futuro, generando certezas en algunos casos y profundas tensiones en otros. Esta heterogeneidad de posicionamientos evidencia la necesidad de dispositivos institucionales que acompañen el proceso de construcción de proyectos de vida desde una perspectiva situada y dialógica.

3. Percepción sobre la Propia Preparación para Enfrentar un Proyecto de Vida

Educativo-Laboral

En este eje emergen visiones diferenciadas entre los dos grupos focales en relación con cuán preparados se sienten para afrontar su proyecto de vida académico y laboral. La confianza en la formación recibida, la experiencia personal, y el estado emocional juegan un rol clave en la construcción de estas percepciones.

En el GF1, la mayoría de los participantes sostienen que la formación técnica les brinda una base sólida para ingresar tanto al mundo académico como al laboral. Se hace énfasis en tres dimensiones: los conocimientos adquiridos, las prácticas profesionales y las rutinas institucionales que reproducen dinámicas laborales. E2 destaca: “Para estudiar te orienta, ya al ser una técnica, te da bastantes conocimientos para entrar, por ejemplo, en una

ingeniería, te ayuda mucho en hacer cursos introductorios, o sea te da como ese plus y te deja mejor parado.”

Esta idea es reforzada por E4, quien vincula la experiencia de las pasantías con una preparación concreta para el trabajo: “Con las pasantías podés experimentar un poco lo que es un trabajo de verdad. En una empresa, quizás, si te fue bien y te gusta, podés llegar a trabajar... el último año es en el que más se nota la intención de preparar al estudiante para encarar un mundo laboral.”

La exigencia institucional también es percibida como una forma de entrenamiento. E1 considera que la carga horaria extensiva de la escuela lo ha condicionado positivamente: “La carga horaria que tuvimos de primero a sexto también nos ayuda a todo lo que es la facultad... estás formado en ocho horas todos los días.” Asimismo, la disciplina se valora como preparación para el mundo del trabajo. E2 expresa: “Te hacen seguir el uniforme, eso es obligatorio en una empresa. También seguir el horario, que durante todos los años es bastante pesado... seguís teniendo que adaptarte a altas cargas horarias.”

Sin embargo, algunos matices surgen. E4 introduce una mirada introspectiva: “Vos podés tener las mejores notas del mundo, pero sin embargo no te gusta estudiar. O podés ser una persona que siempre le costó el tema académico, pero tiene interés. Yo estudiaría, pero no por gusto, sino por la necesidad de tener un título que avale mis conocimientos.” Esto evidencia que más allá de las herramientas objetivas, la disposición subjetiva y el deseo siguen siendo elementos determinantes para sentirse “preparado”.

Por otra parte, en el GF2, la noción de preparación se experimenta mayormente desde un lugar emocional. La mayoría de los estudiantes expresan ansiedad, temor y falta de claridad sobre el futuro. A diferencia del GF1, la formación técnica no es mencionada como un soporte principal, y se evidencian vivencias de frustración o baja confianza. E3 plantea un conflicto entre su voluntad y su estado emocional: “Sé que si me pongo, puedo... pero

mentalmente no me siento preparada como para decir ya, se termina diciembre y ya no estoy más en secundaria.”

E1 muestra temor a la responsabilidad que implica decidir: “Es algo muy incierto, por ahí quiero elegir y es mucha responsabilidad... Si me llego a equivocar me voy a arrepentir toda la vida.” Por su parte, E2 comparte una experiencia previa fallida: “Este año quise hacer una carrera... tuve muchas expectativas, pero fue todo muy difícil. No tuve otra opción que dejarla... pensé que iba a poder, pero no pude. Para no seguir gastando plata, la dejé.” No obstante, también aparecen voces que intentan romper con estos miedos. E4 propone una perspectiva crítica frente al mandato de decidir sin error: “Tenemos que dejar de tener miedo a equivocarse. Siempre se está a tiempo. Es preferible decir ‘no quiero estudiar esto’ y buscar otra cosa... No hay peor cosa que un profesional frustrado. Hay que buscar algo que nos guste, que nos atraiga.” Esa misma estudiante, con gran seguridad, concluye: “Yo creo que estoy preparada para todo: tanto para trabajar como para seguir estudiando. Tengo ganas de hacer todo a la vez. Pero tengo que sentarme, pensar qué me gusta, qué me es gratificante, y ahí tomar una decisión.”

4. Factores que Influyeron en la Elección de la Escuela Técnica

La elección de la escuela técnica por parte de los estudiantes estuvo mediada principalmente por factores externos a sus propios intereses o procesos de orientación vocacional. Los relatos de ambos grupos focales muestran que la influencia familiar fue determinante en la mayoría de los casos, ya sea por mandato, tradición o cercanía institucional. En menor medida, emergieron motivaciones personales vinculadas al interés en la informática y al prestigio percibido de la institución. También se presentaron situaciones de cambio de escuela por conflictos previos y, en algunos casos, una elección impuesta o limitada.

En primer lugar, el peso del entorno familiar fue central en muchas decisiones. Varios estudiantes relataron que eligieron la escuela técnica siguiendo consejos, deseos o trayectorias familiares. E-1 del GF1 señaló: “En mi caso yo también pude elegir. Elegí la escuela porque venían mis hermanos y muchos queríamos ir. Así que más que nada por eso.” De modo similar, E-2 del GF2 expresó que su elección estuvo determinada por una fuerte tradición familiar: “Principalmente fue porque la mayoría de mis familiares vinieron acá, a esta escuela. Me tuvieron que enviar acá a la misma escuela. Pero igual, dentro de todo, a mí me gustaba la informática.”

También aparecen casos donde la figura materna fue decisiva, como en el relato de E-3 del GF1: “Tuve la posibilidad de elegir entre una privada o una pública. Y entre las dos, mi mamá siempre puso pie en que no es lo mismo un título técnico que un título básico. Dice que tenés muchas más posibilidades. Entonces siempre me lo recalcó.” En otros casos, el ingreso a la escuela estuvo directamente relacionado con la cercanía familiar institucional, como relató E-2 del GF1: “Mi mamá es preceptora y entré. Pero al final me terminó gustando y es algo a lo que en el futuro me quiero dedicar.”

