



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología Educacional

**“LA DECISIÓN MÁS IMPORTANTE”:
ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE EL PROCESO DE ELECCIÓN VOCACIONAL
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PROVENIENTES DE LICEOS
MUNICIPALES NO EMBLEMÁTICOS DE LA REGIÓN METROPOLITANA**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

JOSE ANTONIO QUINTANA GACITUA

Profesor Director

JESUS REDONDO ROJO

Profesora Tutora

LORENA MUÑOZ MUÑOZ

Santiago, Abril, 2014

*“Me gustan los estudiantes
porque son la levadura
del pan que saldrá del horno
con toda su sabrosura
para la boca del pobre
que come con amargura.
Caramba y zamba la cosa,
viva la literatura”*

Violeta Parra, 1963

“Tu cachai la teoría del caos, tu mueves una variable y todo cambia, o sea, todo se dio tanto a nivel familiar como de colegio, a nivel social como a nivel universitario, todo se dio para que yo entienda la sociedad como la entiendo, para que yo escogiera las cosas que escogí (...) Si tú me pides que yo le dé una atribución a algo para fundamentar porque decidí tal o cual cosa, yo se la doy a todo eso, a todos esos espacios y no sé cómo dejé claro para han influido esos espacios en mis decisiones”.

Frase extraída de una de las entrevistas del presente estudio.

AGRADECIMIENTOS

Para comenzar creo fundamental otorgarles un lugar a mis propios pilares fundamentales que me han acompañado en todo el proceso de crecimiento personal y también como profesional a lo largo de mi vida, que me ha llevado a tomar decisiones en distintos ámbitos, tales como cursar la carrera de psicología con gran esfuerzo y proyectar mi formación como psicólogo educacional a través del trabajo cotidiano, formal e informal, junto con el programa de Magíster que estoy finalizando con esta investigación.

Estos pilares están sin duda en mi familia, es mi padre José que siempre me ayudó a perseverar y no me dejó caer en los momentos difíciles, es mi madre Orietta que siempre ha creído en mis capacidades y se encarga todos los días de recordarme su incondicional afecto y es mi hermana Ali que siempre comprendió lo que estoy viviendo, mandándome energía positiva –e incluso regalándome un amuleto que siempre llevo conmigo-. En complemento, un pilar fundamental en este proceso también ha sido Rocío, mi compañera, quién ha tenido una tremenda disposición para ayudarme en lo anímico y tareas concretas, como persona y como profesional de las ciencias sociales, con comidas ricas y sorpresas agradables siempre bienvenidas.

Quisiera sumar a estos agradecimientos de una manera muy especial a Lorena, mi profesora tutora, quién se ha constituido como un apoyo espléndido, a quién debo agradecer su inagotable paciencia, su grado de dedicación para las retroalimentaciones y su llana disposición frente a un tesista siempre repleto de labores pendientes y falta de tiempo. Además, me es imposible no darle mis gracias a Patricia –nuestra histórica y agradable secretaria- por sus gestiones y orientaciones y a Mauricio –el coordinador del programa- y a Jesús –el director de mi tesis-, quienes me han ayudado y otorgado facilidades para lograr esta etapa de buena forma.

Por supuesto, no puedo dejar de mencionar a los seis jóvenes que le dan cuerpo a este relato, que pude entrevistar en un café, la universidad, sus trabajos o sus casas con gran amabilidad, disposición y apertura para conversar de sus vidas –por motivos obvios no mencionaré sus nombres-. Es casi imposible hablar de todos quienes me siento agradecido en una plana, pero no quiero dejar fuera a mis compañeros/as de trabajo actual y a mis amigos más cercanos.

INDICE

I. RESUMEN	1
II. INTRODUCCIÓN	2
III. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	6
1. Juventudes y educación superior	6
1.1 <i>Complejidades del sujeto juvenil actual.....</i>	<i>6</i>
1.2 <i>Problemática del acceso a la educación superior en Chile.....</i>	<i>9</i>
1.3 <i>Características del sujeto juvenil en el movimiento estudiantil chileno.....</i>	<i>11</i>
2. Elección vocacional.....	13
2.1 <i>Tradiciones y teorías del fenómeno de vocación</i>	<i>13</i>
2.2 <i>La perspectiva interactiva – psicosocial de lo vocacional</i>	<i>16</i>
2.3 <i>Definiciones de elección vocacional.....</i>	<i>22</i>
2.4 <i>Condicionantes asociadas a la elección vocacional.....</i>	<i>24</i>
3. Dispositivos de apoyo a la elección vocacional.....	29
IV. OBJETIVOS	35
1. Objetivo general.....	35
2. Objetivos específicos.....	35
V. MARCO METODOLÓGICO	36
1. Diseño de investigación	36
2. Selección de los participantes	37
3. Caracterización de los participantes.....	39
4. Técnicas de producción de información	40
5. Técnicas de análisis de información.....	40
6. Alcances y limitaciones de la investigación	43

VI. RESULTADOS	45
1. Procesos implicados en la elección vocacional	45
1.1 <i>Exploración vocacional infantil y juvenil</i>	45
1.2 <i>Trayectoria escolar</i>	47
1.3 <i>Decisiones previas a la elección</i>	52
1.4 <i>Contexto del momento de elección.....</i>	55
1.5 <i>Elección y descarte de universidad.....</i>	57
1.6 <i>Elección y descarte de carrera.....</i>	60
1.7 <i>Facilitadores y obstáculos de la experiencia escolar para la universidad.....</i>	62
1.8 <i>Satisfacción en torno a la elección vocacional.....</i>	63
2. Categorías que los estudiantes perciben como influyentes en el proceso de elección vocacional.....	67
2.1 <i>Referentes vocacionales</i>	67
2.2 <i>Influencias familiares y del hogar.....</i>	71
2.3 <i>Presiones familiares.....</i>	76
2.4 <i>Entorno de pares</i>	78
2.5 <i>Nivel socio-económico y entorno cultural</i>	80
2.6 <i>Expectativas de ayuda social a través de la profesión.....</i>	82
2.7 <i>Expectativas laborales</i>	83
2.8 <i>Expectativas económicas.....</i>	85
2.9 <i>Confianza en sí mismo.....</i>	87
2.10 <i>Expectativas del entorno</i>	88
2.11 <i>Manejo de información</i>	90
2.12 <i>Características e intereses personales.....</i>	91

3. Estrategias escolares que son percibidas como apoyo a la elección vocacional.	96
3.1 Profesores como apoyo a reflexión y toma de decisiones.....	96
3.2 Profesores como apoyo emocional y motivacional.....	98
3.3 Estrategias escolares de apoyo vocacional	101
VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	104
1. Teoría emergente: categorías centrales del proceso de elección vocacional	105
2. El impacto de lo contextual.....	109
3. Diálogo con el enfoque interactivo - psicosocial.....	112
4. Aportes y proyecciones hacia la psicología educativa	115
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
IX. ANEXOS	126
1. Agenda conversacional para entrevista abierta individual	126
2. Formularios de consentimiento	127
3. Resultados de primera codificación abierta de entrevistas en profundidad....	129
4. Lista de códigos tras proceso de reducción.	134

I. RESUMEN

La presente investigación corresponde a un estudio descriptivo y transversal, de diseño cualitativo, que tiene como objetivo comprender el proceso de elección vocacional desde la perspectiva de un grupo de jóvenes que logran ingresar a la universidad y provienen de liceos municipales que no se encuentran categorizados como ‘emblemáticos’. Su relevancia radica en la producción de significados desde los propios jóvenes que han tenido menores posibilidades educativas y la dilucidación de categorías asociadas a la elección vocacional presentes en el sujeto juvenil del contexto chileno actual.

La metodología es cualitativa y participan estudiantes universitarios que cursan segundo o tercer año de sus carreras, que provienen de liceos municipales que no se incluyan dentro de la categoría de Liceos Públicos de Excelencia ni Liceos Bicentenario, obteniendo diversidad en cuanto a género, modalidad de los liceos (técnico-profesional y científico-humanista) y dependencia de las universidades a las que ingresaron (pública y privada). Para el desarrollo de los propósitos del estudio, se realiza una producción de información a través de entrevistas en profundidad para una posterior triangulación y análisis a través del enfoque de la Teoría Fundamentada de Glaser & Strauss.

Las principales categorías emergentes en relación al proceso de elección vocacional y los elementos más influyentes para los entrevistados, describen la presencia de personas que actúan como pilares y referentes vocacionales, que en un contexto de altas expectativas personales y del medio y un empoderamiento a partir de las movilizaciones estudiantiles chilenas del 2011, facilitaron la continuidad de estudios superiores a pesar de que muchos pares no pudieron lograrlo. Las influencias y presiones familiares, que siempre han tenido un rol central según la literatura, tienen impacto en este grupo, aunque no logran interferir en el logro de sus propios objetivos educacionales. Finalmente, las estrategias formales que brindan las escuelas para apoyar el proceso son consideradas como insuficientes, por lo que el rol de ciertos profesores en cuanto apoyo a la reflexión y como soporte afectivos toma centralidad para sortear esta etapa por parte de este grupo de jóvenes.

Palabras clave: elección vocacional, juventudes, dispositivos de apoyo vocacional.

II. INTRODUCCIÓN

El presente estudio indaga sobre el modo como un grupo heterogéneo de jóvenes universitarios, egresados de liceos municipales no emblemáticos, construye sus elecciones para ingresar a la educación superior. El título de la investigación corresponde a una sugerencia que emerge desde el relato de una de las protagonistas fuera del contexto formal de entrevista, lo que señala como punto de partida la intención de producir conocimiento situado directamente desde sus experiencias.

Durante la revisión bibliográfica sobre el tema se observa que la investigación sobre la temática de la elección vocacional en el contexto nacional es escasa, más aún en cuanto a estudios que utilicen metodologías cualitativas. Junto con esto, las estrategias de apoyo a la toma de decisiones son insuficientes para estos propósitos, ya que los estudiantes manifiestan la necesidad de aumentar y mejorar la información especialmente en lo relacionado con la orientación para permitir que las competencias de los postulantes sean concordantes con la exigencia de las carreras (Centro Microdatos, 2008).

Considerando lo anterior, la presente investigación manifiesta un doble propósito. Por un lado, intenta generar conocimiento acerca de lo que los estudiantes que han tenido menores posibilidades educativas relatan en su experiencia de elección vocacional en retrospectiva cuando ya están en la educación superior y, por otro, pretende levantar información acerca de las estrategias de apoyo vocacional escolar que ellos han percibido como valiosas y útiles para su proceso.

Se considera que tanto el desarrollo como el resultado del proceso de elección vocacional tienen amplio impacto sobre el bienestar y el curso de las trayectorias de los involucrados y la influencia sobre la calidad de vida es crítica para el grupo de estudiantes que tienen menores posibilidades educativas. En este sentido, Lagos & Palacios (2008) afirman que las decisiones y las trayectorias ocupacionales post-secundarias en Chile están influenciadas por las condiciones del mundo laboral y las nociones y valoraciones sobre las carreras

presentes en el imaginario juvenil, que muchas veces contienen percepciones distorsionadas. Según estos autores, esto es consecuencia del desacople entre los acelerados cambios de la dinámica del empleo y de la oferta de la educación, sumado a la falta de instancias de información que tienen los jóvenes. De modo complementario, Prieto (2003) afirma que estas distorsiones y desacoples generan consecuencias que desembocan en pérdidas significativas a nivel personal, familiar e institucional.

A lo anterior se suma que la elección vocacional tiene relación estrecha con los procesos de continuidad y deserción en educación superior de acuerdo a lo que se describe en la literatura. En este sentido, Romero (2003) sostiene que “(...) *en el abandono y la deserción de los estudios superiores intervienen tanto factores personales como socio-ambientales. Algunos de estos factores tienen que ver con los procesos de elección y la constitución de la identidad vocacional-ocupacional*” (p. 2-3). Por esto, es necesario considerar que la elección y la satisfacción vocacional tienen directo impacto en la continuidad de estudios superiores como también en la evitación de deserción en esta modalidad educativa. De este modo, según plantea un estudio en el contexto nacional, los *problemas vocacionales* son uno de los tres factores más importantes relacionadas con la deserción universitaria en Chile, junto con la situación económica de sus familias y el rendimiento académico (Centro Microdatos, 2008).

Por todo lo anterior, el estudio sobre la temática de la elección vocacional en jóvenes cobra una relevancia práctica en la medida que sirve de insumo para avanzar en programas y políticas que permitan contribuir a las dificultades y las carencias que viven los jóvenes durante este proceso. Su importancia es confirmada por el Ministerio de Educación (2012), que sostiene que “*si la vocación juega un papel relevante en la permanencia de los estudiantes, entonces avanzar en políticas que permitan a los postulantes conocer en mayor detalle las características de los programas de estudio y de las posibilidades laborales que les abren, sería algo que podría aumentar la retención*” (p. 11).

Para esto es fundamental contar con información contextualizada que no sólo dé cuenta de la problemática en términos generales, sino que debe adquirir un mayor grado de

profundidad y mostrarlas formas de mirar el fenómeno que tienen los propios actores involucrados, contribuyendo así teóricamente al cuerpo de conocimientos que acumula la disciplina de la Psicología Educacional y en particular la investigación sobre la cuestión vocacional. Este tipo de estudios permiten que esta *disciplina puente* –de acuerdo a la conceptualización de Coll (1998)- se nutra de una mirada tanto psicológica como social de fenómenos relacionados con la realidad educativa, en este caso lo referido a la toma de decisiones y los apoyos en el contexto escolar junto con la continuidad y permanencia en estudios superiores.

Entonces este estudio nace con el fin de producir información acerca de cómo se construye la elección de estudios post-secundarios a partir del relato de los propios jóvenes que provienen de contextos educacionales con menores oportunidades educativas que, sin embargo, logran para su toma de decisiones en este período de transición. Estas percepciones y ingresar a la educación superior. Lo descrito intenta caracterizar las distintas categorías asociadas a esta decisión en una visión de proceso, como también permite conocer cuáles son las estrategias de apoyo escolar –formales e informales- que valoran como útiles y legítimas valoraciones son importantes para colaborar al diseño de estrategias vocacionales posibles de implementar en escuelas, considerando sus contextos y su realidad en términos de recursos económicos y posibilidades socioeducativas, ya sea desde instancias centralizadas o autogestionadas por las distintas unidades educativas.

En base esta problematización, el estudio intenta resolver la *pregunta de investigación* sobre **¿Cómo se desarrolla el proceso de elección vocacional en estudiantes provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la Región Metropolitana?** Para dar cuenta de esta pregunta se entrevistará a estudiantes universitarios, quienes desde una mirada retrospectiva analizarán sus procesos de elección vocacional.

La investigación se despliega comenzando con un marco teórico que intenta caracterizar al sujeto de estudio con un carácter histórico en permanente proceso de transformación, para luego ponerlo en relación con el proceso de decisiones post-secundarias y su relación con la educación superior en el contexto chileno. Más adelante, entrando de lleno en el tema de lo

vocacional, se realiza un recorrido histórico de las distintas conceptualizaciones sobre el concepto de *vocación* para posteriormente describir las distintas teorías comprensivas sobre el fenómeno de la *elección vocacional*. Finalmente, se realiza un recorrido por los dispositivos de apoyo a la elección vocacional concordantes con la perspectiva teórica seleccionada para el estudio, que se han desarrollado sobre la base del conocimiento acumulado en algunas de las tradiciones conceptuales.

Luego se realiza un análisis de los resultados obtenidos de este proceso de indagación a través del enfoque de la Teoría Fundamentada de Glaser & Strauss (en Strauss & Corbin, 2002) generando nueva evidencia teórica desde los datos para nutrir el cuerpo de conocimientos sobre la materia. Finalmente, se desarrolla una discusión que intenta articular los hallazgos generados con la problematización inicial y los antecedentes teóricos y empíricos con los que se cuenta, de modo de levantar conclusiones que tengan estrecha relación con el relato de los jóvenes entrevistados.

III.MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

1. Juventudes y educación superior

1.1 Complejidades del sujeto juvenil actual

Para comprender la problemática de la elección vocacional es fundamental comprender la singularidad del tipo de sujeto que experimenta este proceso y sus consecuencias desde una perspectiva histórica. El sujeto juvenil se encuentra condicionado por variables de contexto social, cultural y económico, entre los que se observan transformaciones tales como la disminución del impacto de la familia y la escuela como agencia socializadora en la medida que el conflicto juvenil refiere justamente a la ruptura desde el seno familiar y el paso a un proceso de socialización más amplio (Krauskopf, 2001). Por lo tanto, como punto de partida, es necesario señalar algunas características del *sujeto juvenil* actual, que se encuentra en una fase de transición entre la enseñanza obligatoria y su paso a un estadio siguiente, ya sea la ocupación a través de la educación superior y en el trabajo en muchos casos, mientras en otro grupo atraviesa el fenómeno de la desocupación.

En primer lugar, cabe señalar que es difícil en estos tiempos hablar de una *juventud* considerando el contexto de diversidad cultural existente, por lo que es conveniente utilizar el concepto de *juventudes*. Esto tiene relación con que “(...) la nominación en singular de la *juventud* no es tal, ya que sus significados son diversos y refieren a varias imágenes desde un mismo habla con diversos hablantes” (Duarte, 2000, p. 61-62). El autor agrega que la concepción de la juventud como una etapa de la vida desde una perspectiva tradicional, que teóricos como Erikson y su concepto de *moratoria psicosocial* describen, presenta como debilidad la consideración de este momento como un apresto necesario para la vida adulta en el que el sujeto se encuentra en una condición de carencia o desventaja. Así, en concordancia con la perspectiva de Bourdieu, se señala que la *juventud* no corresponde a una categoría dada sino que una construcción social intersubjetiva, lo que permite la manipulación del concepto para diversos fines (Duarte, 2000).

Esta concepción sobre la juventud es la que Duarte (1994; en Duarte, 2000) denomina *adultocéntrismo*, es decir, que observa al sujeto juvenil desde la perspectiva adulta como punto de referencia y objetivo a lograr para ser considerado por la sociedad. La condición juvenil resultante se sitúa en una relación de subordinación ante la condición adulta, construyéndose de esta manera en la disputa social donde se generan situaciones de dominación sobre el mundo juvenil provenientes del marco de los ordenamientos sociales y de la política (Villa, 2011). Esta perspectiva supone al menos cuatro peligros (Duarte, 2000): 1) la universalización como homogeneización –considerar a los sujetos de una misma categoría como idénticos-, 2) la estigmatización del grupo social juventud en cuanto a sus prácticas y discursos, 3) la parcialización de la complejidad social como proceso reflexivo –la dicotomía de ser joven o adulto- y 4) la idealización de la juventud como objetivación esencialista –valorarlos necesariamente como portadores de cambio y transformación-. En cambio el concepto de *juventudes* permite aglutinar distintas expresiones y significaciones desde el entramado complejo de nuestras sociedades de un grupo social, que se manifiesta de múltiples formas (Villa, 2011).

Junto con este enriquecimiento de la comprensión de la juventud hacia una perspectiva más plural y menos evolutiva, también es posible utilizar el concepto de *condición social juvenil* debido a que refiere a la identidad social que desarrollan individuos sin vincularse con un parámetro fijo de edad o por un tiempo vivido de manera individual (Villa, 2011). Según este autor, la identidad en este contexto se entiende como un conjunto de sistemas de relaciones en distintos ámbitos de interacción articulados en diversas instituciones –familia, iglesias, escuela u otros espacios-, que a su vez se relacionan con distintas variables que atraviesan a esta identidad juvenil tales como el sexo, el género, la condición social de hombre o de mujer, la generación, la etnia, las culturas contenidas en los diversos lenguajes que componen las relaciones en la sociedad, las posibilidades socioeconómicas y las territorialidades. Este cruce de grupos sujetos a diversas condicionantes que mantienen ciertas características de identidad común es lo que se denomina *juventudes* desde una mirada plural del fenómeno de lo juvenil.

Considerando que también se distinguen juventudes atravesadas por distintos momentos históricos, en el contexto actual Wyn, Dwyer & Westberg (en Sepúlveda, 2006) afirman que los jóvenes se encuentran en una etapa de *transición compleja*, es decir, un cambio de las cualidades de este período desde uno lineal y sincrónico con el mundo laboral y la constitución de una familia, hacia uno de carácter multifacético y fragmentado. Se observan así cambios tales como expectativas de mayor permanencia en el sistema educativo, la fragmentación de la experiencia laboral, la extensión del tiempo previo a la independencia económica, el aumento de la sensación de inseguridad general y la postergación de la toma de decisiones (Sepúlveda, 2006).

En el marco de la caracterización del sujeto juvenil actual propuesta anteriormente, Sepúlveda (2006) afirma que la mayoría de las veces los jóvenes de estrato socioeconómico bajo en Chile desean proseguir estudios superiores a pesar de que muchas veces no existen las condiciones objetivas que les permitan lograrlo, generándose así un desacople en las expectativas sobre sus propias trayectorias y las posibilidades reales de conseguirlas. Desde la óptica de Gavilán & Labourdette (2006), esta realidad se torna más crítica considerando que existe una mayor preocupación por la temática de la *ocupación* y el *proyecto de vida* para los jóvenes que provienen de contextos de pobreza, en comparación con jóvenes de estratos socioeconómicos más altos.

Con este sujeto juvenil en proceso de transición compleja que desafía a los enfoques evolutivos normativos tradicionales, caracterizado por una vivencia de inseguridad y expectativas mayores de proseguir estudios superiores, adquiere significado el apoyo que puede brindar la institución escolar al proceso de sucesivas decisiones que enfrenta el joven orientadas a la inserción en el mundo del trabajo y/o de los estudios terciarios.

1.2 Problemática del acceso a la educación superior en Chile

Una paradoja importante que se presenta en el ámbito de la política educativa y sus programas de intervención en Chile dentro de las escuelas en la temática vocacional es que mientras mayor vulnerabilidad educativa presentan los jóvenes, el sistema escolar ofrece menos respuestas (Gavilán & Labourdette, 2006). Así, es posible observar que las escuelas clasificadas en los niveles socioeconómicos medio y alto poseen una serie de dispositivos de apoyo al estudiante en el ámbito vocacional que son gestionados de manera autónoma, mientras que las instituciones de nivel socioeconómico bajo presentan escasas estrategias de apoyo debido a recursos materiales insuficientes para llevarlas a cabo. Finalmente, predomina una presencia del Estado prácticamente nula en el desarrollo de programas de orientación vocacional y de su inclusión en la propuesta curricular a nivel nacional (Gavilán & Labourdette, 2006; Lagos & Palacios, 2008).

A lo expuesto se suma la problemática de equidad propia del sistema de acceso a la educación superior chilena, mediatizada por la Pruebas de Selección Universitaria (PSU) como filtro de ingreso (Moya, 2011). En términos generales se observa que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo se registran en menor medida para rendir esta prueba y, a su vez, obtienen calificaciones más bajas (OCDE, 2013). Esto genera como resultado que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tengan menor presencia en la educación superior que los estudiantes de otros estratos.

En un análisis por dependencia del establecimiento se afirma que la representación de los estudiantes de colegios particulares pagados aumenta significativamente al ingresar a la educación superior -20% de presencia frente a un 7% aproximado de representatividad de matrícula de estas instituciones en la matrícula total del sistema educativo obligatorio-, fenómeno que se agudiza en el caso de las universidades privadas (Manzi, 2006).

Según los datos expuestos en el informe de aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena del año 2013, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se señala que existe un alto porcentaje de estudiantes de

colegios particulares pagados ingresan a las universidades, mientras que los que provienen de liceos municipales se concentran en los centros de formación técnica (CFT), institutos profesionales (IP) y universidades que no utilizan mecanismos de selección, comportamiento que se repite en relación a la permanencia dentro de la educación superior en la que los estudiantes provenientes de escuelas municipales poseen índices más bajos (OCDE, 2013).

En este mismo informe, se afirma que la cobertura de la educación superior aumentó significativamente desde un 30% del número bruto de estudiantes que egresan de la educación media en el 2002 hacia un 55% en el año 2012, concentrándose este crecimiento en los centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades privadas (OCDE, 2013).

Sin embargo, un estudio del Centro Microdatos (2008) sostiene que a pesar de este aumento de cobertura, no existe un abordaje suficiente de las altas tasas de deserción en la educación terciaria, ya que según a cifras otorgadas por el Consejo Superior de Educación en el año 2012, el fenómeno de la deserción se presenta en un 19% de los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) y un 22% de los estudiantes de las universidades privadas en el primer año, mientras que en el tercer año de carrera las tasas acumuladas aumentan a un 39% y un 42% respectivamente (Centro Microdatos, 2008). Entre los factores asociados a esta deserción universitaria en el primer año, se considera como las causas más frecuentes los problemas vocacionales, la situación económica de la familia y el rendimiento académico, situación que se agudiza en los institutos profesionales -48% de estudiantes que desertan durante el primer año- y los centros de formación técnica -38% en similares circunstancias- (Centro Microdatos, 2008).

1.3 Características del sujeto juvenil en el movimiento estudiantil chileno

La problemática de la equidad y el acceso a la educación superior descritas en el apartado anterior, ha generado en Chile una respuesta por parte de un segmento importante de los distintos actores del sistema educacional entre los años 2002 y 2011, liderados por las movilizaciones estudiantiles que lograron posicionarse en el espacio público nacional. Las demandas expresadas por este grupo en torno a la educación terciaria refieren a la necesidad de un rol del Estado que garantice aportes estatales a sus instituciones educativas y la calidad de sus programas, la eliminación del lucro y del sistema de financiamiento privado para los estudios y la generación de nuevos mecanismos de acceso a las universidades (Rubilar, 2011).

En este contexto se evidencia una *crisis de legitimidad*, concepto con el que Weber (en Fleet, 2011) describe la fractura producida en el esquema de dominación por parte de un grupo social emergente que modifica la identidad de la sociedad y presiona por mayor participación en la distribución del poder, lo que en el contexto de las movilizaciones estudiantiles en Chile es potenciado por el historial de promesas incumplidas por parte de las autoridades.

Por otra parte, Silva & Romero (2013) afirman que estos jóvenes han evidenciado un proceso de *fortalecimiento*¹ que consiste en la toma de consciencia de la vulneración de derechos sociales y la acentuada inequidad social en Chile, una crítica hacia la hegemonía del dinero como medio de acceso a oportunidades de superación, percepciones que finalmente desembocan en las demandas educativas planteadas en el contexto del movimiento descrito. En este sentido, estos estudiantes utilizan para el logro de sus propósitos el uso de plataformas virtuales, la interacción en redes, con las cualidades de creatividad y dinamismo, generando canales de participación inclusivos de todos sus miembros (Silva & Romero, 2013).

¹ Montero (2003; en Silva & Romero 2013) sustituye el concepto de *empoderamiento* por el de *fortalecimiento* para referirse al proceso en el que los miembros de una comunidad desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar sus propias vidas, generando compromiso consciente y crítico, transformando simultáneamente su entorno según sus necesidades y aspiraciones y a ellos mismos.

Este movimiento no sólo aportó a la generación de una serie de modificaciones en la institucionalidad educativa chilena, sino que también dio cabida a la emergencia de un nuevo tipo de *sujeto juvenil* que tiene características singulares. En primer lugar, Rubilar (2011) sostiene que en este escenario aparece la expresión de un sujeto diferente que marca una generación distinta a las anteriores, ya que estos estudiantes no portan los miedos internalizados que sí tenían las generaciones anteriores en relación a la dictadura militar chilena entre 1973 y 1990. Silva & Romero (2013) agregan que el movimiento estudiantil en sus declaraciones públicas describe a los estudiantes como sujetos de derecho que no han sido garantizados y han sido violentados por parte del Estado (Silva & Romero, 2013).

En torno a la identidad de este sujeto juvenil, Silva & Romero (2013) sostienen que se está construyendo una evaluación negativa de las oportunidades de roles disponibles en el presente –en sus colegios y territorios- y en el futuro –tras la observación del trabajo, cansancio y malestar contenido en el mundo adulto-, lo que desemboca en una escasa valoración de la utilidad de estos roles para generar calidad de vida en las personas. Valenzuela (2012) agrega a esta descripción que los jóvenes en sus propios discursos tras las movilizaciones estudiantiles en Chile en el 2011 plantean que su objetivo es generar un sujeto que se rija por valores distintos a los imperantes, tales como la superación del individualismo, la competencia y la descomposición, generando de este modo transformaciones en sí mismos y construyendo nuevas formas de relacionarse.

2. Elección vocacional

2.1 Tradiciones y teorías del fenómeno de vocación

El concepto de *vocación* corresponde a una noción ampliamente utilizada y asociada a los campos de la religión y de la educación. Etimológicamente proviene de la palabra latina *vocatio*, o en español “acción de llamar”, mientras que su definición de acuerdo a la Real Academia Española posee dos acepciones: por una parte refiere a “*la inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente al de la religión*”, como sinónimo de advocación, y por otra hace referencia a una “*inclinación a cualquier estado, profesión o carrera*” (Real Academia Española, 2012). Se aprecia que este concepto en su origen guarda una intrincada relación con la tradición religiosa, lo que concuerda con la definición planteada desde una concepción antropológica cristiana en un momento pre-científico que comprende a la vocación como un llamado desde un mandato superior de orden divino que se vive internamente en plano individual, que traza el camino del sujeto y, de algún modo, determina la distribución de las labores en la sociedad (Romero, 2003). En este sentido, Alphonso (2004) refiere que la *vocación personal* corresponde a la voluntad de Dios en el arreglo, orden y orientación de la vida de las personas hacia la salvación, tomando en cuenta la singularidad para llegar a lo que el autor denomina el yo más íntimo y verdadero.

En el estudio sistemático del tema, una primera tradición que se revisará corresponde a la que se denomina *evolutiva* (Boholavsky, 1978; López, 2003) y comprende desde una perspectiva normativa a la decisión vocacional asociada al proceso de construcción de la *identidad vocacional-ocupacional* del adolescente, que define en parte el por qué y el para qué de la elección de uno u otro rol ocupacional. Sostiene además una estrecha relación con la tradición de la *psicología vocacional* que se centra en el concepto de *conducta vocacional* y lo define como “*el conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo profesional en el que pretende integrarse activamente*” (Rivas, 1998, p. 15). Se considera *evolutiva* en cuanto supone que existe dentro del desarrollo del sujeto un proceso de elección vocacional ligado intrínsecamente a la constitución de su propia identidad y que se manifiesta en conductas concretas orientadas

a su consecución, comprendiendo así la elección vocacional como un hito del desarrollo (Lobato, 2002). En esta línea, se puede considerar que Super (1973) es uno de los autores que más desarrolla esta perspectiva de lo vocacional, ya que define el constructo vocación como un proceso evolutivo en la que el sujeto expresa su autoconcepto y lo trata de poner en ejercicio en la profesión. Además, vincula esta noción con el concepto de *madurez vocacional* que refiere a la congruencia entre el comportamiento o conducta vocacional y lo que se espera del sujeto con respecto a su edad (Pantoja, 1992).

Cuando se incorporan los aportes de la psicología, y en particular del movimiento de higiene o salud mental, el movimiento psicométrico y los estudios evolutivos, se profundiza hacia lo que Bisquerra (1996) denomina el enfoque de los *rasgos y factores*, donde interactúan el campo de la educación con el ámbito de la psicoterapia y el psicodiagnóstico individual. Este enfoque se interesa en el estudio de las aptitudes, los intereses, las limitaciones y la personalidad del sujeto como elementos de apoyo a las decisiones vocacionales. Por otra parte, se incorpora la psicometría para la recogida de información los componentes que de la vocación, encontrándose como un autor principal en este desarrollo a Holland (1966; en Lobato, 2002).

El enfoque *psicodinámico* propone un concepto de lo vocacional relacionado íntimamente con el proceso de construcción de *identidad* y de la *personalidad* del sujeto, y no solamente su identidad vocacional-ocupacional en términos de roles sociales, sino que se liga a motivaciones y conflictos internos conscientes e inconscientes (López, 2003). En esta misma línea y ya de lleno en la *estrategia clínica*, Boholavsky (1978) delimita el concepto como un elemento no innato que se desarrolla en el plano de la acción, el conocimiento y la convivencia desde experiencias adquiridas de modo consciente o inconsciente que conducen a una elección autónoma del sujeto. Este autor decide reemplazar el concepto de vocación por el de *identidad vocacional* porque permitiría articular dos ámbitos ligados a la elección, a saber, lo que el autor denomina la mismidad social y la continuidad interior. Este enfoque otorga un énfasis fundamental a los aspectos inconscientes relacionados con la decisión vocacional que se manifestarían a través de lo que Rivas (1999; en Villalobos, 2011) denomina *tendencias afectivas*. Éstas refieren a tendencias latentes de carácter

inconsciente que determinan la inclinación del sujeto a la acción y cuando se cristalizan podrían determinar la presencia de aficiones relativamente permanentes en el tiempo denominados *intereses* (Villalobos, 2011).

Una cuarta mirada es la que López (2003) denomina el enfoque *interactivo – psicosocial* que sitúa su énfasis en la relación del sujeto con el medio y la construcción de identidades e imágenes profesionales en base a esta relación. Es necesario destacar que el mismo Boholavsky (1975) sitúa el ámbito de ‘lo vocacional’ como un campo, es decir, un lugar de intersección de variables sociales, políticas, económicas, culturales y psicológicas, otorgándole de ese modo importancia a los factores interaccionales y sociales, saliendo así su teoría del ámbito estricto del enfoque psicodinámico y la estrategia clínica. Siguiendo esta tendencia, Romero (1999; 2003) concibe la vocación como un proceso de búsqueda de identidad y de proyectos en el futuro en torno al mundo del trabajo, determinada por el contexto socio-cultural y las representaciones condensadas en lo que el autor denomina *imaginario social*, es decir, la internalización de una serie de representaciones provenientes de lo colectivo sobre valores, creencias e ideologías de orden familiar y social que pasan a formar parte de la estructura psíquica del sujeto. En esta misma línea, para Foladori (2009) la vocación corresponde a una elección como parte de un conjunto de elecciones tomadas previamente durante la biografía del sujeto, y por lo tanto, no refiere a un proceso derivado de la voluntad de decidir ni tampoco refiere a un proceso propiamente actual para los jóvenes adolescentes.

En este recorrido histórico de los conceptos de vocación, si bien existen coexistencia de enfoques en diversos momentos, se denota una evolución lógica en cuanto a complejización de las condicionantes y las dinámicas asociadas con el proceso de elección, llegando a una mirada que sitúa en relación dialéctica aspectos dinámicos y biográficos del sujeto con condicionantes de los entornos familiar, económico, cultural y social en los que se inserta. La perspectiva *interactiva – psicosocial* que propone López (2003) es coherente con esta investigación ya que brinda una visión panorámica y multifactorial sobre el proceso de elección vocacional.

2.2 La perspectiva interactiva – psicosocial de lo vocacional

La historia del estudio del proceso vocacional evoluciona con estadios similares que los estudios de la psicología, ya que poseen momentos de desarrollo y diversidad de enfoques con estrecho vínculo con esta disciplina como campo de desarrollo conceptual. Por lo mismo, en los orígenes de la psicología y su intersección con la filosofía como disciplina madre, se establecían preguntas sobre la problemática vocacional. En *La República* de Platón ya se esbozaba la interrogante sobre cuál será la actividad más adecuada para cada uno, a través de lo que denominaba el examen de los ingenios y que desembocaba en decisiones en torno a la organización y la división del trabajo en la ciudad (López, 2003).

Desde este origen común, las teorías sobre la elección vocacional fueron desarrollándose de modo análogo a como se generaron las diversas concepciones sobre vocación. Cepero (2009) desarrolla una clasificación de las distintas teorías sobre la elección vocacional sintetizando las clasificaciones de Crites (1974), Rivas (1998) y Álvarez (1995; en Cepero, 2009) en una categorización que considera los presupuestos básicos de las teorías, los aportes al desarrollo de los apoyos vocacionales y la investigación. Las teorías o modelos que componen esta categorización son los siguientes:

- A. Modelos no psicológicos.
 - a. Teoría del azar, accidente o factores casuales y fortuitos.
 - b. Teoría económica de la oferta y la demanda.
 - c. Teoría sociológica o cultural.
- B. Modelos psicológicos.
 - a. Teoría de rasgos y factores.
 - b. Teoría psicodinámica.
 - i. Teoría psicoanalítica.
 - ii. Teoría de las necesidades.
 - iii. Teoría del concepto de sí mismo.
 - c. Teorías evolutivas o de desarrollo.

