



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

El rol de la Universidad en el desarrollo profesional, personal y de carrera de los estudiantes
Marcelo Afonso Ribeiro
Orientación y Sociedad 24(2), e075, Cuerpo Central, 2025
ISSN 1851-8893 | <https://doi.org/10.24215/18518893e075>
<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad>
Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

El rol de la Universidad en el desarrollo profesional, personal y de carrera los estudiantes

The role of University in the professional, personal and career development of students

O papel da universidade no desenvolvimento profissional, pessoal e de carreira dos alunos

Marcelo Afonso Ribeiro*, marcelopsi@usp.br

Universidad de São Paulo, Brasil

Recibido 25/11/24 - Aceptado 6/12/24

* Doctor en Psicología Social y del Trabajo. Profesor de grado y posgrado. · Coordinador del Servicio de Orientación Profesional del Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo, Brasil.

Resumen

La Universidad es un espacio de formación destinado a formar a los futuros profesionales y ciudadanos para que desempeñen diversas funciones en el mundo social y laboral. ¿Debe la Universidad desempeñar un papel en el desarrollo integral de los estudiantes o no? Ante esta cuestión, pretendemos debatir el papel de las universidades en términos de la construcción de carrera y del desarrollo profesional y personal de sus estudiantes. Tras debatir sobre la organización y el funcionamiento actuales de las universidades y las demandas emergentes de los estudiantes, llegamos a la conclusión de que las universidades desempeñan un papel importante en el desarrollo integral de sus estudiantes. Se proponen recomendaciones teóricas, prácticas, organizativas y políticas.

Palabras clave

adulto emergente, Universidad, orientación profesional, prácticas, rol.

Abstract

University is an educational space designed to train future professionals and citizens to play various roles in the social and working world. Should University play a role in the integral development of students or not? Faced with this question, we intend to discuss the role of universities concerning career construction and students' professional and personal evolution. After discussing the current organization and functioning of universities and the emerging demands of students, we concluded that universities play a significant role in the holistic development of their students. Theoretical, practical, organizational, and policy recommendations are proposed.

Keywords

emergent adult, college, career guidance and counselling, practices, role.

Resumo

A universidade é um espaço educacional projetado para treinar futuros profissionais e cidadãos para desempenhar vários papéis no mundo social e do trabalho. Deve a universidade desempenhar um papel no desenvolvimento integral dos alunos ou não? Diante dessa pergunta, pretendemos discutir o papel das universidades na construção de carreiras e no desenvolvimento profissional e pessoal dos alunos. Depois de discutir a organização e o funcionamento atuais das universidades e as demandas emergentes dos alunos, concluímos que as universidades desempenham um papel significativo no desenvolvimento integral de seus alunos. Foram propostas recomendações teóricas, práticas, organizacionais e políticas.

Palavras-chave

adulto emergente, universidade, orientação profissional e de carreira, práticas, papel.

Como consecuencia de los acelerados y profundos cambios estructurales y dinámicos de la realidad sociocultural, económica y de los jóvenes, el mundo contemporáneo viene exigiendo adaptaciones, reconstrucciones y transformaciones de todas sus instituciones y organizaciones, incluidas las universidades. La Universidad es un espacio de formación destinado a formar a los futuros profesionales y ciudadanos para que desempeñen diversas funciones en el mundo social y laboral, teniendo en cuenta que durante la vida académica los jóvenes van a atravesar transiciones identitarias, su formación personal y profesional, una construcción inicial de la carrera y la inserción en el mundo laboral, y considerando también las cuestiones específicas que marcan el inicio y el final de la experiencia universitaria: la transición escuela-Universidad y la transición Universidad-trabajo.

La pregunta central que quisiéramos plantear es: ¿Debe la Universidad desempeñar un papel en el desarrollo profesional, personal y de carrera de los estudiantes o no? o ¿sólo se encarga de la formación técnica? El principal objetivo de este ensayo es, por tanto, debatir el papel de las universidades en términos de la construcción de carrera y del desarrollo profesional y personal de sus estudiantes.

Contextualización del mundo social y del trabajo

El mundo contemporáneo está convirtiéndose en más complejo y heterogéneo, generando construcciones flexibles y mutantes, simultáneamente a la continuidad de la existencia de las tradicionales construcciones más lineales y estables y de modelos híbridos que articulan estabilidad y flexibilidad (Antunes, 2020; Ribeiro, 2024).

Así, según Castel (2004) y Touraine (2016), el mundo del siglo XXI ha generado tres posiciones psicosociales por la situación de inestabilidad e incertidumbre. En la primera posición, hay una *búsqueda por un retorno de los controles sociales más hegemónicos* en una vuelta a modelos del pasado (por ejemplo, el modelo del empleo formal) (Antunes, 2020).