Aunque con menor frecuencia, algunos estudiantes manifestaron motivaciones personales genuinas, sobre todo en relación con la orientación informática y el prestigio de la institución. E-4 del GF1 destacó: “A mí siempre me gustó la informática. Y elegí esta escuela porque era la única informática, o al menos la de mayor renombre.”

Otro grupo significativo corresponde a quienes llegaron a la escuela técnica tras cambios de institución, motivados por conflictos, problemas académicos o la búsqueda de una mejor formación. E-4 del GF2 lo expresó así: “Venía de otra escuela de educación media y tuve que hacer un cambio por problemas internos. Buscaba una escuela con buena base, y muchos sugirieron esta. Me interesaba lo que era la informática.” También E-3 del GF2 compartió una experiencia de movilidad institucional atravesada por la valoración del título

técnico: “Entré en tercero, venía de dos escuelas anteriores, un poquito más complicado. Pero mi mamá también se egresó de acá, le gustaba mucho el título. Entonces, para tener un buen título, me gustó bastante la escuela.”

Por último, emergen casos donde la elección fue prácticamente inexistente, lo que revela la falta de espacios de orientación previos. E-1 del GF2 reconoció: “Entré en cuarto grado, no tuve la opción de elegir. Tampoco me interesaba la informática.”

En síntesis, la mayoría de los estudiantes no atravesó un proceso de orientación vocacional al momento de elegir la escuela secundaria, ni durante la selección de especialidad técnica al finalizar el ciclo básico. La decisión estuvo guiada por influencias familiares, motivos prácticos o intereses personales difusos. La idea del título técnico como “ventaja comparativa” frente a otras opciones de educación secundaria también aparece como un argumento repetido en la narrativa estudiantil. Sin embargo, la escasa o nula participación de espacios institucionales formales de orientación en esta etapa inicial revela una omisión significativa del sistema educativo, que deja a los jóvenes sin herramientas claras para construir un proyecto educativo acorde a sus intereses y potencialidades.

5. Concepciones, Valoración y Condiciones Institucionales de la OV en Escuelas Técnicas

Los estudiantes conceptualizan la OV principalmente como una guía o un acompañamiento útil para quienes tienen dudas sobre su futuro educativo y laboral. La OV es percibida como una herramienta que ayuda a identificar intereses, capacidades y perfiles personales que pueden orientar hacia una determinada carrera o profesión. Como expresó E2 del GF2: “Yo pienso que es más por el lado, por ahí en sí de la gente capaz que tiene dudas de qué es lo que va a hacer en un futuro. Y bueno, para eso está en sí la orientación vocacional, para que pueda guiar más o menos a lo que le gusta.”

Sin embargo, muchos tienden a reducir este proceso al uso de test, lo cual evidencia una visión restringida y técnica de la OV. Algunos directamente la describen como una

práctica diagnóstica que consiste en responder formularios o cuestionarios y recibir un resultado asociado a una carrera: E4 del GF1 señaló que: “Daban preguntas... qué te gusta, qué materia no te gusta... te daban unos test que eran más precisos”. E4 del GF2 comentó: “Por internet (ríe), un montón de veces... cambia constantemente... Yo creo que lo de internet es como muy inseguro...”.

Pese a esta visión limitada, varios estudiantes reconocen el valor de los test como puntos de partida, capaces de reafirmar ideas ya construidas o de abrir nuevas posibilidades. Por ejemplo, E3 del GF1 relató que su resultado coincidió con su interés en comunicación y sistemas: “En mi caso... fue todo lo referido a sociales o a comunicación... también me dieron la parte de sistemas, que era lo que yo quería estudiar.”

Otros estudiantes valoraron positivamente los resultados, en tanto sirvieron como confirmación de sus deseos: “Yo ya tenía definido lo que quería hacer y el test me dio lo mismo, así que me hizo sentir más seguro” (E2, GF1). “Sí, en el mío afirmó lo que vengo tirando yo... me gustó mucho lo social” (E3, GF2).

No obstante, también hubo casos donde los resultados generaron insatisfacción o desconfianza, especialmente cuando fueron percibidos como poco personalizados o mal administrados: “Yo tuve una mala experiencia... me dijeron nombres que no eran los míos... y me salió agrimensor, ingeniero en algo de la tierra, de salud... cosas que nunca me interesaron” (E4, GF1). “Todas las chicas que nos evaluaron eran distintas y todas tenían una forma diferente de dar un resultado... a mí me dieron una carilla sola, a otros, textos muy detallados” (E4, GF2).

Estas experiencias reflejan no sólo una escasa sistematicidad institucional, sino también la tercerización de la OV, que fue brindada mayoritariamente por estudiantes en prácticas profesionales de instituciones terciarias. En ningún caso los estudiantes reconocieron acciones estables o coordinadas desde el equipo docente o desde un espacio

formal del Proyecto Educativo Institucional (PEI). E3 del GF1 explicó: “Vinieron tres días, estuvimos dos horas con cuestionarios... y después dos semanas después los devolvieron.”

Tampoco hubo experiencias de OV fuera de la escuela, y en un único caso se mencionó una intervención dentro de una materia específica, con escasa continuidad. E1 del GF1 indicó: “Justo este año una profesora nos dio uno online, después vinieron unas chicas que estaban estudiando”.

Ante esta situación, los estudiantes coinciden en que la OV es necesaria y debería estar institucionalizada como parte del recorrido escolar. Reconocen que muchos jóvenes desconocen la variedad de carreras y caminos posibles, por lo que este tipo de orientación puede ampliar sus horizontes. E2 del GF1 planteó: “Hay muchos chicos que por ahí no tienen conciencia de la cantidad de carreras que hay... esto te puede ayudar a encontrar el gusto justo.”

Varios de ellos también proponen que la OV sea implementada desde los primeros años del secundario, incluso antes de elegir la especialidad técnica, como señaló E4 del GF2: “Estaría bueno que haya orientación vocacional antes de ingresar a la secundaria... para que alguien lo oriente un poco”.