- d. Teoría de la toma de decisiones basada en el aprendizaje social.
 - i. Descriptivas.
 - ii. Prescriptivas.
- C. Modelos integrales, comprensivos, globales, eclécticos o enfoques de la orientación vocacional.

Para efectos de la presente investigación, se considerará como marco de análisis a los *modelos integrales, comprensivos, globales, eclécticos o enfoques de la orientación vocacional* (Cepero, 2009). Entre estos modelos, se adopta específicamente la perspectiva *interactiva – psicosocial*, definida por López (2003) como un enfoque que considera la interacción entre factores del medio y factores individuales, tanto psicológicos como no psicológicos, generando así una comprensión que da cuenta de la diversidad de determinantes que forman el proceso complejo, multifactorial y multidimensional de la elección vocacional.

En la revisión desarrollada hasta este punto, se observa que existe una multiplicidad de conceptos de elección vocacional, que en su mayoría la consideran como el resultado en el que intervienen diversas clases de variables según los énfasis que brindan cada uno de los enfoques. Entonces es fundamental, desde el punto vista del producto, preguntarse acerca de cómo surgen estas elecciones como resultados. Desde la perspectiva teórica a la que adscribe esta investigación, se considera que la *elección vocacional* es el resultado de un *proceso de elección vocacional* (Hernández, 2004; en Rivas, 2003).

De acuerdo a la definición de Hernández (2004; en Rivas, 2003) corresponde a un proceso sistemático y predominantemente consciente que se direcciona durante un período amplio de la vida del sujeto en el que intervienen factores cognitivos y motivacionales, que desemboca en una síntesis entre las capacidades, las aspiraciones y las posibilidades. A esta gradualidad del proceso, Martín (2006; en Cepero, 2009) agrega que es un momento en el que se debe analizar y reflexionar detenidamente –en términos ideales- todos los aspectos implicados en el proceso, tales como las capacidades, las aptitudes, los intereses y los valores. A estos factores, Elejabeitia (1995; en Cepero, 2009) agrega que deben analizarse

las condicionantes sociales, los esfuerzos y las expectativas en el contexto de un largo proceso temporal dentro de la vida de las personas.

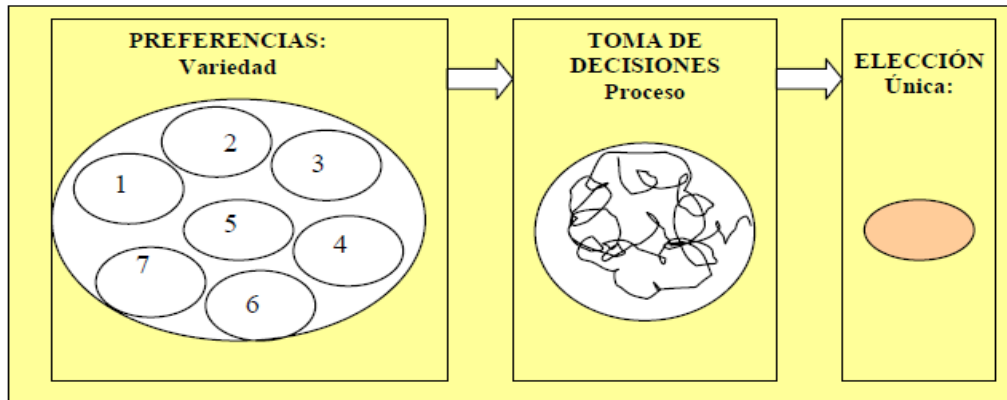
Para comprender los diversos fenómenos implicados en la elección vocacional como *proceso*, se considera necesario profundizar en algunos de ellos vinculados con la *perspectiva interactiva – psicosocial*. Estas referencias provienen de enfoques teóricos diversos y son útiles para lograr una comprensión de este proceso que sea coherente con el desarrollo conceptual de esta investigación.

Un primer elemento, corresponde a un concepto que proviene del enfoque de los *rasgos y factores*, el que es denominado por Rivas (1998) como *preferencia vocacional* profesional. Este concepto refiere al abanico de gustos y posibilidades que tiene el sujeto, agregándole la expresión del deseo o atracción a ciertas actividades profesionales y la proyección del mismo sujeto como posibilidad de llegar a desempeñarla (Rivas, 1998). Esto incorpora una reflexión sobre su jerarquía de prioridades, que posteriormente servirán de guía de la conducta vocacional (Hernández, 2004 y Savickas, 1995; en Cepero 2009).

Las preferencias implican un análisis racional y componente de reflexión propia, por lo que superan en extensión a los intereses y otorgan además un valor predictivo (Rivas, 1998). Para llevar a cabo esta decisión, hay que procesar la información para llegar a un resultado donde confluyen e influyen un conjunto de indicadores -intereses, expectativas, valores, género- lo que significa estructurar y organizar la información y las experiencias, confrontando lo deseable y lo probable (Cepero, 2009).

La *preferencia* como concepto supera la conceptualización clásica de *interés* propuesta por Super (1973), ya que supone constituye el resultado de un proceso cognitivo de elección y el producto de la comparación entre distintas opciones logra definir lo que ‘*yo quiero ser*’ (Rivas, 1998), representando un acercamiento paulatino de lo general y lo específico (Rivas 2003). Este acercamiento paulatino considera el análisis de la variedad de preferencias posibles, pasando por un proceso de análisis y toma de decisiones que desembocaría en una elección única (*ver* Figura 1).

Figura 1. Representación del proceso de la concreción de la elección vocacional



Fuente: Cepero, 2009 (p. 25).

De modo complementario, Williamson (1965; en Cepero, 2009) desarrolla cuatro categorías que describen las situaciones críticas en las que se podrían encontrar los sujetos en proceso de búsqueda ocupacional: 1) personas incapaces de tomar una decisión, 2) personas indecisas, 3) personas poco prudentes al enfrentar la elección, y 4) la discrepancia entre las capacidades del sujeto con los requisitos del mundo laboral. Estos distintos momentos hablan acerca de formas distintas de resolución –o no resolución- del conflicto vocacional y también entrega lineamientos de donde focalizar las estrategias de apoyo.

Desde una comprensión psicodinámica, Boholavsky (1978) aporta con el concepto de *deuteroelección*, que describe cómo el joven ‘eligió elegir’, a través de un proceso de meta-análisis de la elección en base a elementos relacionados con la carrera, la profesión y la ocupación, sin un apoyo formal de terceros intervinientes. Este fenómeno representa a la *inscripción* en el mundo adulto, es decir, la manera como el joven decide enfrentarse con el medio adulto a través del medio ocupacional.

Boholavsky (1978) sostiene que el problema central en la decisión no es la falta de información, sino que el uso que se hace de ésta, considerando las características de personalidad, la edad, los factores psicológicos –cognoscitivos y afectivos-, y las condicionantes sociales y económicas que enfrentan los sujetos. Todos estos aspectos generan distorsión, parcialización y prejuicio, dando pie a la aparición del estereotipo y la fantasía, perdiendo así el contacto con la realidad (Boholavsky, 1978). A lo anterior, el

autor agrega que existen dos fuentes importantes que apoyarían los problemas asociados a la deuteroelección, que se manifiestan en las formas de los planes de estudio y los resultados de pruebas psicométricas como herramientas sobrevaloradas para la elección, elementos que ya cargan con una serie de estereotipos y facilitan la construcción de fantasías.

Desde el enfoque *evolutivo* de Ginzberg (en López, 2003), el proceso de elección corresponde a la finalización de un proceso de continuas elecciones durante la vida del joven, comenzando en la elección en el ámbito de la *fantasía* al imaginar ciertos roles sociales genéricos –etapa que comprende entre los seis y once años de vida-. Luego, el niño transita hacia una etapa de *tanteo* o de *proyecto*, donde se imagina en distintas ocupaciones tomando en consideración elementos de sí mismo y del contexto –entre los doce y diecisiete años-. Finalmente, pasa a una etapa de elección *realista*, en la que idealmente el sujeto podría elegir en base a un conocimiento relativamente acabado de sí mismo y de sus posibilidades y condicionantes, lo que se desarrollaría desde los dieciocho años en adelante, momento en el que el joven en teoría se enfrentaría a las decisiones ocupacionales post – secundarias (López, 2003). Si bien esta mirada es normativa y tiende a estandarizar procesos para analizar el desarrollo de los sujetos, su aporte radica en que brinda una secuencia de momentos de aproximación hacia la elección vocacional.

De este mismo enfoque, Super (1973) supone que este proceso el sujeto expresa su propia idea de persona, ya que en la profesión se intenta poner en práctica el autoconcepto y su actualización constante en base a los conocimientos y aprendizajes adquiridos. Como consecuencia de esto, las preferencias vocacionales van cambiando con el tiempo y la experiencia, a pesar de que pre-exista un autoconcepto estable que subyace a estos cambios comportamentales propios del desarrollo evolutivo. Así, el principal aporte de este autor corresponde a la afirmación de que las preferencias no se dan en cierto momento de la vida, sino que siempre están presentes y vigentes en la biografía de las personas, incorporando experiencias significativas e integrando de múltiples aspectos individuales y socioculturales (Rivas, 1998).

En el proceso de elección, López (2003) plantea que existiría una serie de desajustes propios del proceso, tales como procesos de ruptura y mutación, vivencia de duelo por los intereses ‘no elegidos’ y renunciados. Cuando estos subprocesos se llevan a cabo en un desarrollo disarmónico de la síntesis de la identidad adolescente y su manifestación en la conducta vocacional, el autor supone que existe el peligro de la constitución de una *pseudoidentidad* o una máscara de elección deseable socialmente para encubrir sentimientos de inferioridad y la imposibilidad de aceptarse a sí mismo. Otro peligro también es la construcción de una *identidad negativa*, es decir, la identificación con los valores rechazados por el sujeto y su familia que podría conllevarlo a situarse al margen de la sociedad y expresar conductas desadaptativas (López, 2003).

Por otra parte, Rodríguez (2001) comprende el proceso de decisión vocacional como una *elección asistida*, lo que refiere a un proceso que necesariamente requiere de otro para poder llevarse a cabo, ya sea en primera instancia a través de la relación directa con otros que se encuentren en relación al sujeto, como también en la intervención de una serie de disciplinas a través de especialistas, especialmente desde la psicología como disciplina (Rodríguez, 2001).

Este proceso, según López (2003), trae consigo la noción de *transformación direccional*, que corresponde a un movimiento de constantes decisiones pequeñas en torno a una dirección relacionada con la elección vocacional misma. A menudo este tránsito es considerado como racional, ya que se intenta validar en el plano interpersonal en el que el sujeto otorga un juicio de convicción y certeza relativa a estas acciones y decisiones para apropiarse de estas creencias y del proceso (López, 2003).

Continuando esta argumentación, Foladori (2009) sostiene que este proceso forma parte de un entramado de elecciones que el sujeto ha hecho durante la vida, que se encuentra sujeto a una serie de condicionantes económicas, sociales, culturales, del mundo del empleo y familiares. En este sentido, la decisión vocacional se basaría en un proceso de descubrimiento o levantamiento de las barreras que impiden comprender los motivos de elección del sujeto (Foladori, 2009).

A modo de síntesis, se puede sostener que “*la literatura relativa a la elección vocacional, entiende a ésta como un proceso complejo de socialización, en el que convergen procesos de base individual y social*” (Valencia, Koch, Contreras & Oliva, 2012, p.1).

2.3 Definiciones de elección vocacional

Como se pudo apreciar en los apartados de las tradiciones del concepto de vocación y las teorías sobre la elección vocacional, el desarrollo en la temática es bastante amplio y tiene distintas perspectivas, por lo que el ejercicio de describir las definiciones de elección vocacional puede ser una tarea extensa. No obstante es necesario sintetizar algunas definiciones de constructo para finalmente delimitar qué es lo que se entenderá por elección vocacional para efectos de la presente investigación.

Mira & López (1947; en Cepero, 2009) definen la elección vocacional como el resultado de un proceso que consiste en elegir la carrera, profesión u oficio que mejor conviene a un individuo de acuerdo a sus aptitudes y las posibilidades que le ofrece el medio. Esta definición es amplia sencilla de comprender, aunque es necesario cuestionar el hecho de las decisiones vocacionales también están determinadas por factores irracionales –tales como el azar, elementos inconscientes del sujeto y condicionantes externas difíciles de controlar– que impiden que se decida siempre por la opción más conveniente. Por otra parte, una definición clásica es la de Super (1973) que considera a esta elección como la concreción de las preferencias personales a través de una ocupación, que a su vez se desprende de una serie de pequeñas decisiones previas influidas por una multiplicidad de variables. Esta definición, no obstante se considera que es demasiado amplia y le otorga centralidad al concepto de preferencias personales en el proceso de decisión.

Explorando otras definiciones, Álvarez (1991b; en Cepero, 2009) define la elección vocacional como el proceso por el cual el individuo valora y actualiza sus preferencias de modo de conducir a una formulación libre de una decisión personal en relación a sus planes

y proyectos. Es interesante la dimensión de análisis y actualización que se desprende de esta definición, aunque incorpora una noción de libre albedrío de la que puede dudarse, especialmente en el contexto de sociedades con altos niveles de desigualdad socioeducativa. En la misma línea, para Méndez (1998; en Cepero, 2009) la elección académica profesional se desarrolla a partir de una exploración de la personalidad y de las posibilidades ocupacionales, para de este modo formular una propuesta de elección individual para la toma de decisiones y la transición a la vida laboral adulta. Esta definición enfatiza el plano individual de la toma de decisiones y a su vez plantea una posibilidad de exploración que en ciertos contextos es difícil de llevar a cabo si es que no se cuentan con apoyos sistemáticos para poder realizarlo.

La definición clásica de Holland (1978) concibe a la elección como una manifestación de conducta que es expresión de la motivación, los conocimientos adquiridos, los aspectos de la personalidad y las aptitudes de los sujetos. La definición de Rivas (2003), aun en el plano individual, complejiza las definiciones revisadas al describirla como la concreción de la resolución de un problema vocacional derivado de la tensión entre los deseos y expectativas, y el conocimiento de sí mismo y de su entorno. Así el sujeto buscaría la coherencia personal en el marco de su proceso de socialización, tomando decisiones cada vez más realistas al tener más claridad sobre la historia personal que las condiciona.

Como es posible observar hasta ahora, el resultado del proceso de elección vocacional reviste gran importancia en la vida de las personas, ya que de algún modo se elige una forma de vida, vinculando la identidad personal y ocupacional (Boholavsky, 1978). Entonces, se expresa así la identidad del sujeto en roles vocacionales-ocupacionales, como manifestaciones en la conducta de la identidad profesional que a su vez presenta características distintivas frente a otros roles ocupacionales en la sociedad (López, 2003).

El concepto de *elección vocacional* subyacente a los desarrollos de Foladori (2009) y en alguna medida de Boholavsky (1978) es útil ya que reviste una amplitud suficiente para incorporar el espectro de posibles factores asociados a la elección vocacional, como también relativiza el concepto de 'elección' y lo orienta hacia una concepción que la

comprende como una decisión vinculada con una serie de determinantes sociales, políticos, económicos, culturales, familiares y biográfico-individuales, más que a una elección deliberada y autónoma del sujeto. En esta misma línea, en términos operativos para el presente estudio se considerará la definición de *elección vocacional* proporcionada por Cepero (2009) que la concibe como “(...) *el resultado de la concreción del conjunto de preferencias vocacionales condicionadas por determinantes contextuales o socioculturales y personales o cognitivo-emocionales, que reciben la influencia del tiempo y de los contextos, desembocando en una opción vocacional concreta o en un grupo vocacional afín relacionado con los planes y proyectos de la persona de alcanzar un nivel profesional satisfactorio*” (p. 25)

2.4 Condicionantes asociadas a la elección vocacional

En la literatura se describen diferentes formas de analizar el amplio espectro de factores asociados en la elección vocacional, tanto desde descripciones teóricas sobre estas variables, como desde la investigación que levanta evidencia empírica al respecto.

En el ámbito teórico, Rojas (2005; en Valencia *et al*, 2013) propone tres parámetros fundamentales que pueden condicionar al sujeto: 1) parámetros de contexto, 2) parámetros de posición, y 3) parámetros cognitivos. El primero de ellos refiere a las condiciones pre-existentes al individuo que constituyen sus creencias y su forma de representar la realidad. El segundo parámetro hace alusión a la visión de realidad construida desde el punto de vista singular del sujeto, que no tiene una perspectiva *macro*, sino que evalúa desde su propia posición. Finalmente, los parámetros cognitivos corresponden a la información con la que cuenta cada sujeto para tomar decisiones, en la medida que sus recursos culturales inciden en su potencialidad de interpretar de diversas maneras las situaciones (Valencia *et al*, 2013).

Ginzberg (en López, 2003) considera la importancia de la personalidad y los valores individuales, mientras que Super (1973) agrega a estas variables el concepto de sí mismo.

Por su lado, Cepero (2009) considera que uno de los factores más importantes asociados a la elección vocacional profesional es la variable sexo en términos de representación numérica en las distintas carreras y el género social en cuanto a las representaciones y expectativas asociadas a este factor en relación a las distintas carreras y proyectos profesionales. Otro grupo de factores que este autor considera son los valores, en la medida que pueden considerarse importantes las valoraciones de los distintos sujetos en relación a ganar dinero, obtener éxito social y poder, en contraposición con los intereses y el bienestar psicológico (Cepero, 2009).

En base al estudio de las diversas miradas sobre los factores asociados a la elección vocacional, Cepero (2009) realiza una completa síntesis de estas variables agrupadas en categorías y subcategorías que incluyen factores individuales y contextuales que se presenta a continuación (p. 89).

A. Determinantes individuales o personales:

a.1 Físicos:

a.1.1 Las características personales o físicas.

a.1.2 Sexo / género.

a.1.3 Edad.

a.1.4 Pertenencia a minorías y Necesidades Educativas Especiales.

a.2 Determinantes psicológicas:

a.2.1 Aptitudes y destrezas.

a.2.2 Intereses y preferencias.

a.2.3 Desarrollo y Madurez vocacional.

a.2.3.1 Madurez vocacional.

a.2.3.2 Estilos de decisión vocacional

a.2.3.3 Factores de decisión vocacional.

a.2.3.4 Desarrollo vocacional.

a.2.4 Motivación y Expectativas de Logro.

a.2.4.1 Expectativas de logro.

a.2.4.2 Expectativas de eficacia personal.

a.2.5 Personalidad, cognición y psicoemocional.

a.2.5.1 Factores psicoemocionales.

a.2.5.2 Autopercepción vocacional.

a.2.5.3 Autoconcepto vocacional.

a.2.6 Valores.

a.2.7 Toma de decisiones y oportunidad.

a.3 Pedagógicos o Académicos:

a.3.1 Rendimiento Académico (expediente académico).

a.3.2 Curriculum Escolar.

a.3.3 Biodatos educativos.

a.3.3.1 Estilo y estrategias de aprendizaje.

a.3.3.2 Tipo de educación.

a.3.3.3 Opcionalidad de las áreas.

B. Determinantes Coyunturales o Contextuales

b.1 Institucionales:

b.1.1 Mundo laboral

b.1.2 Estereotipos profesionales

b.1.3 Deseabilidad vocacional

b.1.4 Estructura económica, cambios tecnológicos y de producción.

b.1.5 Polivalencia o diversidad de roles laborales.

b.1.6 El Sistema Educativo.

b.1.6.1 Distintos Niveles de formación.

b.1.6.2 Formación profesional.

b.1.6.3 Sobre-educación.

b.1.6.4 Nivel Superior. Estructura vocacional universitaria.

b.1.6.5 Política Educativa.

b.2 Socioeconómicos:

b.2.1 Estructura Socio-familiar.

b.2.1.1 Nivel Académico familiar.

b.2.1.2 Tamaño Familiar.

b.2.1.3 Profesión de los padres.

b.2.1.4 Recursos económicos. Estatus socioeconómico. Clase social.

b.2.1.5 Indicadores educativos del medio familiar.

b.2.2 Medio Social.

b.2.2.1 Residencia Paterna.

b.2.2.2 Entorno Rural / urbano.

b.2.2.3 Oportunidad de estudios y trabajo.

b.2.2.4 Estereotipos profesionales.

b.3 El Azar o Fortuismo:

b.3.1 Fortuismo situacional.

b.3.2 Hábitat y Recursos.

b.3.3 Distancia.

b.3.4 Coyuntura.

Por otra parte, en cuanto a la investigación empírica en el contexto latinoamericano, Gavilán & Labourdette (2006) advierten que dentro del grupo mayoritario de jóvenes que viven en situación de pobreza y alta vulnerabilidad educativa existirían escasas posibilidades de realizar elecciones *simbólicas* –o las que se encuentran cargadas de significados relevantes para el sujeto, determinadas por los factores individuales asociados o lo que antiguamente se refería el concepto de ‘lo vocacional’-, sino que éstas se encuentran determinadas en gran medida por las posibilidades de facilidad para cursar estudios y cercanía física con el lugar de estudios. En este sentido, estos autores plantean que los jóvenes “(...) *“eligen” una opción forzada y sin futuro*” (Gavilán & Labourdette, 2006, p. 109).

Faz & Mendoza (2007) describen variables que se relacionan con el proceso, que pueden ser de índole personal tales como el autoconcepto académico, la motivación para aprender y la vocación, mientras que entre las variables de índole ambiental se encuentran el entorno familiar, el contexto social y el contexto escolar. Otras variables intervinientes en la decisión vocacional serían la oferta educativa existente, la capacidad económica de la familia, los niveles académicos exigidos, la orientación curricular de las carreras, el

prestigio de las profesiones, la empleabilidad, las posibilidades en cuanto a ingresos futuros, los regímenes de trabajo de las distintas profesiones, y una serie de factores inmediatos tales como la incertidumbre del marco circundante, la falta de información suficiente, la presión del tiempo, la influencia de opiniones externas y la crisis de la adolescencia (Faz & Mendoza, 2007).

En relación a las condicionantes familiares, Campos (2012) describe como variables la influencia de la madre y del padre, el ambiente del hogar, la influencia de familiares, la dificultad para los estudios y la duración. Además de estos factores, Foladori (2009) describe otras de carácter relacional relevantes tales como las expectativas y presiones familiares en torno a la elección del estudiante, el historial profesional y/o laboral de la familia, las tradiciones y el sistema de creencias y valores presente en este grupo. Rosenberg (1957; en Santos, 2005) por su parte desde la teoría clásica agrega que la influencia de los padres en las decisiones vocacionales varía de acuerdo a la clase social, en la medida que deriva directamente de sus expectativas sobre sí mismos y las depositadas en los hijos para el futuro.

En cuanto a las variables de orden social, Campos (2012) en un estudio en Venezuela señala como intervinientes en el proceso, en orden decreciente: 1) el prestigio social de la profesión que desean desempeñar, 2) el prestigio social de los estudios, 3) el ajuste de la carrera a los roles de género, 4) el poder económico y social potencial, 5) el tiempo y horario que disponen, 6) la facilidad y duración de los estudios, 7) el simple azar, 8) la distancia del lugar de estudio, y 9) las posibilidades económicas de las familias.

Por otra parte, Santos (2005) complementa estos factores con otros tales como la influencia de los medios de comunicación masiva como agente de enculturación del sujeto. Además, López (2003), realizando un análisis más específico, plantea que existe una asimetría de la valoración social de las profesiones ligadas a la producción y al servicio, como también que las carreras universitarias adquieren un estatus superior frente a las carreras técnicas, lo que tendría impacto sobre el proceso de elección de actividades y profesiones (López, 2003).

3. Dispositivos de apoyo a la elección vocacional

Las estrategias de intervención de apoyo a los estudiantes de enseñanza secundaria para la elección vocacional se generan como una respuesta educativa a la obligación impuesta que viven los adolescentes a tomar una decisión acerca de su futuro, situación que les genera ansiedades, inseguridades y miedo al fracaso (Romero, 1999). En términos habituales, la intervención vocacional en las escuelas chilenas se encuentra a cargo de la figura del *orientador* que a su vez se encarga de las funciones de lo denominado *orientación escolar* u *orientación educacional*, referida a una labor de apoyo integral al proceso formativo del estudiante en sus ámbitos académico, emocional, social y vocacional (Lagos y Palacios, 2008).

Dentro de las maneras de intervenir en el ámbito vocacional, en la literatura se puede observar un conjunto de conceptos que definen estas estrategias de intervención en concordancia con las distintas perspectivas teóricas desarrolladas. Entre estas se encuentran el ‘*counseling*’ o *consejería vocacional*, la *orientación vocacional* y la *orientación educacional* en el contexto norteamericano, la *orientación psicopedagógica* y la *orientación profesional* en la escena europea (Bisquerra, 1996). Para efectos del presente estudio, se describirán las estrategias de apoyo concordantes con la perspectiva *interactiva – psicosocial* (Boholavsky, 1978; Rivas, 2003; Cepero, 2009), junto con los aportes provenientes de las miradas críticas desarrolladas en América Latina (Rascovan, 2004; Guerra & Suazo, 2011) y del *análisis vocacional grupal* (Mora Larch, 2005; Foladori, 2009).

En primera instancia, el concepto de *orientación vocacional*, desarrollado por Parsons (1907; en Rivas, 2003) posee una gran cantidad de definiciones y desarrollo teóricos distintos. Super (1973) la define como una actividad que pretende ayudar al sujeto a construir un adecuado concepto de sí mismo y sobre su rol en el mundo laboral. Rivas (1998) la comprende como la preparación inmediata para el proceso de socialización adulta a través del desempeño ocupacional y lo describe indiferenciadamente con respecto a los

conceptos de *consejería* y *asesoramiento*. Rascovan (2004) por su parte, plantea que la orientación vocacional corresponde a una respuesta desde la disciplina de la psicología a las demandas sociales propias de un sistema capitalista industrial, que “*es una experiencia a través de la cual se procura dilucidar algo respecto de la forma singular que cada sujeto tiene de vincularse con los otros y con las cosas; de reconocer su propia posición subjetiva en tanto sujeto deseante a partir de lo cual poder proyectarse hacia el futuro*” (p. 2).

Una definición integradora de *orientación vocacional*, que es suficientemente amplia para incluir las diferentes prácticas de apoyo vocacional y que articula la diversidad conceptual, es la que utiliza Lagos y Palacios (2008) y refiere a “*(...) el proceso, planificado y coordinado técnicamente por el orientador, que tiene como principal objetivo acompañar, informar y asesorar a los estudiantes en la toma de decisión referida a la continuación de estudios, con perspectiva en su inserción laboral*” (p. 210). De acuerdo a esto, se considera la orientación vocacional como un proceso a cargo de los orientadores de las escuelas. Sin embargo es necesario matizar esta definición considerando que existe evidencia que sostiene que la proporción entre orientadores y estudiantes es muy baja –uno a 600 o más de acuerdo a un estudio- y tres cuartos de estos últimos no conocen a los orientadores ni han conversado con ellos (PIIE, 2002; en Lagos & Palacios, 2008).

La actual situación epistemológica de la orientación vocacional se traduce, según Rivas (2003), en que no se dispone todavía de teorías vocacionales integrales, y en su lugar, este autor cree que el concepto de enfoque de asesoramiento permite tratar la vinculación entre la fundamentación teórica y la tecnológica o aplicada de manera adecuada. El modelo de asesoría vocacional es cercano a la lógica de la *consejería*, modelo anglosajón que parte del supuesto de un equilibrio entre lo optativo y lo obligatorio en la que el técnico, desde un determinado saber externo, intenta apoyar al proceso de decisión del estudiante (Foladori, 2009).

Rivas (2003) considera que la orientación profesional –una variante de la orientación vocacional- tiene una relación más directa con el mundo laboral, se concreta y restringe al ajuste con la profesión y al puesto de trabajo concreto, serían los procesos de elegir y

adaptarse a una profesión para satisfacción propia y beneficio de la sociedad. No obstante, es necesario considerar que lo vocacional es un conglomerado más amplio y general que engloba lo profesional (laboral, trabajo, profesión), la ocupación (formación no institucional, es decir informal), lo académico (carreras, estudios, las diferentes titulaciones, la formación institucional o formal) y lo lúdico (el ocio y lo extraescolar), que incluye la fantasía abstracta de *lo que me gustaría ser (deseo)*, la vocación o inclinación de *lo que quiero ser (aspiración)* y la realidad de *lo que hago y soy (posibilidades)* (Rivas, 2003).

Cepero (2009) plantea que existe una dimensión cognitiva sobre la que operan los apoyos desplegados desde la orientación, ante lo que advierte “(...) *trata de educar para la vida profesional por medio de un proceso dinámico, continuo, secuencial, sistemático y direccional a lo largo de la vida de la persona con el fin de favorecer desde el realismo, la madurez y la reflexión, la capacidad que posee la persona de conocer lo que se le demanda y las propias posibilidades disponibles en cada momento, o en el caso que sea deficitaria de facilitarle los itinerarios o recursos que le faciliten el poseerlas*” (p. 25).

En una línea más amplia, Rivas (2003) propone el concepto de *asesoría vocacional*, que se define como el proceso estructurado de ayuda técnica solicitado por una persona que está en situación de incertidumbre, con la finalidad de alcanzar un desarrollo personal y profesional futuro de mayor calidad dentro de las posibilidades que brinda el medio sociocultural circundante. Para esto, se movilizan acciones y se brinda información significativa para atender las problemáticas del sujeto, lo que junto a la facilitación y clarificación precisa de estas constituyen elementos centrales de la labor orientadora. La finalidad de este proceso es que el sujeto, mediante el conocimiento de sus propias experiencias, posibilidades y contrastes, pueda evaluar su situación vocacional y tomar decisiones que sean eficaces, realistas y maduras (Rivas, 2003).

Guerra & Suazo (2011) sostienen desde una perspectiva crítica, que la orientación vocacional es un pilar fundamental de la orientación educativa en la medida que es una disciplina encargada de orientar, conducir o guiar a los elementos desadaptados del sistema. Es una necesidad observada en la juventud que se cree debe ser abordada en la escuela,

enfocada en esta desadaptación al mundo del trabajo, es decir, el trabajo con la marginalidad. Así, “a través del entrenamiento de la vocación y su instauración como cualquier aparataje de composición neoliberal, funciona desde dentro de los sujetos; es decir, se adquieren estructuras de elección ocupacional que han sido modeladas del exterior, y se asimilan como si fueran propias (internas) por los estudiantes” (Guerra & Suazo, 2011; p. 70). De esta manera, el orientador vocacional se hace cargo de parte importante de la constitución subjetiva, en la que la patologizada crisis vocacional debe ser atendida por un psicólogo (Guerra & Suazo, 2011).

Siguiendo en esta corriente de literatura crítica, que cuestiona el concepto de orientación vocacional por situar al sujeto en una posición más menos pasiva con respecto a su construcción del proceso vocacional, Foladori (2008, 2009) realiza una deconstrucción partiendo desde lo etimológico del concepto de *orientación vocacional*. En este sentido, afirma que orientar supone, por una parte, la exposición del sujeto a un cúmulo de información existente que otros manejan y que el sujeto no, actividad que no necesariamente debe realizar un técnico, sino que sólo se requiere una persona informada. Por otra, refiere a *mostrar donde está el Oriente*, es decir, por donde sale el sol, dejando entrever una lógica iluminista en la que el orientador se situaría en un posición de experto frente al sujeto (Foladori, 2009).

Este enfoque, llevado a su postura más radical, afirma la sentencia de que la tarea de la orientación propiamente tal no es posible, ya que no hay nada que introducir en el individuo. Entonces, la tarea del orientador refiere a coordinar los dispositivos y las instancias para apoyar a los jóvenes en este proceso, generar instancias de reflexión acerca del propio proceso de construcción de las decisiones (Foladori, 2009).

Este autor junto con Mora Larch (2005) plantean que, por estos mismos motivos, la orientación vocacional como tal es una tarea insuficiente para apoyar a las decisiones de los estudiantes, ya que la mayoría de sus condicionantes se encuentra fuera del alcance de control de los sujetos, por lo que una decisión propiamente tal nunca existiría. Desde aquí desarrollan una corriente que define como objetivo la ‘des-psicologización de la orientación

vocacional' para pasar a considerar otro tipo de determinaciones además de las psicológicas.

En esta línea Rascovan (2004), en base a las nociones de elucidación crítica de Castoriadis, deconstrucción de Derrida, análisis genealógico de Foucault y los conceptos de deseo y goce de Lacan, sostiene que la *vocación* no existe si es que se considera como un objeto a intervenir desde la orientación vocacional. Esto sucedería debido a que el sujeto no se encontraría vinculado con un solo objeto a la vez, por lo que en vez de constituirse como una revelación o una construcción certera refiere a una búsqueda constante e inacabada (Rascovan, 2004).

Este escaso efecto de las estrategias prescriptivas de apoyo vocacional se evidencia en la realidad chilena, ya que la *orientación vocacional*, según Guerra & Suazo (2011), se compone de trabajo individual y entrevista, con un orientador vocacional en una posición y manejo de información que lo hace creer apropiado para esta guía e incluso para suplir la decisión del sujeto en caso de considerarlo pertinente.

El problema descrito anteriormente emerge desde la implementación de la orientación vocacional como una estrategia de intervención vertical, en la que el *orientador* desde su posición de saber – poder, en teoría puede llegar a conocer más sobre el sujeto que el propio sujeto en su búsqueda (Foladori, 2009). Según Guerra & Suazo (2011), el intento de la ruptura de esta creencia omnipotente de la labor orientadora supone la emergencia de dos grandes temores: el error como fracaso con sus pérdidas económicas y sociales asociadas y la falta de tiempo. Entonces, para estos autores a través de esta intervención se pone en juego la siguiente paradoja: “*la orientación vocacional tiene la función de liberar a través del control*” (Guerra & Suazo, 2011; p. 72).

Considerando estas dificultades, Foladori (2009) propone el método de *análisis vocacional grupal* como una alternativa significativa para esclarecer y hacer conscientes las condicionantes psíquicas y sociales que estructuran las decisiones vocacionales de los estudiantes, todo esto a través de un dispositivo de trabajo grupal denominado *grupo*

*operativo*². El dispositivo del programa de análisis vocacional grupal, además de servir como espacio de reflexión y construcción por parte de los jóvenes en torno a la temática vocacional, emerge como un *analizador*³ de la propia institución escolar.

El dispositivo de trabajo del *análisis vocacional grupal* cumple una serie de funciones diversas que tienen relación con la complejidad del proceso vocacional que los jóvenes vivencian durante la enseñanza media ad- portas del egreso. En primer lugar, propone una tarea común –a saber, la elección de una carrera o actividad-, para la que se analizan cuáles son sus posibilidades de concreción, los insumos necesarios y la secuencia de actividades requeridas para lograrlo, todo en un proceso participativo y consensuado en el grupo. En esta instancia, el interventor pasa desde un rol *orientador* a uno *coordinador* o *facilitador* de la tarea grupal, en el que su intervención tiene relación con describir y señalar el avance de la tarea, como también lo que está sucediendo dentro del grupo (Foladori, 2009).

Este cambio de rol del *orientador* y de la *intervención vocacional* supone una delegación de la construcción y del poder de decisión a los propios actores involucrados en el proceso, cuestionando los saberes disciplinares asociados a los apoyos para el proceso, tales como los instrumentos para la orientación. Desde esta perspectiva, el *grupo* es la instancia privilegiada para la construcción de una elección que tome en cuenta las condicionantes, las variables afectivas y contenga un equilibrio entre el desarrollo de una opción realista y el levantamiento de barreras para el *des-cubrimiento* del propio sujeto (Foladori, 2009).

² La técnica del *grupo operativo* refiere a todo grupo en el cuál la explicitación de la tarea y la acción a través de ella permite su comprensión y ejecución, en el que “*en la dinámica grupal se tratará la tarea (tema, ocupación, labor, etc.), la cual en un juego dialéctico, será desmenuzada, analizada y recompuesta en un movimiento cuya ordenación lógica no puede reglamentarse de antemano, aunque sí prever estando en el movimiento*” (Bauleo, 1969, p. 1).