En la segunda posición, hay una *navegación en una situación de falta de control por parte de consejos intermitentes de la vida social* y sin una referencia clara como guía, como señalamos en otro lugar (Ribeiro, 2024). Por ejemplo, el proceso de hiperadaptación, en el que la persona renuncia a participar activamente en la construcción del yo, atascándose en discursos sociales, que comienzan a concebirse como sus propias narrativas personales y que, invariablemente, también paralizan a la persona y la relegan a una situación de repetición de modelos de relación con el mundo, ahora no por la falta de preceptos sociales, sino por la reducción subjetiva a lo social; o el proceso de construcción de identidades liminales en las que las personas se encuentran entre dos o más posiciones identitarias durante un periodo prolongado de tiempo, sin consolidar ninguna de ellas, experimentando una situación vital intermedia que es esperable en momentos de cambio (identidades transicionales), pero que se vuelve un problema cuando se convierte en un patrón de autoconstrucción, dejando a la persona sin una referencia.

Y, por último, en la *creación de una referencia en un mundo cambiante* encontramos la construcción gradual de los proyectos que generan una organización del espacio-tiempo, más personal y temporaria, sin embargo, con la creación de espacios legibles por los demás, reconocidos como proyectos socialmente legitimados (por ejemplo, las carreras flexibles), como identificamos en otro lugar (Ribeiro, 2024).

Para Antunes (2020) y Touraine (2016), el mundo del trabajo vive un proceso global de desreglamentación, lo que está generando construcciones menos normativas que van de las estructuras y procesos uniformes y lineales a las estructuras y procesos heterogéneos y no lineales, de la regulación a la diversidad y la sostenibilidad, del ajuste/adaptación al mundo a la construcción o coconstrucción, y de la reproducción de modelos a la hibridación, entendida como “una trama de conexiones cuyo denominador común es la mezcla de cosas de órdenes distintas” (Madeira, 2010, p. 1).

En el mundo laboral, surgen nuevos empleos, desaparece una parte importante de ellos y se consolidan o generan gradualmente nuevas modalidades de trabajo (por ejemplo: emprendimiento, economía *gig* y trabajo en plataformas digitales), como destaca la Organización Internacional del Trabajo (2024). Así, en el mundo laboral posmoderno, las personas deben responder a e interactuar con oportunidades sociales ambiguas y ofertas sociales complejas, como señalan Antunes (2020), Ribeiro (2024) y Da Silva Cabral (2022).

En este contexto, por una parte, el mundo social y laboral se ha vuelto cada vez más flexible, heterogéneo y precario, exigiendo que los jóvenes tengan que responder a e interactuar con oportunidades sociales ambiguas y ofertas sociales complejas, donde conviven identidades y carreras estables, flexibles, precarias, transitorias e híbridas (Ribeiro, 2024). Y, por otra parte, los procesos educativos también se encuentran atravesados por este panorama y se quedan con la función de formar ciudadanos para el futuro, teniendo que transformarse a sí mismos de manera profunda, tal como sucede con las universidades (Bassante Jiménez et al., 2022; Sultana, 2021). Por un lado, está la necesidad de desarrollar las competencias que exige el mundo laboral y, por otro, ayudar a los estudiantes a ascender socioeconómicamente y realizarse a través del trabajo (Guazina y Moura, 2020; Prilleltensky y Stead, 2012).

La necesidad de desarrollar la empleabilidad y la adaptabilidad profesional y de triunfar rápidamente, por un lado, y la búsqueda de la diversidad, de la interseccionalidad y de la interculturalidad, por otro, es una exigencia contemporánea. En este contexto, las funciones y dilemas de la Universidad también están cambiando (Bassante Jiménez et al., 2022; Da Silva Cabral, 2022; Sultana, 2021).

La Universidad es un lugar para el desarrollo personal, intelectual y profesional, donde los alumnos viven un esfuerzo de autoconservación, tratando de encontrarse a sí mismos entre la adaptación y el cambio. Es un lugar de formación, pero también de búsqueda del éxito y la

transformación social, lo que se refleja en el dilema central que viven los estudiantes: socializarse a través de los medios que la sociedad les ofrece, adaptándose al orden vigente, o buscar su autonomía luchando por la sociedad que desean y en la que depositarán todos sus planes de futuro (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2020; Guazina y Moura, 2020; Prilleltensky y Stead, 2012).

Según Sultana (2021), la Universidad está llamada a ayudar los jóvenes a desarrollar habilidades duras (*hard skills*) -como el conocimiento técnico en un área específica-, desarrollar habilidades blandas (*soft skills*) o competencias socioemocionales, desarrollar habilidades de gestión de carrera, tener las cualificaciones adecuadas que demanda el mercado y desarrollar diferentes tipos de capital (social, cultural, profesional, relacional).