Sin embargo, también hay cuestionamientos respecto a su efectividad en edades tempranas, debido a la evolución natural de los intereses: “Los niños van cambiando de opinión constantemente, entonces como que puede ayudar, pero a la mayoría probablemente no” (E4, GF2).

En relación con las actividades realizadas, los estudiantes resaltaron la falta de preparación previa, lo que redujo su impacto: “No nos dieron ni una charla... llegaron un día, dijeron somos estudiantes de tal lugar, y dieron unos formularios...” (E4, GF2).

“Fue el papelito y empezaron” (E4, GF2).

A pesar de todo, la valoración general sobre la OV es positiva. La reconocen como un recurso valioso que debería ser parte estructural y curricular de la escuela técnica, integrado al PEI y llevado adelante por equipos estables y formados. Frente a una transición escolar marcada por la incertidumbre, la necesidad de apoyo institucional aparece como una demanda clara y urgente. La escuela es vista como el único espacio posible para acceder a la orientación vocacional, pero no cumple actualmente con ese rol pedagógico ni estructural.

Discusión

En este apartado se desarrolla la discusión de los resultados, organizados en función de los objetivos específicos de la investigación. El propósito es poner en diálogo las percepciones recogidas en entrevistas y grupos focales con los aportes del marco teórico y los antecedentes revisados, a fin de identificar puntos de coincidencia, tensiones y vacíos en torno a la orientación vocacional en las escuelas técnicas.

En relación con el primer objetivo específico, *describir las experiencias que los/as estudiantes de escuelas técnicas tienen respecto a las acciones de orientación vocacional implementadas dentro y fuera del ámbito escolar*, los grupos focales constituyen la principal fuente de información. Los relatos de los estudiantes muestran que sus vivencias con la orientación vocacional han sido puntuales, fragmentarias y, en muchos casos, tercerizadas. La mayoría reconoce como experiencia central la aplicación de test vocacionales, los cuales suelen reducirse a formularios de corta duración administrados por estudiantes de institutos terciarios, sin charlas previas ni seguimiento posterior. En algunos casos, los jóvenes valoraron positivamente estas pruebas porque confirmaron sus intereses y les otorgaron seguridad, pero otros señalaron haber tenido “malas experiencias”, con resultados poco

representativos o recibidos en un marco de escasa personalización. Resulta significativo que ninguno de los participantes reconociera haber tenido experiencias de orientación fuera del ámbito escolar, lo que subraya la centralidad de la institución educativa como único espacio posible para acceder a estos recursos, aunque sin un programa estable o integrado al PEI.

Las entrevistas a referentes institucionales permiten contextualizar estas percepciones estudiantiles. Docentes y directivos reconocen que las acciones de orientación se desarrollan principalmente a través de talleres, charlas o prácticas indirectas en algunas materias, lo que confirma la fragmentación señalada por los alumnos. Además, los entrevistados destacan la participación de organizaciones externas -como Fundación Junior o Fundación Rocca- en el desarrollo de actividades, lo que explica por qué los jóvenes tienden a ver la orientación como algo externo a la escuela más que como una propuesta propia de la institución. En este punto se evidencia la ausencia de una política institucional sostenida que garantice continuidad y equidad en el acceso de todos los cursos.

Este panorama se articula con los antecedentes revisados. Estudios como los de Calvo Martínez y Cano Bacca (2020) y Fernández Muñoz (2021) advierten que, en Iberoamérica y Colombia, la OV suele ser extracurricular, puntual y carente de sistematicidad, lo que coincide plenamente con la experiencia de los estudiantes de Zárate. La investigación de Torres-Sevillano et al. (2025) en Ecuador muestra deficiencias similares, como la falta de estrategias claras y la dependencia de las familias, mientras que Evans (2020), en un caso más institucionalizado en Chubut, identifica obstáculos vinculados a la inestabilidad docente y a las dificultades de sostenimiento de las prácticas, resonando con la discontinuidad observada en esta investigación.

Desde el marco teórico, estas experiencias permiten leer la distancia entre teoría y práctica. Los relatos estudiantiles, centrados casi exclusivamente en los test, evocan el

paradigma psicométrico inicial de Parsons, basado en la evaluación de aptitudes y la correspondencia persona-ocupación. Sin embargo, la literatura contemporánea entiende la orientación como un proceso complejo y pedagógico, que incluye autoconocimiento, reflexión crítica y acompañamiento comunitario (Evans, 2020; Luján et al., 2023). Esta brecha muestra que, mientras la teoría propone modelos integrales y transversales, las prácticas escolares continúan ancladas en formatos reduccionistas y esporádicos. En las escuelas técnicas, donde la orientación debería articularse con las prácticas profesionalizantes y favorecer decisiones sobre trayectorias futuras, los estudiantes de Zárate experimentan más bien acciones aisladas y sin continuidad, confirmando así lo señalado por la literatura sobre la escasa integración curricular de la orientación vocacional en la región.

En relación con el segundo objetivo específico *-explorar las representaciones sociales de los/as estudiantes sobre la orientación vocacional, sus finalidades, su utilidad y los actores institucionales involucrados-*, los grupos focales evidencian que los estudiantes conciben la OV principalmente como una herramienta de “guía” destinada a resolver dudas inmediatas sobre su futuro académico o laboral. Sin embargo, esta representación aparece fuertemente reducida a la aplicación de tests psicométricos, entendidos como formularios que arrojan un resultado asociado a una carrera. Tal simplificación refleja un anclaje en el paradigma psicométrico de inicios del siglo XX (Parsons), centrado en el ajuste persona-ocupación, muy distante de los enfoques pedagógicos actuales que la conciben como un proceso integral, reflexivo y comunitario. La utilidad que los jóvenes le otorgan es eminentemente instrumental: algunos destacan que los tests confirmaron sus intereses previos y les brindaron seguridad, mientras que otros los vivieron como experiencias poco representativas o impersonales. Asimismo, los estudiantes identifican a los actores responsables de la OV como externos -estudiantes de institutos terciarios, fundaciones o

empresas-, lo que alimenta la percepción de que se trata de una práctica tercerizada y ajena al proyecto pedagógico de su escuela.