³ El concepto de *analizador* es desarrollado por Lapassade (1979; en Foladori, 2008) proviene de las ciencias y refiere a la capacidad de un aparato orgánico para analizar la información de su mundo exterior, descomponiendo así la realidad de sus elementos. Según la descripción de Lourau (1975; en Foladori, 2008) “*daremos el nombre de analizador a lo que permite revelarla estructura de la institución, provocarla, obligarla a hablar*”(p. 272).

IV. OBJETIVOS

En el presente apartado se presentan los objetivos de la presente investigación, incluyendo el objetivo general que persigue el estudio y los objetivos específicos que se trazarán para la consecución de dicho propósito.

1. Objetivo general

Comprender el proceso de elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la Región Metropolitana.

2. Objetivos específicos

- Describir y analizar los procesos implicados en la elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la Región Metropolitana.
- Describir y analizar las categorías que los estudiantes perciben como influyentes en el proceso de elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la Región Metropolitana.
- Describir y analizar las estrategias escolares que son percibidas como apoyo a la elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de liceos municipales no emblemáticos de la Región Metropolitana.

V. MARCO METODOLÓGICO

1. Diseño de investigación

La presente investigación corresponde a un estudio descriptivo con un enfoque cualitativo y un *diseño abierto*. Su alcance es *descriptivo* y en base al criterio temporal se califica como *transversal*. En la producción de datos, se utilizará la técnica de la *entrevista abierta*, mientras que el análisis se llevará a cabo a través de la Teoría Fundamentada de Glaser & Strauss (Strauss & Corbin, 2002), en base a la información generada a partir de la técnica de producción descrita anteriormente.

La Teoría Fundamentada es un método de análisis que pretende levantar información centrada en los datos, realizando de forma progresiva interpretaciones y abstracciones de los datos a la vez que se continúan recolectando, en un método que realiza un análisis comparativo constante. La finalidad de este modo de trabajo tiene relación con la capacidad del análisis de datos de crear nuevas teorías acerca de la realidad social (Strauss & Corbin, 2002). De esta manera se intenta construir teoría *sustantiva* en base a las realidades humanas singulares apartándose de los parámetros de la teoría formal a través de un método consistente en los siguientes pasos: 1) interrogar mediante preguntas generativas, 2) muestreo teórico, 3) procedimientos sistemáticos de codificación, y 4) seguimiento de principios de modo riguroso para generar un desarrollo conceptual sólido (Sandoval, 1996).

La principal particularidad de este estudio es que se orienta desde una *perspectiva biográfica* para dar cuenta del proceso de elección dentro del contexto vital del sujeto. Sin embargo, este enfoque no necesariamente implica la necesidad de abordar todo su proceso vital, sino que según lo señalado por Smith (1994; en Mallimaci & Gimenez, 2006) supone una focalización en cierto ámbito de la vida del entrevistado, renunciando al propósito de abordar la totalidad de la vida del sujeto. Para esto, se selecciona un eje temático con interés teórico – práctico para el investigador, que en este caso corresponde al proceso de elección vocacional de los estudiantes comprendidos en la selección. Desde este enfoque,

las entrevistas permitirán producir discursos en relación a este proceso de elección, los que serán triangulados en un diseño multivocal o polifónico (Bertaux, 1997; en Mallimaci & Gimenez, 2006) como un cruce de referencias y relatos de diferentes personas.

2. Selección de los participantes

En cuanto a la selección de los participantes, se considera un diseño de carácter teórico, selectivo e intencionado, con características polifónicas en la medida que intenta buscar un amplio espectro experiencias individuales que compartan ciertas características comunes, lo que es concordante con el enfoque metodológico del estudio que se basa en la Teoría Fundamentada. En base a los objetivos de la investigación, se define la inclusión de estudiantes que cumplan con los siguientes criterios:

- ❖ Que cursen estudios terciarios en universidades de la Región Metropolitana.
- ❖ Que cursen segundo o tercer año de sus carreras respectivas.
- ❖ Que provengan de liceos municipales no-emblemáticos de la Región Metropolitana.
- ❖ Que hayan cursado sus estudios secundarios en liceos científicos – humanistas y técnicos – profesionales.
- ❖ Que pertenezcan a un conjunto heterogéneo de instituciones y de carreras.
- ❖ Que contengan paridad de género.

La elección de estudiantes universitarios parte del supuesto de que en los jóvenes que ingresan a este tipo de instituciones, la decisión y posibilidad de ingresar a una Universidad tiene mayor relación con los intereses y factores individuales - biográficos que en los estudiantes que ingresan a Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, en los que la decisión la mayoría de las veces tiene relación con una utilidad pragmática de calificación para el mundo del trabajo (Farías & Sevilla, 2012).

Junto con esto y como segundo criterio, los estudiantes deben estar cursando segundo o tercer año de sus carreras en el momento de hacer el muestreo –entre noviembre de 2013 y

marzo de 2014- ya que presentan cierto grado de avance en el curso formal de sus carreras, partiendo del supuesto que en ese momento estos estudiantes lograrían mantener vigente el recuerdo de cómo se desarrolló su proceso de elección vocacional y, a su vez, ya poseerían un nivel de conocimiento mayor sobre la carrera y las implicancias futuras de haber tomado tal decisión de estudios.

Un tercer criterio refiere a que los estudiantes deben provenir de liceos municipales excluyendo a los Liceos Públicos de Excelencia –llamados comúnmente ‘emblemáticos’- y los Liceos Bicentenario creados desde el 2011, ya que corresponden a casos especiales de instituciones que cuentan con apoyos especiales para la elección vocacional y preparación para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para sus estudiantes, similares a los presentes en los establecimientos particular pagados de nivel socioeconómico alto (Valenzuela & Allende, 2012).

Se considera como cuarto criterio la necesidad de que todo el grupo abarque una diversidad de áreas de las carreras estudiadas y de las instituciones universitarias escogidas para lograr intencionar el modelo multivocal o polifónico propuesto por Bertaux (1997; en Mallimaci & Gimenez, 2006) y que fue adoptado en el presente estudio.

Finalmente, un último criterio de diseño de la selección refiere a la necesidad de que el grupo abarque una diversidad en su composición de género, debido a que existe evidencia sobre diferencias significativas en el proceso de elección vocacional en estos distintos grupos (Campos, 2012; Cepero, 2009).

3. Caracterización de los participantes

Según los criterios descritos, se comenzó la búsqueda a través de diversos medios tales como el contacto con instituciones de educación superior y de educación media que cumplieran con los criterios, la difusión del proceso de búsqueda en redes sociales y la difusión a través de las redes de contacto personales, construyendo el grupo más diverso que se pudo según las condiciones de búsqueda y que cumple con los parámetros descritos en los criterios de selección.

La selección de estudiantes quedó constituida por seis estudiantes diversos entre sí en las variables condición socioeconómica, modalidad de la enseñanza media cursada, composición familiares –monoparentales, biparentales y con ausencia de padres-, con distintos momentos y formas de acceso a la educación superior –tras egresar de cuarto medio, con receso y como continuidad de estudios técnicos-, que provienen de seis comunas distintas de la Región Metropolitana y con paridad de género.

Tras este proceso de selección de participantes, el grupo se constituye del siguiente modo:

- a. Estudiante 1 de género masculino, universidad pública, psicología, que proviene de liceo científico – humanista A (entrevistado el 6 de enero de 2014).
- b. Estudiante 2 de género masculino, universidad pública, antropología, que proviene de liceo científico – humanista B (entrevistado el 6 de enero de 2014).
- c. Estudiante 3 de género femenino, universidad pública, actuación teatral, que proviene de liceo científico – humanista C (entrevistada el 25 de febrero de 2014).
- d. Estudiante 4 de género femenino, universidad privada, derecho, que proviene de liceo técnico – profesional A (entrevistada el 27 de febrero de 2014).
- e. Estudiante 5 de género masculino, universidad privada, tecnología médica, que proviene de liceo científico – humanista D (entrevistado el 1 de marzo de 2014).
- f. Estudiante 6 de género femenino, universidad privada, contador auditor, que proviene de liceo técnico – profesional B (entrevistada el 21 de marzo de 2014).

4. Técnicas de producción de información

La *entrevista abierta* es el instrumento por excelencia para trabajar desde el *enfoque biográfico* (Atkinson, 1998; Miller, 2000; en Mallimaci & Giménez, 2006) y por este motivo es la herramienta seleccionada para el presente estudio. La entrevista abierta o *no estructurada* permite flexibilidad y mayor adaptación a las necesidades de investigación y las características de los sujetos, y en ella se intenta no interponer ninguna categorización previa que limite el campo de investigación sino que sólo se utilizan preguntas abiertas que tengan relación con el tema a investigar y preguntas para precisar información (Vargas, 2012). Como la guía de entrevista es abierta se acerca más a una ‘agenda conversacional’ que a un procedimiento directivo, con la intención es buscar una mirada holística del proceso vital, transitando desde un relato aislado hacia la construcción de un relato vinculado y partícipe de un proceso y momento histórico, sujeto a sus condicionantes simbólicas, sociales y económicas (Mallimaci & Giménez, 2006).

Denzin (en Mallimaci & Giménez, 2006) denomina *epifanías* o “turning points” a los sucesos o eventos relatados en la entrevista que se constituyen como bisagras entre un antes y un después en la historia de un sujeto, fenómenos que son posibles de observar durante la entrevista abierta en profundidad. En este sentido, se parte del supuesto que justamente el hito que lleva a cabo el sujeto al finalizar su proceso de escolarización en torno a la decisión de estudios tras un complejo proceso que se denomina en el presente estudio *elección vocacional* se constituye en una epifanía lo que refuerza su papel determinante en la biografía del sujeto y justifica el uso del enfoque biográfico para la investigación.

5. Técnicas de análisis de información

En relación a las técnicas de análisis de información, se utilizará la Teoría Fundamentada de Glaser & Strauss (Strauss & Corbin, 2002). Esta teoría nace como una respuesta a las teorías funcionalistas y estructuralistas dominantes en la década de 1960 y su principal aporte es el planteamiento de que la investigación cualitativa no sólo es útil para comprobar

teoría sino que también para crearla en contextos donde el cuerpo de conocimientos no es suficiente para comprender ciertos fenómenos sociales. Esta técnica corresponde a un método interpretativo que integra elementos de la fenomenología para el análisis tratando de descubrir profundos significados simbólicos desde la experiencia vivida por los sujetos y penetrar en su interioridad (Centro de Estudios de Opinión, 2003).

Tras tener el registro de los datos a analizar, que en este caso corresponde a las transcripciones de las entrevistas abiertas, la primera tarea de análisis corresponde al proceso de *codificación* que permite transformar la textualidad en unidades de análisis que pueden ser administradas (Strauss & Corbin, 2002).

En una primera instancia se realiza una *codificación abierta* que consiste en la selección de unidades de texto –palabras, frases, oraciones o pequeños párrafos- y su síntesis en un código, de modo de poder establecer relaciones entre distintas partes del texto a través esta categorización. En este momento, el texto es transformado en unidades de análisis y denominados a través de un *concepto*, que permite al investigador describir el contenido de cada cita textual. Luego, se organizan estos *conceptos* en tres tipos de códigos de acuerdo a sus propiedades: *códigos sustantivos* o directamente extraídos de los datos empíricos; *códigos teóricos*, que se encuentran a un nivel de abstracción mayor y se generan a partir de la integración de la teoría revisada; y *códigos in vivo* que provienen de la textualidad del relato de los informantes (Cuñat, 2007).

Una segunda fase corresponde a la *codificación axial*, en la que se agrupan los *códigos* generados en *categorías*, desde las que se identifican relaciones para generar nueva teoría. Para estos fines, se organizan estos vínculos a través de representaciones gráficas de redes de relaciones, que ordenan y describen el tipo de relación entre los códigos según ciertos criterios, tales como su causalidad hipotética, su posición jerárquica o la variabilidad de respuestas según sus propiedades o *dimensiones* (Cuñat, 2007).

Finalmente, se realiza un proceso de *codificación selectiva* que consiste en la revisión de las *categorías* generadas, para luego seleccionar una o más *categorías centrales* de los

hallazgos de la investigación, que se sitúan en relación con las demás categorías. A partir de estas se construye la teoría emergente, que se clasifica en dos tipos: 1) la teoría *sustantiva*, es decir, basada en las experiencias humanas singulares de los sujetos estudiados; y 2) la teoría *formal*, que refiere a un segundo momento en el que se integran aspectos de la revisión bibliográfica con las categorías centrales (Sandoval, 1996).

En términos concretos, el estudio se organiza en las fases de producción de información a través de entrevistas con su posterior transcripción, pasando por una segunda fase de codificación –abierta, axial y selectiva- utilizando el programa para la investigación cualitativa Atlas.ti en su sexta versión, y luego finalmente se realiza una fase de generación de categorías de análisis y la construcción de nueva teoría sobre esta base (Muñoz, 2003).

De acuerdo a las indicaciones del manual de Muñoz (2003), el trabajo con esta herramienta informática comienza con la codificación abierta de las entrevista, logrando generar un cúmulo de *códigos libres* comunes entre las distintas entrevistas. En el momento de la codificación axial, se construyen *supercódigos* que se presentan agrupados de acuerdo a los objetivos de la investigación. Para cada objetivo se asigna una *familia de códigos* y su relación con los *supercódigos* se explicita a través de *redes* que las grafican visualmente. Finalmente, durante la codificación selectiva se elige dentro de los *supercódigos* a las categorías centrales, que focalizan la atención en los aspectos más importantes para efectos de la investigación, generando datos para construir la nueva teoría fundamentada⁴.



⁴ Las denominaciones *códigos libres*, *familias de códigos* y *supercódigos* refieren al modo como se expresan en la aplicación Atlas.ti las fases de codificación abierta, axial y selectiva respectivamente (Muñoz, 2003).

La presentación de los resultados se realiza a través de la técnica de la *reconstrucción narrativa* (Cuñat, 2007), que consiste en una integración y organización de las experiencias subjetivas a través del modelo teórico utilizado por la investigación. De este modo, los resultados se presentarán en apartados según los objetivos específicos del estudio más una sección que agrupa las categorías centrales emergentes, dando pie a los aportes teóricos que pretende este estudio en base a la evidencia textual.

6. Alcances y limitaciones de la investigación

La *confiabilidad* del estudio se manifiesta de acuerdo a la rigurosidad expresada en la aplicación de la técnica de la *entrevista abierta*, en el sentido de que el investigador intenta en todo momento salvaguardar que ésta permita emerger los significados desde el entrevistado, evitando intencionar preguntas o intervenciones que contengan elementos que provengan desde fuera del contexto de la entrevista.

En relación a su *validez*, ésta se expresa a través del uso de la técnica de la *triangulación* de entrevistas, de sujetos, de procedencias académicas y de características de género, de modo de intentar captar la complejidad del fenómeno estudiado.

Si se considera a la realidad estudiada como un conjunto de construcciones humanas (Cortés, 1997), lo importante es asegurar la adecuada representación de estas construcciones en los participantes de la investigación. Desde este último se desprende, por una parte, la necesidad de realizar una selección de participantes lo suficientemente amplio como para obtener una diversidad de representaciones y lo suficientemente acotado para comprender la singularidad del fenómeno. A su vez, la utilización del *criterio de saturación* permite proteger la presencia de las distintas representaciones a la hora de formular los juicios interpretativos que están a la base de la construcción de la nueva teoría. Finalmente cabe destacar que, como toda investigación cualitativa, no pretende generalizar sus resultados sino que dar cuenta de manera profunda y sistemática de una realidad particular en un grupo (Sandoval, 1996).

Dentro de las *limitaciones* del estudio se considera el escaso tiempo para la realización de un mayor número de entrevistas con el fin de aumentar las posibilidades de saturación de la información, como también su influencia en la profundidad del análisis realizado considerando que se trata de una investigación cualitativa y requiere revisiones constantes.

Una segunda limitación corresponde a que no fue posible concretar una *entrevista grupal* con todos los jóvenes individualmente entrevistados por motivos exclusivamente logísticos, ya que se realizaron numerosos intentos infructuosos para reunir a los sujetos en esta instancia. El despliegue de esta técnica de producción de información se encontraba incorporado y fundamentado en el diseño original de la investigación, considerándose su ausencia como una debilidad ya que hubiese aportado al proceso de triangulación de entrevistas y hubiese permitido la emergencia de significados no sólo derivados de las biografías particulares, sino que explícitamente relacionados con el *sujeto juvenil* retratado a través del presente estudio.

VI. RESULTADOS

Los resultados generados tras el proceso de análisis en base a la Teoría Fundamentada se presentan en este apartado para responder al objetivo general de comprender el proceso de elección vocacional de los estudiantes seleccionados, agrupándose de acuerdo a los tres objetivos específicos de la investigación. A lo anterior, se suma un cuarto apartado que describe las categorías centrales que componen la teoría emergente tras el proceso de *codificación selectiva*.

En primera instancia, en el proceso de *codificación abierta* se generaron 394 códigos abiertos (*ver* Anexo 3) y cinco códigos *in vivo*. Luego se realizó un proceso de reducción de códigos, para generar finalmente un total de 335 códigos (*ver* Anexo 4). Los códigos producidos se agruparon en *categorías* en el proceso de *codificación axial*, generando un producto más abstracto a partir de los *códigos* y una articulación con los antecedentes teóricos con los que cuenta el estudio. En los siguientes apartados se desarrolla la descripción de ocho fenómenos que constituyen el proceso de elección vocacional para este grupo de jóvenes, doce aspectos que estos estudiantes perciben como influyentes y tres acápites de estrategias que despliega la escuela percibidas como apoyo en esta etapa.

1. Procesos implicados en la elección vocacional

1.1 Exploración vocacional infantil y juvenil

Ginzberg (en López, 2003) describe que existen etapas previas a la elección vocacional de los jóvenes, que comienzan con una fase de fantasía. Estas etapas se relacionan con lo que de acuerdo a los hallazgos se denomina momento de la *exploración vocacional infantil y juvenil*. En este sentido, los entrevistados afirman haber experimentado una serie de intereses durante su infancia que de alguna manera inciden en sus elecciones posteriores.

Fragmento 1. Entrevistado 1 (Anexos, p. 1)

“(…) cuando yo era chico, tenía alrededor de diez años pertenecí a una congregación religiosa que entre otras cosas instaba a los jóvenes a hacer una especie de misión que se llama, en la cual tu cumples diecinueve años y tienes que servir por dos años a tu religión haciendo proselitismo religioso en otro país por lo general”

Fragmento 2. Entrevistado 2 (Anexos, p. 24)

“(…) la primera pega que tuve como a los quince, así como ya constante era en un taller de desabolladora y aprendí como a soldar, a ocupar las máquinas y ahí me hubiera gustado caleta estudiar algo relacionado con estructuras metálicas, eso es como una carrera técnicas o quizás incluso meterme como los marinos (ríe), aunque fuera milico fascista y toda la gueá (…)”

Fragmento 3. Entrevistada 3 (Anexos, p. 34)

“Por ahí como por sexto básico al tiro me empezó a interesar la idea del teatro, no tengo idea porque pero siempre me llamo a atención y yo decía ‘quiero ser actriz’, pero igual era una edad en la que todos quieren ser o cantantes o actrices. Pero a mis compañeros se les iba pasando y yo cache que a mí no (…)”

Fragmento 4. Entrevistado 5 (Anexos, p. 67)

“(…) él también lo hacía conmigo, me sacaba foto así a los dientes hacia como tapaduras cuando recién estaba empezando entonces como que ahí igual me empezó a gustar eso (…)”

Algunos entrevistados señalan en este sentido, que su proceso de elección comenzó a delimitarse en momentos tempranos de su vida, en esta etapa de exploración.

Fragmento 5. Entrevistado 1 (Anexos, p. 6)

“No, todavía no decidía, la elección la hice en segundo medio”

Fragmento 6. Entrevistada 4 (Anexos, p. 53 y 54)

“Nadie me cree pero yo decidí estudiar derecho a los cinco años, estaba en pre kínder (…). En la básica me colaba en estas ferias universitarias preguntaba que era derecho, en qué consistía”

1.2 Trayectoria escolar

Durante el tránsito por la experiencia escolar, se manifiestan historias heterogéneas en las que estos jóvenes vivencian éxitos y fracasos durante todo su proceso de escolarización. Para comenzar, aunque los liceos donde han estudiado pertenecen a la dependencia municipal y no están categorizados como ‘emblemáticos’, algunos estudiantes se han encontrado frente a procesos de selección que han tenido que sortear en esta etapa.

Fragmento 8. Entrevistada 3 (Anexos, p. 35)

“ Sí, nos seleccionaban, de hecho para la prueba de admisión pa’ segundo medio éramos como cien e iban a quedar cuatro, entonces tenías que sacarte onda un siete y tuve la suerte de quedar”.

Fragmento 9. Entrevistado 2 (Anexos, p. 18)

“Salí del liceo científico - humanista B, colegio de hombres, estuve ahí tercero y cuarto medio, entré por pituto, no entré por prueba, (risas), igual es como de esos liceos municipales más o menos bueno que igual aplican selección, como que no dejan entrar a cabros por problemas sociales”.

Algunos informantes describen haber asistido a un liceo que valoran como “bueno”, ya que tenía una alta tasa de egresados que lograban ingresar a la universidad y se encontraban en condiciones privilegiadas con respecto a otras escuelas municipales.

Fragmento 10. Entrevistada 3 (Anexos, p. 37)

“(…) llegue al Liceo científico - humanista C que es un buen colegio, porque como me iba bien, cachai’, no tuve problema en entrar, di la prueba de admisión y me fue súper bien y quedé (...) hay tres colegio municipales en la comuna de V., que es el liceo científico - humanista C en el que iba yo, el M. L. B. y el A. C., y estos últimos dos igual no le han alcanzado el nivel de mi liceo que tiene los mismos recursos. Pero igual creo que hay una distribución muy diferente, entonces ahí tuve la suerte que la dirección en ese momento era muy buena, el orientador era muy bueno, no sé, la administración en general cachai. Como ahí se notaba al tiro que tanto importa que tengan recursos porque si no los van a administrar bien igual no va a poder entregarles a los alumnos las herramientas que necesitan”.

Fragmento 11. Entrevistada 4 (Anexos, p. 56)

“Si bien tengo compañeros que no entraron en cuarto, entraron este año, tuvieron que hacer un preuniversitario y todo eso, pero entraron”.

Fragmento 12. Entrevistado 5 (Anexos, p. 73)

“(…) entonces hacen un promedio y dicen que el 90% de los alumnos que han egresado del liceo científico - humanista D queda en la universidad. En la plaza siempre hay letreros, por todos lados dice liceo científico - humanista D, cuarenta y siete alumnos entran a ingeniería, ciento y tanto entran a enfermería y así”.

Estas escuelas presentan características especiales y diferenciadoras con respecto a las otras, según lo que afirman estos estudiantes, tales como un énfasis educativo en el área artística o una oferta de actividades para poder desarrollar sus inquietudes de apoyo social a personas con escasos recursos económicos.

Fragmento 13. Entrevistada 3 (Anexos, p. 35)

“Ahí empecé a cachar adentro de este colegio que igual lo bueno de este colegio era que tenía su lado artístico desarrollado. Entonces tuve en la primera clase de música y al tiro aprendí y al tiro el profe nos dijo ‘oye ¿porque no nos muestras algo que sepas hacer?’. Pucha a mí me encantaría tocar, me gusta cantar pero en verdad nunca lo he hecho, le dije. Y me respondía ‘ya dale nosotros te ayudamos, mira a tu compañero, va a tocar eso tu compañero, va a tocar esto otro’”.

Fragmento 14. Entrevistada 4 (Anexos, p. 53)

“Me encantó porque desde primero medio por ejemplo íbamos a jardines infantiles, hogares de menores, principalmente íbamos a hacer actividades. Y eso, habían cuatro especialidades pero yo ya sabía la que quería”.

En contraste, un grupo de entrevistados sostienen que durante alguna etapa de su escolaridad asistieron a una escuela de baja calidad académica, que en algunos casos se encontraba inserta en un entorno de vulnerabilidad y el riesgo social.

Fragmento 15. Entrevistado 1 (Anexos, p. 1)

“Es municipal, si, uno de los otrora emblemáticos de comuna de P. A. que ahora está de mal en peor, con mucho estudiante en riesgo social, muy vulnerable, con matrícula reducida para lo que es su infraestructura”.

Fragmento 16. Entrevistado 2 (Anexos, p. 26)

“Cuando yo hice primero y segundo en Quintero el liceo era malísimo, pero liceo en el que estaba, onda no hacías nada y tenías buenas notas po ´cachai, si yo trabajaba y estudiaba en ese tiempo y saque un 6,0 en primero y un 6,3 en segundo, y sin hacer nada, solo iba a clases y cuando tenía la oportunidad me iba más temprano, me arrancaba. Me dieron hasta un diploma del mejor promedio del curso en segundo medio y yo dije en volada podré hacer otra cosa, pero nunca me lo planteé seriamente”.

Fragmento 17. Entrevistada 4 (Anexos, p. 36)

“Yo llegue a este colegio en cuarto básico y al tiro se notaba, con diez años notaba que era malo, que los profesores eran malos, no habían talleres de nada, los profesores eran un fiasco y yo empecé a tener en ese colegio problemas de conducta y ahí empecé a tener muchos problema”.

Dentro de esta diversidad de experiencias escolares, existen entrevistados manifiestan que no se sienten estudiantes promedio, debido a que muestran un rendimiento escolar sobresaliente con respecto a sus pares y un modo diferente de relacionarse con los adultos en la escuela, aspectos que incluso les ha permitido optar a becas por excelencia académica.

Fragmento 18. Entrevistado 1 (Anexos, p. 15)

“Yo tenía roces con los profes con los inspectores porque sabía cómo llevarme con ellos, cachai. No me iba mal, sabía como llevarme con mis compañeros, por eso a eso voy cuando digo que un estudiante promedio es un estudiante que va a estudiar (...) Yo reconozco no era un estudiante promedio, no era como cualquier estudiante porque tenía esas cosas que muchos o la mayoría de los estudiantes no tienen”.

Fragmento 19. Entrevistada 6 (Anexos, p. 76 y 79)

“(...) salí la mejor nota de la promoción de los cuartos medios y de todas las carreras de especialización (...) Siempre fui la alumna destacada de mi colegio, fui dirigente, también el tema que tenían problemas conmigo es que yo no era una persona irrespetuosa, no tenía malas notas y las cosas que yo hablaba, las hablaba con un fundamento y con una propuesta”.

Algunos expresan haber sentido una mayor facilidad para los estudios de enseñanza media y poseer herramientas para enfrentar de mejor manera esta etapa, lo que es atribuido a distintos motivos, tales como condiciones que les permitían estudiar o tener más edad que sus compañeros.

Fragmento 20. Entrevistado 1 (Anexos, p. 3 y 8)

“(...) nunca me ha costado mucho el tema de los estudios, siempre sin estudiar mucho me iba bien en el colegio, así mismo en el preuniversitario, yo iba a las clases, bien, perfecto, tenía mucha facilidad en el tema de lenguaje, mucha facilidad en el tema de historia, en las matemáticas también me defendía un poco (...) En habilidades también siempre me he sentido súper respaldado, en el colegio yo era el que me pedían ‘oye, me podí’ ayudar pa’ la prueba, oye podí’ ver si esto está bien redactado’, porque mi vieja es así de alguna u otra forma como profe me lo transmitió.”

Fragmento 21. Entrevistado 2 (Anexos, p. 26)

“No, si el colegio era fácil. En volá’ era porque era más viejo, es que te dije que no estudié dos años, si yo tenía dieciséis en primero y diecisiete en segundo, como que se supone que tenía catorce en primero y quince en segundo, en volá’ era por eso”

A pesar de esto, varios de estos jóvenes presentaron dificultades durante su proceso de escolaridad, tales como bajo rendimiento durante la enseñanza básica, dificultades para estudiar durante la enseñanza media y problemas conductuales.

Fragmento 22. Entrevistada 3 (Anexos, p. 34 y 36)

“Me dijeron en algún momento que tenía déficit atencional, pero yo no lo creo (risas) porque si yo me enfoco en algo yo sé que puedo conseguirlo. Yo nunca tuve problemas de notas, académicamente nunca tuve bajo promedio, me iba bien peor era súper desordenada (...) De hecho yo tome remedios para el déficit atencional, el Aradix y toda la cuestión. Cuando me quedaba todavía tiempo en el colegio N. S. R. y yo soy igual. Y después no me los quería tomar porque sentía que no los necesitaba y estaba convencida de eso, los guardaba y vi que igual podía tener un cambio de conducta porque sentía que esa canalización de la energía (...) Yo creo que eso aumentó mis problemas disciplinarios porque yo sentía, ahora que lo analizo más grande, que tenía mucha energía pero como que nunca se dio la oportunidad de canalización de esa energía porque era una cabra súper hiperquinética y de hecho por eso mismo tenía problemas de conducta. Converso todo el rato, me paro del asiento, no eran como cosas graves”

Fragmento 23. Entrevistado 2 (Anexos, p. 26)

“Pero la cuestión es eso y cuando llegue acá a Santiago al liceo A. B. y di las de diagnóstico me fue terrible mal pensé que iba a repetir un año más”.

Estas dificultades durante la trayectoria escolar llevaron a estos jóvenes a situaciones más graves, tales como el abandono de los estudios por motivos personales o la expulsión del establecimiento por problemas conductuales.

Fragmento 24. Entrevistado 2 (Anexos, p. 18 y 26)

“Al liceo científico - humanista B, en tercero porque igual estaba atrasado yo porque hubo dos años que no estudié, cuando entre a primero medio no estudie dos años, al final como en tercero año saque primero, me lo salte. (...) un año repetí y otro no lo estudie, la primera vez que estudie primero estudie como cuatro meses, me echaron del colegio y no estudie más ese año y trabajé. La otra vez, ¿qué hice?, hice segundo, estudié en dos liceos y el ultimo que terminó, no fui a clase y repetí por inasistencia y ahí también estaba trabajando”.

Fragmento 25. Entrevistada 3 (Anexos, p. 34)

“Entonces en ese colegio por lo menos cero posibilidad y me fui portando cada vez mal hasta que me echaron, me echaron en primero y ahí llegue al liceo científico - humanista C”.

Durante esta trayectoria también existieron dificultades relacionadas con las diferencias de trato según el rendimiento académico y la negación de posibilidades de desarrollo.

Fragmento 26. Entrevistada 3 (Anexos, p. 34)

“(...) traté de meterme a ciertos talleres que habían en los que se podían acceder en el colegio. Era imposible entrar porque tenías que ser seco, talentoso, tenías que pagar, ninguna posibilidad de acceder fácilmente cachai, entonces era frustrante igual porque no sabía qué hacer, no tenía como opción de entrar”.

Fragmento 27. Entrevistado 5 (Anexos, p.70)

“Igual como que los tratan mal, o sea no los tratan mal, o sea tiene reforzamiento, pero no es como el mismo trato, porque aparte que les iba mal, eran sin respeto y todo, yo me portaba mal pero tenían un respeto con los mayores con los más grandes”.

1.3 Decisiones previas a la elección

Durante su etapa escolar, estos estudiantes tomaron un entramado de decisiones anteriores en un proceso de *transformación direccional* (López, 2003), que fueron cambiando el rumbo de su historia de vida y también en su elección vocacional, siendo esta última de algún modo la suma de una serie de elecciones previas (Foladori, 2009). En este sentido, los jóvenes toman decisiones de elección y descarte de liceos por diversos motivos, como también optan según la oferta de electivos disponibles en sus escuelas, entre otras preferencias.

Según los relatos de los entrevistados, ellos y sus familias han tomado decisiones de cambio de escuela basados en las experiencias familiares y por criterios tales como la cercanía del hogar, la relación entre la calidad educativa y el costo y según la composición de género del establecimiento.

Fragmento 28. Entrevistado 1 (Anexos, p. 6)

“No, de octavo a cuarto medio, de que fuera mixto, que no fuera como el nacional, puros hombres. No a mí me gustaba que fuera mixto (...) Sí, mi familia siempre ha vivido en P. A., mi viejo estudió en el colegio, consolida que también es municipal de P. A. y mi vieja estudio en el liceo científico - humanista A, con toda una historia de estos liceos, así que igual yo había generado lazos en el liceo, me gustaba este tema que fuera grande, que hubieran hartas personas” (...) yo tenía los medios para estudiar en un colegio particular, tenía los medios para postular en un liceo emblemático pero por una cuestión de comodidad de que me quedaba a diez minutos caminando y de que mi vieja había estudiado ahí y le tenía un cariño al liceo, yo estudie ahí”.

Fragmento 29. Entrevistada 3 (Anexos, p. 43)

“Si po’, pero en realidad creo que la idea de ellos siempre era que uno al final entrara a un emblemático. La cuestión es que claro, mis dos hermanos mayores, pero mi hermana salió no hablando muy bien del C. C., como que eso es el lado b de ese colegio, que parece que es bien duro como que el ambiente, es muy difícil y como mi hermana llegó con ese cuento. A mi hermana decidieron no meterla al C. C.”.

Fragmento 30. Entrevistada 4 (Anexos, p. 53)

“Me quedaba súper cerca de la casa, se fueron varios compañeros”.

Otra decisión relevante que describe una estudiante, refiere a la elección de un liceo según la modalidad de estudios que desean seguir (científico – humanista o técnico – profesional), lo que de acuerdo a su percepción tiene relación con generar condiciones que faciliten su opción vocacional futura.

Fragmento 31. Entrevistada4 (Anexos, p. 53)

“Después decidí irme a un técnico, estaba becada en la pre militar, la que está en Buin, pero decidí irme a un técnico, ahí ya no vivía con mis papas, y me encantó porque el liceo fue un mundo totalmente distinto al que yo ya estaba preparada para irme, yo estaba convencida que me iba a tener que ir con milicos obedeciendo órdenes que iba ser todo tan estructurado (...) Respeto mucho a las personas que están en un científico – humanista, pero yo lo veía una pérdida de tiempo, cuatro años que no iba a hacer absolutamente nada y que no iba a aprender, o sea, si bien iba a aprender, iba a llegar preparada para la PSU, creo que eso viene más de parte del alumno que por parte del colegio, entonces prefería salir ya con un cartón y ahí poder pagarme la universidad con eso”.

La exploración de intereses que tuvieron durante su infancia desembocó en que pudieran optar por algunas alternativas concretas para poder desarrollarlos, lo que Ginzberg (en López, 2003) denomina la etapa de *tanteo o proyecto*. En este sentido, pudieron experimentar el conocimiento de distintas disciplinas, la ejecución de actividades en torno a temáticas de interés.

Fragmento 32. Entrevistado 1 (Anexos, p. 2 y 4)

“(...) en el electivo biólogo tuve un profesor, la primera clase de biología fue evolución, que yo ahora digo ‘oh la evolución que buena teoría, tan coherente’ (...) Cuando estaba en segundo medio, no, cuando estaba en primero medio yo me metí a un taller de teatro, así como por curiosidad, de hobby”.

Fragmento 33. Entrevistada 4 (Anexos, p. 51)

“(...) siempre he querido estudiar desde chica decidí estudiar turismo por eso, porque yo sabía que en ese colegio el profesor jefe de turismo era abogado y había un ramo que se llamaba legislación turística entonces te daban muchas bases”.

Fragmento 34. Entrevistado 5 (Anexos, p. 66, 70 y 73)

“(…) me gusta el área de la biología entonces amo de investigación (…) Como séptimo me hacían hacer, llevar partes del cuerpo humano, entonces investigaba hacíamos cortes lo poníamos en el microscopio (…) Sí que igual tiene física pero en otro punto porque ahí se enfocan solo del ojo humano, entonces aquí podías saber de todo el cuerpo (…) a mí me había salido el artístico igual cosa que era verdad, pero igual mi vocación era más como ayudar a las personas”.

Esta segunda etapa exploración generó como consecuencia la inscripción en algunas de las alternativas de electividad con las que contaban sus escuelas, en relación con las carreras profesionales que hasta ese momento les interesaban.

Fragmento 35. Entrevistado 1 (Anexos, p. 4 y 5)

“(…) yo decía yo quiero algo bacán, estaba buscando alguna posición social qué se yo, algo de renombre, decía medicina, mi prima es medicina, a mí como que me tinca la biología, vai’ a ganar plata, entonces me tiré por el electivo biólogo (…) Entonces ahí ya peleé, me cambié al electivo humanista, me costó más que la cresta porque el colegio era súper burócrata en ese sentido, empecé, voy a estudiar historia, empecé a interesarme en el ramo, empecé a participar, discutir con la profe, a decir esto puede ser, esto puede no ser, a indagar un poco más, a leer libros”.