Así, Müller (2007), Da Silva Cabral (2022) y Sultana (2021) plantean que la Universidad vive en un dilema entre satisfacer las demandas del mercado laboral y hacer de la eficiencia organizativa una condición de la actividad universitaria, exigiendo a sus estudiantes individualismo, eficiencia, productividad, excelencia y meritocracia, o constituir la experiencia académica como un momento de cambio y emancipación.

De acuerdo con Barnes (2021), Prilleltensky y Stead (2012) y Sultana (2021), la Universidad sería un espacio privilegiado para fomentar el desarrollo del aprendizaje sobre el trabajo (en el que el foco está en la comprensión crítica de uno mismo en el contexto) en lugar del desarrollo del aprendizaje para el trabajo (en el que las personas necesitan aprender habilidades de afrontamiento para adaptarse a una situación existente).

¿Formar a ciudadanos o a profesionales? ¿O a ambos? ¿Formar para la vida o preparar para el mercado laboral existente? ¿Se contradicen o se complementan? Este es el clásico dilema universitario. Aquí volvemos a señalar las preguntas centrales que nos gustaría plantear: ¿Debe

la Universidad desempeñar un papel en el desarrollo profesional, personal y de carrera de los estudiantes, o no?, o ¿solo se encarga de la formación técnica? Antes de responder a estas preguntas, debemos definir quiénes son los estudiantes universitarios.

El estudiante universitario como adulto emergente

Los principales protagonistas de la universidad tienen entre 17 y 27 años, lo que los caracteriza como jóvenes adultos o adultos emergentes, que viven la exploración de la identidad, inestabilidad, foco en uno mismo, sensación de vivir “en el medio” y con posibilidades de construirse en el mundo, como postula Arnett (2004/2023).

Los jóvenes tienen en común experiencias de transición a la edad adulta que se entrecruzan, articulando movimientos de transiciones múltiples, entre ellas: la educación, la vida familiar y los vínculos con el trabajo. Viven inmersos en un proceso de transición identitaria potencialmente generador de crisis. Los jóvenes adultos son un grupo que se inicia en la vida social y laboral y aún no ha consolidado su lugar social, sus trayectorias o sus construcciones identitarias. Por ello, proyectan el futuro a partir de las acciones en el presente, tal como señalan Murga Meler (2023) y Müller (2007).

Según Augé (2012) y Murga Meler (2023), la perspectiva de futuro afecta la toma de decisiones en la vida cotidiana y orienta la construcción de vida, ideas, sentimientos, planes y pensamientos sobre el futuro. Antes, los jóvenes tenían referencias sociales y laborales claras y legitimadas que producían elecciones por caminos definidos y previsibles, y la angustia de no tener éxito en el camino elegido. El mundo contemporáneo se ha vuelto más fluido, plural, flexible, precario y heterogéneo, ofreciendo múltiples trayectorias, imprevisibles y mixtas, basadas en varias referencias sin que se distinga cuál es la legítima, y produciendo la angustia de no saber qué hacer. Esta situación ha provocado angustia por no saber cómo construir

carreras, tomar decisiones, desarrollar proyectos y realizar transiciones, como la de la escuela a la Universidad o de la Universidad al trabajo.

Como resultado, Augé (2012) señala que se ha producido una radicalización de la incertidumbre sobre el futuro entre los jóvenes, incertidumbre expresada en pensamientos de esperanza y oportunidad, por un lado, y de desesperación y sensación de aniquilación, por otro. Algunos ejemplos de las narrativas de los jóvenes en intervenciones de orientación en la Universidad retratan esta situación: “La inteligencia artificial va a acabar con los trabajos”, “La tecnología va a ampliar mis posibilidades”, “Ahora solo tengo que ser emprendedor: solo estamos el mundo y yo”, “Trabajar ya no es tan importante”, “Me voy al extranjero porque mi país no me ofrece nada bueno”, “Parece que ahora todo es transitorio en la vida”, “Tengo que triunfar rápido en mi carrera”, “Pandemias, guerras, desastres naturales, no habrá futuro para mí”, y, por último, “El mundo no tiene solución, estoy pensando en suicidarme”.

Según Guichard (2022) y Ribeiro (2024), esto expresa narrativas personales de los impactos de la contemporaneidad en las construcciones de vida de los jóvenes, narrativas que generan incertidumbre sobre el futuro, entre otros aspectos en la flexibilización y precarización del trabajo, los problemas de las transformaciones tecnológicas y digitales y la desinformación como obstáculo para comprender el mundo educativo, social y del trabajo, la individualización de la vida por el desarrollo de proyectos individualizados centrados en los logros personales y poco compromiso con las cuestiones colectivas y las cuestiones éticas relacionadas con el sentido de la vida y del trabajo, el imperativo del éxito (la prevalencia de los resultados sobre el proceso), las dificultades con la reflexividad para pensar y planificar el futuro, las crisis climáticas y el aumento de la desigualdad, la violencia y la injusticia, que causan daños a la salud mental y sentimientos de una vida indigna. Así, los jóvenes llegan a la Universidad marcados por un mundo actual que ofrece identidades múltiples, transitorias, liminales e

híbridas, un trabajo flexible (y precario) sin contornos definidos, una educación definida por el paradigma de las competencias, sexualidades múltiples y fluidas y una autoridad dispersa.