Estas representaciones encuentran eco en la voz de los referentes institucionales, quienes definen la OV desde una perspectiva más amplia, como la construcción de un proyecto de vida. No obstante, sus propios testimonios confirman que la implementación efectiva se da a través de prácticas puntuales o delegadas a terceros, lo que explica la brecha entre el discurso pedagógico y la percepción estudiantil.

Al contextualizar estos hallazgos con los antecedentes, se observa que no son un fenómeno aislado. Estudios como los de Calvo Martínez y Cano Bacca (2020) muestran que en Iberoamérica la OV suele ser extracurricular y fragmentada, mientras que Fernández Muñoz (2021) en Colombia y Torres-Sevillano et al. (2025) en Ecuador señalan la ausencia de estrategias institucionales claras y la dependencia de agentes externos o de la familia. En este sentido, la experiencia de los estudiantes de Zárate refleja una problemática extendida en la región: la falta de institucionalización de la OV como política pedagógica sostenida.

Desde el marco teórico, la distancia entre la concepción reduccionista de los estudiantes y las definiciones contemporáneas resulta evidente. La OV, concebida como proceso de autoconocimiento y construcción crítica de proyectos de vida, debería integrar dimensiones pedagógicas, psicopedagógicas y comunitarias. Sin embargo, los relatos estudiantiles muestran que prevalece una visión acotada, despojada de estas dimensiones, lo que evidencia una deuda en la formación escolar. Tal como sostienen Evans (2020) y Luján et al. (2023), la OV requiere ser entendida como intervención pedagógica transversal y no como actividad aislada, condición que aún no se cumple en las escuelas técnicas relevadas.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a *identificar las condiciones institucionales y contextuales que habilitan o limitan la implementación de prácticas*

significativas de OV en la escuela técnica, los hallazgos muestran una fuerte tensión entre lo normativamente prescrito y lo efectivamente implementado. Las entrevistas a referentes institucionales y los grupos focales con estudiantes permiten observar que, aunque existen factores que favorecen la implementación de la OV, persisten múltiples obstáculos que impiden consolidarla como una práctica pedagógica sistemática y sostenida.

Entre los factores habilitantes, se destaca el compromiso de ciertos actores escolares, como equipos directivos, docentes y miembros del EOE, cuya “buena voluntad” resulta central para sostener actividades vinculadas a la OV. Asimismo, la inclusión de la temática en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) otorga legitimidad formal, aunque no siempre se traduce en una aplicación concreta. Otro aspecto positivo es la articulación con actores externos -fundaciones, ONGs y empresas- que aportan talleres, recursos y experiencias que enriquecen el abanico de propuestas, así como la integración indirecta de contenidos vocacionales en materias específicas, como Prácticas Profesionalizantes o Derecho del Trabajo.

No obstante, los obstáculos superan a los facilitadores. Entre los más señalados aparecen la ausencia de normativa obligatoria que establezca la implementación de la OV en todas las escuelas técnicas, la carencia de planificación sistemática y de recursos fijos (carga horaria, presupuesto, personal especializado) y la desigualdad de acceso de los estudiantes a las acciones, ya que no todos los cursos participan de las mismas oportunidades. A esto se suma la fuerte dependencia de la tercerización: gran parte de las actividades recaen en actores externos -por ejemplo, estudiantes de institutos terciarios-, lo que genera intervenciones puntuales y desvinculadas del proyecto institucional. Los propios estudiantes, en los grupos focales, confirmaron esta percepción al relatar experiencias aisladas y poco planificadas,

donde “llegaron un día, dieron unos formularios y se fueron”, sin continuidad ni acompañamiento posterior.

Al contrastar estos hallazgos con los antecedentes, se evidencia que la problemática observada en Zárate no constituye un caso aislado. Estudios iberoamericanos, como los de Calvo Martínez y Cano Bacca (2020), Fernández Muñoz (2021) o Torres-Sevillano et al. (2025), coinciden en señalar la fragmentación, la falta de integración curricular y la ausencia de políticas públicas como obstáculos recurrentes en la región. La investigación de Evans (2020) en Chubut también subraya las dificultades de sostenibilidad y la necesidad de compromiso directivo y planificación interdisciplinaria, mientras que Murillo Aguilar y Ureña Salazar (2024), en Costa Rica, remarcan el rol central de la gestión administrativa y la importancia de crear espacios institucionalizados para la orientación.

También, el marco teórico permite interpretar críticamente estas condiciones. Aunque la Ley Nacional de Educación y la Ley de Educación Técnico Profesional reconocen la orientación como un derecho, esto no asegura su implementación efectiva, lo que genera una brecha entre lo prescripto y lo real. Además, la teoría define la OV como un proceso transversal y pedagógico que debería estar integrado al PEI, mientras que en la práctica se observa una implementación fragmentaria y dependiente de iniciativas individuales. En este sentido, la ausencia de profesionales especializados en psicopedagogía o de equipos con liderazgo claro constituye un límite para garantizar la continuidad y la calidad de las prácticas.

En relación con el cuarto objetivo específico, orientado a *analizar cómo los sentidos construidos por los estudiantes sobre la OV* tensionan, interpelan o reflejan omisiones en las prácticas pedagógicas actuales, se observa que este apartado constituye el núcleo analítico de la investigación. A diferencia de los objetivos anteriores, que se enfocaban en describir

experiencias, representaciones o condiciones, este último busca comprender la brecha entre lo que los jóvenes piensan y sienten acerca de la OV y lo que la institución efectivamente ofrece, revelando lo que aquí se denomina una “deuda pedagógica”.

La primera tensión identificada se relaciona con la visión de la OV. Los estudiantes, a partir de sus experiencias en los grupos focales, la conciben como una acción fragmentada, tercerizada y reducida casi exclusivamente a la aplicación de tests vocacionales. Sus relatos aluden a la OV como algo que “llegó un día” en forma de “formularios” administrados por agentes externos, sin charlas previas ni seguimiento sostenido. Esta percepción contrasta con el discurso de los referentes institucionales, quienes afirman comprender la OV en un sentido integral, como un proceso transversal destinado a acompañar la construcción de un proyecto de vida. La tensión entre ambas miradas evidencia que, aunque la escuela enuncia una concepción pedagógica amplia, en la práctica las acciones implementadas se reducen a intervenciones puntuales que no logran materializar esa visión.