Fragmento 36. Entrevistado 5 (Anexos, p. 66)

“Es que el mismo colegio igual como que te inducen, uno tiene posibilidades de escoger distintas áreas entonces, ahí mismo te van como perfeccionando en eso”.

Además de estas decisiones de carácter académico, una entrevistada señala haber tomado la decisión de alejarse de ciertos entornos de pares que interferían y eran incompatibles con el rumbo ocupacional que ella había decidido tomar.

Fragmento 37. Entrevistada 6 (Anexos, p.87)

“La verdad yo fui bien autista, pero cuando era más pequeña, cuando mi mamá conoció a mi padrastro que me crio ya después de los ocho y que estaba eventualmente con él, yo me juntaba con una niña. Pero después yo me fui alejando de ella, porque ella iba cambiando no para bien, tomando otro rumbo y era como bueno, no es bueno para mí y yo me alejaba”.

1.4 Contexto del momento de elección

El momento de la culminación de la enseñanza media está asociado a la presencia de presiones y diferentes escenarios en el que deben tomar una decisión de estudios. Si bien todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de proseguir estudios superiores, algunos de ellos consideran que la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el proceso de postulación a las universidades fueron importantes fuentes de ansiedad o satisfacción, de acuerdo a cada caso.

Fragmento 38. Entrevistado 1 (Anexos, p. 3 y 6)

“Todavía no tenía los resultados. A los nacionales los llaman antes, entonces yo decía igual me puedo ir a la universidad C.V. o a la universidad V., igual ponderan como seiscientos y algo, a lo mejor me alcanza. Estaba en el paradero y de repente mi mamá me llama, oye te llamaron del consejo de rectores, fuiste puntaje nacional (...) Es raro que salga un puntaje nacional, de hecho yo fui el único puntaje nacional de la generación de cuartos medios de todos los liceos municipales ese año, o sea anterior a mi había un puntaje nacional de ciencias y después de mi no ha habido un puntaje nacional”.

Fragmento 39. Entrevistado 2 (Anexos, p. 17)

“Si po’, me llamaron y me dijeron como que no me matriculara en nada porque más encima eran cinco cupos y yo quede séptimo y tuve que esperar hasta el último día de matrículas para que me hicieran el espacio (...) No, postule normal con PSU pero no quede, pondere como 640 puntos, quede a la chucha en la lista”.

Fragmento 40. Entrevistada 6 (Anexos, p. 80)

“Sí, postule a la universidad de S. pero no quedé, porque me faltaron unas décimas. Quizás si hubieran aplicado lo que están aplicando ahora hubiese quedado, porque tampoco me fue tan mal”.

A este proceso de evaluación, se suman las presiones relacionadas con aspectos formales del proceso de postulación, que también actúan como fuentes de preocupación para algunos de los entrevistados. Entre estos se encuentran los requisitos administrativos, la cantidad de cupos disponibles y los plazos para realizar los trámites.

Fragmento 41. Entrevistado 2 (Anexos, p. 19 y 31)

“Si po’, la presión culiá de la institución, la gueá de la formalidad, el papeleo. Cachai que pa’ postular al cupo de equidad tení’ que llevar una cantidad enorme de papeles, esa gueá es una presión. Pa’ postular a las becas acá tení que hacer una cantidad eterna de papeles así, y que igual cuando no cachai te perseguí caleta, piensas así como ‘no lo voy a lograr, no voy a tener beca, no voy a entrar la Universidad, no me voy a poder matricular’ (...) eran cupos de Equidad, ni siquiera corre una lista tenían cinco cupos y era”.

Fragmento 42. Entrevistado 5 (Anexos, p. 71)

“Igual estaba estresado un poco porque tenía que mandar la solicitud a las páginas a tal hora con tu lista de preferencias”.

En este escenario, varios de los entrevistados tuvieron que tomar decisiones de estudios en un contexto de falta de definición de sus opciones de carrera o de casa de estudios, llegando a tomar decisiones directamente relacionadas con las condiciones que brindaba el entorno.

Fragmento 43. Entrevistada 3 (Anexos, p. 58)

“Entonces mi papa me dijo te voy a buscar a las dos de la tarde y eran las siete de la tarde y todavía no había llegado. Llego mi pololo, agarró el auto y me llevó a la universidad que había abierta, la más cercana y me metí a esa Universidad”.

Fragmento 44. Entrevistada 4 (Anexos, p. 54 y 58)

“La universidad no la tenía muy definida, era la que me ofreciera mejor beneficios, me ofreciera más cosas (...)Mi plan no era el que salió, yo no tenía planeado eso y yo salí de cuarto y entre al otro año a estudiar al tiro, mi plan era hacer la práctica tranquila durante el verano trabajar después y después al siguiente año estudiar”.

Fragmento 44. Entrevistado 5 (Anexos, p. 66)

“Ya, lo que paso es que yo en cuarto medio no estaba decidido en qué carrera escoger (...)”.

Sin embargo, cabe destacar que a pesar de la existencia de estos elementos de presión externos al sujeto, para la mayoría de ellos esta elección es considerada como una decisión personal e implica un gran significado emocional relacionado con sus historias de vida.

Esta evidencia se contrapone a la afirmación de Gavilán & Labourdette (2006) que advierte que los jóvenes que han tenido menores oportunidades educativas muestran escasas posibilidades de realizar *elecciones vocacionales simbólicas*.

Fragmento 45. Entrevistado 2 (Anexos, p. 30)

“(…) igual me gustó caleta, igual creo que fue una decisión, claro, el contexto influye caleta, pero fue una decisión súper personal cachai”.

Fragmento 46. Entrevistada 3 (Anexos, p. 47)

“No hice una comparación racional, de hecho si fuera una comparación racional decidiría por pedagogía, pero fue puro corazón”.

Fragmento 47. Entrevistado 5 (Anexos, p. 71)

“Es que ya el colegio no estaba tan ahí, eso ya era más personal ellos te entregaban todo y tú tienes que ver con tu familia, verlos bien que escoger”.

Fragmento 48. Entrevistada 6 (Anexos, p. 81)

“(…) tenía la posibilidad de convalidar y retomar, pero la beca se conformaba de un pasado. Entonces como estaba mezclado con la relación anterior, como que para empezar de nuevo había que hacer borrón y cuenta nueva”

1.5 Elección y descarte de universidad

El proceso de análisis de las alternativas de instituciones universitarias que llevaron a cabo estos jóvenes se caracterizó principalmente por la evaluación de aspectos relativos a la calidad y prestigio, las posibilidades de financiamiento y el sello del proyecto educativo de las instituciones.

Con respecto al primer aspecto evaluado por estos estudiantes, la mayoría señala la importancia de elegir una carrera por la calidad y prestigio de la universidad, aunque una

entrevistada se sitúa desde una postura crítica, ya que considera que la calidad educativa y el prestigio de una universidad estén siempre relacionados.

Fragmento 49. Entrevistado 1 (Anexos, p. 16)

“Yo pensé que era entrar a una disciplina, me iban a enseñar esto aquí, esto acá y voy a ser un profesional la raja porque voy a salir de la universidad pública po’, obvio y voy a saber, voy a saber cómo voy a ejercer la psicología y voy a ser un gran profesional porque voy a ser de la universidad pública”.

Fragmento 50. Entrevistada 4 (Anexos, p.59)

“Creo que cada uno sale adelante por sí mismo, no ser por prestigio, y profesionales de la universidad de C. han perdido caso por no saber cerrar un sobre, o sea, cosas pero totalmente absurdas que aprendí ya en tercero cuando ya te empiezan a pasar esa materia, porque todos los alumnos se van al prestigio, no quiero hablar de otras carreras porque no sé pero con alumnos de la universidad de C. si he hablado y es solamente prestigio”.

Fragmento 51. Entrevistado 5 (Anexos, p. 71 y 72)

“Sí, también porque la universidad esta no es del consejo de rectores, entonces yo al momento de buscarla no aparecía porque yo había estudiado antes sobre el plan de la carrera y como era la esa universidad, entonces vi un ranking, entonces la carrera en esa universidad está dentro de las mejores (...) Estaba posicionada dentro de las mejores en esa carrera porque tienen como convenios con hartas clínicas que son buenas, entonces eso igual ayuda al futuro”.

Fragmento 52. Entrevistada 6 (Anexos, p. 79 y 80)

“Primero, lo que siempre me fijo en una universidad es que tenga carreras acreditadas que es lo que más cuesta conseguir dentro de las carreras que se imparten en sí, la acreditación de docencia (...)Y la otra opción que había era fija la escuela de C., porque dentro de los institutos, el mejor es éste, aparte que nunca se habían acreditado, pero la acreditación se la dieron, o sea es muy reconocido con respecto a la auditoria (...)O sea, se llama el instituto de carreras técnicas, pero no otorga el instituto de carreras técnicas, sino la universidad privada el título. Entonces, es otra categoría, fue ese más o menos el factor que me llevo a la universidad privada”.

Un segundo motivo fundamental para la elección y el descarte de universidades refiere al costo económico de las carreras y las facilidades de pago que brinda la institución.

Fragmento 53. Entrevistado 1 (Anexos, p. 5)

“Además que el arancel de universidad pública es de dos millones y algo, el arancel referencial de la carrera de psicología es como de dos millones tres, universidad pública está como en dos millones cuatro o dos millones cinco, y el de la universidad C. era de cuatro millones (...)Entonces ahí yo dije menos mal que me quede en universidad pública y no en la universidad C. porque osino hubiera tenido que pagar los cuatro millones mensuales después con el tiempo igual salió el crédito con aval del estado como para los que son ahí ya perfecto pago la diferencia”.

Fragmento 54. Entrevistada 6 (Anexos, p. 79 y 80)

“Fueron muchos factores antes que escoger y lo otro era el arancel de la carrera técnica, después tuve la profesional que tiene un arancel súper bajo también y que está hecho justamente para la gente que no tiene muchos recursos para poder pagarse (...) Bueno, aparte consultando a la gente que había estudiado con esos profesores me decían que la universidad privada tiene buena trayectoria, una de las más baratas que se ha mantenido (...)”.

Otro elemento analizado por los estudiantes para valorar las universidades dentro de su elección, corresponde a aspectos de su proyecto educativo, tales como su adscripción a un credo religioso y su grado de compromiso social.

Fragmento 55. Entrevistado 1 (Anexos, p. 4 y 6)

“Entonces ahí ella estaba diciendo que yo podía elegir lo que yo quiera, perfecto, yo dije no, voy a elegir universidad pública, ¿por qué? Porque es laica fundamentalmente porque es laica y porque es una de las mejores universidades del país, o sea, es la mejor universidad del país junto con la universidad C.”.

Fragmento 56. Entrevistada 4 (Anexos, p. 59)

“Por el perfil que tienen, se especializan en tener muchos centros de prácticas y tienen muchos vínculo con hogares, fundaciones, un perfil más social y es a lo que yo me quiero dedicar”.

1.6 Elección y descarte de carrera

Uno de los elementos fundamentales para comprender las posibilidades de *elecciones simbólicas* en estos estudiantes (Gavilán & Labourdette, 2006) corresponde al proceso racional, afectivo y relacional implícito en la elección y descarte de carreras. En primer lugar y previo al proceso de elección, algunos jóvenes utilizaron la estrategia del descarte de áreas generales y carreras específicas según sus interés en la etapa escolar y de acuerdo a otros elementos que ellos consideran relevantes para sus vidas.

Fragmento 57. Entrevistado 1 (Anexos, p. 2 y 9)

“Bueno, y este tipo hace una clase sobre la evolución, pesca un papel y empieza a leer, lee y lee y lee y nosotros escribimos y dicta y dicta y dicta, la cuestión es que yo me cabrié de la cuestión de biología por química y física, ya igual en química me iba bien pero no me interesaba mucho, era como nomenclatura, hidrocarburos, es decir, dos metil no sé cuánto, aburrida la cuestión, y en Física, ah no ahí me fui a la cresta, la matemática aplicada y que el símbolo significa esto y tení’ que ocuparlo de esta forma, no, las ciencias no eran para mí(...) Igual me lo planteé, igual sería bacán ser profe, con este tema de arreglar la educación, de que faltan manos, faltan ganas y falta vocación, yo dije sería bacán ser profe. Pero veía a mi mamá y veía todo lo que tenía que trabajar en la casa, porque no es como un oficinista que trabajan todo en la oficina pero cierra la oficina, se va a la casa y se olvida. El profesor se trae todo el trabajo a la casa, tiene que hacer planificaciones, tiene que soportar horarios vejatorios, tiene que soportar el que le asignen tal o cual curso cachai. Sueldos que no están a la par con el esfuerzo que ellos ponen, cabros chicos que vienen de poblaciones, hijos de traficantes que van a parar, van a aprender”.

Fragmento 58. Entrevistada 3 (Anexos, p. 47)

“Claro pedagogía era algo más estable, más seguro, pero en teatro, ya esto va a sonar súper hippie, lo que me pasaba con teatro era demasiado fuerte cachai. Siempre estuve entre las dos pero siempre en el fondo sabía que me iba a meter al teatro. Siempre tuve esas dos opciones cuando di la PSU y hubiese entrado en pedagogía sino hubiera quedado en actuación, cachai”.

Fragmento 59. Entrevistada 4 (Anexos, p.53 y 59)

“Había gastronomía, párvulos, que lo odiaba con todo mi corazón, hotelería y turismo (...) Párvulos no, yo amo los niños me encantan y yo no lo escogí por algo súper tonto, cuando yo estaba en segundo estaba preparando mis pruebas matemáticas que me costaba un montón matemáticas, las niñas de párvulos estaban cantando (risas) y es un rollo, pero de verdad que era súper tonto, por eso me fui de párvulos. Y gastronomía no porque no me gusta la cocina, me gusta romper el esquema de que la mujer que va a la cocina es súper tonto también”.

Tras el proceso de descarte de carreras, la incipiente elección profesional se acompaña de tácticas para fomentar la seguridad en la decisión que están tomando, principalmente a través de establecer puentes entre las distintas carreras con el fin de articular sus intereses vocacionales en una preferencia profesional.

Fragmento 60. Entrevistado 1 (Anexos, p. 2 y 3)

“(...) porque ya el 2011 el tema de la movilización estuvimos seis meses en tres paros, y yo decía ¿por qué está pasando esto?, no tengo ningún problema pero me gustaría saber ¿por qué la gente reacciona cómo reacciona?, ¿por qué la gente hace lo que hace? Eso me llamaba mucho la atención. Entonces yo dije, ¿qué carrera podría ver esto? La sociología, sí la sociología la podría ver pero decía, la sociología como que ve a la sociedad y no ve quizás a las personas, y a mí me gusta trabajar con las personas, “face to face”, y decía a lo mejor la psicología me puede brindar una herramienta como para nutrir o satisfacer mis ansias de trabajar con personas y poder comprender el fenómeno social que se está dando en ese momento, entonces”.

Fragmento 61. Entrevistada 4 (Anexos, p. 47 y 49)

“Es que siento que las dos carreras tiene igual como ideas similares, no sé porque pero yo igual veo al derecho como una forma de enseñanza, no una forma de dirección, no sé. Desde lo mismo me pasa con la pedagogía, cachai, pero claro en la pedagogía lo haces desde tu persona, como uno. En cambio en el carrera C lo haces todo metafóricamente cachai y eso te da otras formas de exploración po’, de investigación, del lenguaje, de formas de pensarte y eso quizás es lo que a mí me llamo más la atención (...) Pero siento que los dos tienen tareas súper parecidas de enfrentarte a alguien y dejarles algo”.

Fragmento 62. Entrevistado 5 (Anexos, p. 68)

“Es que igual encuentro que tiene relación porque uno al estar trabajando en microscopio tiene que hacer los dibujos sobre lo que uno está viendo, entonces igual me iba bien en esa área dibujar partes del cuerpo cuando estaba en el colegio y ahora igual”

Fragmento 63. Entrevistada 6 (Anexos, p. 89)

“Como te decía, el orden, el manejo el saber, cachai. Dar una solución, es como una mezcla de todo, eres abogado, eres el doctor de la empresa, sabes cuál es la medicina de la empresa para mejorarla, entonces reunía todo lo que indirectamente todo lo que me llamaba la atención. Tú tienes que tener un orden”.

1.7 Facilitadores y obstáculos de la experiencia escolar para la universidad

Tras el ingreso a la universidad, los estudiantes manifiestan que existen una serie de elementos que han facilitado y obstaculizado su proceso de estudios se arrastran desde su experiencia escolar. El único facilitador que señala uno de los entrevistados corresponde al roce adquirido por la participación estudiantil en el liceo.

Fragmento 64. Entrevistado 1 (Anexos, p. 9)

“Entonces hay una cercanía, hay un roce que te va acercando cada vez más y obviamente el tema de haber sido presidente de alumnos y conocer a personas que eran presidentes del centro de alumnos que después entraron a la universidad cachai, te va a acercando, te va motivando, te va empujando, pero no en un sentido angustiante sino que te va motivando de buena forma”.

Sin embargo, estos jóvenes mencionan un número mayor de barreras que se remontan a problemáticas de su etapa escolar que interfieren su actual proceso educativo. Entre estos obstáculos, se encuentran algunas de índole social tales como la falta de habilidades comunicativas en conjunto con la escasa consideración de las diferencias de origen por parte de la universidad, las dificultades proyectadas desde el hogar para el pago de la matrícula y del arancel y las promesas económicas incumplidas que les realizaron antes de egresar de la enseñanza media, aspectos que habían considerado antes de iniciar los estudios superiores.

Fragmento 65. Entrevistado 1 (Anexos, p. 5 y 6)

“De comuna de P. A. y habían tres niños que habían sido puntaje nacional en historia y matemáticas, o sea uno en Historia y dos en Matemáticas y junto con otros puntajes destacados que entraron a universidades tradicionales. El alcalde O. que es más populachero que la mierda nos invitó a una cena y estaba con el concejal C. que después fue alcalde, el gancho político, y nos dijeron ‘no ustedes no se preocupen los vamos a ayudar’. La cuestión es que al final salí con una especie de subsidio de cien mil pesos mensuales para gastos inherentes, que en verdad eran noventa y cinco pesos mensuales, que novecientos cincuenta mil pesos anuales para gastos inherentes, que podía usar páralo que quisiera por un año. Se supone que eran por los cinco años, pero ya por un año y el otro año y después hubieron trabas burocráticas que no podían justificar que me dieran plata. Por esto que la Contraloría y que se yo, entonces la cuestión termine en cincuenta mil pesos hasta que yo termine la carrera mensual, y esa es toda la beca que he tenido por ser el flamante puntaje nacional de esa generación”.

Fragmento 66. Entrevistado 2 (Anexos, p. 32 y 33)

“Un obstáculo también terrible es que como estuve en puros liceos pencas, cachai, y estuve dos años en el liceo A. B., siempre tratando de salvarla en el fondo, cachai, nunca aprendí a escribir bien y esa gueá como que ahora me ha pasado la cuenta (...) Más encima aquí estai’ en Ciencias Sociales, más encima antropología, como no vas a entender que hay gente que es diferente, que viene de lugares diferentes con costumbres diferentes cachai, que entienden los procesos de otra forma”.

Fragmento 67. Entrevistada 4 (Anexos, p. 51 y 56)

“(…) yo siempre supe que en Chile la educación era súper cara entonces tenía que tener un cartón para pagarme la universidad (...) por ejemplo hotelería son ocho o nueve alumnos que se fueron a estudiar a La Plata a estudiar diferentes carreras, hay dos de odontología, los otros no me acuerdo que están estudiando pero están estudiando en Argentina”.

Fragmento 68. Entrevistada 6 (Anexos, p. 77)

“Primero entre al técnico, justo estaba cursando la carrera técnica en la universidad privada de contabilidad y tuve que hacer todo de nuevo porque la convalidación me salía muy cara”.

El impacto de estas condicionantes corresponde a su contribución al desacople entre las expectativas que tienen estos jóvenes y las posibilidades reales de llevarlas a cabo en sus trayectorias académicas (Sepúlveda, 2006).

1.8 Satisfacción en torno a la elección vocacional

En un momento posterior, tras la elección de carrera profesional y el ingreso a la educación superior, los jóvenes manifiestan una serie de valoraciones diversas con respecto a sus decisiones y la experiencia universitaria.

Cabe destacar que casi todos los entrevistados afirman sentirse muy satisfechos con la carrera escogida, ya que les ha traído retribuciones tales como la valoración por parte de la familia y de su entorno de pares, como también juzgan que es esencial la necesidad de esforzarse por mantenerse estudiando y continuar el rumbo profesional respectivo.

Fragmento 69. Entrevistado 1 (Anexos, p. 6)

“Pero así y todo yo decía en cuarto medio, y mi vieja me lo reafirmo, yo pase lo que pase voy a estudiar esta carrera y la voy a sacar pase lo que pase, tenga que pagar lo que tenga que pagar, tenga que trabajar lo que tenga que trabajar, yo la voy a sacar y ahí entre a esta carrera”.

Fragmento 70. Entrevistada 3 (Anexos, p. 36 y 46)

“Y cuando ahí te entregan la oportunidad, mucho más tranquila te quedai’ porque pude confirmar que me gustaba mucho más que como un capricho de niña, como la niña que quiere ser actriz o la niña que quiere ser famosa (...) Pero yo estoy muy tranquila porque estoy muy convencida que me gusta y me siento muy bien haciéndolo. Entonces todavía como que no me ha aproblemado, como que todavía tengo la ilusión de que lo voy a poder lograr”.

Fragmento 71. Entrevistada 4 (Anexos, p. 54 y 65)

“Entonces si bien estaba muy enfocada a terminar mi carrera, dar una buena práctica, en trabajar, yo sabía que tenía que terminar estudiando derecho (...) Cuando hagan eso lo van a hacer con tal pasión, con tal dedicación, con tal vocación que lo van a hacer bien, porque no es lo mismo una persona que estudie derecho porque lo quiso de siempre a una persona que estudia derecho porque el tío es abogado y el papá es abogado, y quieren que estudie derecho”.

Fragmento 72. Entrevistado 5 (Anexos, p. 73)

“No, estoy contento, fascinado, que pase luego no más, quiero empezar las practicas que viene este año así como que igual me incentiva el tema, me llama la atención hartó”.

Fragmento 73. Entrevistada 6 (Anexos, p. 89)

“Sí, ahora te digo que sí que no hubiera podido tomar otra mejor decisión (...) es más que una carrera, es más que ganar plata, podría hacerlo eternamente incluso gratis, es como una satisfacción, es como tú te sientes pleno y te gusta lo que haces”.

En la complejidad de este proceso, un estudiante manifiesta haber vivido un proceso de crisis vocacional motivada por una decepción de aspectos de la carrera, aunque logró superar esta dificultad. En contraposición a esto, sólo un estudiante no se encuentra satisfecho con la carrera escogida e incluso está buscando posibilidades de cambiarse.

Fragmento 74. Entrevistado 1 (Anexos, p. 6 y 7)

“Bueno, una vez adentro de la carrera igual me enfrenté con eso de la psicología que no es lo que tú esperabas, muchas críticas a la psicología, crisis vocacionales, muchos vaivenes. Me pasó entrando ya, tus compañeros politizados te decían ‘no, sabí’ que esta cuestión hay que destruirla desde adentro, hay que desbaratarla, psicología es un órgano de dominación al servicio de la élite de la burguesía’. Y tu igual es como oh, sí, le empezai’ a encontrar razón a algunas cosas (...) Después yo quizás pude tomar más distancia o menos distancia, conservando algunas cosas, otras las encuentro más caricaturas, pero ahí estaba, tampoco me siento así como oh estoy estudiando psicología, no me siento orgulloso”.

Fragmento 75. Entrevistado 2 (Anexos, p. 20)

“Pero ahora estudiando antropología igual me di cuenta que la gueá que estoy haciendo es terrible de poco practica y por eso estoy con ganas de cambiarme de carrera”.

En torno a las instituciones de educación escogidas, existen percepciones diversas ya que algunos entrevistados plantean que la universidad ha cumplido sus expectativas, mientras que otros señalan no sentir mayor identificación con la casa de estudios.

Fragmento 76. Entrevistada 3 (Anexos, p. 49)

“(...) nunca pensé que iba a terminar así, estudios, haciendo lo que me gusta, en una buena U, cachai. Que mis papás me digan que están orgullosos de mi pa’ mí lo estoy haciendo bien”.

Fragmento 77. Entrevistada 4 (Anexos, p. 58)

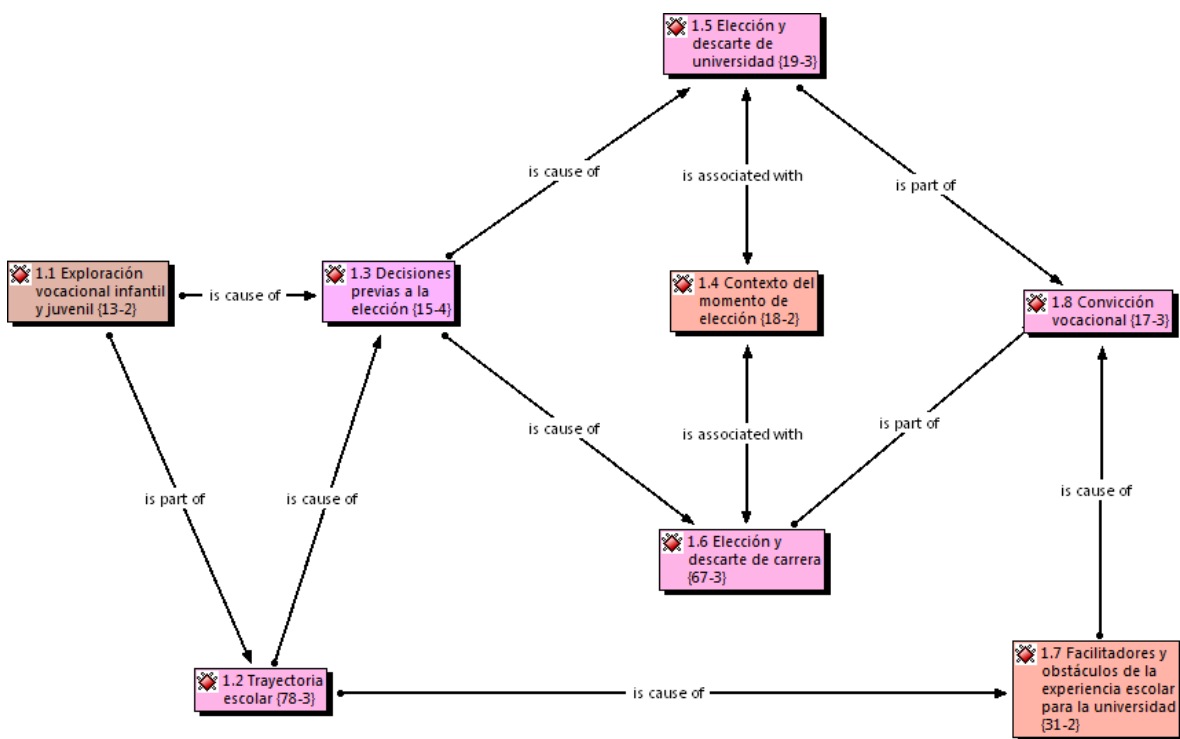
“Nosotros tenemos clases casi particulares porque los cursos son tan pequeños, en mi curso somos doce, entonces un profesor para doce alumnos. El ambiente es muy bueno, las clases son súper divertidas, son muy didácticas, son muy cercanas (...) entonces que alguien diga que la universidad es súper mala, es súper lucrativa, eso es mentira porque a mí nunca me han tratado como un cliente. Desde el primer día hasta el último me han tratado como una alumna, entonces yo estoy súper feliz con mi universidad, no la cambio”.

Fragmento 78. Entrevistado 1 (Anexos, p. 7)

“Primero soy una persona y no me siento quizás identificado con la institución ni con la carrera, ni necesariamente orgulloso, sí quizás no me vería estudiando otra cosa, sí quizás hay materias que me gustan mucho, que me interesan mucho, en que me gustaría ahondar, en que me perfilo ya en términos laborales, pero decir no, yo llevo a universidad pública en mi corazón y a la carrera en mi corazón, ni cagando”.

En base a los presentes resultados, se propone un diagrama de flujo para describir el continuo del proceso de elección vocacional y la relación entre sus categorías –en idioma inglés según lo permitido por el programa computacional Atlas.ti-. Además, incluye información sobre el número de códigos dentro de cada categoría y el número de relaciones posibles entre ellas (ver Figura 2).

Figura 2. Diagrama de flujo del proceso de elección vocacional



2. Categorías que los estudiantes perciben como influyentes en el proceso de elección vocacional

2.1 Referentes vocacionales

Los entrevistados refieren que un factor común en sus procesos biográficos es la presencia de personas que actuaron como referentes y pilares fundamentales que guiaron sus procesos académicos y personales, a los que les atribuyen una fuerte influencia en su proceso de elección vocacional y sus posibilidades de estudiar en la universidad. Estos referentes en la mayoría de los casos corresponden a personas mayores que estos jóvenes, que estuvieron cerca de ellos en su proceso de crianza y escolaridad.

La primera función que revisten los referentes es presentarse como modelos de identificación en los ámbitos valorico, político y profesional. Dos entrevistados mencionan a uno de sus abuelos como referente, que actúa como fuente de admiración en el ámbito profesional para uno de ellos, mientras que para la otra entrevistada propone valores esenciales que rigen su vida y le entrega fuerza y motivación para su proceso académico.

Fragmento 79. Entrevistado 2 (Anexos, p. 22 y 23)

“(…)estudió pedagogía en educación física, sacó un postgrado y era jefe de UTP del E., de un liceo emblemático que está en barrio R. (...) Sí, es un referente profesional cachai, es un puesto bacán, porque creo que también se pueden hacer cosas desde ahí”

Fragmento 80. Entrevistada 6 (Anexos, p. 75, 77 y 78)

“Entonces lo que yo creo, que lo principal para llegar allá fue, yo creo, los valores que inculcó mi abuelo en mí (...) Fue como la única imagen transparente que tuve toda mi vida, si bien es cierto no era un hombre, que lamentablemente desde muy chico no pudo ir al colegio, porque su madre se enfermó y tuvo que salir a trabajar. Pero si veía en él una habilidad de la paciencia, la perseverancia, entonces ese tipo de valores me marcaron, como diría, marcar la línea. Y en la casa eran súper estrictos, o sea, las cosas son blancos o negras y las cosas que tú haces son porque tú quieres, no hay que echarle la culpa al entorno (...) Lo otro que decía mi abuelo era la palabra de la persona, que la palabra es todo lo que nosotros valemos y que no hay que romper los compromiso que uno tiene y las promesas, entonces la única promesa que no rompí, a él, fue es la de los estudios es la única promesa que no rompí”.

En el ámbito familiar, otros referentes identificados corresponden a los padres de estos jóvenes. Para dos de ellos, la figura materna contribuyó ya sea como una influencia en su propia personalidad y como una imagen de una persona activa en términos políticos respectivamente. La figura paterna es considerada como un modelo a seguir para uno de los entrevistados, a pesar de contener elementos que son valorados negativamente.

Fragmento 81. Entrevistado 1 (Anexos, p. 10)

“(...) yo me siento muy identificado con ella, no me siento mamón así como decía: mamá ayúdame con la universidad. Me siento una persona súper independiente, puedo valerme por mi mismo sin la ayuda de mi vieja, pero veo en mí muchas cosas de ella, muchas formas de ser, la forma de hablar, la forma de expresarse, muchas formas de pensar, las veo en ella y tenemos muy buena comunicación. Entonces está de cajón que influyo mucho en mis decisiones, en mi personalidad, en como yo veo el mundo, absolutamente”.

Fragmento 82. Entrevistado 2 (Anexos, p. 21)

“(...) no me crie con mi mamá, con ella viví un año cuando me fui a vivir a Quintero, igual cachar que fue motivada y que dio harto por la lucha y la transformación pero nada más que eso”

Fragmento 83. Entrevistado 2 (Anexos, p. 20)

“Si en eso estaba pensando, una influencia grande igual es mi papá, con el yo he vivido siempre igual él tiene problema de alcoholismo ahora y de drogas desde que yo tengo memoria, pero fue militante en algún momento e igual es una persona lucida para hacer crítica, critica a nivel político y una crítica coyuntural y a los proceso que se están llevando a cabo po’ (...)”.

Una gran fuente de identificación para la mayoría de estos jóvenes son algunos profesores durante el curso de la enseñanza media, por sus características personales y su vocación.

Fragmento 84. Entrevistado 2 (Anexos, p. 26 y 27)

“También me hacía psicología y con él empezamos a conversar porque parece que una vez le pregunte una gúa en la clase y le simpatice y donde nos veíamos conversábamos, me prestaba libros, después intercambiábamos libros y el igual fue una persona importante como para decidir que estudiar (...) él vive cerca de mi casa, a dos cuadras de mi casa, como que igual es del barrio (...) Si po’ y el loco había sido punki también, conversamos caleta de música o sea (...)”.

Fragmento 85. Entrevistado 4 (Anexos, p. 54)

“(…) creo que esa generación al menos lo que salimos de turismo de ese liceo nos sentimos muy marcados con ese profe, creo que esa es la importancia de hacer tu trabajo con vocación porque si él no hubiera sentido amor por su carrera muchos no estaríamos donde estamos”.

Otros referentes adultos son los amigos mayores para cuatro de estos jóvenes, el tío para uno de ellos y un personaje público para otra entrevistada, quiénes se constituyen como modelos en cuanto a su forma de pensar y en términos profesionales.

Fragmento 86. Entrevistado 1 (Anexos, p. 12)

“Amigos que no son tan amigos, que no veo todos los días, que son mayores, ahí si encuentro quizás ideas a las cuales adherir, cachai. Pero ciertos modelos a los cuales será interesante tomar, modelar, asumir, en amigos que no son tan amigos, que por lo general son mayores, no se compañeros de carrera”.

Fragmento 87. Entrevistada 3 (Anexos, p. 49)

“Pero no es posible, hay unos niños, mi ayudante de actuación siempre estaba con varias pegas y tenía un departamento en Provi súper bonito, chiquitito, pero lo tenía hermoso. Yo decía algo así quiero hacer y vivir de puro teatro, cachai”.

Fragmento 88. Entrevistada 4 (Anexos, p. 52)

“O sea a los cinco años no tenía mucha idea de que se trataba derecho, pero desde chica yo dije voy a ser Gladys Marín cuando era grande”.

Fragmento 89. Entrevistado 5 (Anexos, p. 67, 69 y 74)

“Es que también tengo un amigo que está estudiando enfermería, entonces el igual me ayudo harto, me oriento más porque es mas a la par mía que con mi tío que es como más grande. El está estudiando, va como dos años más que yo en enfermería y me dijo estudia eso igual después podemos trabajar juntos en algún lado (...) Tengo un tío que es odontólogo, entonces siempre estuve ahí metido en el área y me gustaba como así el área de la salud, entonces él como que me dijo ya elige esto que es buena, después podemos trabajar juntos, entonces como que él me ayudo (...) Si po', no tiene como problemas, está trabajando por otras partes, entonces igual como que me gustó esa parte, verlo reflejado en mi igual”

Fragmento 90. Entrevistada 6 (Anexos, p. 88)

“De hecho siempre me he relacionado más con gente adulta que con gente de mi edad. Porque claro, cómo piensan como niños tú ya no piensas como niño cuando estás en ciertas situaciones maduras más y más rápido, entonces piensas otras cosas y ya no en el pololo, en el mino de la TV, sino en otras cosas”.

Una segunda función de estos referentes corresponde a servir como pilar fundamental de apoyo y retroalimentación constante para la toma de decisiones en los ámbitos vocacional, académico y personal. Según una entrevistada este pilar se constituye como una motivación para la vida, mientras que para otra permite creer en las posibilidades de cambio y brinda altas expectativas académicas.