En este contexto, el joven en el rol de estudiante, como devenir, experimenta una condición social transitoria encaminada a realizar su proyecto de futuro: la profesionalización. Aún no son efectivamente productivos, exigencia del mundo adulto, pero son potencialmente productivos y, por tanto, fruto de la inversión (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2020; Da Silva Cabral, 2022). A la presión ajustadora de la sociedad sobre los jóvenes se contraponen la presión autonomizadora de los jóvenes sobre la sociedad, en un equilibrio de fuerzas que confluyen en un esfuerzo de autoconservación (Guazina y Moura, 2020; Sultana, 2021).

Al principio de su experiencia universitaria, intentan elaborar y consolidar la transición escuela-Universidad; a lo largo de su formación experimentan los dilemas de ser universitario, de los que hablaremos más adelante; y al final tienen que prepararse para la transición Universidad-trabajo. En la transición escuela-Universidad, por un lado, la entrada a la Universidad es un logro y un momento de alegría y realización, por otro, impone a los estudiantes nuevos retos asociados a la adquisición de autonomía y mayores responsabilidades que deberán afrontar para garantizar la adaptación y el buen rendimiento académico. A lo largo de la vida académica surgen constantemente conflictos, como veremos a continuación. Y las experiencias de la transición educación-trabajo coinciden con la transición a la edad adulta y, por lo tanto, van acompañadas de numerosos cambios psicosociales, presión social, ansiedad y miedo (Oliveira et al., 2020).

Este panorama produce resultados que afectan la capacidad del alumno para construir plenamente su trayectoria educativa. Aunque las crisis típicas de las transiciones y de la experiencia en la Universidad son de esperar, pueden minimizarse si existe planificación y

preparación. En vista de lo anterior, puede concluirse que las transiciones generadas por la experiencia universitaria están marcadas por complejos procesos de adaptación. Para responder a las demandas de sus estudiantes, las instituciones educativas deben prepararse para ofrecer no solo una formación técnica y científica de calidad, sino también para promover el desarrollo cognitivo, profesional, personal, social y cultural de sus alumnos. La calidad de la experiencia universitaria dependerá en todo momento del desarrollo psicosocial del estudiante, así como de la institución y de los mecanismos de apoyo proporcionados (Boucinha et al., 2023; Barnes, 2021; Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2020; Müller, 2007; Oliveira et al., 2020).

Los principales retos y factores de sufrimiento de los universitarios

Para evidenciar las principales demandas que surgen de la experiencia de ser estudiante universitario, vamos a resumir los resultados de una serie de investigaciones sobre los principales factores de vulnerabilidad al sufrimiento psicosocial en la vida universitaria y las nuevas exigencias de la vida universitaria generadas por todas las dinámicas del mundo social, educativo y laboral ya comentadas. Para ello, nos basamos en recientes revisiones bibliográficas elaboradas por Graner y Cerqueira (2019) y Penha et al. (2020).

Con respecto a los principales factores de vulnerabilidad al sufrimiento psicosocial en la vida universitaria, tenemos *factores sociodemográficos*, tales como ser mujer, mayor, bajos ingresos, vivir lejos de la familia y trabajar; *factores psicológicos*, tales como perfeccionismo, falta de preparación, ansiedad y poca confianza en uno mismo; *factores relacionados a las condiciones de salud*, tales como fumar, no realizar actividad física, dieta inadecuada y mala calidad del sueño; *factores relacionados con la percepción de la vida académica*, tales como sistema de enseñanza, evaluación y relación con los profesores, cambios en la vida personal/social e insatisfacción con el curso; *factores psicosociales*, tales como dificultad con las relaciones

interpersonales, relaciones conflictivas, sentirse rechazado, no recibir el apoyo emocional necesario, dificultad para equilibrar las actividades personales y académicas, dificultad para adaptarse, discriminación y experiencias de violencia; *factores relacionados a la carrera*, tales como bajas expectativas de futuro profesional, dudas vocacionales y elección profesional; y, por último, *factores psicopedagógicos*, tales como bajo rendimiento escolar, organización de la rutina de estudio, dificultad de concentración y dificultades de aprendizaje. La conclusión de los estudios señala que la falta de apoyo social durante la vida universitaria es el principal generador de vulnerabilidad y sufrimiento asociado.