La segunda tensión remite a los actores involucrados en la OV. Mientras que los estudiantes no reconocen a la escuela -docentes, directivos o EOE- como protagonistas de este proceso, sino a actores externos, las entrevistas institucionales sostienen que existe un liderazgo escolar en su implementación. Esta divergencia deja en evidencia una omisión significativa: la delegación de una función pedagógica central a agentes externos. Aunque la institución pretende asumir un rol activo, las voces estudiantiles revelan que esta función no está siendo percibida ni vivida como propia de la escuela, lo cual profundiza la distancia entre la misión institucional y la experiencia concreta de los jóvenes.

Una tercera tensión se vincula con la demanda de los estudiantes y la respuesta institucional. Pese a reconocer experiencias fragmentarias y limitadas, los estudiantes valoran la OV como un recurso necesario y reclaman su institucionalización, continuidad y

anticipación en el recorrido escolar. Consideran a la escuela como el único espacio posible para acceder a este derecho, aunque perciben que actualmente no lo garantiza. Esta demanda estudiantil interpela directamente a la falta de planificación, de recursos fijos y de obligatoriedad normativa que los propios referentes identificaron como limitaciones. Así, los jóvenes expresan con claridad que las acciones actuales, sostenidas en la “buena voluntad” de algunos actores, resultan insuficientes para responder a sus necesidades.

Conclusión

Luego del proceso de investigación realizado, se concluye que, los hallazgos empíricos se alinean con los supuestos iniciales de la investigación, validando la hipótesis de que las acciones de OV son fragmentarias, extemporáneas y desarticuladas, y que los sentidos construidos por los estudiantes no coinciden necesariamente con las concepciones institucionales. La confirmación más relevante es la de una brecha persistente: la distancia entre lo que los jóvenes necesitan y lo que la escuela ofrece se traduce en una “deuda pedagógica”, al omitir la OV como parte central del proyecto educativo.

El marco teórico permite profundizar este análisis. En primer lugar, la desconexión entre el marco normativo -que consagra la OV como un derecho educativo- y la práctica real evidencia que ese derecho no se garantiza de manera efectiva. En segundo lugar, los sentidos construidos por los estudiantes, anclados en la idea del “test vocacional”, muestran la vigencia del paradigma psicométrico de Parsons, en contraste con los modelos contemporáneos que conciben la OV como un proceso pedagógico, comunitario y crítico. Finalmente, la ausencia del rol psicopedagógico, que la teoría señala como clave para

articular y sostener la OV, se refleja en la tercerización, la falta de planificación y la fragmentación de las acciones.

Aportes y Contribuciones de la Investigación

La presente investigación realiza aportes significativos al campo de la OV y a la psicopedagogía en el ámbito de la educación técnica, introduciendo enfoques y evidencias empíricas que contribuyen tanto al conocimiento científico como a la práctica educativa.

En primer lugar, aporta una mirada actualizada sobre las experiencias y representaciones de los/as estudiantes de escuelas técnicas, ofreciendo datos recientes que permiten comprender cómo viven, perciben y valoran los procesos de orientación vocacional dentro y fuera del ámbito escolar. Este enfoque, centrado en la voz estudiantil, constituye un aporte original en un campo donde predominan los estudios realizados desde la perspectiva institucional o profesional. Al priorizar la mirada de los jóvenes, la investigación otorga centralidad a sus sentidos y demandas, ampliando el conocimiento sobre las necesidades reales de acompañamiento vocacional en contextos técnicos.

En segundo lugar, el trabajo visibiliza tensiones y vacíos institucionales en la implementación de la OV, mostrando con evidencia empírica cómo las escuelas técnicas, a pesar de contar con marcos normativos y pedagógicos que reconocen este derecho, no logran materializarlo en prácticas sistemáticas y sostenidas. Esta constatación empírica contribuye a la discusión teórica sobre la brecha entre la prescripción y la práctica, ofreciendo categorías analíticas que permiten comprender las condiciones institucionales y contextuales que habilitan o limitan el ejercicio efectivo del derecho a la orientación.

En tercer lugar, el estudio aporta un marco interpretativo integrador al articular los resultados empíricos con los fundamentos teóricos y con antecedentes nacionales e internacionales. De este modo, la investigación no solo describe una realidad local (Zárate), sino que la sitúa dentro de una problemática regional más amplia, vinculada con la fragmentación, la tercerización y la ausencia de políticas públicas robustas en orientación vocacional. Esta articulación permite trascender el diagnóstico y contribuir al debate latinoamericano sobre la orientación como política educativa y como práctica pedagógica transformadora.

Asimismo, desde una perspectiva disciplinar, el trabajo reafirma y amplía el rol de la psicopedagogía en la orientación vocacional. Al poner en evidencia la ausencia de profesionales especializados y la falta de abordajes integrales, se propone repensar la intervención psicopedagógica como eje articulador entre las dimensiones subjetivas, educativas y sociales del proceso de elección vocacional. De este modo, se ofrece una contribución teórica y práctica para fortalecer la presencia de la psicopedagogía en el campo de la educación técnica.

Finalmente, el estudio introduce un aporte original al reflexionar sobre la deuda pedagógica en OV, entendida como la distancia entre el derecho a la orientación, las necesidades de los estudiantes y las prácticas efectivamente implementadas. Esta noción permite reinterpretar la OV no solo como un conjunto de acciones, sino como un indicador de justicia educativa y de responsabilidad institucional.

De esta manera, esta investigación amplía el conocimiento científico sobre la OV en escuelas técnicas, propone nuevas categorías analíticas para su abordaje, y ofrece aportes prácticos y teóricos que pueden orientar futuras líneas de investigación, políticas

institucionales y estrategias de intervención psicopedagógica orientadas a garantizar el derecho de los/as jóvenes a construir proyectos de vida significativos.

Limitaciones de la Investigación

Si bien la investigación alcanzó los objetivos propuestos y aportó hallazgos relevantes para el campo de la OV en escuelas técnicas, es necesario reconocer una serie de limitaciones que condicionaron su desarrollo y que deben ser consideradas al interpretar los resultados.