Fragmento 91. Entrevistada 6 (Anexos, p. 78, 79 y 86)

“Pero la persona más fundamental fue mi abuelo y ahora como te digo mi hijo, que fue como el otro clic que se había apagado, como que me hubiesen desconectado y cuando llego él, como que se conectó y me dijo tení’ que seguir (...) si tení’ un pilar fundamental que te dice las cosas como son, yo creo que él fue la influencia de esa etapa” (...) siempre tiene que haber un pilar, alguien que le diga, porque tratar de entender como familias de generaciones y generaciones siguen en las mismas, en la delincuencia el tráfico y yo digo como no va a haber alguien de esa familia que quiera cambiar las cosas, porque tampoco crecí en una población tan violenta, o sea, no es la legua emergente, jamás tú te vas a esperar que haya un profesional que salga de la legua emergente”.

Fragmento 92. Entrevistada 3 (Anexos, p. 41)

“Si, cuando yo me portaba mal no sé cómo no me convertí en un caso perdido, es que a mí me seguía yendo bien porque mi mamá seguía en la casa. Así igual de pesada ‘teni’ prueba de esto mañana’. Me llamaron que tenía no sé cuántas anotaciones así que a estudiar, ‘cuántos libros no te hay leído, ya te los lees ahora’ (risas). Entonces yo creo que si no hubiese tenido ese apoyo por lo menos de mi mamá que estaba presente como dueña de casa, yo me hubiese perdido en esos años en que no tenía como canalización”.

2.2 Influencias familiares y del hogar

Según señalan los entrevistados, una de las principales categorías que inciden en el proceso de elección vocacional refiere a las influencias familiares y del contexto del hogar, más allá de las figuras señaladas como referentes para estos jóvenes. En este sentido, una primera forma de influencia es que la familia brinda un marco valorico que regula las actitudes y el comportamiento de sus miembros, delimitando las posibilidades.

Fragmento 93. Entrevistada 4 (Anexos, p. 52 y 54)

“(...) me explicaba la importancia sobre el respeto a las personas que independiente de como pensaban siempre había que respetar el derecho de los demás entonces siempre me gusto ayudar y cuidar a las personas, el entender que por el simple hecho que la otra persona, persona entendiendo incluso los animales sienten, había que respetar y cuidar y que era inaceptable justificar por lo que fuera el dañar a alguien (...) me criaron para poder hacer de todo entonces, o sea si, algo hizo bien mi mama fue enseñarme de todo, enseñarme a tomar decisiones y siempre fue pan pan vino vino, o sea ya a los seis años sabía que no había viejo pascuero, mis hermanas están criadas exactamente de la misma manera”.

Fragmento 94. Entrevistada 6 (Anexos, p. 78 y 87)

“Son cosas que van formando a las personas y nada que discriminación de sexo, nada, o sea soy hombre o mujer y haces lo mismo, todos aprendían a hacer una cama, todos barrían, todos hacían comida, todos aprendían a lavar, tenían que ser autosuficientes y lo más importante es la responsabilidad” (...). O sea yo jamás salí a una disco hasta que me puse a trabajar, imagínate, era como te digo, las reglas de la casa eran súper claras. En el tema de los hijos me decían ‘mijita, si quiere tener relaciones hay esto y esto para cuidarse, nadie le quita, pero se cuida, si no tiene para mantenerse usted, menos con guagua’. Siempre me decían ‘¿o usted quiere vivir la vida que tuvo que vivir su madre?’. Siempre me preguntaban ‘¿quieres vivir eso?’, no, entonces las cosas se hacen con responsabilidad si usted quiere hacer cosas de adultos responda como tal”.

Junto al marco valorico, algunos entrevistados señalan que existen dinámicas familiares que actúan como elementos de contexto que muestran algún grado de influencia en las decisiones vocacionales de este grupo, tales como la autoridad que generaba la madre en su familia para uno de ellos y la contraposición de ideas políticas en el hogar para una entrevistada de este grupo de jóvenes.

Fragmento 95. Entrevistado 1 (Anexos, p. 7)

“Bueno, de base siempre he tenido apoyo incondicional de mis padres, principalmente de mi madre porque mi padre siempre está a las paradas de mamá cachai. Entonces él siempre va a hacerlo que ella le diga (...) Yo sé que mi viejo no tiene peso en lo que diga en el hogar, como lo que diga mi mamá. Aparte yo sé que si mi mamá me dice algo no va a ser porque sí, porque se levantó de mal humor, siempre según ella y creo que es cierto pensando en el bien de uno”.

Fragmento 96. Entrevistada 4 (Anexos, p. 51 y 62)

“(...) yo tenía los dos mundos una casa donde no se podía hablar nada de política donde eran pinochetistas y no había absolutamente nada en contra y durante el día me cuidaba una señora que era absolutamente comunista (...) Mi nana me hablaba mucho sobre el comunismo, sobre la teoría en sí, también me explico la teoría del capitalismo, yo la encontré tan linda, tan hermosa, que era tan fácil unirlas que de verdad siempre buscaba y tenía un fin ayudar a las personas. Yo no entendía porque la gente peleaba y en la teoría son tan lindas, los políticos son tan feos no, no podía. Se salvan dos o tres pero no más que eso”.

En este contexto de relaciones, los padres se constituyen como un fuerte apoyo emocional para una parte de los entrevistados, principalmente en torno a otorgar tranquilidad y libertad para tomar decisiones en este ámbito.

Fragmento 97. Entrevistado 1 (Anexos, p. 2, 4 y 8)

“(...) de hecho mi mamá siempre me dice seas lo que tú seas yo siempre te voy a querer, como cualquier madre (...) bueno, ahí estaba en el tema de las universidades y todo eso, y sale mi vieja, lo que usted quiera mijito, lo que usted quiera, nosotros lo vamos a apoyar en lo que sea. Siempre se ha destacado por eso, por apoyarme en lo que sea”.

Fragmento 98. Entrevistada 3 (Anexos, p. 49)

“(...) tus viejos te pueden ayudar cuando ya tení' la decisión tomada pero a mí mi vieja nunca me dijo usted tiene que estudiar una buena carrera en universidad pública (...)”

Fragmento 99. Entrevistado 5 (Anexos, p. 67 y 70)

“No, siempre así, relajado, mi mamá igual si me iba mal en la PSU me dijo ya tómate otro año no más o sino quedaba en lo que quería tienes igual más opciones, no estaba tan totalmente cerrado, si no iba a esa universidad tenía más (...) Que bueno igual, a pesar de eso lo que yo escogiera me iban a apoyar, siempre he recibido apoyo”.

Además, algunos entrevistados agregan que tienen hermanos que brindan un soporte afectivo para una de ellos, unas tías que animan el proceso según otro y una pareja que apoya en lo personal y en lo concreto en el caso de una de las jóvenes.

Fragmento 100. Entrevistada 3 (Anexos, p. 40)

“Bueno, mi hermana con su rol especial, mi hermano con puro apoyo porque él es un sol, como que apoya mientras uno sea feliz, es como de esa visión”.

Fragmento 102. Entrevistado 2 (Anexos, p. 22)

“Tengo unas tías que siempre me han tirado para arriba, que soy inteligente, que estudie, que me va a ir bien y ellas me matricularon a la Andrés Bello, ellas me hicieron en contacto, viví con ellas como un año y bacán po”.

Fragmento 103. Entrevistada 4 (Anexos, p. 62)

“Mi pololo estudia derecho en la universidad de C. Bueno, el que era mi pololo y viví casi un año y era de los que al contrario, siempre pensé que quería que me quedara en la casa pero, al contrario, me decía oye estudia, hay que hacer esto, me ayudó mucho, me exigió mucho, es de las personas que siempre me exigió un poco más un poco más”.

Fragmento 104. Entrevistada 6 (Anexos, p. 88)

“(…) la persona que es mi esposo hoy día y nos casamos y tenemos un hijo. Él fue el otro motor que me enchufo de nuevo (…) pero a pesar de que sea medio machista, es medio sensible y colabora mucho conmigo, es un buen padre, colabora en todos los aspectos porque hay papas que dicen traigo la plata y chao”.

Por otra parte, los padres en caso de encontrarse presentes y tener una situación socioeconómica que lo permita, brindan sostén económico para la preparación de la PSU y los estudios universitarios y otorgan apoyo concreto para el proceso de postulación.

Fragmento 105. Entrevistado 1 (Anexos, p. 3)

“Mi vieja me dijo, no, nosotros te vamos a apoyar en lo que sea así que me pagó el curso de historia también (...)”

Fragmento 106. Entrevistada 3 (Anexos, p. 41)

“(...) pa’ dar las pruebas especiales te piden mil papeles, mil cosas y yo justo postulé en ese paro de siete meses en que ni siquiera se sabía si iba a haber pruebas especiales. Cuando nos avisaron que iban a ver, yo estaba llamando a mi mamá necesito estos papeles y ella me decía ‘ya, tú vas a sacar estos papeles mientras tú vas a sacar estos otros’, así como moviéndose full pa’ uno poder postular, todas las facilidades. Un día en la prueba especial uno tenía que llegar como a las seis de la mañana y mi papá me fue a dejar”.

En las entrevistas los jóvenes mencionan haber recibido influencia de la familia en cuanto a facilitar las condiciones para el proceso, aunque no señalan explícitamente que les hayan otorgado algún tipo de apoyo a la elección vocacional, excepto un entrevistado que advierte que un familiar le brindó información útil para la toma de decisiones.

Fragmento 107. Entrevistado 5 (Anexos, p. 71)

“Entonces mi tío igual explicó que no era eso, que era como el que sacaba los exámenes y entonces ahí mi papá quedo fascinado, le gustó”.

A pesar que estos jóvenes no explicitan haber recibido una orientación vocacional por parte de sus familias, desde su relato se desprende que las trayectorias académicas de sus miembros tuvieron cierto grado de influencia como puntos de referencia directos o indirectos, dando luces sobre la tradición familiar en un caso o proponiéndose como ejemplo de la decisión que uno de ellos no debía tomar.

Fragmento 108. Entrevistado 1 (Anexos, p. 2 y 8)

“Mi mamá sí, mi mamá estudio en la universidad, ella egresó del pedagógico, profesora (...) Esa era al menos la forma en la que yo lo entendía, sin desmedrar que mi viejo no estudió en la universidad y todo eso (...) Incidencias indirectas, muchos de mis primos, o sea de mis tías ninguna estudio en la universidad. La única que estudio fue mi mamá, pero mis tías tiene muchos hijos de los cuales si entraron en la universidad (...)”.

Fragmento 109. Entrevistado 2 (Anexos, p. 18 y 23)

“Por mi mamá, mi mamá estudió como tres años de sociología y me explico un poco de que se trataba cual eran las diferencias entre las sociología y la carrera dos, que para mí no era mucha (...) Bueno y otra cuestión igual importante es como mis primos, la mayoría se ponen a estudiar carreras técnicas o ingenierías pa’ ganar monedas, sin ni siquiera que les guste la gueá y yo les digo que están haciendo sino pertenecen a esa realidad, viven de la apariencia y no están ni ahí con lo que pasa a su alrededor”.

Fragmento 110. Entrevistada 3(Anexos, p. 39)

“(...) las dos más chicas salimos con que queríamos estudiar teatro”.

Fragmento 111. Entrevistada 4 (Anexos, p. 51)

“(...) mis papas biológicos, el esposo de mi mamá que fue con el que me crie y mi mamá que todavía están dentro del ejército”.

Fragmento 112. Entrevistada 6 (Anexos, p. 75)

“Es que en la familia por parte de mi padrastro son todos contadores, entonces uno más”.

Para concluir, una entrevistada indica, desde su percepción, que el impacto de lo familiar en esta etapa es menor cuando no existen problemas o carencias en las relaciones familiares, por lo que en estos casos adquiere mayor peso la vivencia escolar.

Fragmento 113. Entrevistada 3 (Anexos, p. 49 y 50)

“Entonces pero claro, también me pregunto pero si un niño en mí mismo colegio no tiene apoyo familiar, capaz le pasa lo mismo o cual de las dos variantes es más importante, no podría decir yo. Por lo menos para mí el colegio fue lo más importante pero porque no sufrí la carencia de lo otro, nunca tuve en ningún momento que mis papás dijeran ‘no chao, sabi’ que te vamos a dejar tranquilo’. Pero entonces para mí el colegio fue decisivo para asumir metas (...) Entonces si po’, pero influye mucho tu entorno todo el rato, tanto familiar como escolar. Cachai que yo, claro, familiar siempre fue el mismo, que a veces dicen que es el más importante y te da la verdad de la educación, pero yo los únicos que me cambiaron fueron los entornos del colegio y te juro que cambie cien por ciento y teniendo el mismo apoyo familiar. Entonces al fin de al cabo estai’ ahí todo el día ahí te relacionas con gente y ahí cachai quien eres”.

2.3 Presiones familiares

En contraste con los apoyos familiares manifestados en el apartado anterior, los entrevistados declaran una serie de influencias de la familia que actúan como presiones ante la toma de decisiones vocacionales y ocupacionales. Una clase de presiones que perciben algunos jóvenes refiere a las demandas implícitas en el seno familiar, tales como la exigencia de retribución a los padres y las comparaciones con los hermanos.

Fragmento 114. Entrevistado 1 (Anexos, p. 4)

“Bueno, yo siempre he sentido que tengo que alguna u otra forma retribuirle todo lo que ella ha hecho, siento presión por parte de ella, pero ella nunca lo explicita (...) yo creo que como yo veo el esfuerzo que ella ha empleado en la crianza de mi hermana, mi crianza, en enseñarnos cosas, en el amor que ella nos ha entregado, yo tengo que ser de alguna forma su fruto”.

Fragmento 115. Entrevistada 3 (Anexos, p. 40, 41 y 42)

“Yo siento que el esfuerzo es una retribución que podí hacer, es como lo mínimo que podí hacer. Mi vieja desde chica nos hinchaba para que estudiáramos, para que nos esforzáramos (...) O sea lo mínimo que puedo hacer por ella es llegar a la casa y ser una cenicienta (...) pa’ mi fue mucho más difícil porque llegar a las pruebas especiales como la chica que tenía una vara que tenía que superar, como que la gente podía decir si entró, entró por la hermana, oye que la hermana es mucho mejor o es mucho peor”.

Un segundo tipo de presiones reportadas por los jóvenes son las influencias negativas de ciertos miembros, que se representan en opiniones y exigencias ilegítimas de los padres para una entrevistada.

Fragmento 116. Entrevistada 4 (Anexos, p. 64)

“Mis papás nunca estuvieron para mí, en las buenas nunca estuvieron para mí, en las malas, no pueden venir a aprovecharse el hecho de que a mí me haya ido bien, el hecho de mi esfuerzo. Entonces no tenían ni voz ni voto mis papas, en verdad no influyeron mucho (...)”.

Otra clase de presiones corresponde a las actitudes críticas y descalificatorias de miembros de la familia ante las inquietudes y las decisiones que desean los jóvenes.

Fragmento 117. Entrevistado 1 (Anexos, p. 3)

“(...) en el momento estaba con mi familia para recibirme, puntaje nacional, que bueno, y tengo unos tíos que son bastante fachos y bastante pechoños, y me imagino que te vai’ a la universidad C. me dijeron. Yo quedé como, no, no sé, igual la estoy pensando, yo sé que la universidad C. tiene un gran prestigio y que estaba entre las dos universidades de mayor prestigio del país”.

Fragmento 118. Entrevistado 2 (Anexos, p. 22)

“Yo vivo con mi abuela, solo con mi abuela, pero con mi abuela no pasa nada, no cacha ella, pa’ ella yo todavía voy al colegio, no entiende lo que es ir a la universidad (...) Uno está puro viniendo a guevear a la universidad perdiendo el tiempo”.

Fragmento 119. Entrevistada 4 (Anexos, p. 57 y 63)

“Desde que me metí al técnico hasta ahora, de cómo es posible que no esté en una privada y no en una estatal (...)es que si tu hubieras estado un técnico y hubieras estado en un emblemático como corresponde esto no hubiera pasado, estarías en la universidad de C. estudiando hace rato”.

Por otra parte, tres entrevistados afirman que también existen presiones explícitas para que tomen rumbos académicos diferentes y propuestos por estos adultos en vez de los que tienen pensados o decididos por ellos de manera autónoma.

Fragmento 120. Entrevistado 1 (Anexos, p. 4 y 16)

“(...) pasaron muchos años y yo dije, pucha igual tiene razón, como voy a vivir del teatro, que se yo (...) Por ahí mi papá, ciertos comentarios, no es que me presionaran, pero me hizo replantearme algunas cosas, no voy a tener plata y voy a terminar trabajando en una pizzería y no en teatro como me gustaría, me decía mi viejo”.

Fragmento 121. Entrevistada 3 (Anexos, p. 40)

“Pero yo no quería entrar a la universidad C. po’, una cuestión de malla o sea ni siquiera porque la universidad C. así o asá, como que fueron cosas muy concretas ni siquiera como capricho, quería entrar a universidad pública (...) Pero yo creo que si hubiera sido un capricho yo creo que me hubiera retractado, hubiera entrado a la universidad C., porque si las dos son iguales de buena, no tengo una presión de entrar a universidad pública y no a la universidad C. Yo creo que esa fue la presión mayor por lo menos después de haber tomado la decisión, fue la presión mayor porque igual es la familia (...) Mis papás igual, me decían ‘haz lo que quieras pero teni’ que estar

muy segura', porque igual a ellos se les notaba el miedo en la cara. Aparte como yo era una niña que le iba bien como que podía optar por otras cosas 'mejores', podría haber estudiado otras cosas que me dieran más seguridad, que yo creo que eso es lo que más se preocupa los papás”.

Fragmento 122. Entrevistada 4 (Anexos, p. 57 y 60)

“(…) mi mamá cuando quedo embarazada de mi estaba en el ejército y siempre su sueño fue ser parte del ejercito entonces cuando quedo embarazada hicieron que se saliera entonces siempre me vio a mí como la culpable del hecho que ella no pudiera seguir con su sueño, y en parte quería que yo terminara de vivir su sueño y yo no quería (…) Sí, creo que fue por presión de mi familia sobre todo de mis papás, no querían que estudiara derecho porque me decían: que mal saliste media comunista, derecho son cinco años, tan caro, te vamos a tener que pagar la carrera. No y ellos querían que hiciera el servicio militar, que me fuera a la fuerza aérea, que me fuera a la marina”.

Fragmento 123. Entrevistada 4 (Anexos, p. 58 y 63)

“La verdad es que me llega cuando tengo que contarle las cosas, no cuando tengo que tomar las decisiones y, por ejemplo, cuando supo que en la universidad había perdido la acreditación se le cayó el pelo y me llamo casi histérica. Me decía: tenemos que cambiarte de universidad ya (…) yo creo que más me molestaban los comentarios de mi abuela (…) es que si tu hubieras estado un técnico y hubieras estado en un emblemático como corresponde esto no hubiera pasado, estarías en la universidad de C.”.

A todo lo anterior, para una de las entrevistadas se suma la presión derivada del contexto familiar en cuanto a la tensión existente en la relación con su hermana.

Fragmento 124. Entrevistada 3 (Anexos, p. 39)

“Siento que igual hubo una rivalidad, es que no la culpo tampoco (…) Sí, pero te juro que me dio rabia porque ella igual sintió que yo le copié, pero yo tenía la idea de chica”.

2.4 Entorno de pares

Además de los referentes fundamentales y la familia, los entrevistados manifiestan que el entorno de sus pares, compañeros de curso y amigos tuvo cierto grado de incidencia en esta etapa de toma de decisiones, predominando las influencias negativas por sobre las positivas. En cuanto a los apoyos brindados por los grupos de pares, algunos entrevistados

describen que estos consisten en evitar que tomen decisiones calificadas como erróneas por estos amigos y motivarlos a elegir según sus capacidades.

Fragmento 125. Entrevistada 3 (Anexos, p. 45)

“O sea, había gente que se burlaba pero mis amigos me cuestionaban, ‘¿pero en verdad estai’ segura? ¿cachai que podrías hacer esto o esto otro?, cachai. Que podría ser muy así, como una especie de cuidado había. Queremos cuidarte que no cometas un error, claro, que no seas tan hippie, de que no seas pobre”.

Fragmento 126. Entrevistado 5 (Anexos, p. 68)

“Mis amigos del colegio, con los que todavía mantenemos, contacto, somos como cinco, siempre estamos llamándonos y ellos querían como yo era como el único que estaba distinto a ellos, todos querían como ingeniería y a mí no me gustaba mucho esa área de ingeniería como muy estructurada. (...) me decían que si me gustaba lo otro tenía que ser bueno no más, que eligiera lo que me gustara, porque a ellos le gustaba más esa área”.

En relación con lo descrito en la categoría *trayectoria escolar* en el apartado denominado *procesos implicados en la elección vocacional* de la presente investigación y en contraposición con los apoyos descritos, declaran que se han sentido expuestos a presiones y actitudes negativas provenientes de sus compañeros en la etapa escolar. Entre estos obstáculos se encuentran, según dos entrevistadas, la presencia de compañeros con actitudes negativas, las presiones frente a la elección de carrera y la comparación con pares.

Fragmento 127. Entrevistada 3 (Anexos, p. 45)

“Entonces como que no entendían tanto como esta obsesión de entrar primero a universidad pública y después estudiar teatro. Me decían ‘mejor metete a una escuela, a una academia’, y yo decía ‘no po, no es lo mismo porque esto’ cachai, (...) si a ti te va bien porque vas a hacer eso”.

Fragmento 128. Entrevistada 4 (Anexos, p. 64 y 65)

“(...) la gente me decía que iba a estudiar derecho por él. Entonces yo no le contaba a nadie que iba a estudiar derecho para que no me molestarán de que era por él (...) No eran amigos de él y me decían: ah, pero si quieres estudiar derecho por él. Todos los cercanos de él me molestaban, es que es por él es por el entonces yo prefería no decir nada”.

Finalmente, a esta influencia negativa en la relación con pares se suma la tendencia en algunos entrevistados de buscar otros entornos sociales, de modo de evitar la interferencia de estas influencias dentro de sus procesos de elección y de estudios superiores. Esto se manifiesta en la escasa búsqueda apoyo en entre los amigos, la selección de los pares con quiénes se relacionan en base a intereses y el desinterés por el “carrete”.

Fragmento 129. Entrevistado 1 (Anexos, p. 12 y 13)

“Yo por lo general con mis amigos con los que carreteo siempre, es ese tipo de relación, ellos, consejo, ellos son los que me dicen ‘oye, que hacemos, aquí y allá’. Ellos buscan en mí, yo no busco en ellos, por mucho que tengamos cosas en común (...) Pero al grueso, quizás a mis compañeros en general, o sea, cualquier cháchara que tengo con ellos con respecto a cualquier cosa te hace ver nuevo puntos de vista. Mis compañeros en general acá en la carrera, fuera de la carrera, fuera de lo que fue este tipo en el colegio, fuera de lo que es la familia y fuera de toda la contingencia social, ya más periférica no, yo creo que no. O sea, ninguna otra persona que yo pueda identificar en específico o grupo en específico no”.

Fragmento 130. Entrevistada 4 (Anexos, p. 64, 65 y 66)

“No, yo tengo mi grupo de amigos, éramos trece en mi curso y otros en otra especialidad, éramos los ñoños, si era posible encima del profesor, encima del profesor nos sentábamos. Éramos de lo que se dedicada en los recreos estudiar éramos los más ñoños del colegios muy ñoños, éramos lo que bailábamos en cada presentación, expusimos cada vez que hubo la oportunidad, éramos los que elegían para cada proyectos hacíamos de todo (...) Yo veía que me hacía más feliz el hecho de estudiar, el hecho de capacitarme, el hecho de mejorar como profesional, que el hecho de andar carreteando, el hecho de ser militar, el hecho de hacerles caso en todo a mis papás, el hecho de hacerle caso a una persona que apenas me conocía”.

2.5 Nivel socio-económico y entorno cultural

Por otra parte, los entrevistados plantean una serie de categorías asociadas a variables de orden estructural tales como el nivel socio-económico y el entorno cultural, que generan consecuencias sobre el proceso de elección vocacional.

En esta línea, las categorías señaladas por un entrevistado que tienen relación con el entorno cultural son fenómenos sociales de la deprivación económica, tales como la importancia de la iniciación temprana hacia el mundo del trabajo por parte de la familia.

Fragmento 131. Entrevistado 2 (Anexos, p. 22 y 31)

“Comer sí po’, el día a día, mi taita se puso terrible de contento cuando entre a la universidad pero igual uno se siente mal po’, tení 21 años y todavía estai dependiendo de tu abuela, de tu papá y hay que buscarse formas de hacer plata”.

En la misma línea, el entrevistado afirma que el contraste entre el contexto socio-económico y cultural en el que se encuentra inmerso frente al predominante en la universidad, genera fenómenos tales como la comparación con familias de distinta condición económica y social y la emergencia de diferencias entre él como estudiante universitario frente a pares del barrio que no se encuentran cursando educación superior.

Fragmento 132. Entrevistado 2 (Anexos, p. 27)

“Y otro piño de los veinticinco va pa’ allá, cachai, y mi grupo de amigos esta como pasando por ese proceso de dividirse entre esos grupos cachai, y caleta de locos con los que me juntaba y carreamos están, los veo cochinos así, pidiendo monedas o vagando por el sector. Puta locos que los han masacrado, les faltan los dientes y tiene mi edad po’, igual te choca verlos cachai. Y no, pero a nadie se le pasa por la cabeza entrar a la universidad en ningún momento”.

Además, algunas entrevistadas advierten que el esfuerzo es un medio para el logro de los objetivos educacionales propuestos y que la elección vocacional en sí misma no está determinada por el contexto socioeconómico.

Fragmento 133. Entrevistada 4 (Anexos, p. 65)

“Y si las personas hacen lo que quieren con pasión se ayudan tanto a si mismo pero marcan tanto a otras personas que en verdad el cambio es tan notable, creo que así va a salir adelante la sociedad cuando las personas se den cuenta que cuando la persona que está al frente, al lado, atrás tuyo siente, recién se va a poder decir personas civilizadas”.

Fragmento 134. Entrevistada 6 (Anexos, p. 75 y 77)

“De principio siempre he dicho que no va en el contexto socioeconómico, también soy una fiel convincente que es uno quien toma las decisiones en la vida (...) Como que esa visión me la dieron, no es como ahora. Siempre me pregunto y siempre me he preguntado esa parte, chicos que lo tiene todo, ¿porque se equivocan tanto? También trato de analizar ese punto y creo que indistintamente de la clase social la importancia aquí son los valores”.

2.6 Expectativas de ayuda social a través de la profesión

Este grupo de jóvenes expresa en sus entrevistas que poseen diversas motivaciones y proyecciones en relación a los programas académicos que cursan. En el relato de estos estudiantes destaca que, independientemente de la carrera cursada, su principal motivación por los estudios es el trabajo directo con personas y al servicio de ellas.

Fragmento 135. Entrevistado 1 (Anexos, p. 10)

“No estoy estudiando ingeniería comercial, no estoy estudiando medicina, que igual hay un tema de medicina, las lucas. Estoy estudiando una carrera que no va a ser de las mejores remuneradas, pero por lo menos tiene algo que ver con la sociedad alguna parte de ella por lo menos”.

Fragmento 136. Entrevistado 2 (Anexos, p. 28)

“Haciendo un recorrido histórico de lo que ha sido la organización social y el movimientos popular y toda esa gueá, como que igual uno ahora se da cuenta que las cosas se están haciendo mejor en el sentido de que tratan de tomar los elementos cotidianos de las personas para sobre eso trabajar cachai, las formas en que las personas simbolizan su medio, como ellos lo están expresando y con sus palabras y desde ahí partir un trabajo que tiene que ver con un proceso de aprendizaje y que yo creo que la carrera dos sirve para hacer una lectura”.

Fragmento 137. Entrevistada 4 (Anexos, p. 61)

“Es una carrera tan linda que desperdiciarla con empresarios no, si es posible quedarme en una fundación, tener un trabajo muy cercano a la gente y dar clases, así como quiero ser una buena profesional de la carrera quiero ayudar en la formación de buenos profesionales de la carrera”.

Fragmento 138. Entrevistado 5 (Anexos, p. 73)

“No, banco de sangre y morfopatología que es el descubrimiento de tumores, de células, que están más en laboratorios y a mi igual me gusta más el trato con las personas (...) Sí, porque en el área de salud uno siempre va a estar ayudando a la comunidad, a las personas.

Fragmento 139. Entrevistada 6 (Anexos, p. 84)

“(…) era como más social, por esa parte, me gusta la parte tributaria, los impuestos, las rebajas, es muy cotizada esa pega”.

Otros motivos en esta línea refieren a las posibilidades que brinda la profesión para realizar intervención social y barrial y para el desarrollo de sus ideas políticas para dos de los jóvenes entrevistados.

Fragmento 140. Entrevistada 4 (Anexos, p. 61)

“A nivel profesional siempre les digo a los profesores que me encantaría quedarme en la municipalidad, ganando el mínimo, trabajando hasta las 4 de la mañana y levantándome a las seis de la mañana. Esa vida que de verdad en la práctica es asquerosa, pero creo que es donde mejor se puede llevar nuestra profesión, ayudando en una fundación, no sé, seguir estudiando. No he cambiado mi moral, al contrario, la he fortalecido. Haber logrado las metas que tenía, ahora estoy haciendo la postulación para un voluntariado en diferentes hogares, que es en una fundación, es hacer el voluntariado y terminar mi carrera”.

Fragmento 141. Entrevistado 2 (Anexos, p. 19)

“El trabajo con organización es que igual me gustaría hacer algo en mi barrio más adelante y porque yo vengo de Comuna de C., como que estoy rodeado de poblaciones y de mi piño de amigos soy el único que está estudiando y para ellos yo estoy pulento pero no es tan así po’, yo no veo las diferencias tan brigidas como ellos, y claro po’, la descomposición social también es una cuestión que me llama caleta de estudiar, que se haya perdido una cuestión de comunidad”.

2.7 Expectativas laborales

Para dos entrevistados, la posibilidad de trabajo en el área de los estudios reviste mucha importancia, lo que se manifestó en un caso en el descarte de carreras que pudieran estar saturadas de profesionales, mientras que dos estudiantes se proponen como objetivo trabajar en su área de estudios. Una de ellas incluso plantea un plazo de dos años para esto, tomando en cuenta los problemas de empleabilidad que presenta su profesión en Chile.

Fragmento 142. Entrevistada 3 (Anexos, p. 48 y 49)

“Si po’ y no estar me encantaría vivir sola, de hacer carrera C aunque sea como mitad TV y mitad carrera C, no tener que estar garzoneando y haciendo pegas de mierda, cachai (...) Tengo pensado como tener dos años como de cachar qué onda, pero claro darlo todo (...)”.

Fragmento 143. Entrevistado 5 (Anexos, p. 72)

“Sí, me llamaba harto la atención, estuve en esa y también me gustaba kinesiología pero después la descarte porque ya estaba colapsada, por lo que había leído habían más personas que estudiaban eso y esta carrera no las imparten todas las universidades”.

Fragmento 144. Entrevistada 6 (Anexos, p. 81)

“Yo decía, no, como soy una persona muy desafiante y decía „no, no voy a buscar pega, voy a terminar y voy a trabajar en lo que yo voy a estudiar”.

Este interés de completar los estudios y ejercer en el mismo ámbito tiene relación con el estilo de vida que quieren llevar y el tipo de trabajos a los que quieren optar. Al respecto, un entrevistado sostiene que asocia el éxito laboral a la tranquilidad económica y la libertad de horarios laborales, mientras que otra afirma que su motivación se encuentra en trabajar en el ámbito privado del campo de su profesión.

Fragmento 145. Entrevistado 5 (Anexos, p. 68)

“Le va bien en su vida, vive tranquilo, no vive así como tampoco tiene un horario esclavizado”.

Fragmento 146. Entrevistada 6 (Anexos, p. 84)

“(…) entonces si aquí yo me he formado, he aprendido cosas que no te las reciben en la parte privada, no tengo experiencia en esa en la parte privada, como por ejemplo hacerte un oficio o sea si comparas un oficio con la parte de aquí con el de la parte privada, vas a notar la diferencia”.

Junto con lo anterior, se observa que varios de estos jóvenes logran vislumbrar proyecciones futuras tras la finalización de sus carreras, por ejemplo, ejercer la docencia en

los programas de pregrado de sus mismas profesiones o en especialidades técnico – profesionales de la enseñanza media.

Fragmento 147. Entrevistada 3 (Anexos, p. 47)

“Siempre pensé en la pedagogía, siempre tuve un tema, de hecho ahora después me gustaría sacar la pedagogía. Porque que hay en la pedagogía, es que siempre me paso eso cuando me cambie de colegio, creo que como tuve profesores que tuvieron tanta influencia en mi vida, en los entornos del colegio, que como que me gustaría hacer por alguien lo que ellos hicieron por mí”.

Fragmento 148. Entrevistada 6 (Anexos, p. 89 y 90)

“De hecho mi objetivo final en alguna etapa es sacar la pedagogía y enseñar lo mismo que estoy estudiando (...) Es como los profesionales, tu puedes sacar pedagogía en un año y te enseñan la parte pedagógica del cómo enseñar y todo eso, porque el conocimiento en sí de la carrera la tienes, pero no quiero enseñar en la universidad ni colegios particulares, quiero enseñarle a los chicos miren donde esto yo si yo puede ustedes también pueden”.

2.8 Expectativas económicas

Junto con las expectativas profesionales asociadas al estudio de una carrera de educación superior, existen diversas significaciones para el lugar que le otorgan estos jóvenes a las expectativas económicas al momento de elegir una profesión.

En primera instancia, tres entrevistados no le otorgan mayor relevancia a las expectativas económicas como categoría asociada a la elección, lo que se aprecia en afirmaciones que sostienen que la toma de decisiones no considera las remuneraciones asociadas al trabajo en la profesión y que los recursos materiales tienen escasa importancia dentro de sus escalas de valores y prioridades.

Fragmento 149. Entrevistado 1 (Anexos, p. 11)

“(…) la plata me da lo mismo, esa especie como de status que te da la plata te la puede dar el conocimiento pero no como en un status dominador, así como yo voy a tener la autoridad y tú no sino como que te va a abrir posibilidades de alguna otra forma posibilidades para surgir o para conversar con los otros y para vincularte, para hacer surgir a los demás, los que te importa (…)”.

Fragmento 150. Entrevistado 2 (Anexos, p. 17 y 23)

“Que peludo, lo más fácil hacer como por descarte, así como decir, ya que es lo que no quiero ser: ya no quiero estudiar para ganar plata, no quiero estudiar una gueá fome, tediosa que se yo (….)O sea, que a mí las cosas que me gustan hacer no pasa por tener un auto, si igual me gustaría tener una casa, pero más adelante, no pasan por esas gueás, me gusta tener materiales pa’ pintar, pa’ hacer las gueás que me gustan (….) Como que pase a un lugar donde uno no necesita tantos recursos, aquí en la universidad me metí a hacer taekwondo y tení que tener short y polera”.

Fragmento 151. Entrevistada 6 (Anexos, p. 84)

“(…) los tributarios, que son pocos y como son pocos y tienes que hacer mucho, se les paga muy bien. Pero yo no iba por el tema de la paga, sino porque me gusta”.

Por otra parte, cabe señalar que una entrevistada manifiesta preocupación por las bajas remuneraciones otorgadas por el mercado laboral y el grado de empleabilidad relativa a su profesión, incluso constituyéndose como un temor que generó dudas y cuestionamientos durante el proceso de elección.

Fragmento 152. Entrevistada 3 (Anexos, p. 38 y 45)

“Ponte tú, claro, en enero fuimos con unas funciones de una obra, dos semanas de ensayo, cinco funciones y en verdad estábamos como un mes y sacamos dieciséis lucas. ¿Cómo podía vivir así? (….)Creo que, o sea bueno, la misma razón de estudiar teatro uno siempre duda si en verdad es muy charcha o no, de que voy a vivir, cuando se acabe como lo bonito del sueño como voy a llegar a la realidad, voy a tener que pagar arriendo”.

En contraste, sólo uno de estos jóvenes manifiesta interés explícito por las expectativas económicas asociadas al ejercicio de la carrera estudiada, debido a su interés de poder cumplir con aspiraciones materiales y lograr un determinado estándar de vida.

Fragmento 153. Entrevistado 1 (Anexos, p. 10)

“Bueno, en segundo medio cuando yo elegí el científico, yo dije Medicina porque voy a poder ganar sobre palo y medio, porque voy a tener departamento en la ciudad, voy a tener mi auto, todo el cuento. Aspiraciones que todos te meten en la cabeza, la cuestión de buscar hartas cosas materiales, vivir en la ciudad, estar conectado, tener todo lo tecnológico de última generación y para eso necesitai' plata y el médico tiene status, tiene plata”.