Volvemos a los interrogantes centrales: ¿Debe la Universidad desempeñar un papel en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes o no? ¿Debería la universidad ofrecer apoyo activo para ayudar en todas las cuestiones enumeradas, o no le corresponde hacerlo? Argumentaremos que es función de la Universidad apoyar el desarrollo integral de los estudiantes a lo largo de su formación universitaria, contribuyendo a la consecución de parte de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), una tarea dirigida a todos los países y naciones y a las instituciones que los componen, como las universidades. Entre estos objetivos se encuentran la salud y el bienestar, la educación de calidad, la igualdad de género, el trabajo decente y la reducción de las desigualdades (Comisión Económica para América Latina, 2024).

Así, si la Universidad está comprometida con esta tarea, las nuevas exigencias de la vida universitaria generadas por el mundo contemporáneo y que han causado problemas a los estudiantes pueden clasificarse en cuatro, según una síntesis propuesta por Barbosa et al. (2018) y Malki y Ribeiro (2020): *cuestiones educativas y académico/institucionales*, tales como adaptación a la vida académica, adaptación a los nuevos sistemas de enseñanza y evaluación, rendimiento académico, métodos de estudio, autorregulación del aprendizaje y baja

identificación con el entorno del curso; *cuestiones personales* relacionadas al desarrollo personal y emocional, construcción identitaria y desarrollo de la autonomía y la salud mental; *cuestiones sociales* relacionadas a la violencia, discriminación y prejuicios de género, clase, raza, orientación sexual y religión; y *cuestiones de construcción de la carrera y del futuro en la profesión y en el trabajo*, tales como elección profesional sin convicción, falta de conocimiento sobre la carrera, profesionalización, transición identitaria, construcción de una carrera, entrada en el mundo laboral, insatisfacción con el mercado laboral y las perspectivas profesionales y planificación de la carrera.

Ante la evidente necesidad de ayuda a los universitarios para hacer frente al desarrollo profesional, personal y de la carrera de los estudiantes, ¿qué se ofrece y qué falta como acciones prácticas por parte de la Universidad? ¿Cómo planificar y ejecutar acciones de desarrollo profesional, personal y de la carrera de los estudiantes?

Acciones prácticas de la orientación en la Universidad

Müller (1998/1999) nos plantea una pregunta con la que comenzaremos nuestras reflexiones: “¿Cómo preparamos a los estudiantes para que aprendan a aprender, para que se conozcan a sí mismos, para que descubran y desarrollen sus actitudes, sus preferencias de aprendizaje y ocupación, para que aprendan a elegir cursos y trabajos?” (p. 43). A continuación, dice que la Universidad debe acompañar a los estudiantes en la construcción de su camino personal de inserción social.

Bisquerra Alzina y Álvarez González (1998) denominan a este programa “de orientación e intervención psicopedagógica” y lo definen como un “proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objetivo de potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida” (p. 9). Insisten en la idea de la orientación como un proceso continuo, parte integrante del proceso educativo, lo que implicaría la participación de todos los educadores. Señalan que

es necesario responder a algunas preguntas para definir el marco conceptual y operativo del asesoramiento y de la intervención psicopedagógica. Estas son:

¿Qué es? Un conjunto de áreas interconectadas que definen básicamente tres ámbitos de intervención:

- a. La *orientación educativa*, que busca el mejor rendimiento académico, el desarrollo de actitudes, la integración en la institución educativa por parte del alumno. Su énfasis está en el aprendizaje y en el desarrollo educativo del estudiante.
- b. La *orientación profesional*, que ayuda a encontrar ocupaciones armonizando las actitudes y motivaciones personales con los requisitos sociales. Su énfasis está en el desarrollo profesional y de la carrera.
- c. Y la *orientación personal*, que busca una mejor integración del sujeto consigo mismo y con los demás y su ámbito se encuentra en las ideas, motivaciones, valores, fantasías y ansiedades, conflictos con uno mismo y con los demás siendo que su énfasis está en el desarrollo personal. (Müller, 1998/1999, p. 50)

¿Quién la hace? La figura central entre los agentes de orientación es el orientador, y las figuras auxiliares son los profesores y los otros estudiantes.

¿Para quién? Para todos, no solo para los que tienen problemas. Por eso debe incluir acciones de promoción, prevención y correctoras, tanto puntuales como continuas.

¿Por qué? El motivo central corresponde al desarrollo personal integral en sus múltiples dimensiones: educativas y académico/institucionales, personales, sociales y de construcción de la carrera y del futuro en la profesión y en el trabajo.