Primero, la muestra fue acotada y localizada, concentrándose en un grupo específico de estudiantes y referentes institucionales de escuelas técnicas del partido de Zárate. Esto implica que los resultados no pueden generalizarse a todas las instituciones técnicas del país, aunque sí permiten identificar tendencias y problemáticas comunes al contexto educativo actual.

Segundo, el carácter cualitativo del estudio, basado principalmente en entrevistas y grupos focales, priorizó la profundidad interpretativa por sobre la representatividad estadística. Si bien esta metodología permitió acceder a los sentidos subjetivos y a las experiencias vividas, su alcance se limita a las percepciones de los actores participantes. Futuras investigaciones podrían complementar este enfoque con instrumentos cuantitativos que permitan realizar comparaciones entre instituciones o regiones.

Otra limitación importante estuvo vinculada con las restricciones de acceso y disponibilidad de los participantes. Las entrevistas y grupos focales debieron adaptarse a las condiciones institucionales y a los tiempos escolares, lo que en algunos casos acotó la posibilidad de realizar un seguimiento longitudinal o incorporar más voces, como las de las

familias o de egresados/as, cuya perspectiva podría haber enriquecido el análisis sobre las trayectorias y decisiones vocacionales.

Asimismo, se identifican limitaciones en el acceso a documentación institucional y normativa actualizada sobre la implementación formal de la orientación vocacional en las escuelas técnicas. Esto dificultó establecer comparaciones sistemáticas entre los marcos legales y las prácticas concretas observadas, aunque se abordó mediante el análisis de discursos y referencias en las entrevistas.

Finalmente, debe señalarse que el contexto post pandemia en el que se desarrolló parte del trabajo de campo también incidió en las dinámicas institucionales y en las percepciones de los estudiantes respecto a su futuro, configurando un escenario particular de incertidumbre social y educativa que podría diferir de contextos más estables. Pese a estas limitaciones, la investigación logró construir un corpus sólido y representativo del fenómeno estudiado, ofreciendo aportes relevantes que pueden orientar futuras líneas de investigación más amplias y comparativas sobre la OV en el ámbito de la educación técnica.

Líneas de Investigación Futuras

En primer lugar, sería relevante realizar investigaciones comparativas entre distintas modalidades educativas (técnica, orientada y artística), con el fin de analizar cómo varían las prácticas y las representaciones de la OV según el perfil institucional, los recursos disponibles y las trayectorias de los estudiantes. Este enfoque permitiría dimensionar si las problemáticas detectadas como la fragmentación y la tercerización son específicas del ámbito técnico o transversales a todo el nivel medio.

En segundo lugar, se propone profundizar en el estudio del rol psicopedagógico dentro de la orientación vocacional, especialmente en contextos de educación técnica. Futuras investigaciones podrían indagar cómo la presencia o ausencia de profesionales especializados incide en la calidad, continuidad y sistematicidad de las acciones de OV, así como en la articulación entre los equipos docentes, el EOE y las familias.

Otra línea de indagación posible consiste en explorar la implementación de políticas públicas y marcos normativos sobre orientación vocacional a nivel jurisdiccional y nacional. Este abordaje permitiría analizar los modos en que las regulaciones, los programas ministeriales y las decisiones institucionales se traducen (o no) en prácticas concretas dentro de las escuelas, aportando una mirada más estructural a la problemática.

Asimismo, se considera valioso investigar el impacto de las nuevas tecnologías y herramientas digitales en los procesos de orientación. Las experiencias recientes, impulsadas en parte por la pandemia, abren interrogantes sobre el uso de plataformas virtuales, guías interactivas o aplicaciones vocacionales como medios para acompañar a los estudiantes en la toma de decisiones.

Por otra parte, futuras investigaciones podrían incorporar la perspectiva longitudinal, siguiendo a los/as estudiantes a lo largo del tiempo para observar cómo las experiencias y representaciones construidas durante la secundaria se vinculan con sus trayectorias académicas, laborales y personales posteriores. Este enfoque permitiría evaluar el impacto real de la orientación vocacional en la construcción de proyectos de vida.

Y por último, sería pertinente ampliar el espectro de actores involucrados en el análisis, incluyendo las voces de las familias, los egresados/as y los empleadores vinculados a la educación técnica. Esto permitiría construir una mirada más integral sobre los procesos de

orientación, las expectativas del entorno y las condiciones socioeconómicas que condicionan las elecciones vocacionales.

Propuestas de Intervención

A partir de los hallazgos y conclusiones de la investigación, se delinearán las siguientes propuestas de intervención orientadas a fortalecer la implementación de la OV en las escuelas técnicas, con especial énfasis en el rol psicopedagógico, la planificación institucional y la inclusión de la OV como derecho educativo:

1. Institucionalización de la Orientación Vocacional en el Proyecto Educativo Institucional .

Se propone incorporar de manera explícita la OVO como eje transversal del PEI, garantizando su continuidad a lo largo de toda la trayectoria escolar. Esto implica que cada escuela establezca una planificación anual con objetivos, responsables, recursos y estrategias claras, evitando que las acciones dependan de la buena voluntad individual o de actores externos.

2. Creación de un programa integral de Orientación Vocacional Ocupacional.

Diseñar un programa sistemático que contemple actividades diferenciadas por año y por nivel, integrando espacios de autoconocimiento, exploración del contexto laboral y social, y desarrollo de proyectos personales. Este programa debería articularse con materias afines (Prácticas Profesionalizantes, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología, entre otras) y con las instancias institucionales existentes (tutorías, EOE, preceptoría).

3. Fortalecimiento del rol psicopedagógico.

El psicopedagogo/a debe asumir un papel central en la coordinación y acompañamiento del proceso de orientación, no solo desde el diagnóstico individual, sino también como agente que promueva prácticas colectivas, interdisciplinarias y sostenibles. Se sugiere la creación de espacios de capacitación permanente y de trabajo colaborativo entre psicopedagogos, docentes y equipos directivos.

4. Capacitación docente en Orientación Vocacional y educación para la elección.

Implementar instancias de formación docente que permitan comprender la orientación como una práctica pedagógica y no meramente diagnóstica. Esto favorece la apropiación de estrategias que integren la reflexión vocacional a las dinámicas cotidianas de enseñanza y aprendizaje, promoviendo el acompañamiento integral de los estudiantes.