2.9 Confianza en sí mismo

Los jóvenes durante la entrevista señalan que la confianza en sí mismo influye de modo relevante en el proceso de elección y en la toma de decisiones vocacionales. A propósito de este aspecto, se observa presencia de expectativas positivas y metas desafiantes en el relato de los jóvenes, ya que señalan que el logro de sus objetivos educacionales dependen directamente de sus posibilidades por sobre otros factores de contexto. Esto se aprecia en la convicción de una de las entrevistadas de que creer en sí misma es un factor decisivo y en que todas las personas tienen habilidades posibles de desarrollar, siendo también ella misma quién determina las barreras que limitan sus posibilidades.

Fragmento 154. Entrevistada 6 (Anexos, p. 75 y 85)

“Es que si tú no crees en ti, ¿qué esperas del resto? ¿Qué te quieran porque sí, que te acepten porque sí? No po', uno tiene que creer y con las personas que yo siempre hablo les digo 'nadie es quién para decirte que tú no puedes hacer algo'. La carrera la pone uno, el peso lo pone uno, pero nadie es para decirte 'oye, tú no serví, pa esto'. Siempre he dicho que cada persona tiene habilidades y tiene que explotarlas (...) Siempre he dicho que cada persona tiene habilidades y tiene que explotarlas, o sea, nadie es tonto, aquí todos servimos para la vida, lo que no tiene esa persona lo tengo yo, lo que no tengo yo lo tiene esa persona (...) Que si bien las oportunidades de la vida se dan y son uno quien no las ve y que uno tiene que ser constante en la vida, es uno quien se pone las barreras”.

Junto con esto, dos entrevistados manifestaron altas expectativas de entrar a la universidad, considerando que el ingreso a la educación superior era algo que se encontraba su alcance y no reportaba tanta dificultad de acuerdo a sus capacidades.

Fragmento 155. Entrevistado 1 (Anexos, p. 3 y 8)

“Por sobre el promedio de mis compañeros, entonces yo tenía expectativas al momento de decir pucha qué universidad, a qué universidad puedo entrar (...) yo sabía que me la podía, yo sabía que si iba a entrar a la universidad me la iba a poder (...) Con mis primos me llevo por seis años, entonces ellos entraron muchos años antes que yo, entonces lo veía como algo cercano, no lejano, lo veía como algo posible y no lo veía como algo de clases altas”.

Fragmento 156. Entrevistado 2 (Anexos, p. 24, 26 y 27)

“En ese momento lo pensé caleta, no pero ahora no, después de un tiempo totalmente descartado, cuando caché que igual había mano para entrar a la universidad y que no era tan difícil, que siempre esa gueá también como que a uno se la hacen ver como terrible difícil, terrible de inalcanzable, todos te lo hacen ver como difícil y que vas a entrar y que es terrible de difícil mantenerse (...) Igual me di cuenta que podía hacerlo, que no era tan difícil entrar a la universidad, que existían igual caleta de facilidades, que si era pobre no tenía que necesariamente pagar, porque uno siempre cree que si te va mal va a tener que pagar, y no es así es terrible de fácil conseguir beca, y eso como igual conocí a otras personas que lo han logrado”.

Una de las entrevistadas afirma que ella logró desarrollar altas expectativas sobre sí misma a pesar de haber tenido una historia educacional difícil y haberse considerado como un ‘caso perdido’.

Fragmento 157. Entrevistada 3 (Anexos, p. 82)

“(...) mi misma hermana una vez lo decía: ‘tú eres uno de los pocos casos que llego a un nivel muy grande de desorden en su vida y logro salir victoriosa’. O sea, si vuelvo a ese colegio y digo que estoy estudiando en la universidad pública no lo podrían creer, en verdad era un caso perdido, era un desastre de persona, loca así brigida (risas)”.

2.10 Expectativas del entorno

Además de la confianza generada desde sí mismos, una categoría relevante para el análisis corresponde a las expectativas que tiene el entorno familiar, educacional y de pares, lo que coincide con lo planteado por los desarrollos teóricos de Elejabeitia (1995; en Cepero, 2009) y Foladori (2009). En este sentido, uno de los entrevistados declara haber sentido que

tanto la familia, como el colegio y otras personas tendían a transferir miedos de no poder cumplir con las exigencias académicas propuestas.

Fragmento 158. Entrevistado 2 (Anexos, p. 24)

“Tu familia, la gente que está estudiando, en el colegio, si en el colegio te dicen: ‘después cuando estén estudiando en la universidad esto no es nada, esto es una miseria’ y claro ahí está el mismo problema que los locos no aterrizan sus idealizaciones a los problemas materiales que tiene los cabros (...) Si po’, lo mismo con la PSU, una gueá terrible de peluda, como que la gente que conocía, no sacaban ni cagando arriba de 500 puntos, como que la di pa’ cachar como me iba porque igual creo que di como un ensayo de historia, porque estaba en un preuniversitario que hacían en la facultad de medicina y me fue bacán po’, saque como 650 y puta sin haber estudiado nada po’, cachai, así como por darla. Di un ensayo de matemáticas y en esa gueá saque como 400 puntos y de lenguaje también me fue mal como 450, pero igual dije que podía avanzar”.

Las expectativas transmitidas por las escuelas en torno a la rendición de la PSU y el ingreso a la universidad son diversas de acuerdo a las experiencias singulares de los estudiantes. Por una parte, un grupo de jóvenes señalan que los profesores y los compañeros de curso en sus liceos tenían poco convencimiento de la posibilidad ingresar a la educación superior.

Fragmento 159. Entrevistado 1 (Anexos, p. 13 y 14)

“(...) los profesores de un colegio como el liceo científico - humanista A no tienen expectativas en los cabros en el sentido que van a llegar a la universidad. O sea, dicen ‘va a llegar a cuarto medio con suerte y si no lo echo porque se porta mal’. Entonces eso, por mucho que tengan alumnos aplicados, se tiende a generalizar. O sea por mucho que tengas estudiantes, yo tenía una compañera que tenía siete en todo, era súper matea así cuadradita, a ella quizás le tenían a hartas expectativas. Yo en tercero medio con centro de alumnos era un poco desordenado, pero en el grueso, en general, no tenía muchas expectativas (...) Había un cariño con ciertos inspectores y todo eso, pero nada como ‘tú tienes que ir a la universidad, tienes que esforzarte para la PSU, yo te voy a llevar a la universidad tanto’, no nada. O sea, para cualquier otra persona un estudiante promedio de mi colegio por las de él no más”.

Fragmento 160. Entrevistado 2 (Anexos, p. 31)

“En un contexto escolar donde las expectativas eran bajas estabas también en un contexto barrial donde tienes algunos referentes bien lejanos pero en general donde la universidad no era algo normal ni cotidiano. Estaba tan mal que me daba vergüenza decirla gueá que estudiaba (risas)”.

Fragmento 161. Entrevistado 5 (Anexos, p. 68)

“No, me decían que si me gustaba lo otro tenía que ser bueno no más, que eligiera lo que me gustara, porque a ellos le gustaba más esa área”.

En contraposición, dos entrevistados señalan que sus escuelas les transfirieron expectativas de que era posible entrar a la universidad, de manera explícita o implícita.

Fragmento 162. Entrevistado 1 (Anexos, p. 14)

“Pero fuera de ellas, nunca tan explícitamente a mí en el colegio por mucho que en tercero medio me haya puesto desordenado siempre de alguna u otra forma los directivo o los UTP me daban a entender a mí que esperaban algo de mí (...) Pero nunca fue explícito, pero nunca ‘nosotros esperábamos de ti, sabemos que tienes habilidades, tales características, nosotros sabemos que tu podí’ más”.

Fragmento 163. Entrevistada 3 (Anexos, p. 37)

“Me decían ‘tú podrías estudiar matemáticas porque te va bien’ y yo decía ‘no profesora, yo quiero estudiar carrera C’ y respondían ‘¿en serio?’. Como te veían actuando después te decían ‘siga en eso usted, lo hace súper bien’, cachai”.

2.11 Manejo de información

Una de las categorías que los entrevistados relacionan con su toma de decisiones tras egresar de la enseñanza media corresponde al manejo de información que tanto ellos como sus familias tenían acerca de las profesiones y las universidades. En este sentido, el grado de manejo de información de las carreras por parte de los padres era diferente en el caso de los dos entrevistados que se refieren a este tema.

Fragmento 164. Entrevistado 2 (Anexos, p. 18)

“Por mi mamá, mi mamá estudio como tres años de sociología y me explico un poco de que se trataba cual eran las diferencias entre las sociología y la antropología, que para mí no era mucha”.

Fragmento 165. Entrevistado 5 (Anexos, p. 71)

“Con mi familia, yo les pregunto igual siempre si está bien o está mal lo que estoy haciendo, como que mi familia no conocía muy bien esa carrera entonces pensaban que era como ayudante del doctor, porque es como carrera E, todos piensan que es un técnico, la gente que igual no conoce”.

En general, los entrevistados afirman tener acceso a información sobre las carreras, tales como mallas curriculares, proyectos educativos de las universidades e implicancias concretas del ejercicio de las profesiones, a través de un proceso de búsqueda personal a través de las páginas web institucionales y de conversaciones con distintas personas.

Fragmento 166. Entrevistada 3 (Anexos, p. 38)

“Siento que esos sólo se concretó a través de ir adquiriendo conocimiento como en serio, en verdad, ya ahora teatro es esto fuera de la fantasía”.

Fragmento 167. Entrevistado 5 (Anexos, p. 66)

“(…) en cuarto medio no estaba decidido en qué carrera escoger, entonces fui investigando a través de internet sobre las carreras de salud porque esa era mi área, las carreras de salud que estaban como necesitando más personas, que tenían mayor empleabilidad y fui investigando la carrera y me gusto el tema de hacer exámenes, de ayudar a las personas y por eso escogí esa”.

Fragmento 168. Entrevistada 6 (Anexos, p. 79 y 82)

“Mira, cuando salí de la que iba a convalidar, salió la publicidad que hacen cierto, averigüé sobre la trayectoria, sobre gente que había estudiado ahí (…) Bueno, aparte consultando a la gente que había estudiado con esos profesores me decían que la universidad privada tiene buena trayectoria”.

2.12 Características e intereses personales

Como última categoría, las características individuales y los intereses de cada uno de estos jóvenes emergen en sus relatos como importantes para el proceso de elección vocacional. En este sentido, un joven considera que su sensibilidad respecto a temáticas sociales fue esencial para la decisión, mientras que dos entrevistadas señalan que su decisión se

fundamentó también en la compatibilidad entre sus cualidades y limitaciones con las posibilidades que ofrecían las profesiones disponibles.

Fragmento 169. Entrevistado 2 (Anexos, p. 20 y 23)

“También tuve como una sensibilidad respecto a lo que sucedía como a nivel social, frente a esta misma cuestión que te digo de ver como el barrio se pudría cada vez más y como que no podía hacer nada porque no tenía los elementos necesarios para poder despertar una motivación en las personas de hacer otras cosas y darse cuenta que podían transformar la realidad con sus propias manos (...) también parte de esa sensibilidad es percibir la insensibilidad de las demás personas que te rodean que son cercanas a ti y también que mi papá haya abandonado la lucha entre comillas y se hayan dedicado a la descomposición si pero esos son como los referentes familiares”.

Fragmento 170. Entrevistada 3 (Anexos, p. 47 y 48)

“La idea de rutina que se da en pedagogía, siempre dije no yo puedo ser muchas cosas pero nunca voy a estar frente a un escritorio. Chuta igual pa’ ser profesora teni’ que tener mucha paciencia, siempre vas a decir lo mismo, vas a tener problemas con gente peor que tú. En cambio en teatro estas más protegido porque no eres tu po’ y si tú no te ves afectado tan como personalmente, o por lo menos los demás no tienen por qué saberlo cachai. Entonces como que siento que es una posición un poco más segura, pero que te permite liberarte (...)”.

Fragmento 171. Entrevistada 6 (Anexos, p. 84)

“(...) Pero yo no iba por el tema de la paga, sino porque me gusta, me hubiese gustado ser abogado, pero siempre decía si me toca defender a un ladrón, un violador, no me gusta, era como más social, por esa parte, me gusta la parte tributaria, los impuestos, las rebajas, es muy cotizada esa pega (...) Nunca tampoco imagine que me iba a encantar el tema de la contabilidad, no sé, quizás se asemeja un poco a lo que es mi persona, a lo que es el orden, las reglas

En este sentido, las actividades extra-programáticas y las inquietudes personales también ocupan un lugar importante en relación al proceso, sin importar si estos elementos se experimentan de modo articulado con las carreras escogidas o se ejercen de modo complementario. Según lo planteado por dos entrevistados, entre estas actividades e intereses se encuentran los viajes, la vida social, la pintura, la música y la lectura.

Fragmento 172. Entrevistado 1 (Anexos, p. 11)

“Me interesan otras cosas ahora, me interesa no se conocer gente poder conversar con ellos, poder viajar y quizás no necesito bastante plata, quizás necesito conocer ahí está, creo que estoy muy en afán de ahora conocer, conocer realidades, conocer investigaciones conocer eso es lo que a mí me interesa ahora”.

Fragmento 173. Entrevistado 2 (Anexos, p. 21)

“(…) igual pinto, pinto caleta y conocí a cabros raperos organizados punki en algún momento fue de un colectivo punki de la casa (...) me puse a leer como cuestiones relacionadas con el tema quizás no tanto po’. Puta, un autor que leí caleta y ahora cacho que es terrible de liberal y es una basura pero igual me sirvió caleta es Octavio Paz, el mexicano, poeta, pero también habla caleta de los problemas sociales”.

Otro campo de intereses personales tiene relación con las inclinaciones académicas que tienen influencia tanto en la elección como en el descarte de alternativas educativas.

Fragmento 174. Entrevistado 2 (Anexos, p. 19)

“Bueno claro, todo lo contrario, cualquier gueá que uno estudie va a ser tediosa a la larga y claro, por descarte lo que más me gustaba era la historia, las ciencias sociales po’, que igual uno entiende a grandes rasgos lo que es las ciencias sociales, y en el fondo para qué uno quiere estudiar lo que quiere estudiar, el conocimiento uno lo quiere aplicar (...)”.

Fragmento 175. Entrevistada 3 (Anexos, p. 47)

“Siempre pensé en la pedagogía, siempre tuve un tema, de hecho ahora después me gustaría sacar la pedagogía. Porque que hay en la pedagogía, es que siempre me paso eso cuando me cambie de colegio, creo que como tuve profesores que tuvieron tanta influencia en mi vida, en los entornos del colegio, que como que me gustaría hacer por alguien lo que ellos hicieron por mí”.

Fragmento 176. Entrevistada 6 (Anexos, p. 85 y 91)

“Te lo juro yo desde los cinco años quería estudiar eso y llega el momento en que entro a tercero medio y dicen, no, tercero y cuarto medio lo pueden hacer en el servicio militar y yo lo quería hacer a toda costa, no estaba ni ahí con hacer especialización y después nos dicen que cambiaron las reglas para las mujeres, ahora entran a cuarto medio (...) Sí me gustaba, dentro de las carreras que más me gustaban, como medicina, pero no tanto como derecho y la militancia”.

Finalmente, un elemento que marcó las decisiones vocacionales de algunos entrevistados fue la participación en las movilizaciones estudiantiles del año 2011 en Chile, ya que reforzó su interés por la elección de disciplinas sociales para su ejercicio profesional.

Fragmento 177. Entrevistado 1 (Anexos, p. 2, 3 y 8)

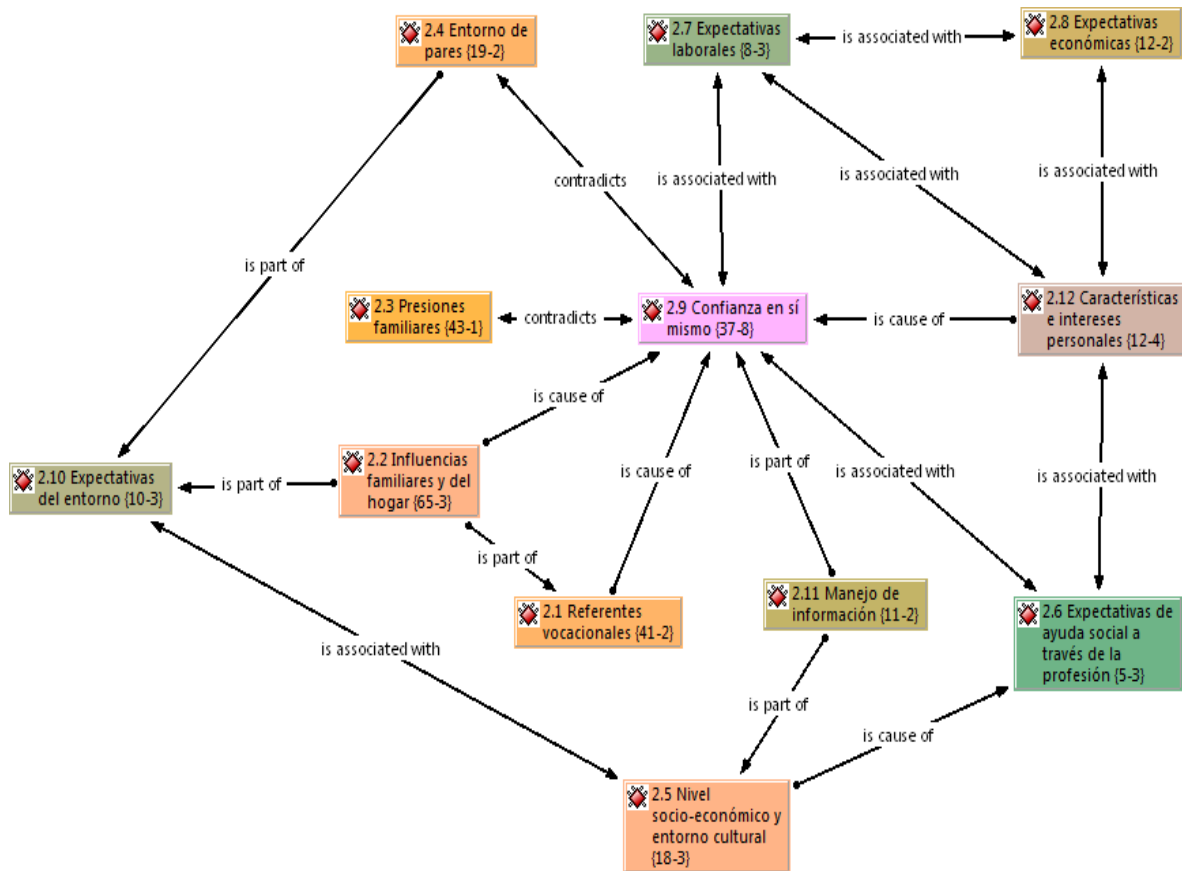
“(…) yo dije si quiero comprender, porque ya el 2011 el tema de la movilización estuvimos seis meses en paro, y yo decía ¿por qué está pasando esto?, no tengo ningún problema pero me gustaría saber ¿por qué la gente reacciona cómo reacciona?, ¿por qué la gente hace lo que hace? Eso me llamaba mucho la atención (…) Bueno, por otro lado todo lo que sucedió en el 2011, el tema de la movilización social, del estallido político, lo que estaba pasando en las universidades, todo estaba pasando en las universidades, entonces yo decía ‘tengo que estar adentro, en el meollo del asunto, en el ojo del huracán, tengo que conocer a la Camila Vallejos, tengo que estar en la Federación’, todas esas fantasías de niño que uno tiene antes de entrar a la universidad”.

Fragmento 178. Entrevistado 2 (Anexos, p. 21 y 27)

“(…) eso pasa porque igual el 2011 tuve una influencia política grande en mi vida (…) Si po’, el que hacen en la facultad de medicina, ah ya po’ y después dejé de ir al preu por la toma po’ (…)”.

De acuerdo a los resultados de este segundo apartado sobre las categorías más influyentes en la decisión vocacional por parte de los jóvenes, se presenta un diagrama de flujo para describir la relación entre estas categorías (*ver* Figura 3).

Figura 3. Diagrama de flujo de categorías influyentes en la elección vocacional



3. Estrategias escolares que son percibidas como apoyo a la elección vocacional

3.1 Profesores como apoyo a reflexión y toma de decisiones

En términos generales, los entrevistados atribuyen una función esencial a los profesores en el contexto escolar para sus procesos de elección vocacional, no sólo en cuanto modelo de identificación sino que también como facilitadores de la reflexión y la toma de decisiones ocupacionales durante los últimos años de la enseñanza media.

Estos jóvenes en su mayoría tuvieron al menos un profesor que los acompañó durante el proceso de elección, planteándoles cuestionamientos y reflexiones, brindándoles información y apoyándolos en el análisis de las distintas alternativas académicas.

Fragmento 179. Entrevistado 2 (Anexos, p. 26 y 27)

“Tenía un profe de filosofía, el L., somos amigos ahora, el loco también está haciendo un doctorado acá y está postulando a un post-doctorado en Alemania, es terrible metió en la volá’ y es terrible de capo en filosofía y en psicología. También me hacía psicología y con él empezamos a conversar porque parece que una vez le pregunte una gueá en la clase y le simpatice y donde nos veíamos conversábamos, me prestaba libros, después intercambiábamos libros y el igual fue una persona importante como para decidir que estudiar, y también me adentro en la materia. Quizás hubiera estudiado filosofía (...) Con el profe L. y el profe G. Igual el profe G. me decía que pa’ que iba a estudiar antropología, que era súper poco práctica, igual o le dice que las gueás no pasaban por lo utilitarista, de que igual de repente era mejor”.

Fragmento 180. Entrevistada 3 (Anexos, p. 37 y 38)

“Pucha los profes también siempre estaban ahí para resolverte dudas, a mí por lo menos mis profesores siempre me apoyaron con la idea de estudiar teatro porque era la niña que le iba bien en todo pero no destacaba en nada. Me decían ‘tú podrías estudiar matemáticas porque te va bien’ y yo decía ‘no profesora, yo quiero estudiar teatro’ y respondían ‘¿en serio?’ (...) siempre me preguntaban que quería hacer y yo siempre decía ‘bueno, yo quiero entrar a teatro y quiero entrar a la universidad pública’ y todos ‘jajaja, pero como vai’ a querer estudiar teatro’. Yo tengo un profe que parece que quería ser actor y se peleaba con mis compañeros que decían que teatro era muy fácil o que entrar a estudiar teatro era para perder el tiempo”.

Fragmento 181. Entrevistada 4 (Anexos, p. 54)

“Si bien yo ya tenía decidido que quería estudiar, él me apoyo mucho y me obligo a irme por cierto camino, muchas personas decían que el manejaba a sus alumnos pero es mentira, porque yo soy bastante tirada a izquierda y él es bastante derechista pero nunca tuvimos problemas por el pensamiento político, al contrario él nos enseñaba mucho a que pensáramos, a que viéramos debajo del agua, entonces era muy buen profesor”.

Fragmento 182. Entrevistado 5 (Anexos, p. 70)

“Pero hay harta ayuda de los profes, del director, todo el personal del colegio, son siempre así con los alumnos”.

Fragmento 183. Entrevistada 6 (Anexos, p. 76 y 83)

“Como que ayudo un poco en la decisión de la carrera e inicialmente yo después de salir de cuarto medio (...) Un profe que era bien amigo mío y me dice ‘tú no estás para la milicia’ y yo le digo no sea pájaro mal agüero y me dice, ‘entiende, para que vas a ir a parar allá, estudia’”.

Entre los aportes otorgados por estos profesores, se encuentra el estímulo a la reflexión de los jóvenes en torno a sus errores y brindarles apoyos concretos para la elección, incluso en uno de los casos este profesor se convirtió en el gestor de todas las estrategias de apoyo.

Fragmento 184. Entrevistada 4 (Anexos, p. 54 y 57)

“Más encima yo estaba haciendo mis cursos, era voluntaria, entonces me decía que no podía ser tan dispersa, ya en cuarto asumió que no había forma de cambiarme y me pasó muchos libros para leer, sobre todo apuntes libros sobre historia de derecho, manuales de Squella que era uno de los importantes (...) los profesores sobre todo este profesor que fue el que más se motivaba por el curso, buscaba a las universidades a que fueran a dar charlas entonces siempre estábamos en diferentes opciones, los consejos de curso eran consejos de curso, se hablaban los problemas y aparte veíamos que iba a hacer cada uno, los tips para la PSU (...)”.

Fragmento 185. Entrevistada 6 (Anexos, p. 83 y 84)

“(...) me decía ‘yo lo hice para que aprendieras que si bien es cierto es bueno ayudar, pero cuando tú lo necesitaste ninguno de ellos se acercó’ y tu dándoles la respuesta para el trabajo, tienes que aprender eso que la gente no toda es solidaria y en el momento de los que hubo vas a estar sola’ (...) él también me enseñó otras cosas de la parte laboral. Yo era siempre la que lo ayudaba para acompañar en las pruebas, los trabajos

No obstante, cabe destacar que de acuerdo a lo expresado por algunos de estos jóvenes, existen ciertos profesores que no actuaban como apoyo a la toma de decisiones, ya que generaban presiones en torno a las elecciones.

Fragmento 186. Entrevistado 1 (Anexos, p. 13)

“Yo me acuerdo que mi profe jefe, mi profe de inglés que no nos trataba muy bien, siempre en todos los consejos de curso había algo por lo cual retornos y no éramos un mal curso en comparación con otros cursos. Nos decía ‘miren, ahí lo mejor no es ir a la universidad, es estudiar una carrera técnico - profesional porque vas a estudiar pocos años y vas a salir con un buen sueldo, vas a tener pega, no como los profesionales, porque Chile ya está lleno de profesionales’”.

Fragmento 187. Entrevistada 4 (Anexos, p. 54)

“No, estaba decidida, mi profesor jefe es abogado, se tituló hace cinco años y trabaja entre el liceo, y litigando, entonces mi profesor cuando supo que yo quería estudiar derecho lo odió. Me dijo tu estas estudiando turismo, si eres buena en turismo sigue en Turismo, no podía cambiarme de carrera dos o tres veces”.

3.2 Profesores como apoyo emocional y motivacional

Junto con la contribución a la reflexión sobre la decisión vocacional, los profesores brindan apoyos emocionales y motivacionales que son considerados como fundamentales en esta etapa de dificultades y crisis. Según dos estudiantes mujeres, entre los apoyos emocionales se encuentran la disposición a ayudarles frente a sus problemas y el establecimiento de límites y normas, mostrándose atentos a sus estados emocionales durante el proceso.

Fragmento 188. Entrevistada 3 (Anexos, p. 37 y 38)

“Como que a mí lo que más rescato del colegio fue el apoyo emocional, como un muy buen ambiente, pucha tu profe de inglés era después tu profe de teatro, estaba todo enlazado (...) Pero en general eran así con todos, siempre estaban dispuestos a ayudarte. Siento que a pesar de haber sido un curso grande igual era súper personalizado, si te veían mal te preguntaban qué onda”.

Fragmento 189. Entrevistada 4 (Anexos, p. 54)

“Sí, mi profesor jefe me golpeaba debo decirlo (risas), tuvimos una relación tan cercana que el profesor siempre he dicho los cuatro años que estuvo conmigo fue como un papá, porque me retaba porque no había llamado a mi mamá, era el que me decía oye porque no estás tomando desayuno, es de estos profesores que de verdad tiene vocación, que bajaba al casino a ver quién estaba comiendo y quien no había comido, a quien le fue mal en esta clase aunque él no tuviera absolutamente nada que hacer”.

Por otra parte, algunos jóvenes afirman que se sintieron apoyados por sus profesores en el ámbito motivacional a través de actitudes alentadoras y que fomentan el empoderamiento, la proposición de metas desafiantes y la transmisión de valores.

Fragmento 190. Entrevistado 1 (Anexos, p. 14)

“Fuera de estas conversaciones que pueda haber tenido con mi profe de historia o de los cariñitos entre comillas de mi profe de matemáticas, ‘no, si usted puede’, así como que te motivaban a hacer algo más, pero no era que te presionaban con ir a la universidad, no tan específicamente”.

Fragmento 191. Entrevistada 6 (Anexos, p. 81 y 86)

“(…) mi profe me decía ‘es uno quien busca el futuro, de uno depende las cosas’ (...) él también hablaba de valores a través de juegos. Entonces, por suerte yo al menos tuve a esos dos profesores, más ese profesor que llego para hacer práctica, pero para poder orientar a tomar la decisión de que poder estudiar”.

Una entrevistada señala que sus profesores llegaron incluso a sentir orgullo de la decisión vocacional que ella tomó, contribuyendo a su vez a la adquisición de mayor seguridad en torno a sus elecciones y rumbos académicos.

Fragmento 192. Entrevistada 3 (Anexos, p. 39)

“No se po’, compañeros que todavía están en el liceo científico - humanista C. de generaciones, más chicas, el profe de filosofía les dice ‘ustedes deberían ser como esa niña que le iba súper bien en todo y ella quería estudiar teatro y todos se reían de ella ahora está en la universidad pública’ y casi que dice así como que quedo no sé cuánto en la lista de seleccionado, así como que soy su orgullo (...)Era bien entretenido en verdad como que de la docencia agarre más seguridad que no había podido encontrar con nada, con mis compañeros no”.

Esta función de soporte por parte de los profesores se sustenta para la mayoría de los entrevistados en la relación de cercanía que establecieron con ellos, en su calidad humana, en su presencia permanente durante la enseñanza media y en su grado de motivación por su labor educativa.

Fragmento 193. Entrevistada 3 (Anexos, p. 37 y 38)

“Yo creo que sí y esas cosas creo que se sienten, y quizás a ellos les pasaba lo mismo conmigo, sentían una conexión, no sé cómo decirlo para que no suene tan como hippie (...) Sí, los profes siempre se repetían, por ejemplo toda la media estuvimos con la misma profe de matemáticas, entonces ya te cachan y al tiro se genera otra relación (...) Como que los profes se interesaban realmente en ti, el mismo hecho que no iban solo a hacer su pega, yo creo que tuve suerte que me toco muy buena calidad humana en los profesores”.

Fragmento 194. Entrevistado 5 (Anexos, p. 69)

“Si, igual la relación con los profesores era como de amigos, por lo menos en este colegio entonces son cercanos con uno y uno les puede preguntar cualquier cosa entonces igual ellos te aconsejan (...) Entonces igual como a pesar de que haya sido un desordenado los profesores igual me que querían harto, me tenían buena porque me iba bien en el colegio, igual era desordenado pero no era flojo”.

A modo de síntesis, el impacto de los profesores es tan relevante que incluso puede marcar la diferencia entre las trayectorias educativas de los estudiantes. En este sentido, una de las entrevistadas retrata este impacto en la siguiente frase:

Fragmento 195. Entrevistado 2 (Anexos, p. 56)

“Es que el profesor, como te digo, yo creo que de verdad lo que marcó la diferencia fue ese profesor al menos en mi especialidad, en otras especialidades marcaron mucho otros profesores”.

3.3 Estrategias escolares de apoyo vocacional

En las entrevistas, los jóvenes relatan experiencias heterogéneas en cuanto a las estrategias desplegadas por sus escuelas para su apoyo a la elección vocacional, ya que algunos estuvieron expuestos a apoyos sistemáticos de diverso tipo y otros no contaron con estas instancias.

Como punto de partida, un entrevistado señala que en las orientaciones de la escuela incorporaron la idea del éxito, del mérito y del sentido de estudiar en la universidad.

Fragmento 196. Entrevistado 2 (Anexos, p. 18)

“Yo no tenía expectativa de entrar a la universidad cuando era más chico pero en este liceo se trabaja harto la idea del éxito, del mérito”.

En sus experiencias escolares, la mitad de estos jóvenes señalan que tuvieron estrategias formales para la orientación vocacional en sus liceos, entre las que se incluyen apoyo individual de un orientador, talleres vocacionales a cargo de psicólogos, aplicación de test de intereses y ferias universitarias.

Fragmento 197. Entrevistada 3 (Anexos, p. 44 y 45)

“En realidad no tanto, él era como más individual, yo nunca fui con el orientador pero cualquier cosa podía ir. No sé en realidad, nunca le pregunte a alguien como ellos que estuvieron con el orientador, pero estaba ahí, yo no lo necesite por lo menos (...) Como que el colegio te ayudaba un poquito a abrirte los ojos porque, complementaban esto, también tuvimos sesiones con las psicólogas (...) Pucha lo típico, psicólogas, psicopedagoga, el orientador pero no había algún docente especial de orientación vocacional, pero las psicólogas te ayudaba caleta porque te preguntaban.

Fragmento 198. Entrevistado 5 (Anexos, p. 69 y 70)

“Hacíamos estos test vocacionales como para ver que carreras escoger, eso era parte del psicólogo, el jefe de UTP (...) Es que en el colegio hacen ferias de esta que van universidades con distintas carreras, entonces ahí gracias a eso igual uno iba conociendo cuales eran los cortes de entrada, el ultimo postulante y todo eso”.

Una entrevistada señala que también contó con la orientación de un inventario de intereses autoadministrado, aunque señala que lo buscó por iniciativa propia, sin provenir de los apoyos de su liceo.

Fragmento 199. Entrevistada 6 (Anexos, p. 82)

“(...) ‘abre tu test para saber qué carrera estas apto o tienes vocación para estudiar’, yo me meto y salía más o menos las carreras que me gustan. Pero eran preguntas, ni siquiera de números, nada, sino que dígame el color que te gusta, así como te gusta vestirse, que música escuchas, que hacer en el tiempo libre, te gusta ver tv, que tipos de programa te gusta ver, ese tipo de cosas y te lanzaba que habilidades tenías para. Eres ordenada en tu pieza, cosas básicas y ese test arroja lo que posiblemente podrías estudiar, entonces para mí fue bueno quizás por ahí podrías medir la habilidad de cada uno pienso yo”.

Por el contrario, algunos estudiantes señalan que sus escuelas desarrollaron escasas actividades de orientación vocacional y que el aporte de los test de intereses no fue significativo para apoyar el proceso de elección.

Fragmento 200. Entrevistado 1 (Anexos, p. 14)

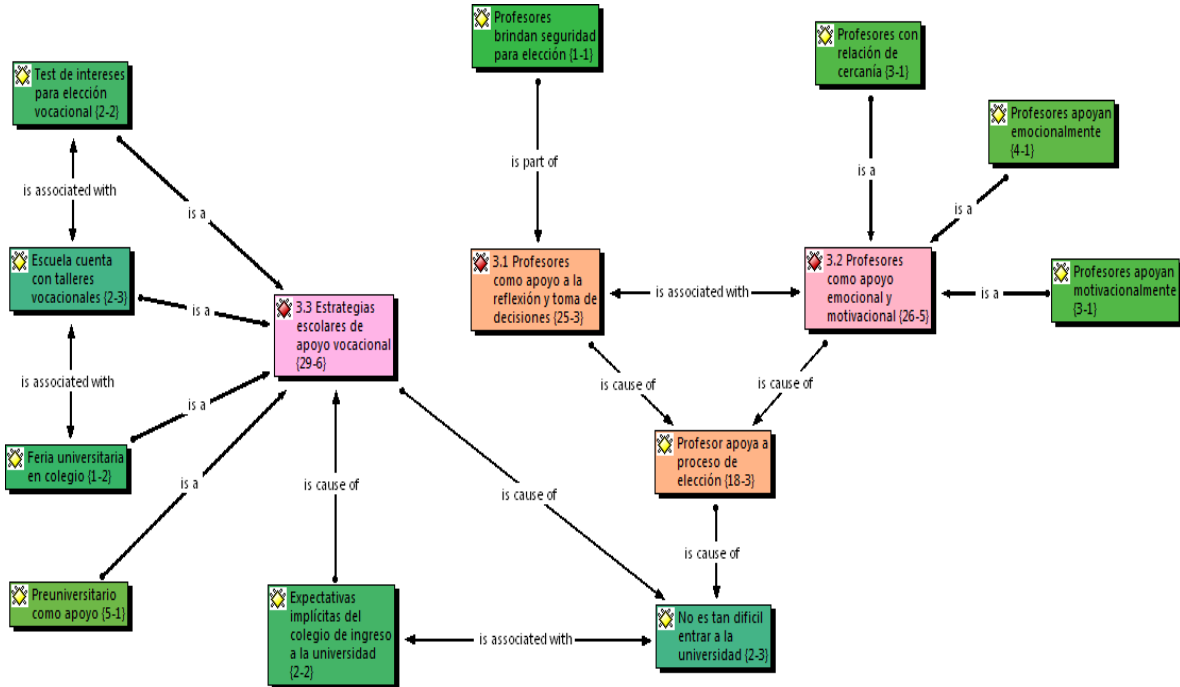
“(...) el orientador de mi colegio que se supone que tiene que orientar en muchos ámbitos, entre ellos el vocacional, era un asco, no servía para nada, era un viejo toyero que le gustaba irse en la volá' media filosófica pero no llegaba a ninguna parte, era un flojo, no podríamos hacer esto. Cuando yo era presidente de alumnos, ‘si podríamos llevar a los cabros al DuocUc, tengo contactos con esto y lo otro’ y no pasaba nada. Pura boca y le gustaba pasearse, se sentía el hoyo del queque pero no hacía nada absolutamente nada, jamás una feria vocacional al colegio, jamás una salida por lo menos de mi generación a algún instituto profesional”.