¿Cómo? A través de cuatro formas de intervención: *asesoramiento* (asistencia individualizada mediante consultas); *programas* (actuación continuada dirigida a la prevención y al desarrollo integral de la persona, para minimizar la aparición de problemas); *consultoría* (ayuda especializada a mediadores, que son profesores y otros agentes institucionales implicados en el proceso de desarrollo) y *producción de material informativo*.

Los elementos clave a añadir consisten en un carácter mediador y un sentido cooperativo; es decir, la orientación cuenta con un profesional que media en el proceso, pero se apoya principalmente en el orientado, que es el único responsable de llevar a la práctica sus proyectos en una intervención continua, sistemática, técnica y profesional (Bisquerra Alzina y Álvarez González, 1998). Sus principios son la prevención, el desarrollo y la intervención social (European Training Foundation, 2020) y requiere la participación de la comunidad (Rascovan, 2017).

Según Guichard (2022) y Ribeiro (2018), debe plantear tres órdenes de objetivos: informativos, operativos o psicopedagógicos y clínicos, que buscan, respectivamente, tres niveles de intervención: prevención, promoción y derivación para tratamiento. La función de la Universidad es la prevención y la promoción; no debería ofrecer tratamiento, especialmente para problemas de salud mental, sino derivaciones para tratamiento en centros sanitarios especializados. Así, debe ofrecer atención, pero no tratamiento.

El primer objetivo es *informativo* y trabaja en el ámbito de la prevención, elaborando y difundiendo material informativo sobre temas como los estudios, la adaptación académica, la salud mental o el desarrollo profesional, entre otros, y celebrando charlas, grupos de reflexión, seminarios web y conversatorios. El segundo objetivo es *operativo o psicopedagógico* y trabaja en el ámbito de la promoción, pretendiendo desarrollar las capacidades y la reflexión crítica sobre la elección profesional, la organización de los estudios y la planificación de la carrera,

entre otras cosas, a través de talleres y cursos que se ofrecen regularmente a los estudiantes. Y el tercer objetivo es *clínico* y ofrece un espacio individualizado o en grupo para reflexionar y tratar problemas personales, educativos y profesionales de la vida académica a través del asesoramiento, mentoría o tutoría, pero no el tratamiento, especialmente para problemas de salud mental. Así, los focos de intervención son las dimensiones personales, psicopedagógicas, y profesionales y de la carrera.

En general, los órganos responsables de organizar y ofrecer este apoyo especializado son el decano de Estudios de Grado, el decano de Asuntos Estudiantiles o servicios especializados ofrecidos por las facultades de Psicología y Educación (Oliveira et al., 2020). El objetivo principal es proporcionar cuidados y atención a los estudiantes de enseñanza superior (Boucinha et al., 2023). Se trata de una labor preventiva en educación y salud, y se inserta en las rutinas del curso en el que se va a desarrollar (Barbosa et al., 2018).

Por lo tanto, de acuerdo con la síntesis de Boucinha et al. (2023), sus objetivos son:

- a. acompañar a los estudiantes a lo largo del curso para ayudarlos a desarrollar su vida personal y profesional;
- b. ayudarlos en la integración y adaptación académica y planificación de los estudios universitarios;
- c. ayudarlos a tomar decisiones y a construir y realizar proyectos personales y profesionales;
- d. ayudar a permanecer o cambiar de curso y a conocer y trabajar en un campo profesional;
- e. asesorar y ampliar los conocimientos de los estudiantes sobre el mercado laboral y las carreras profesionales;
- f. ayudar en cuestiones psicopedagógicas y dificultades de aprendizaje;

- g. facilitar la acogida, promoviendo su integración en el mundo académico universitario y previniendo el abandono y el fracaso escolar;
- h. ofrecer un espacio de asesoramiento personal, psicopedagógico y profesional a los estudiantes;
- i. preparar a los estudiantes para la transición Universidad-trabajo;
- j. ayudar a los agentes educativos a desarrollar sus prácticas; y
- k. realizar investigaciones constantes sobre el perfil de los estudiantes y sus frecuentes demandas.

Se pueden describir cinco estrategias de intervención que son:

- a. la *atención continuada* como una puerta de enlace (autodirigida, con el uso autónomo de autoevaluaciones y búsqueda de información por parte de los estudiantes, o asistida por un equipo);
- b. la *prestación de servicios* a distancia o presenciales (lo ideal es una modalidad híbrida);
- c. la *asesoría*, que es una ayuda especializada a mediadores-profesores y otros agentes institucionales implicados en el proceso;
- d. Los *programas*, que son propuestas de actuación continuada dirigidas a la prevención y promoción del desarrollo integral de la persona, lo que minimiza la aparición de problemas; y
- e. el *asesoramiento*, definido como una atención individualizada para tratar cuestiones personales (Boucinha et al., 2023; Oliveira et al., 2020).