5. Promoción de espacios participativos y comunitarios.

Fomentar la creación de ferias de orientación, talleres con egresados/as, encuentros con familias y articulaciones con instituciones de educación superior y del mundo del trabajo. Estas acciones permiten ampliar el horizonte de posibilidades de los jóvenes, fortaleciendo el vínculo entre escuela, comunidad y entorno socioproductivo.

6. Incorporación de herramientas tecnológicas.

Desarrollar o adaptar recursos digitales (como guías interactivas, plataformas de exploración profesional, cuestionarios virtuales y portafolios digitales) que acompañen los procesos de orientación. Las tecnologías pueden ser aliadas en la personalización del acompañamiento y en la ampliación del acceso a información actualizada sobre carreras y oficios.

7. Seguimiento y evaluación continua de las acciones de orientación.

Establecer mecanismos institucionales de evaluación anual que permitan analizar los alcances, dificultades y logros de las prácticas de OV implementadas. Este seguimiento favorecerá la mejora continua de las estrategias y garantizará la coherencia entre los objetivos institucionales y las necesidades reales de los estudiantes.

8. Promoción del derecho a la Orientación Vocacional desde edades tempranas.

Iniciar acciones de sensibilización y orientación desde el ciclo básico, abordando temas como el autoconocimiento, los intereses personales y las habilidades socioemocionales. De este modo, se evita que la orientación se reduzca a una intervención puntual en los últimos años de la secundaria.

9. Articulación interinstitucional y con políticas públicas.

Fortalecer el vínculo entre las escuelas técnicas, las universidades, los institutos terciarios, los organismos gubernamentales y el sector productivo, con el fin de generar redes de apoyo y continuidad educativa y laboral. La coordinación con políticas públicas de empleo y formación profesional es clave para garantizar oportunidades reales de inserción.

Referencias Bibliográficas

- Aisenson, D. (1997). *Perspectivas actuales en orientación vocacional. Ensayos y Experiencias*, 3(18), 7-19.
- Beccar Varela, E. Larocca, N. Muracciole, M. (2020) *Orientación Vocacional. Pienso.. luego elijo*. Editorial Biblos.
- Bidauri, M. D. L. P. (2022). *Educación técnica y trayectorias educativo-laborales* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/144821/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Blanco, M. Á. B., & Martín, J. A. F. (2011). *Orientación Vocacional: propuesta de un instrumento de autoorientación. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (4), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2015984>
- Bravo Cobeña, G. T., Pin García, L. A., Solís Pin, S. C., Barcia Zambrano, A. S., & Barcia Briones, M. F. (2021). *La psicopedagogía y su relación con la orientación vocacional y profesional de los estudiantes de bachillerato*. *Dominio de las Ciencias*, 7(Extra 1), 658–676. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385883>
- Bohoslavsky, R. (1971) *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Galerna
- Bonelli, A. R. L. (2003). *La orientación vocacional como proceso*. Editorial Bonum.
- Calcagno, A. (1992). *Orientación vocacional: prevención, educación y comunidad*. Lugar Editorial.
- Calvo Martínez, A. J. & Cano Bacca, J. L. (2020). *Revisión sistemática: el estado actual de las investigaciones sobre orientación vocacional en países iberoamericanos entre los años 2008 a 2019*. Universidad Antonio Nariño

- Casariego, C., Fazio, A., & Fernández, A. (2021). *Continuidad pedagógica en pandemia: Universidad y escuela secundaria. El caso de tres escuelas técnicas de Lanús*. Universidad Nacional de Lanús.
- Castignani, M. L., & Gavilán, M. G. (2009). *La orientación vocacional y la transición hacia la vida adulta en los jóvenes con discapacidad. In I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Casullo, M. M., y Cayssials, A. N. (2006). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Paidós.
- Cobeña, G. T. B., García, L. A. P., Pin, S. C. S., Zambrano, A. S. B., & Briones, M. F. B. (2021). *La psicopedagogía y su relación con la Orientación Vocacional y Profesional de los estudiantes de bachillerato*. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 658-676. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385883>
- Consejo Federal de Educación (2023). Resolución CFP N° 441/23. *Estrategia Federal de Acompañamiento pedagógico a las/los estudiantes de materias pendientes de la ETP de nivel secundario*. República Argentina. https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2023/02/RCFE_441-23.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución CFP N.º 84/09. *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria* <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución CFP N.º 93/09). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria* <https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/02/2009-RCFE-93-09.pdf>
- Contreras Aponte, M. Á. (2025). *Programa de orientación vocacional para la prosecución de estudios hacia la escuela técnica dirigido a los estudiantes de 6to grado de la UED “Mario Briceño Irigorrry*. *Aportes| Revista Internacional de*

- Estudios Abiertos, Independientes y Alternativos., 5,
60-113.<https://aportes.metrouni.us/index.php/Aportes/article/view/46>
- de Santiago, U. O., Sevilla, P., & Dutra, G. (2016). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030*.<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5145>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Coords) (2012). *Manual de investigación cualitativa* (1a ed.). Gedisa
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2020). *Resolución Conjunta N° 1871/DGCYE 2020*. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, 28871.<https://normas.gba.gov.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1871/217072>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Evans, S. V. (2021). *La Orientación vocacional como intervención pedagógica en la escuela secundaria: condiciones de (im) posibilidad* (Bachelor 's Thesis, Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Regional Zona Atlántica.).<https://rdi.uncoma.edu.ar/bitstream/handle/uncomaid/16282/Tesis%20Final%20Evans%20Silvina%20Vanessa.pdf?sequence=1>
- Fanfani, E. T. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente*. Aprendizaje y desarrollo profesional docente, 39.https://www.academia.edu/27889142/Aprendizaje_y_desarrollo_profesional_docente
- Fernández Muñoz, E. (2021). *El Proyecto de Vida: Estrategia Educativa para la Orientación Vocacional de los Estudiantes de Educación Media de la Jornada Mañana de la IED Saludcoop Norte en Bogotá, Colombia* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/b11c1b36-4a38-40ec-9fe2-c15725bf41ff/content>

Filmus, D.; Kaplan, C.; Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana.