Fragmento 201. Entrevistado 5 (Anexos, p. 70)

“El test vocacional, no sé, es que a varios les salió incorrecto, a mí me había salido el artístico igual cosa que era verdad, pero igual mi vocación era más como ayudar a las personas (...) No, había que ir personalmente con la psicóloga y así como una entrevista y después tenías que ir a ver tus resultados. Era con porcentaje, de tanto a tanto era esto (...)”

A modo de síntesis, se despliega un diagrama de flujo para seleccionar las estrategias vocacionales escolares consideradas útiles para el proceso de elección vocacional en este grupo de jóvenes. Este diagrama incluye las categorías desarrolladas en el apartado expuesto y una selección de los códigos más relevantes para la descripción (ver Figura 4).

Figura 4. Diagrama de flujo de estrategias escolares útiles para la elección vocacional



VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Creo que quién soy yo siempre me he dado vuelta en la cabeza eso, ¿qué es, qué será el pilar?, ¿será esa vocecita de un amigo, un profe?

Entrevistada 6.

En el desarrollo de la investigación, se considera que la propuesta metodológica sustentada en la Teoría Fundamentada permitió rescatar la profundidad del relato de los jóvenes en relación a su decisión vocacional y generar una forma novedosa de comprender el proceso de elección, sobre la base de la organización de los fenómenos emergentes en una selección de categorías que articulan los aportes teóricos recogidos y la información producida en el análisis de los datos.

Para dar cuenta del objetivo general y comprender el proceso de elección vocacional, se presentarán las cinco categorías centrales que articulan los elementos considerados más relevantes para el estudio, que constituyen en sí mismas los aportes teóricos *sustantivos* y *formales* –según la descripción de Glaser & Strauss (en Strauss & Corbin, 2002)- que esta pretende brindar a la literatura existente sobre el tema abordado. Estos componentes emergen de modo transversal dentro del relato de los distintos entrevistados y en distintos momentos del proceso investigativo, sosteniendo una relación cohesionada entre ellos.

Para contextualizar la presentación de las categorías centrales, es fundamental considerar que en Chile aún existen dificultades significativas en la estructura del sistema educativo que actúan como barreras para que los jóvenes con menores oportunidades puedan cursar estudios superiores (Manzi, 2006; Moya, 2011; OCDE, 2013). Entre estos problemas se encuentran las deficiencias en la orientación vocacional de la enseñanza media en las escuelas municipales y los mecanismos de ingreso a la educación superior que tienden a segregar a los estudiantes con menores recursos educativos y económicos (Microdatos, 2008; Moya, 2011).

1. Teoría emergente: categorías centrales del proceso de elección vocacional

Una primera categoría central construida en base a los emergentes de las entrevistas sostiene que este grupo de jóvenes cuenta con la presencia de personas que actúan como *pilares o referentes fundamentales* a la hora de tomar decisiones en sus vidas, entre ellas, la elección vocacional. Estos puntales se presentan como modelos de identificación a seguir en los ámbitos valorico, actitudinal, profesional y “vocacional”. Cabe destacar esta última noción es utilizada por los jóvenes para referirse al grado de pasión y compromiso con el que ciertos referentes desempeñan sus profesiones u oficios, por lo que no es considerado como un concepto neutral, sino que incorpora una valoración positiva para algunos de ellos. Estas figuras parecen estar disponibles como un recurso psíquico permanente e internalizado, independientemente si se encuentran presentes concretamente o no, lo que brinda seguridad ante el recorrido vital y la toma de decisiones, otorga un marco normativo estable que perdura en el tiempo y ofrece un nicho de apoyo emocional y motivacional.

En la mayoría de los casos se observa que este pilar es constituido por una sola persona en sus vidas, lo que se evidencia en el caso de los jóvenes que poseen ambos padres presentes. En este escenario, sólo uno de ellos logra constituirse como un referente a seguir por parte de estos estudiantes, aunque estas dos personas pueden vincularse como apoyos emocionales y materiales efectivos para el proceso. A su vez, estos pilares corresponden a personas que tienen virtudes y defectos porque no se encuentran idealizadas, lo que no impide que sean consideradas como referentes que brindan una contribución relevante al proceso de elección, aun cuando presenten evidentes falencias percibidas en algún ámbito.

Estas personas constituyen apoyos a la reflexión y una constante retroalimentación del proceso de toma de decisiones, del mismo modo que lo hacen las personas influyentes a nivel familiar e interpersonal. En algunas situaciones se significan como uno de los sentidos para sus vidas y por lo general les permiten construir expectativas altas con respecto a sus aspiraciones y posibilidades.

La existencia de estos pilares es transversal a estos jóvenes, en cuanto no depende ni de las diferencias en las condiciones de origen de estos ni en sus trayectorias escolares. Incluso es posible afirmar que su existencia es independiente de la composición del seno familiar, porque al constituirse como función no necesariamente requiere ser una persona específica o tener algún tipo de vínculo particular –familiar, fraternal, filial, amoroso, entre otros-.

Para graficar quiénes son estos pilares, se hace referencia a distintas personas que conocen los jóvenes entrevistados, entre las que se encuentran una madre profesora que le permitió elegir libremente, un profesor de filosofía con quién compartían libros en el barrio, un profesor de música que dio cabida a sus talentos, un profesor jefe y abogado con quién discutían fervientemente, un tío que se constituyó como el profesional que deseaba ser y un abuelo que transmitió los valores fundamentales.

La segunda categoría central refiere al lugar privilegiado de los *profesores como apoyo vocacional* de este grupo de jóvenes. A partir de los resultados, la familia no es el lugar donde se desarrolla la orientación vocacional ni el lugar donde debiera efectuarse, sino que es un componente fundamental para brindar condiciones de base para el proceso. El peso de la escuela aumenta en situaciones donde no existen figuras familiares directas de identificación o, por el contrario, en los casos donde no existen mayores dificultades en las relaciones en el hogar y los jóvenes se encuentran más volcados hacia las relaciones en el mundo exterior.

En esta línea, los profesores son valorados en tanto soporte emocional y motivacional, especialmente en el grupo de mujeres entrevistadas, como también son considerados como figuras significativas en el proceso de toma de decisiones. Las formas de apoyo son tan variadas que se puede considerar su intervención como una “orientación vocacional salvaje”, en el sentido que muchas veces no cuentan con herramientas técnicas para acompañar el proceso, pero logran que sus estudiantes elaboren decisiones que les contraigan sentido y bienestar.

Este acompañamiento por parte de los profesores es altamente valorado por los estudiantes, sobre todo para los que desarrollaron su proceso educativo en escuelas donde existen escasos recursos de orientación vocacional y apoyos externos complementarios para esta etapa. Esto se confirma porque la mayoría de los estudiantes describen haber tenido prácticamente nulo acceso a estas estrategias, a excepción de los reforzamientos para la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

La importancia de la alteridad en la elección se demuestra en que los profesores contribuyen a la reflexión en distintos momentos del proceso, tanto en la etapa de apertura y exploración hacia las opciones posibles dependientes de las condiciones del contexto, como en la fase final de la toma de decisiones cuando el estudiante se siente emplazado a decidir por una alternativa, dejando atrás otras posibilidades ocupacionales. Por lo tanto, la importancia de los profesores no sólo se relaciona con la elección, sino también con el manejo del “duelo de lo no – elegido” (López, 2003), es decir, abordando las consecuencias psicológicas asociadas a la renuncia a cierta parte de sus intereses e inquietudes en pos de una decisión única.

La tercera categoría central refiere al *rol de la familia en torno a la elección*, que los jóvenes describen en función de que les brinda un marco valorico, apoya y contiene emocionalmente, aspectos cruciales para permitir la sensación de libertad en la elección y disminuir ansiedad. Es decir, de acuerdo a los espacios y la contención otorgada por las familias es que los jóvenes se sienten más o menos dueños de sus destinos en un momento de decisiones y tensiones amplificadas. En este sentido, según las características de cada familia y la singularidad de los procesos de elección, este factor se puede constituir como un facilitador que contribuye emocional y materialmente al estudiante o como un obstáculo en cuanto actúa como una presión y una fuente de ansiedad.

Los integrantes de la familia que se consideran más influyentes varían de acuerdo a la composición de cada núcleo, sin embargo es posible pesquisar algunos elementos transversales entre estos jóvenes. Se aprecia que la ascendencia más fuerte para los entrevistados hombres del grupo es la madre, mientras que para las mujeres la pareja

adquiere un estatus especial en cuanto soporte afectivo y material para el proceso. En los casos que no hay presencia efectiva de los padres, la pareja o los hermanos, los familiares de segunda línea adquieren un rol fundamental -abuelos, tíos- y en otros casos los profesores adoptan esta función.

Cabe señalar que la familia como sistema no es considerada en sí misma como un pilar o referente fundamental, sino que sólo algún miembro alcanza este estatus de significado para algunos casos y para otras personas ningún integrante de este núcleo se convierte en un pilar fundamental.

El impacto de las presiones familiares es menor en la medida que los jóvenes apuntalan sus necesidades de apoyo en las figuras que constituyen los pilares, quienes cuentan con mayor grado de legitimación por parte de ellos. Estos referentes facilitan que los jóvenes vivan el proceso en un ambiente más protegido de las exigencias externas. El menor impacto de la familia en comparación con lo descrito en la literatura (Campos, 2012; Foladori, 2009) tiene relación con el efecto de los pilares fundamentales, pero además se infiere su asociación a las características diferenciadoras de los jóvenes actuales tras la participación en las movilizaciones estudiantiles del 2011 en Chile.

Una cuarta categoría central refiere a que *las expectativas de sí mismos y del entorno* marcan la diferencia entre las elecciones vocacionales exitosas y las que no lo son, según lo planteado por los entrevistados. Este factor se constituye en el presente estudio como una condición de base para los logros académicos y la continuidad de estudios superiores, lo que concuerda con lo descrito en la literatura (Cepero, 2009; Foladori, 2009).

Las expectativas del medio pueden tener diversos orígenes tales como los discursos de las instituciones de la sociedad (Foladori, 2009), los medios de comunicación (Santos, 2005) y la propia escuela, aunque las principales influencias se despliegan desde las relaciones con otros en los contextos familiar, barrial y de pares. El grado de influencia que ejercen estas distintas instancias sobre estos jóvenes depende de la calidad del vínculo establecido con estas personas, por lo aquellos que tienen vínculos cercanos con estos jóvenes, ya sean

positivos o negativos, influyen en sus expectativas en mayor medida que las personas con las que mantienen relaciones más distantes e impersonales.

Entre las personas que revisten mayores influencias sobre las expectativas positivas se encuentran los pilares fundamentales y los profesores. El contexto de los pares en varios casos se convierte en un elemento que interfiere el proceso, debido a que las actitudes negativas y las bromas que realizan muchas veces a estos jóvenes, tiene un impacto perjudicial para la convicción en torno a las decisiones están tomando.

Contemplando la diversidad de fuentes de influencia que transmiten expectativas, se puede afirmar que el factor clave para el proceso de elección vocacional es cómo los jóvenes logran construir un autoimagen positiva, asociada a altas expectativas de logro y confianza en sus propias capacidades. En este sentido, todos los entrevistados manifiestan que las vivencias difíciles no se convierten en impedimento para poder lograr sus propósitos educativos, sino que de alguna manera fueron resueltas, se utilizan como insumo para el crecimiento personal o se convierten en un refuerzo motivacional extra de la convicción de que los cambios son posibles.

2. El impacto de lo contextual

Un hallazgo que podría haber quedado en segundo plano considerando los objetivos del estudio, pero que fue considerado como la quinta categoría central, es la influencia de la experiencia de brindada por las *movilizaciones estudiantiles del año 2011 en Chile*. Cabe otorgarle un lugar ya que la mayoría de los jóvenes entrevistados tuvo algún grado de relación con este suceso histórico, ya sea participando activamente en las actividades o percibiéndolo como un importante elemento de contexto. Por este motivo, varios de estudiantes consideran que este movimiento marcó un hito relevante en sus vidas y en su proceso de estudios superiores.

El impacto consiste en que estos jóvenes vinculan el diagnóstico de los problemas del sistema educacional chileno y las demandas del mundo estudiantil con su propia historia personal, ya que no se consideran ajenos a las consecuencias de estas problemáticas de carácter estructural. De alguna manera, este elemento contextual se relaciona con la orientación social que le intentan dar a las profesiones escogidas, independientemente de que las carreras presenten o no una marcada orientación hacia el trabajo con personas en sus perfiles de egreso. Para algunos de ellos, la vivencia de este hito les permitió desarrollar habilidades de pensamiento crítico y un refuerzo motivacional que ha incidido fuertemente en sus trayectorias.

Considerando lo descrito en el apartado anterior, se puede afirmar que el menor impacto de las presiones familiares y el empoderamiento logrado tras las movilizaciones del 2011 actúan como factores protectores frente a las presiones y las bajas expectativas para la construcción de una decisión vocacional personal y genuina, presentes en el entorno familiar, escolar y de pares. De este modo, los estudiantes sienten que tienen control sobre sus vidas y decisiones, a pesar de los elementos obstaculizadores descrito anteriormente.

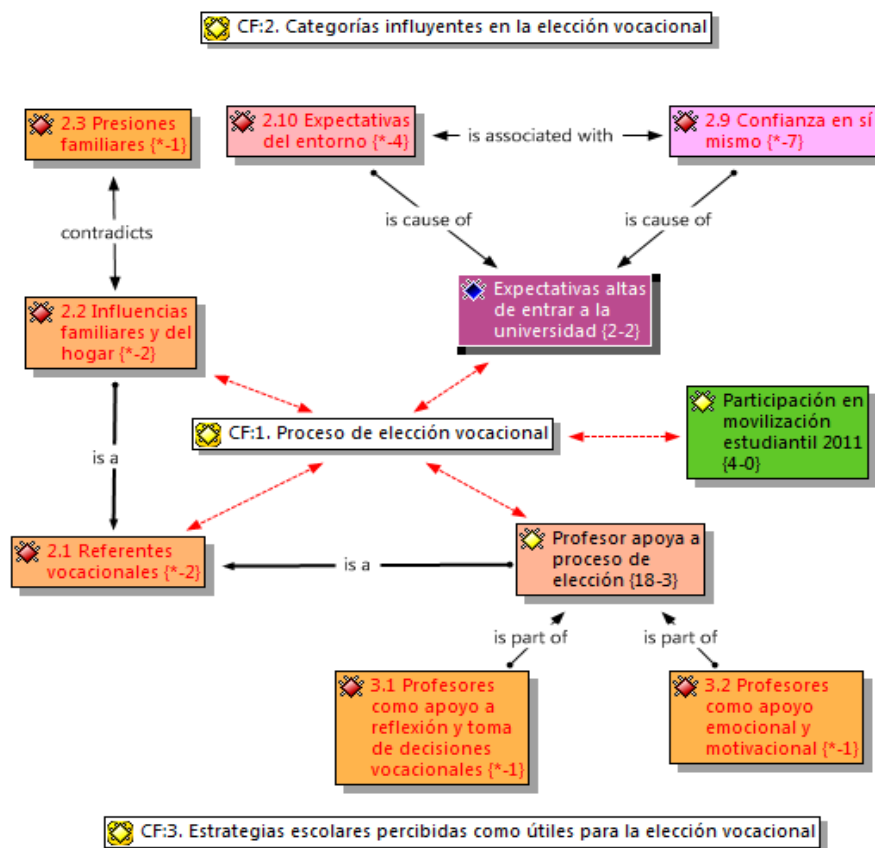
Junto con esto, se infiere la constitución de un nuevo *sujeto juvenil* con características particulares, que coinciden con la descripción que realiza la investigación de Silva & Romero (2013) en torno a la postura crítica que han adquirido los jóvenes tras los procesos de movilización estudiantil: *“Los jóvenes critican la hegemonía del dinero para acceder a oportunidades y lograr superación social, la elevada segregación territorial de sectores sociales, las marcadas clases sociales y elevados niveles de discriminación social, y la atribución de superioridad de aquellos que tienen mayor poder económico, entre otros”* (p. 98).

El cuestionamiento a la importancia del dinero se hace explícito por la mayoría de los entrevistados, sin embargo pareciera que hablar sobre las expectativas económicas asociadas a sus carreras es un elemento *tabú* para estos jóvenes. Esta afirmación se sostiene en que la influencia de este elemento es fuerte, pero emerge progresivamente desde un plano más implícito y tangencial, siendo pocos los que plantean su preocupación e interés

de manera frontal y evidente. Esto puede tener relación con que en los códigos juveniles actuales, la temática de lo económico tiene un estatus menor que otras categorías influyentes en el proceso, justamente porque tiene relación con las críticas realizadas por ellos sobre la sociedad chilena.

Con el fin de sintetizar las relaciones entre las cinco categorías presentes en los dos apartados descritos anteriormente, se expone un diagrama de flujo que las vincula con los objetivos específicos de la investigación (ver Figura 5). En la figura se sitúa como centro de todas las interacciones entre categorías a los procesos implicados en la elección vocacional como objetivo específico. Alrededor del foco escogido, se sitúa una selección tanto de categorías de nivel abstracto como de códigos obtenidos en la primera fase del análisis de datos, para lograr dar cuenta de la relación compleja entre fenómenos de distinto nivel en la elección vocacional de estos jóvenes.

Figura 5. Categorías centrales y objetivos específicos del estudio.



En el diagrama, se observan conectores punteados de color rojo que refieren a los cinco hallazgos más importantes del proceso de elección vocacional: 1) los referentes o pilares vocacionales, 2) los profesores como apoyo a la elección vocacional en los ámbitos reflexivo y afectivo, 3) el rol de la familia en la elección vocacional estrechamente relacionado con las presiones ejercidas, 4) la influencia de las expectativas propias y del entorno para el ingreso a la educación superior, y 5) el impacto de la participación en las movilizaciones estudiantiles del año 2011 en Chile.

3. Diálogo con el enfoque interactivo - psicosocial

En el presente apartado se analizan los hallazgos a la luz de la recopilación teórica realizada para el estudio, con el fin de pormenorizar convergencias y divergencias que aporten a la generación de conocimiento situado para la comprensión del proceso de elección.

La temática vocacional parece ser compleja y no siempre fácil de enfrentar para estos jóvenes, ya que moviliza elementos cognitivos y afectivos significativos en sus vidas, quizás siendo el primero de estos aspectos la generación de la pregunta acerca de qué factores inciden en las decisiones vocacionales que toman las personas y de qué modo se articulan con sus biografías. La formulación de estas inquietudes es lo que Boholavsky (1978) denominó *deuteroelección* y constituye el punto de partida de cualquier proceso de análisis en torno a las elecciones. Este punto de inicio da curso al proceso personal de análisis que Foladori (2009) lo considera un *des-cubrimiento*, ya que consiste en la develación –o “quitar la cubierta”- de las condicionantes asociadas a la elección vocacional.

Cabe señalar que los resultados de la presente investigación advierten que los jóvenes seleccionados en esta muestra tienen condiciones y características especiales que les permiten ir más allá de las trayectorias académicas esperadas para la mayoría de sus pares que estudian en liceos municipales no emblemáticos. De algún modo, esta evidencia permite cuestionar la constatación de Gavilán & Labourdette (2006) que señala que los

estudiantes que cursan estudios en contextos de menores oportunidades educativas poseen escasas posibilidades de elecciones simbólicas. En esta línea, Boholavsky (1978) y Foladori (2009) afirman que, si bien la elección vocacional corresponde a una decisión relacionada con una suma de condicionantes de la historia del sujeto y del medio, en ningún momento impedirían que los sujetos tomen decisiones cargadas de un profundo significado simbólico y personal.

Desde la perspectiva de López (2003) es relevante considerar que junto con los factores estructurales que condicionan las realidades de los jóvenes, la mantención en la educación superior se basa al grado de convicción y seguridad generado en el proceso de *transformación direccional*, compuesto por una cadena de decisiones que desemboca generalmente en una elección vocacional. La autora afirma además que en este proceso subyacen momentos de ruptura y mutación, como también una vivencia de duelo por lo ‘no elegido’, aspectos que también pudieron ser constatados en las entrevistas.

En los resultados del estudio se hace patente que la elección vocacional no corresponde a un hito en el desarrollo evolutivo, sino que se genera tras un proceso compuesto por diversas etapas, comenzando con la exploración vocacional infantil y juvenil hasta el momento de la verificación del grado de convicción con respecto a la decisión. Esta descripción como proceso complejo concuerda con la conceptualización de Ginzberg (en López, 2003) cuando afirma la existencia de las etapas de fantasía, tanteo – proyecto y elección realista de la decisión ocupacional, las que logran identificarse claramente en la organización de los resultados del estudio en torno al primer objetivo específico. Este tránsito se articula como una sumatoria de elecciones previas pertenecientes a distintos momentos de la vida de los sujetos, según afirma Foladori (2009).

La gradualidad y las implicancias señaladas coinciden el aporte de Hernández (2004; en Rivas, 2003), quien describe este proceso como sistemático y predominantemente consciente para los jóvenes, en el que desembocan capacidades, aspiraciones y posibilidades. Junto con esto, en los relatos de los estudiantes se observa el despliegue de un análisis racional de posibilidades, tomando algunas opciones y descartando otras, tal

como se realiza en la elección de *preferencias vocacionales* (Rivas, 1998). En este sentido, es posible afirmar que en este grupo existe una racionalidad tras el proceso de elección, a pesar que en algunos casos la decisión final se haya tomado en relación a factores contingentes o predominantemente emocionales.

Todo indica que la progresión de etapas que conducen a la elección en la práctica opera como un *proceso asistido*, de acuerdo a la concepción de Rodríguez (2001), ya que para estos jóvenes se soporta sobre los pilares fundamentales de referencia y el apoyo de los profesores a la toma de decisiones. Esta conceptualización cuestiona los planteamientos de Méndez (1998; en Cepero, 2009), quién señala que la elección académicas profesional responde a una exploración de la personalidad para formular una toma de decisiones a nivel individual por parte de cada sujeto.

En torno a las categorías asociadas a la elección vocacional, la importancia del entorno social es fundamental para la comprensión este proceso. No obstante, esto no implica que los factores individuales y biográficos se excluyan del análisis que realizan estos jóvenes, ya que en sus entrevistas refieren buscar un ajuste entre las alternativas académicas y aspectos de sus formas de ser –escala de valores, elementos de personalidad, estilo de vida que quieren desarrollar, entre otros-. Faz & Mendoza (2007) consideran que dos factores individuales esenciales para el proceso son el autoconcepto académico y la motivación para aprender, elementos que fueron observados de modo transversal en los relatos de los jóvenes. Foladori (2009) propone una perspectiva más integrativa, ya que sostiene que las condicionantes provienen de distintos orígenes a nivel individual, familiar, social, cultural, económico y político, coherente con la amplitud y naturaleza de los resultados del estudio.

Para finalizar este apartado, la mayoría de los jóvenes manifiestan una postura crítica ante algunas estrategias de apoyo vocacional utilizadas, por ejemplo, la aplicación de escalas de intereses. Esta postura crítica, vinculada con las características asociadas al nuevo sujeto juvenil ya descrito (Silva & Romero, 2013), permite que este tipo de instrumentos no se conviertan en herramientas sobrevaloradas para ellos en el proceso, temor que ya planteaba Boholavsky en 1978 en sus escritos. En este sentido, el planteamiento de Guerra & Suazo

(2011) en torno a la orientación como instrumento de adaptación al mundo del trabajo no opera con el grado de fuerza descrito, debido al grado de *fortalecimiento* que muestra este grupo particular de jóvenes con respecto a su proceso.

4. Aportes y proyecciones hacia la psicología educacional

El principal aporte de esta investigación al campo de la psicología educacional tiene relación con su singularidad y su especificidad, ya que a pesar que existe extensa literatura en torno a la temática vocacional, se encuentra poca evidencia empírica nacional que sustente actualmente nuevos desarrollos teóricos y las intervenciones en el contexto escolar. De este modo, es posible reconocer en este trabajo ciertos elementos de las teorías de elección y de los enfoques de intervención son aplicables para comprender el proceso vocacional en el contexto chileno, particularmente en estudiantes provenientes de liceos municipales con poco despliegue de estrategias vocacionales escolares.

Por otra parte, esta investigación contribuye a la disciplina en la medida que toma elementos existentes en la teoría y los articula con los hallazgos novedosos encontrados en el análisis de los resultados, para desarrollar un aporte conceptualmente sólido sin dejar de lado el carácter profundamente situado de las evidencias producidas. Esta modalidad de trabajo de los datos, otorgó espacio para la emergencia de categorías nuevas de análisis y hallazgos que no fueron encontrados en los antecedentes teóricos y empíricos revisados durante el proceso investigativo. Entre estas argumentaciones novedosas se encuentran la priorización de los pilares fundamentales, el rol sustantivo de los profesores y el menor impacto de las presiones familiares, todo esto articulado en torno a la idea de que este grupo de jóvenes poseen un grado de permeabilidad menor a las influencias externas que obstaculizan su proceso simbólico de elección. También un aporte singular de esta investigación, consiste en situar la influencia de las movilizaciones estudiantiles del 2011 en Chile en el estatus de “categorías asociadas en la elección vocacional”, aspecto que no se había observado en la literatura revisada.

Del mismo modo, el presente trabajo puede vislumbrar elementos para contribuir al diseño de estrategias escolares de apoyo vocacional, considerando que este tipo de acciones como son llevadas hasta el momento son poco valoradas por estudiantes como un refuerzo útil para su toma de decisiones post-secundarias (Centro Microdatos, 2008).

En relación a lo anterior, es necesario retomar la preocupación que señala Lagos & Palacios (2008) en torno a los escasos lineamientos estatales para incluir en el currículum la orientación vocacional, ya que en el estudio se pudo constatar en la mayoría de los establecimientos no se desplegaron estrategias de apoyo o estas poseen debilidades en cuanto a calidad y utilidad, según los jóvenes entrevistados. Junto con esto, el Ministerio de Educación (2012) afirma la importancia de la reflexión vocacional como factor asociado a la retención en educación superior. Por lo tanto, se considera fundamental que el Estado adopte un rol más partícipe en el diseño de lineamientos para abordar la problemática vocacional de los estudiantes de enseñanza media, generando mecanismos para asegurar que todos los estudiantes del país tengan acceso de este tipo de apoyos.

Desde la política pública se implementan actualmente los lineamientos de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (No. 20.529), a través de procesos de evaluación y orientación de establecimientos educacionales en torno a distintos ámbitos de gestión. Esto se realiza en base a Estándares Indicativos de Desempeño (EID) desarrollados por el Ministerio de Educación, que consideran entre sus descripciones el desarrollo de actividades de orientación vocacional para los estudiantes en la escuelas (Ministerio de Educación, 2014). Sin embargo, aún este proceso se encuentra en fase de implementación en la enseñanza básica, por lo que se cree importante extender estas exigencias a todas las escuelas que imparten enseñanza media en el país.

Lo anterior se justifica en que la evaluación del cumplimiento de los estándares no es rígida y permite que las escuelas dentro de su particularidad puedan desarrollar estrategias en este ámbito, que sean útiles para las características de sus estudiantes y su comunidad educativa. Con todo lo anterior, se intenta recalcar la necesidad de los estudiantes de acceso a estrategias vocacionales en la enseñanza media que respondan a ciertos criterios de calidad

y se apoyen en lineamientos y procesos de retroalimentación otorgados por el Estado, independiente de sus condiciones educativas y socio-económicas de origen.

El aporte de la psicología educacional en este contexto es sustantivo, tanto a nivel del trabajo que se realiza en las escuelas como desde la implementación de la política pública.

En el ámbito escolar, el rol del psicólogo educacional puede contribuir técnicamente al diseño y la puesta en práctica de programas de apoyo vocacional que tomen en cuenta referencias teóricas actualizadas y evidencia desde investigaciones que rescaten la percepción de los propios involucrados en el proceso –estudiantes, profesores, especialistas, madres, padres y apoderados-, lo que permitirá el desarrollo de estrategias situadas que sean más útiles y mejor valoradas por parte de los jóvenes en esta etapa.

En lo referido a la política pública actual, la contribución de los psicólogos educacionales puede ser significativa, ya que permite que los procesos de evaluación y orientación en torno a los estándares relativos a la orientación vocacional, otorguen cabida a la especificidad de las culturas escolares y las características diferenciadoras del tipo de jóvenes que atienden estas escuelas.

Para finalizar, en relación a las proyecciones del estudio, se considera interesante desarrollar un seguimiento de esta misma muestra tras culminar sus estudios terciarios e ingresar al mundo ocupacional para conocer su grado de satisfacción con la alternativa profesional elegida. También puede ser relevante indagar sobre el proceso de elección vocacional en grupos de jóvenes con otras características en el curso de la enseñanza media –escuelas de otras dependencias, estudiantes en liceos de modalidades específicas (científico – humanista o técnico – profesional), entre otros-, de modo de poder identificar sus necesidades de apoyo a la elección, a propósito del momento mismo en el que están viviendo las complejidades de este proceso.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alphonso, H. (2004). *La vocación personal*. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana.

Bauleo, A. (1969). El grupo operativo. *Cuadernos de psicología concreta*, 1. Extraído de internet el 20 de junio de 2012 desde <http://www.area3.org.es/Uploads/El-Grupo-Operativo-Bauleo.doc>

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.

Boholavsky, R. (1975). *Lo vocacional: teoría, técnica e ideología*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Boholavsky, R. (1978). *Orientación vocacional*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Campos, Y. (2012). Factores que inciden en la decisión vocacional de acuerdo con el enfoque conductual cognitivo. Caso Universidad Metropolitana. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12(1), 165-190. Extraído de internet el 22 de diciembre de 2012 desde <http://andromeda.unimet.edu.ve/ojs/index.php/ra/article/download/63/49>

Centro de Estudios de Opinión (2003). Teoría fundada: ¿arte o ciencia? *La sociología y sus escenarios*, 7(1), 1-14. Universidad de Antioquia, Colombia. Extraído de internet el 12 de marzo de 2014 desde <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1632/1285>

Centro Microdatos (2008). *Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Informe ejecutivo. Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Extraído de internet el

4 de enero de 2014 desde http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/File/Publicaciones/Informes/4informe_ejecutivo_causas_desercin_universitaria.pdf

Cepero, A. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Extraído de internet el 4 de enero de 2014 desde <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>

Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. (2001). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y ciencia*, 1, 1(15), 77-82. Extraído de internet el miércoles 12 de marzo de 2014 desde <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/111/pdf>

Crites, J. (1974). *Psicología vocacional*. Buenos Aires: Paidós.

Cuñat, R. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa*, 2, 1-13. Congreso anual de AEDEM. Extraído de internet el 6 de abril de 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>

Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, 13(1), 59-77. Extraído de internet el 8 de diciembre de 2013 desde <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v8n13/art04.pdf>

Farías, M. & Sevilla, P. (2012). Documento de trabajo para el II Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, CIAE / CEPPE, Santiago de Chile. Extraído de internet el 16 de Octubre de 2012 desde <http://www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/193.pdf>

Faz, J. & Mendoza, F. (2007). Factores que inciden en la elección de carreras tradicionales saturadas en la UASLP. *Revista IP y E*, 1(1), 85-96. Extraído de internet el 20 de Junio de 2012 desde <http://www.uv.mx/ipe/documents/Factoresqueinciden.PDF>

Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis*, 10(30), 99-116. Extraído de internet el 26 de abril de 2014 desde <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v10n30/art05.pdf>

Foladori, H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago: Editorial Arcis.

Foladori, H. (2009). *Hacia el análisis vocacional grupal*. Santiago: Editorial Catalonia.

Gavilán, M. & Labourdette, S. (2006). La orientación y la educación: investigación en áreas de alta vulnerabilidad psicosocial. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 103-114. Extraído de internet el 16 de Noviembre de 2012 desde <http://www.redalyc.org/pdf/2030/203016895009.pdf>

Guerra, P. & Suazo, C. (2011). *Orientar, adaptar, segregar. Estrategias discursivas sobre 50 años de orientación en Chile*. Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile. Extraído de internet el 28 de Octubre de 2013 desde <http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/112657/cs39pga972.pdf?sequence=1>

Holland, J. (1978). *La elección vocacional: teoría de las carreras*. México: Trillas.

Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En Donas, S. (comp). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.

Lagos, F. & Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico. *Calidad de la educación*, 28, 204-243. Extraído de internet el 19 de

Junio de 2012 desde http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/59/cse_articulo693.pdf

Lobato, C. (2002). *Psicología y asesoramiento vocacional*. *Revista de psico-didáctica*, (13). Universidad del País Vasco. Extraído de internet el 17 de Junio desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501308.pdf>

López, A. (2003). *La orientación vocacional como proceso*. Buenos Aires: Bonum.

Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Manzi, H. (2006). El ingreso segmentado a la educación superior en Chile. En Díaz-Romero, P. (2006) *Caminos para la inclusión en educación superior*. Santiago: Fundación Equitas.

Ministerio de Educación (2012). Deserción en educación superior en Chile. *Serie Evidencias*, 1 (9), 1-12. Extraído de internet el 4 de enero de 2014 desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCSEM9.pdf>

Ministerio de Educación (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.. Extraído de internet el 29 de abril de 2014 desde https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/VEO/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

Mora Larch, F. (2005). *El Modelo Morelos: Un Enfoque Social en el Análisis Vocacional*. Texto no publicado, Universidad Autónoma de Puebla. Extraído de internet el 20 de Junio de 2012 desde <http://grupos.geomundos.com/salud.psicosocial/mensajeelmodelomorelosunenfquesocialdelanalisisvocacionalporfranciscomoralarch.html>

Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los ‘cupos de equidad’ en la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. *Calidad de la educación*, 35, 255-275. Extraído de internet el 10 de julio de 2012 desde http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/71/cse_articulo999.pdf

Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativos de datos textuales con Atlas/ti*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Extraído de internet el 6 de enero de 2014 desde www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2013). *El aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*. Capítulo 2: ‘La educación superior en Chile’. Revisión de políticas nacionales de educación. Paris: OECD Publishing. Extraído de internet el 3 de marzo de 2014 desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201310151024490.2012%20OCDEAseguramiento%20Calidad.pdf>

Pantoja, C. (1992). En torno al concepto de vocación. *Educación y ciencia*, 2(6). Yucatán: Revista de la Facultad de Educación de la UADY. Extraído de internet el 8 de junio de 2012 desde <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/46/pdf>

Prieto, A. (2003). Indecisión vocacional: pérdidas y ‘perdidos’ en la educación superior. *Calidad de educación*, 17, 143-163. Extraído de internet el 6 de Mayo de 2012 desde http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319586491_01.pdf

Rascovan, S. (2004). Lo vocacional: una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 1–10. Extraído de internet el 12 de Junio de 2012 desde <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v5n2/v5n2a02.pdf>

Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda versión. Extraído el 15 de junio de 2012 de internet desde http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=vocaci%C3%B3n&val_aux=&origen=REDRAE

Rivas, F. (1998). *Psicología vocacional: enfoques de asesoramiento*. Madrid: Editorial Morata.

Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Rodríguez, M. (2001). La elección vocacional: ¿es posible? En Donas, S. (comp). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.

Romero, H. (1999). Orientación vocacional y cambios socio-culturales. En Romero, H. (1999). *Educación como tecnología de proceso*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Romero, H. (2003). *Elección vocacional e ingreso a la universidad*. III Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto Extraído de internet el 15 de junio de 2012 desde http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completo/ROMERO.pdf

Rubilar, L. (2011). Para comprender el movimiento estudiantil en Chile. *Educere*, 15(52), 581-588. Extraído de internet el 26 de abril de 2014 desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35313/1/articulo1.pdf>

Sandoval, C. (1996): *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior.

Santos, E. (2005). *Factores sociales e individuales que influyen en la elección vocacional en el nivel medio superior. Una propuesta de asesoramiento vocacional para adolescentes*. Tesina para obtener el título de Licenciado en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, México D. F. Extraído de internet el 26 de diciembre de 2012 desde <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/22186.pdf>

Sepúlveda, L. (2006). Incertidumbre y trayectorias complejas: estudio sobre expectativas y estrategias laborales de jóvenes y adultos jóvenes en Chile. En Weller (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Bogotá: CEPAL-GTZ / Mayol ediciones. Extraído de internet el 3 de enero de 2013 desde <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn235.pdf>

Silva, C. & Romero, J. (2013). ¿Qué es un movimiento social fuerte? Conceptualizaciones de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002 – 2011 en Chile. *Última década*, 38 (1), 91-108. Extraído de internet el 27 de abril de 2014 desde <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v21n38/art05.pdf>

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Super, D. (1973). *Psicología ocupacional*. México D.F.: CECSA.

Valencia, S.; Koch, T.; Contreras, T. & Oliva, I. (2013). *Construcción de perfiles vocacionales en estudiantes de cuarto medio, según grados de flexibilidad cognitiva*. Avance de investigación en curso. Programa de investigación en Educación, Transdisciplinariedad, Comunicación y Complejidad (CONICYT 2008-2014). Santiago de Chile. Extraído de internet el 24 de febrero de 2014 desde http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT25/GT25_Valencia_Koch.pdf

Valenzuela, J. P. & Allende, C. (2012). *Logros en Liceos Públicos de Excelencia en Chile: ¿valor agregado o solo desceme de la elite?* Documento de trabajo para el II Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, CIAE / CEPPE, Santiago de Chile. Extraído de internet el 17 de octubre de 2012 desde www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/100.pdf

Valenzuela, K. (2012). *La primavera de Chile y sus matices: análisis del movimiento estudiantil y sus tensiones entre la política “desde abajo” y la apuesta institucional*. Avance de investigación en curso. Sociedad civil: protestas y movimientos sociales (GT20). Santiago de Chile. Extraído de internet el 26 de abril de 2014 desde http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT20/GT20_ValenzuelaFuentes.pdf

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad de la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Extraído de internet el 3 de Enero de 2013 desde <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/caes/article/view/94>

Villa, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157. Extraído de internet el 8 de diciembre de 2013 desde <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/11421/10439>

Villalobos, A. (2011). *Cuestionario de auto-percepción de preferencias y habilidades vocacionales: una herramienta para el autoconocimiento de alumnos de enseñanza media*. Proyecto FONIDE N° 511099. Santiago: Departamento de estudios y desarrollo, Ministerio de Educación.

IX. ANEXOS

1. Agenda conversacional para entrevista abierta individual

1. Historia de elección vocacional.
2. Factores implicados en el proceso de decisión.
3. Apoyos escolares y extra-escolares para el proceso de elección.

2. Formularios de consentimiento

Invitación

Estimados/as,

Les invitamos a participar en el estudio “**Proceso de elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de colegios municipales de la Región Metropolitana**”. El objetivo de este estudio es investigar sobre el proceso de cómo este singular grupo de jóvenes toma decisiones de estudios post-secundarios en Chile, considerando la influencia de diversas variables de orden social, cultural, económico, familiar, individuales, entre otras.

El estudio comenzó durante el año 2013 y se realizará con estudiantes universitarios que provengan de liceos municipales no emblemáticos para poder conocer su proceso de elección, como también describir los apoyos escolares que tuvieron para esta importante etapa. Se les pedirá a los entrevistados participar con una entrevista abierta en profundidad y una entrevista grupal, ambas de carácter anónimo para poder conocer dicha experiencia. Estas entrevistas requieren ser grabadas en audio para fines de análisis.

Los datos serán tratados de forma confidencial y anónima. Todos quienes participen en el estudio, recibirán información sobre los resultados de éste en general.

Todos los participantes tienen el derecho a dejar de participar en cualquier momento.

Contacto

Para cualquier duda contactarse al correo electrónico jose.antonio.quintana@gmail.com o al teléfono 8-9338682.

Muchas gracias por su participación.

Cordialmente,

José Antonio Quintana G.
Psicólogo educacional
Tesista Magíster en Psicología Educacional
Universidad de Chile

Formulario de Consentimiento

He sido invitada(o) a participar en el estudio **“Proceso de elección vocacional en estudiantes universitarios provenientes de colegios municipales de la Región Metropolitana”**. Entiendo que mi participación consistirá en otorgar una entrevista en profundidad.

He leído la información sobre el estudio. No tengo ninguna duda sobre mi participación y no tengo objeción ante la grabación de la entrevista.

Acepto voluntariamente participar en el estudio y sé que tengo derecho a dejar de participar en cualquier momento.

Chile, Santiago _____

Fecha

Firma del entrevistado/a

Chile, Santiago _____

Fecha

Firma del investigador

Nombre: _____

Dirección: _____

Número de teléfono: _____

Correo electrónico: _____

3. Resultados de primera codificación abierta de entrevistas en profundidad.

1. "Puntuda" toda la vida	2. Elección de la universidad que estaba abierta	3. Misión religiosa en la infancia
4. Abuela con resistencia a la universidad	5. Elección de liceo por cercanía al hogar	6. Motivación de estudiar por resolver problemas familiares
7. Abuela inculca respeto por personas y medio	8. Elección de liceo por comodidad	9. Motivación de estudios para aportar a su barrio
10. Abuelo como pilar fundamental	11. Elección de liceo por relación calidad - costo	12. Motivación de estudios por no querer trabajar
13. Abuelo como referente valorico	14. Elección de liceo por ser mixto	15. Motivación por la experiencia universitaria
16. Abuelo militar y educador como modelo	17. Elección de liceo porque la familia estudió ahí	18. Movilización estudiantil 2011
19. Alegría por elección de universidad	20. Elección de liceo técnico - profesional	21. No busca apoyo en amigos pares
22. Alejamiento de pares para diferenciar rumbos	23. Elección de liceo técnico - profesional por título intermedio	24. No depende del esfuerzo
25. Amigos incentivaban la elección según sus capacidades	26. Elección de mención en III° Medio	27. No es tan difícil entrar a la universidad
28. Amigos intentan evitar que decida erróneamente	29. Elección de universidad por calidad profesional	30. No está determinada por el contexto socioeconómico la elección vocacional
31. Amigos mayores como modelos	32. Elección de universidad por cercanía geográfica	33. No importa la clase social solo las reglas
34. Apoyo de esposo en el proceso académico	35. Elección de universidad por costo de estudios	36. No paga arancel de universidad
37. Apoyo de hermanos al proceso de elección	38. Elección de universidad por ser laica	39. No tiene necesidad de trabajar
40. Apoyo de la madre en proceso de ingreso a la universidad	41. Elección de universidad por vinculación con área social	42. Odontología como segunda opción
43. Apoyo de la madre para el cambio de liceo	44. Elección no definida de universidad hasta el último momento	45. Orientador realizaba apoyo individual
46. Apoyo de los padres a la elección	47. Elección no racional	48. Padre con militancia política
49. Apoyo de los padres a los trámites de postulación	50. Elección no relacionada con motivos económicos	51. Padre con problemas de alcoholismo y drogadicción
52. Apoyo de pareja a los estudios	53. Elección porque universidad otorga título técnico	54. Padre leía libros de izquierda
55. Apoyo de preuniversitario	56. Elección vocacional como decisión personal	57. Padre que no estudió en la universidad
58. Apoyo de profesor a la elección	59. Electivo biólogo para estudiar medicina	60. Padres aconsejan sobre la elección
61. Apoyo de profesor en ámbito laboral	62. Electivos en el colegio	63. Padres como canalizadores de inquietudes
64. Apoyo económico de madre para preuniversitario	65. Elitismo de la universidad	66. Padres inculcan misión religiosa
67. Apoyo emocional de los padres	68. Entrar a la universidad no es tan difícil	69. Padres militares
70. Apoyo emocional de los profesores	71. Es uno quien se pone las barreras	72. Padres nunca presionaron
73. Apoyo en el trabajo para estudiar	74. Escaso apoyo de los test vocacionales	75. Participación en ferias vocacionales desde pequeña

76. Apoyo material de profesor para preparar elección	77. Esfuerzo como medio de salir adelante	78. Participación en política estudiantil
79. Apoyo motivacional de profesores específicos	80. Esfuerzo como retribución a los padres	81. Patrón común generacional en el barrio
82. Apoyo psicológico del colegio a la elección	83. Esfuerzo por la carrera	84. Pedagogía como segunda opción
85. Aprendió a tomar decisiones en la crianza	86. Espera por resultados de postulación	87. Percepción de no ser estudiante promedio
88. Aprendizaje fuera de la universidad	89. Espera trabajar en su carrera y ser independiente	90. Pilar transmite altas expectativas y posibilidad de cambio
91. Articulación entre carreras de interés	92. Espero trabajar en lo que estudié	93. Pilares fundamentales para la elección vocacional
94. Atribución al contexto de bajo rendimiento universitario	95. Estudiar medicina para tener prestigio	96. Pituto no funciona en la carrera
97. Autosuficiencia y responsabilidad como valores familiares	98. Estudio con Beca para gente que trabaja	99. Pobreza en el barrio
100. Bajo rendimiento en enseñanza básica	101. Evaluación de opciones de carrera por rentabilidad	102. Poca información para tomar decisiones
103. Barreras en el colegio para entrar a talleres	104. Expectativas altas de entrar a la universidad	105. Pocas actividades de orientación vocacional
106. Barreras sociales en la universidad	107. Expectativas altas sobre puntajes PSU	108. Pocas expectativas respecto a la universidad
109. Beca universitaria por excelencia académica	110. Expectativas implícitas del colegio de ingreso a la universidad	111. Poder de los profesionales de la carrera
112. Buena relación con profesores	113. Élite del puntaje nacional	114. Pololo como pilar de apoyo vocacional y personal
115. Búsqueda de información por internet	116. Éxito asociado a tranquilidad y libertad de horarios laborales	117. Posibilidad de estudiar carrera desde hobby
118. Búsqueda de información sobre universidades	119. Facilidad de estudios en enseñanza media	120. Pregunta por qué es el pilar que apoya la elección
121. Cambio de planes y continuidad de estudios inmediata	122. Facilidad para los estudios	123. Prejuicio negativo ante el mundo universitario
124. Cambios laborales de los padres	125. Falta de apoyo económico institucional	126. Presiones de los trámites formales de postulación
127. Carácter fuerte como medio para la superación	128. Falta de financiamiento por situación socioeconómica	129. Presiones de padres sobre carrera a elegir
130. Carrera asociada a redes de contacto	131. Falta de orgullo con la universidad	132. Presiones de profesor para estudiar carrera
133. Carrera como herramienta para trabajo político	134. Faltan condiciones para preparar PSU	135. Presión de abuela por elección de universidad
136. Carrera diferente a mayoría de los compañeros	137. Familia desconocía las características de la carrera	138. Presión de compañeros ante la elección de carrera
139. Cercanía con los profesores del colegio	140. Familia y colegio asustan frente a ingreso a universidad	141. Presión de hermana por estudiar en otra universidad
142. Cercanía con profesores en la universidad	143. Feria universitaria en colegio	144. Presión de padres en elección por motivos políticos
145. Colador en la universidad	146. Formación política por parte de la nana	147. Presión de padres en torno a rendimiento universitario
148. Colegio brinda información a estudiantes	149. Gente dice que la PSU es difícil	150. Presión de padres para estudiar en una pre-militar
151. Colegio con estrategia para preparar PSU	152. Hablar mal como barrera en la universidad	153. Presión del padre en torno a ingresos y familia
154. Colegio con trato diferenciado a estudiantes según sus notas	155. Hermana que estudia la misma carrera	156. Preuniversitario apoya al cálculo de puntajes PSU

157. Compañeros de curso con bajas expectativas	158. Herramientas otorgadas por la madre	159. Preuniversitario como apoyo accesible para preparación PSU
160. Comparación con compañeros de trabajo	161. Herramientas para el estudio	162. Preuniversitario como repaso de las materias escolares
163. Comparación con compañeros de universidad	164. Hijo como motivo para continuar	165. Preuniversitario del colegio fue importante
166. Comparación con familias de otros estratos sociales	167. Historial de fracasos escolares	168. Primera opción vocacional en Servicio Militar
169. Comparación con hermanos	170. Hotelería como segunda opción	171. Primera opción vocacional en Servicio Militar
172. Comparación con otras universidades	173. Identificación con amigos	174. Primos como contra-modelo
175. Comparación con pares	176. Identificación con compañeros egresados	177. Problemas de conductas en la etapa escolar
178. Confirma la baja remuneración de la carrera	179. Identificación con el tío	180. Profesor apoya a proceso de elección
181. Confirmación del interés vocacional	182. Identificación con el tío porque "le va bien" económicamente	183. Profesor incitaba a estudiar carrera técnica
184. Congela carrera por maternidad	185. Identificación con estudiantes marginados	186. Profesor le enseña sobre errores
187. Conocimiento de la carrera por la madre	188. Identificación con la vocación del profesor	189. Profesor que contribuye a que piensen
190. Contactos para entrar a escuela militar	191. Identificación con personas públicas	192. Profesora transmite expectativas de PSU y universidad
193. Contexto escolar con bajas expectativas	194. Identificación con profesor	195. Profesores apoyan la elección
196. Contradicciones ideológicas en el hogar	197. Importancia de las notas en la universidad	198. Profesores brindan seguridad para elección
199. Contraste con ideas previas sobre carrera	200. Importancia del trabajo temprano en la familia	201. Profesores con relación de cercanía que aconsejan
202. Contraste de realidad familiar y universitaria	203. Indecisión en IV° Medio	204. Profesores de buena calidad humana
205. Convicción de elección de universidad	206. Influencia de ambiente crítico universitario	207. Profesores del liceo transmiten valores y aconsejan
208. Convicción de estudiar la carrera	209. Influencia de cuidadora al marxismo	210. Profesores en el colegio con bajas expectativas
211. Convicción de que los problemas dependen de sí mismo	212. Influencia de la madre en la decisiones	213. Profesores marcan la diferencia
214. Creer en uno mismo como factor principal	215. Influencia de la presión del padre por tema económico	216. Profesores motivados por buenas condiciones laborales
217. Crisis vocacional por crítica a la carrera	218. Influencia de tío en la elección	219. Profesores sienten orgullo de su elección
220. Crítica a la elección de universidades por prestigio	221. Influencia del medio de la posición económica	222. Profesores tiran para arriba
223. Crítica al consumismo	224. Influencia mayor de la madre en el hogar	225. Promesa de apoyo económico incumplida
226. Crítica constante de la abuela	227. Influencia negativa de padres en proceso de elección	228. Proyección de continuar estudiando tras terminar la carrera
229. Crítica de compañeros a la elección	230. Influencia negativa de pareja	231. PSU no es el factor principal de rendimiento
232. Deber de llegar a la universidad	233. Ingreso a liceo por pituto	234. Puntaje insuficiente en PSU
235. Decepción con carrera poco práctica	236. Ingreso a teatro por hobby	237. Puntaje nacional como salvación del colegio
238. Decide iniciar estudios desde cero	239. Inquietud de los padres frente a elección de carrera	240. Puntaje nacional en liceos municipales

241. Decisión de tomar electivo humanista	242. Intento de influencia en los pares con menores posibilidades	243. Puntaje nacional PSU
244. Decisión en II° Medio	245. Interés de ganar dinero es para darse lujos	246. Puntaje PSU condiciona las decisiones
247. Decisión en Pre-Kinder	248. Interés de liceo por actividades sociales que ofrece	249. Rechazo de abuela a ingreso a liceo técnico
250. Desapego al estatus de lo económico	251. Interés en la infancia por estructuras metálicas	252. Reforzamiento para PSU de baja calidad
253. Descarte de carrera de derecho	254. Interés en recursos materiales justos y necesarios	255. Reforzamiento positivo de profesores
256. Descarte de carrera por aspiraciones materiales	257. Interés en Universidad Acreditada	258. Reglas claras en el hogar
259. Descarte de carrera por influencia política	260. Interés por capacitación, mejora y estudios	261. Relación con compañeros con interés académico similar
262. Descarte de carrera por presiones sociales	263. Interés por carrera nace de observación del tío	264. Relación entre electivo escolar y carrera
265. Descarte de carrera por ser rutinaria	266. Interés por la biología	267. Religión como apoyo para seguir adelante
268. Descarte de carreras por dinero y fomes	269. Interés por la carrera desde niña	270. Rendimiento académico alto
271. Descarte de carreras por saturación de profesionales	272. Interés por la historia	273. Rendimiento insuficiente en PSU
274. Descarte de educación parvularia	275. Interés por la legislación turística	276. Respaldo económico de los padres
277. Descarte de especialidad de párvulos	278. Interés por la milicia	279. Retomo estudios después de formar familia
280. Descarte de gastronomía	281. Interés por la música	282. Roce previo a la universidad
283. Descarte de la ingeniería en sonido	284. Interés por la pedagogía	285. Sacrificios por la carrera
286. Descarte de la pedagogía	287. Interés por la pintura, el rap y el punk	288. Satisfacción vocacional
289. Descarte de la sociología	290. Interés por las ciencias sociales	291. Se fue de la casa antes de los trece años
292. Descarte de las ciencias	293. Interés por leer derivado de sensibilidad social	294. Se fue de la casa en cuarto medio
295. Descarte de liceo científico - humanista	296. Interés por lo artístico	297. Sensibilidad social
298. Descarte de liceos emblemáticos por malas experiencias familiares	299. Interés por lo económico para apoyar a su abuela	300. Sensibilidad social derivada de observar la insensibilidad
301. Descarte de universidad por falta de facilidades de pago	302. Interés por lo humanista	303. Sentido de los estudios en el colegio
304. Descarte de universidades	305. Interés por relacionarse con personas	306. Sentimiento de presión de entrar a la universidad
307. Descomposición familiar	308. La decisión final se revisa personalmente y con la familia	309. Ser el fruto de la crianza de la madre
310. Deseo de apoyar a su barrio de origen	311. La educación superior en Chile es cara	312. Sobrecupo en admisión especial
313. Deseo de desarrollar profesión en voluntariado	314. La universidad es algo posible	315. Sociedad y colegio dicen que hay entrar a la universidad
316. Deseo de haberse introducido antes a lo artístico	317. Libros en la casa	318. Superación frente a bajas expectativas en etapa escolar
319. Desinterés por carrete	320. Liceo apoya preparación de PSU	321. Taller vocacional grupal para comparar carreras
322. Déficit atencional	323. Liceo con alta tasa de ingreso a la universidad	324. Talleres de aproximación a carreras en colegio

325. Diferencia con pares que no estudian en la universidad	326. Liceo con énfasis en lo artístico	327. Temor de padres por elección de carrera
328. Diferencia entre elección por interés y por tradición familiar	329. Liceo de baja calidad	330. Temores asociados a las bajas remuneraciones de la carrera
331. Dificultad de estudios de enseñanza media	332. Liceo de buena calidad	333. Tensión con hermana por elección de la misma carrera
334. Dificultad para los estudios en la universidad	335. Liceo en condición de vulnerabilidad y riesgo social	336. Test de intereses para elección vocacional
337. Dificultades de pago de carrera por falta de apoyo de padres	338. Liceo incentiva a los estudios	339. Tías con altas expectativas
340. Dificultades en el proceso de estudios universitarios	341. Liceo municipal condiciones privilegiadas	342. Tío explica diferencias de carreras de la salud
343. Distancia de experiencia universitaria y hogar	344. Liceo selecciona	345. Tíos esperaban que ingresara a otra universidad
346. Dos años de prueba de la carrera	347. Liceo situado en un entorno "piante"	348. Todas las personas tienen habilidades
349. Dos años sin escolaridad	350. Liceo técnico prepara para la universidad	351. Toma de distancia tras crisis vocacional
352. Duda de elección de carrera por motivos económicos	353. Liceo trabaja la idea del éxito	354. Transformaciones políticas en la familia
355. El contexto socioeconómico no determina la elección vocacional	356. Lo familiar no influye cuando no es carencia	357. Trato poco personalizado es barrera en universidad
358. Elección asociada a familia, colegio y universidad	359. Los mismos profesores en toda la media	360. Trayectorias universitarias en la familia
361. Elección de carrera para desarrollar docencia	362. Madre apoya la libre elección vocacional	363. Tuvo que ser su propia mamá
364. Elección de carrera por continuar camino iniciado	365. Madre como pilar de apoyo	366. Universidad como espacio de características en común
367. Elección de carrera por cupo de equidad	368. Madre como profesora	369. Universidad es un lugar para la actividad política
370. Elección de carrera por descarte	371. Madre crítica por elección vocacional	372. Universidad es un lugar para la discusión
373. Elección de carrera por estatus	374. Madre motivada por lucha y transformación	375. Universidad no considera necesidades diferentes
376. Elección de carrera por interés en lo social y trabajar con personas	377. Madre presiona para que ingrese al ejército como realización propia	378. Universidad permite tener tiempo y facilidades
379. Elección de carrera por motivo político	380. Madre que estudió en la universidad	381. Uno pone las reglas y consigue objetivos
382. Elección de carrera por rasgos de personalidad	383. Manejo de información	384. Valoración de la pasión por la profesión
385. Elección de carrera por seguridad emocional	386. Mayor peso de la influencia escolar que la familiar	387. Valoración de los trabajos privados sobre los públicos
388. Elección de científico - humanista para entrar a electivo biólogo	389. Metamorfosis causada por la universidad	

4. Lista de códigos tras proceso de reducción.

1. Abuela inculca respeto por personas y medio	2. Abuelo como pilar fundamental	3. Abuelo como referente valorico
4. Alegría por elección de universidad	5. Alejamiento de pares para diferenciar rumbos	6. Amigos incentivaban la elección según sus capacidades
7. Amigos intentan evitar que decida erróneamente	8. Amigos mayores como modelos	9. Hermanos apoyan al proceso de elección
10. Madre apoya en proceso de ingreso a la universidad	11. Madre apoya para el cambio de liceo	12. Padres apoyan el proceso de elección
13. Padres apoyan a los trámites de postulación	14. Pareja apoya a los estudios	15. Preuniversitario como apoyo
16. Profesor apoya en ámbito laboral	17. Madre apoya económicamente para preuniversitario	18. Padres apoyan emocionalmente
19. Profesores apoyan emocionalmente	20. Lugar de trabajo apoya a los estudios	21. Profesor ayuda materialmente a preparar elección
22. Profesores apoyan motivacionalmente	23. Escuela cuenta con psicólogos para apoyo vocacional	24. Aprendizaje fuera de la universidad
25. Articulación entre carreras de interés	26. 8Atribución al contexto de bajo rendimiento universitario	27. Autosuficiencia y responsabilidad como valores familiares
28. Bajo rendimiento en enseñanza básica	29. Barreras en el colegio para entrar a talleres	30. Barreras sociales en la universidad
31. Beca universitaria por excelencia académica	32. Cambio de planes y continuidad de estudios inmediata	33. Cambios laborales de los padres
34. Carácter fuerte como medio para la superación	35. Carrera asociada a redes de contacto	36. Carrera como herramienta para trabajo político
37. Carrera diferente a mayoría de los compañeros	38. Cercanía con profesores en la universidad	39. Colador en la universidad
40. Escuela brinda información a estudiantes	41. Escuela con trato diferenciado a estudiantes según sus notas	42. Compañeros de curso con actitudes negativas
43. Comparación con compañeros de trabajo	44. Comparación con compañeros de universidad	45. Comparación con familias de otros estratos sociales
46. Comparación con hermanos	47. Comparación con otras universidades	48. Comparación con pares
49. Confirma la baja remuneración de la carrera	50. Confirmación del interés vocacional	51. Congela carrera por maternidad
52. Conocimiento de la carrera por la madre	53. Contactos para entrar a escuela militar	54. Contexto escolar con bajas expectativas
55. Contradicciones ideológicas en el hogar	56. Contraste con ideas previas sobre carrera	57. Contraste de realidad familiar y universitaria
58. Convicción de elección de universidad	59. Convicción de que los problemas dependen de sí mismo	60. Creer en uno mismo como factor principal
61. Crisis vocacional por crítica a la carrera	62. Crítica a la elección de universidades por prestigio	63. Crítica al consumismo
64. Crítica constante de la abuela	65. Deber de llegar a la universidad	66. Decide iniciar estudios desde cero
67. Decisión de tomar electivo humanista	68. Decisión vocacional en un momento anterior	69. Desapego al estatus de lo económico
70. Descarte de carrera por conflicto moral	71. Descarte de carrera por aspiraciones materiales	72. Descarte de carrera por influencia política
73. Descarte de carrera por presiones sociales	74. Descarte de carrera por ser rutinaria	75. Descarte de carreras aburridas y centradas en el dinero
76. Descarte de carreras por saturación de profesionales	77. Descarte de educación parvularia	78. Descarte de especialidad de párvulos
79. Descarte de gastronomía	80. Descarte de ingeniería sonido	81. Descarte de la pedagogía

82. Descarte de la sociología	83. Descarte de las ciencias	84. Descarte de liceo científico – humanista
85. Descarte de liceos emblemáticos por malas experiencias familiares	86. Descarte de universidad por falta de facilidades de pago	87. Descarte de universidad por aspectos religiosos
88. Descomposición familiar	89. Deseo de apoyar a su barrio de origen	90. Deseo de desarrollar profesión en voluntariado
91. Deseo de haberse introducido antes a lo artístico	92. Desinterés por carrete	93. Déficit atencional
94. Diferencia con pares que no estudian en la universidad	95. Diferencia entre elección por interés y por tradición familiar	96. Dificultad de estudios de enseñanza media
97. Dificultad para los estudios en la universidad	98. Dificultades de pago de carrera por falta de apoyo de padres	99. Distancia de experiencia universitaria y hogar
100. Dos años de prueba de la carrera	101. Dos años sin escolaridad	102. Duda de elección de carrera por motivos económicos
103. El contexto socioeconómico no determina la elección vocacional	104. Elección asociada a familia, colegio y universidad	105. Elección de carrera para desarrollar docencia
106. Elección de carrera por continuar camino iniciado	107. Elección de carrera por cupo de equidad	108. Elección de carrera por descarte
109. Elección de carrera por estatus y prestigio	110. Elección de carrera por interés en lo social y trabajar con personas	111. Elección de carrera por motivo político
112. Elección de carrera por rasgos de personalidad	113. Elección de carrera por seguridad emocional	114. Elección de científico - humanista para entrar a electivo biólogo
115. Elección de la universidad que estaba abierta	116. Elección de liceo por cercanía al hogar	117. Elección de liceo por relación calidad - costo
118. Elección de liceo por ser mixto	119. Elección de liceo porque la familia estudió ahí	120. Elección de liceo técnico - profesional por título intermedio
121. Elección de mención en III° Medio	122. Elección de universidad por calidad profesional	123. Elección de universidad por cercanía geográfica
124. Elección de universidad por costo de estudios	125. Elección de universidad por ser laica	126. Elección de universidad por vinculación con área social
127. Indecisión vocacional	128. Elección no racional	129. Elección no relacionada con motivos económicos
130. Elección porque universidad otorga título técnico	131. Elección vocacional como decisión personal	132. Electivo biólogo para estudiar medicina
133. Electivos en el colegio	134. Elitismo de la universidad	135. Es uno quien se pone las barreras
136. Escaso apoyo de los test vocacionales	137. Esfuerzo como medio de salir adelante	138. Esfuerzo como retribución a los padres
139. Esfuerzo por la carrera	140. Espera por resultados de postulación	141. Espera trabajar en su carrera y ser independiente
142. Estudio con Beca para gente que trabaja	143. Elección de carrera por rentabilidad	144. Expectativas altas de entrar a la universidad
145. Expectativas altas sobre puntajes PSU	146. Expectativas implícitas del colegio de ingreso a la universidad	147. Élite del puntaje nacional
148. Éxito laboral asociado a tranquilidad y libertad de horarios	149. Facilidad de estudios en enseñanza media	150. Falta de apoyo económico institucional
151. Falta de financiamiento por situación socioeconómica	152. Falta de orgullo con la universidad	153. Faltan condiciones para preparar PSU
154. Familia desconocía las características de la carrera	155. Familia y colegio asustan frente a ingreso a universidad	156. Feria universitaria en colegio
157. Formación política por parte de la nana	158. Gente dice que la PSU es difícil	159. Hermana que estudia la misma carrera
160. Herramientas otorgadas por la madre	161. Herramientas para el estudio	162. Hijo como motivo para continuar

163. Historial de fracasos escolares	164. Segunda opción de carrera	165. Identificación con amigos
166. Identificación con compañeros egresados	167. Identificación con el tío	168. Identificación con estudiantes marginados
169. Identificación con personas públicas	170. Identificación con profesor	171. Importancia de las notas en la universidad
172. Importancia del trabajo temprano en la familia	173. Influencia de ambiente crítico universitario	174. Influencia de cuidadora al marxismo
175. Influencia de la madre en la decisiones	176. Padre presiona por tema económico	177. Influencia de tío en la elección
178. Influencia del medio de la posición económica	179. Influencia mayor de la madre en el hogar	180. Influencia negativa de padres en proceso de elección
181. Influencia negativa de pareja	182. Ingreso a liceo por pituto	183. Interés por teatro por hobby
184. Inquietud de los padres frente a elección de carrera	185. Intento de influencia en los pares con menores posibilidades	186. Interés de ganar dinero es para darse lujos
187. Escuela ofrece actividades de apoyo social	188. Interés en la infancia por estructuras metálicas	189. Interés en recursos económicos justos y necesarios
190. Interés por capacitación, mejora y estudios	191. Interés por carrera nace de observación del tío	192. Interés por la biología
193. Interés por la historia	194. Interés por la legislación turística	195. Interés por la milicia
196. Interés por la música	197. Interés por la pedagogía	198. Interés por la pintura, el rap y el punk
199. Interés por las ciencias sociales	200. Interés por leer derivado de sensibilidad social	201. Interés por lo artístico
202. Interés por lo económico para apoyar a su abuela	203. Interés por lo humanista	204. Interés por relacionarse con personas
205. Decisión final se revisa personalmente y con la familia	206. Educación superior en Chile es cara	207. La universidad es algo posible
208. Libros en la casa	209. Escuela apoya preparación de PSU	210. Escuela con alta tasa de ingreso a la universidad
211. Escuela con énfasis en lo artístico	212. Escuela de mala calidad	213. Escuela de buena calidad
214. Escuela en condición de vulnerabilidad y riesgo social	215. Escuela incentiva a los estudios	216. Escuela en condiciones privilegiadas
217. Escuela selecciona	218. Escuela técnico prepara para la universidad	219. Escuela trabaja la idea del éxito
220. Lo familiar no influye cuando no es carencia	221. Profesores estable en la enseñanza media	222. Madre apoya la libre elección vocacional
223. Madre como pilar de apoyo	224. Madre como profesora	225. Madre critica por elección vocacional
226. Madre motivada por lucha y transformación	227. Madre presiona para que ingrese al ejercito como realización propia	228. Madre que estudió en la universidad
229. Manejo de información	230. Mayor peso de la influencia escolar que la familiar	231. Metamorfosis causada por la universidad
232. Misión religiosa en la infancia	233. Motivación de estudios para resolver problemas familiares	234. Motivación de estudios para aportar a su barrio
235. Motivación de estudios por no querer trabajar	236. Motivación por la experiencia universitaria	237. Participación en movilización estudiantil 2011
238. No busca apoyo en amigos pares	239. No es tan difícil entrar a la universidad	240. La elección vocacional no está determinada por el contexto socioeconómico.
241. No importa la clase social solo las reglas	242. No paga arancel de universidad	243. No tiene necesidad de trabajar
244. Escuela cuenta con apoyo individual de orientador	245. Padre con militancia política	246. Padre con problemas de alcoholismo y drogadicción

247. Padre que no estudió en la universidad	248. Padres aconsejan sobre la elección	249. Padres como canalizadores de inquietudes
250. Padres inculcan religión	251. Padres militares	252. Padres nunca presionaron
253. Participación en ferias vocacionales desde pequeña	254. Participación en política estudiantil	255. Patrón común generacional en el barrio
256. Percepción de no ser estudiante promedio	257. Pilares fundamentales para la elección vocacional	258. Pituto no funciona en la carrera
259. Manejo de poca información para tomar decisiones	260. Escuela tiene pocas actividades de orientación vocacional	261. Expectativas bajas de entrar a la universidad
262. Pareja como pilar de apoyo vocacional y personal	263. Pregunta por qué es el pilar que apoya la elección	264. Prejuicio negativo ante el mundo universitario
265. Presiones de los trámites formales de postulación	266. Presiones de padres sobre carrera a elegir	267. Presiones de profesor para estudiar carrera
268. Presión de abuela por elección de universidad	269. Presión de compañeros ante la elección de carrera	270. Presión de hermana por estudiar en otra universidad
271. Presión de padres en elección por motivos políticos	272. Presión de padres en torno a rendimiento universitario	273. Presión de padres para estudiar en una pre-militar
274. Presión del padre en torno a ingresos y familia	275. Preuniversitario como repaso de las materias escolares	276. Primera opción vocacional en Servicio Militar
277. Primos como contra-modelo	278. Problemas de conductas en la etapa escolar	279. Profesor apoya a proceso de elección
280. Profesor incitaba a estudiar carrera técnica	281. Profesor le enseña sobre errores	282. Profesor que contribuye a que piensen
283. Profesora transmite expectativas de PSU y universidad	284. Profesores brindan seguridad para elección	285. Profesores con relación de cercanía
286. Profesores de buena calidad humana	287. Profesores del liceo transmiten valores y aconsejan	288. Profesores en el colegio con bajas expectativas
289. Profesores marcan la diferencia	290. Profesores motivados por buenas condiciones laborales	291. Profesores sienten orgullo de elección
292. Promesa de apoyo económico incumplida	293. Proyección de continuar estudiando tras terminar la carrera	294. Puntaje PSU no es el factor principal de rendimiento
295. Puntaje PSU insuficiente	296. Puntaje PSU nacional	297. Puntaje PSU condiciona decisiones
298. Rechazo de abuela a ingreso a liceo técnico	299. Reforzamiento para PSU de baja calidad	300. Reglas claras en el hogar
301. Compañeros con interés académico similar	302. Relación entre electivo escolar y carrera	303. Religión como apoyo para seguir adelante
304. Respaldo económico de los padres	305. Retomo estudios después de formar familia	306. Se fue de la casa antes de terminar enseñanza media
307. Sacrificios por la carrera	308. Satisfacción vocacional	309. Roce previo a la universidad
310. Sensibilidad social	311. Escuela apoya a encontrarle sentido a los estudios	312. Presión de entrar a la universidad
313. Deber representar el fruto de la crianza de la madre	314. Presión por sobrecupo en admisión especial	315. Superación frente a bajas expectativas en etapa escolar
316. Escuela cuenta con talleres vocacionales	317. Padres temen por elección de carrera	318. Temores asociados a las bajas remuneraciones de la carrera
319. Tensión con hermana por elección de la misma carrera	320. Test de intereses para elección vocacional	321. Tías con altas expectativas
322. Tío explica diferencias de carreras de la salud	323. Tíos esperaban que ingresara a otra universidad	324. Todas las personas tienen habilidades
325. Toma de distancia tras crisis vocacional	326. Transformaciones políticas en la familia	327. Trayectorias universitarias en la familia
328. Tuvo que ser su propia mamá	329. Universidad como espacio de características en común	330. Universidad es un lugar para la actividad política
331. Universidad es un lugar para la discusión	332. Universidad permite tener tiempo y facilidades	333. Uno pone las reglas y consigue objetivos
334. Valoración de la pasión por la profesión	335. Valoración de los trabajos privados sobre los públicos	