He aquí un ejemplo de programa de orientación para estudiantes universitarios dirigido al desarrollo personal, educativo, profesional y laboral que cumple los tres niveles de intervención propuestos: informativo, operativo o psicopedagógico y clínico. En el nivel informativo,

podemos ofrecer material informativo, como vídeos educativos, folletos o campañas temáticas y realizar charlas, grupos de reflexión, seminarios web y *podcasts*. En el nivel operativo, podemos realizar talleres sobre cómo hacer la organización de los estudios, el planeamiento de carrera o desarrollar competencias y también ofrecer cursos regulares en las carreras universitarias ya existentes y espacios de mentorías y tutorías. Y, en el nivel clínico, ofrecer consultas individualizadas para lidiar con cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la vida académica en general y temas vinculados con la carrera y la vida profesional.

Conclusiones: retos y potencialidades

¿Qué queda por hacer? Hay que reconocer que algo hay que hacer, porque la mayoría de las universidades ni siquiera se preocupan por los temas planteados, ni ofrecen un programa integral de orientación personal, psicopedagógica y profesional a sus estudiantes. Es función de la Universidad ofrecer a los estudiantes condiciones de desarrollo integral en cuanto a formación personal y profesional, infraestructura, permanencia y acompañamiento integral a lo largo de su experiencia universitaria con un plan continuo, técnico y profesional, o sea, ofrecer condiciones educativas, psicosociales, formativas y de permanencia.

¿Cómo hacerlo? Creemos que un programa de orientación para estudiantes universitarios dirigido al desarrollo personal, educativo, profesional y laboral parece tener sentido y ser una estrategia pertinente, pero debe tener en cuenta algunos aspectos centrales. Extraemos nuestras conclusiones a partir de los argumentos construidos a lo largo de este ensayo, pero principalmente sobre la base de algunos escritos clave (Barnes, 2021; Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2020; Freire, 1965/2004; Guichard, 2022; Müller, 2007; Prilleltensky y Stead, 2012; Rascovan, 2017; Da Silva Cabral, 2022; Sultana, 2021; European Training Foundation., 2020).

Como argumento central, un programa de orientación para universitarios no debe ser una estrategia de preparación para el mercado, no debe fomentar la individualización de la vida, no debe buscar crear mecanismos de adaptación de los jóvenes al mundo existente, ni debe ser solo una estrategia de desarrollo de competencias personales. Por el contrario, debe ser crítico para ser relevante y contribuir efectivamente a minimizar las vulnerabilidades y promover la comprensión del mundo del trabajo y las oportunidades de trabajo digno, aumentando la autonomía de los jóvenes. Para ello, son necesarios principios y acciones.

En primer lugar, se requiere una comprensión crítica de la realidad, cuyo objetivo no sea preparar para el mercado laboral, sino abrir posibilidades para conocer los diversos y plurales mundos del trabajo y construir carreras en ellos, generando a menudo transformaciones, no sólo adaptaciones. En segundo lugar, la contextualización del programa y de sus respectivas prácticas, para abordar las limitaciones institucionales, los contextos culturales y socioeconómicos y los contextos específicos de los jóvenes universitarios, sin imponer modelos y realidades, sino proporcionando estrategias en diálogo con la comunidad (jóvenes, profesores, agentes políticos, administradores, movimientos sociales organizados, entre otros). La diversidad no debe ser vista como un obstáculo, sino como una fuente de fortalecimiento y ampliación de la calidad del programa. En tercer lugar, debe basarse en el apoyo comunitario y diversificado, teniendo en cuenta la interseccionalidad y la interculturalidad en sus prácticas. En cuarto lugar, debe contar con una infraestructura adecuada y un equipo de educadores especializados, que deben recibir formación especializada, contar con recursos de apoyo adecuados (guías, materiales didácticos e infraestructura) reconstruidos para el contexto de intervención, y estar en constante diálogo con la comunidad. Y, en quinto lugar, constituir a las universidades como “territorios de esperanza” (Sultana, 2021), recordándonos que otro mundo es posible, fomentando la capacidad de soñar y esperar a partir de posibilidades concretas, no de oportunidades homogéneas y descontextualizadas.

Para responder a la pregunta central del ensayo acerca de si la Universidad debe desempeñar un rol en el desarrollo profesional, personal y de la carrera de los estudiantes, decimos que sí, debe incluir el desarrollo integral del estudiante en su planeación estratégica para garantizar una vida académica apoyada y con mayores probabilidades de generar buen desempeño, satisfacción, realización y éxito en planes futuros. Invitamos a todos los directivos a que piensen detenidamente en mejorar sus programas, donde ya existen, o a crear programas, si aún no existen. Desarrollar plenamente a los estudiantes es la función social de la Universidad, prepararlos para la vida.

Referencias

- Antunes, R. (2020). ¿Cuál es el futuro del trabajo en la era digital? *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 4(1), 12-22.
- Arnett, J. J. (2004/2023). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Augé, M. (2012). *Para onde foi o futuro?* Papyrus.
- Barbosa, M. d. M. F., Oliveira, M. C. d., Melo-Silva, L. L. y Taveira, M.d. C. (2018). Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 61-74.
<https://hdl.handle.net/1822/63263>
- Barnes, A. (2021). Transformative career education in schools and colleges. En P. J. Robertson, T. Hooley y P. McCash (Eds.), *The Oxford handbook of career development* (pp. 269-281). Oxford University Press.
- Bassante Jiménez, S. A., Calvopiña León, C. E., Razo Ocaña, H. R. y Guilcaso Romero, J. A. (2022). Consideraciones sobre cultura, interculturalidad, identidad cultural y educación. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(1), 24-32.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Praxis.
- Boucinha, D., Pinheira Ramos, F., De Andrade, A. L. y Ziebell, M. d. O. (2023). *Intervenções em carreira e promoção de saúde mental para universitários*. Editora da Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* (Trad. V. Ackerman). Manantial.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (Diciembre de 2020).

Capacitar a las personas para gestionar el cambio (nota informativa 9153 ES).

Comisión Económica para América Latina. (2024). *Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*.

<https://www.cepal.org/pt-br/topicos/agenda-2030-o-desenvolvimento-sustentavel/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>

Da Silva Cabral, K. K. (2022). Juventud, interseccionalidad, educación y la inserción profesional como derecho. *Working Papers Series Puentes Interdisciplinarios*, 7.

<https://doi.org/10.48565/bonndoc-46>

European Training Foundation. (2020). *International trends and innovation in career guidance* (Vol. 1., Thematic chapters).

Freire, P. (1965/2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Graner, K. M. y Cerqueira, A. T. d. A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24,

1327-1346. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>

Guazina, L. y Moura, D. O. (2020). Os rumos do Ensino Superior brasileiro em contexto de crise. *Comunicação & Educação*, 25(1), 130-143.

Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22,

581-601. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09530-6>

Madeira, C. M. G. (2010). *Híbrido: do mito ao paradigma invasor?* Mundos Sociais.

Malki, Y. y Ribeiro, M. A. (2020). Os múltiplos motivos de crise do universitário com seu curso. En A. Knabem, C. S. C. Da Silva y M. P. Bardagi (Orgs.), *Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil* (pp. 132-160). Brazil Publishing.

Müller, M. (1998/1999). *Docentes tutores: orientação educativa y tutoría* (2º ed). Bonum.

- Müller, M. (2007). *Orientar para un mundo en transformación: los jóvenes entre la educación y el trabajo*. Bonum.
- Murga Meler, M. L. (2023). Los jóvenes y sus futuros imaginados. ¿A qué sociedad apelan? *Praxis Educativa*, 27(2), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270204>
- Oliveira, M. C., Melo-Silva, L. L. y Taveira, M. C. (2020). Transições do sistema educacional para o mercado de trabalho: pistas para intervenções de carreira. En A. Knabem, C. S. C. Da Silva y M. P. Bardagi (Orgs.), *Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil* (pp. 15-45). Brazil Publishing.
- Organización Internacional del Trabajo. (2024). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: tendencias 2024*. Oficina Internacional del Trabajo.
- Penha, J. R. L., Oliveira, C. C. y Silva Mendes, A. V. (2020). Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. *Journal Health NPEPS*, 5(1), 369-395. <http://doi.org/10.30681/252610103549>
- Prilleltensky, I. y Stead, G. B. (2012). Critical psychology and career development: Unpacking the adjust-challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4), 321-340. <https://doi.org/10.1177/0894845310384403>
- Rascovan, S. E. (Comp.). (2017). *Orientación vocacional con sujetos vulnerabilizados: experiencias sociocomunitarias en los bordes*. Noveduc.
- Ribeiro, M. A. (2017). Comprensiones híbridas y diálogo intercultural: dos principios básicos para la construcción de propuestas contextualizadas en orientación y asesoramiento para la carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 15(34), 1-21. <https://doi.org/10.31206/rmdo032018>
- Ribeiro, M. A. (2024). Padrões de carreira na contemporaneidade: articulando a literatura internacional com a narrativa de trabalhadoras/es brasileiras/os. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 14(2), 199-223. <https://doi.org/10.23925/recape.v14i2.60803>

- Sultana, R. G. (2021). Authentic education for meaningful work. En P. J. Robertson, T. Hooley y P. McCash (Eds.), *The Oxford handbook of career development* (pp. 79-94). Oxford University Press.
- Touraine, A. (2016). *El fin de las sociedades*. Fondo de Cultura Económica.