Fiszbein, A., Oviedo, M., & Stanton, S. (2018). *Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1345>

Flores, C. R., Siniuk, D. R., Cassullo, G. L., Moulia, L., Pereda, Y., & Mendes Novo, S. (2022). *Jóvenes: sus motivaciones para finalizar la escuela secundaria y sus intenciones de futuro*. In XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-084/866.pdf>

Gavilán, M. (2016). *Claves para la evaluación y orientación vocacional*. *Orientación y sociedad*, 16, 177-178.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill Education.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education

Klappenbach, H. (2005). *Historia de la orientación profesional en Argentina*. *Orientación y sociedad*, 5, 37-48. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-88932005000100003&script=sci_arttext

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N.º 13.688 (2007). <https://normas.gba.gob.ar/documentos/B15nYIQV.html>

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058.

(2005). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525>

Losada, A. V., Zambrano-Villalba, C., & Marmo, J. (2022). *Clasificación de métodos de investigación en psicología*. *Revista Psicología UNEMI*, 6(11), 13-31. doi.org

Luján, S., Díaz, C. I., y Ekerman, M. (2023). *Derechos, escuela y orientación vocacional: una trama singular*. *Orientación y Sociedad*, 23. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162616>

Medina Min, T. A., de la Paz, A. P., y Villavicencio, P. M. (2024). *Impacto de la formación profesional y orientación vocacional en los estudiantes hacia la elección de carreras técnicas en la Unidad Educativa Leónidas Grueso George*. *Ciencia Digital*, 8(3), 6-29. <https://www.cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/view/3065>

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Escuelas técnicas: Características institucionales y desempeños*. Centro de Estudios de Población (CENEP) https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/escuelas_tenicas_caracteristicas_institucionales_y_desempenos_web_a4_simple.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Lineamientos para los Equipos de Orientación Escolar*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Orientación vocacional y escuela secundaria* (1ª ed., Secundaria para todos; 3). http://entrama.educacion.gob.ar/uploads/secundaria-para-todos/Orientacion_Vocacional.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Programa Nacional de Becas Progresar*. Buenos Aires.

Müller, M. (1994) *Descubrir el camino. Nuevos aportes educacionales y clínicos de Orientación Vocacional*. Bonum.

- Müller, M. (2004). *Subjetividad y orientación vocacional profesional*. Orientación y sociedad, 4, 35-44. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1851-88932004000100003&script=sci_arttext
- Murillo Aguilar, O., y Ureña Salazar, V. (2024). *Perspectivas en torno a la Orientación en Colegios Técnico Profesionales (CTP): Desafíos y oportunidades*. Actualidades Investigativas en Educación, 24(1), 40-68. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032024000100040&script=sci_arttext
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G., y Bisquerra Alzina, R. (2009). *A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13897>
- Rascovan, S. (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Paidós
- Roberti, M. E., y González, F. (2024). *Revisitando las relaciones entre educación y trabajo: Enfoques y abordajes sobre la Educación y Formación Técnico-Profesional*. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/276/251>
- Super, D. (1957). *The Psychology of Careers*. Nueva York: Harper & Row.
(Traducción castellana: *Psicología de la vida profesional*, Madrid: Rialp, 1962).
Tema I la orientación educativa aproximación histórica lectura complementaria nº 1 11.
- Torres-Sevillano, D. M., Vilcacundo-Gallardo, F. R., y García-Hevia, S. (2025). *Orientación vocacional en la elección de carreras técnicas para estudiantes de 10mo grado*. MQRInvestigar, 9(2), e459-e459. <https://www.mqrinvestigar.com/2025/index.php/mqr/article/view/459>

Anexos

Anexo A

Guión de Preguntas para Focus Group

EJE 1: Momento de finalización de la escuela secundaria

¿Cómo definirían el momento de finalización de la escuela secundaria?

EJE 2: Expectativas y proyecciones hacia el futuro

¿Qué quiero para mi futuro?

EJE 3: Percepción sobre la propia preparación para enfrentar un proyecto de vida educativo-laboral

¿Cuál es el rol de la escuela para ustedes como adolescentes?

EJE 4: Factores que influyeron en la elección de la escuela técnica

¿Quién y cómo eligió la escuela técnica donde estudian? ¿Cómo explicarían su propia situación frente a esa elección?

EJE 5: Concepciones, valoración y condiciones institucionales de la orientación vocacional

¿Qué es para ustedes la orientación vocacional?

En tu escuela has tenido o tienes propuestas específicas (talleres, espacios) vinculadas a la OV?

¿Qué tipo de actividades se llevaron a cabo?

¿Quiénes estuvieron a cargo?

¿Cubrieron tus necesidades o expectativas de orientación?

Anexo B

Guión de Preguntas para Entrevistas

Datos de contexto del entrevistado/a

Nombre y apellido

Cargo actual en la escuela técnica

Antigüedad en la modalidad técnica

Antigüedad en la docencia

Títulos/formación profesional

Eje 1: Sentidos y valoraciones sobre la OV como intervención pedagógica

1. En su experiencia, ¿qué sentidos y finalidades se le asignan a la orientación vocacional desde el proyecto institucional o desde su rol docente/orientador?
2. ¿Qué desafíos identifica en la implementación de la orientación vocacional ocupacional en el ámbito de la escuela técnica?

Eje 2: Condiciones institucionales para la implementación de OV

3. ¿Qué condiciones cree que son necesarias para que la OV se implemente de forma significativa en las escuelas técnicas? (por ejemplo: horas asignadas, equipo responsable, articulaciones, etc.)
4. ¿Considera que la escuela en la que trabaja cuenta con esas condiciones? ¿Qué obstáculos ha identificado?
5. ¿Considera que las prácticas existentes responden a las expectativas y necesidades de los y las estudiantes en relación con su proyecto de vida educativo y laboral?

Anexo C

Formulario de Consentimiento Informado

Me ha sido explicado queen tanto miembro de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me 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 Investigación y Desarrollo UFLO o equipo responsable.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°: