



¿Si tú quieres, puedes?

Miedo al fracaso y su relación con las trayectorias educativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile

Tesis para optar al Título Profesional de Socióloga y al grado de Magíster en Ciencias Sociales Mención Sociología de la Modernización.

Estudiante: Brigitte Andrea Ortiz Castro

Profesor guía: Klaudio Duarte Quapper

Santiago de Chile, 2023

*A mis hijos y hermana,
Juan, Daniel, Fernanda y Camila*

No dejes que termine el día sin haber crecido un poco,
sin haber sido feliz, sin haber aumentado tus sueños.
No te dejes vencer por el desaliento.
No permitas que nadie te quite el derecho a expresarte,
que es casi un deber.
No abandones las ansias de hacer de tu vida algo extraordinario.
No dejes de creer que las palabras
y las poesías sí pueden cambiar el mundo.
Pase lo que pase nuestra esencia está intacta.
Somos seres llenos de pasión.
La vida es desierto y oasis.
Nos derriba, nos lastima, nos enseña,
nos convierte en protagonistas de nuestra propia historia.
Aunque el viento sople en contra,
la poderosa obra continúa:
Tú puedes aportar una estrofa.
No dejes nunca de soñar,
porque en sueños es libre el hombre.
No caigas en el peor de los errores:
el silencio.
La mayoría vive en un silencio espantoso.
No te resignes.
Huye.
"Emito mis alaridos por los techos de este mundo",
dice el poeta.
Valora la belleza de las cosas simples.
Se puede hacer bella poesía sobre pequeñas cosas,
pero no podemos remar en contra de nosotros mismos.
Eso transforma la vida en un infierno.
Disfruta del pánico que te provoca
tener la vida por delante.
Vívela intensamente, sin mediocridad.
Piensa que en ti está el futuro
y encara la tarea con orgullo y sin miedo.
Aprende de quienes puedan enseñarte.
Las experiencias de quienes nos precedieron
de nuestros "poetas muertos",
te ayudan a caminar por la vida.
La sociedad de hoy somos nosotros
Los "poetas vivos".
No permitas que la vida te pase a ti sin que la vivas....

No te detengas
Walt Whitman
(1819-1892)

There are places I'll remember all my life,
 Though some have changed.
 Some forever not for better
 Some have gone and some remain.

 All these places had their moments
With lovers and friends I still can recall.
 Some are dead and some are living,
 In my life I've loved them all

 But of all these friends and lovers
 There is no one compares with you.
And these memories lose their meaning
When I think of love as something new.

 Though I know I'll never lose affection
 For people and things that went before
I know I'll often stop and think about them
 In my life I love you more.

 Though I know I'll never lose affection
 For people and things that went before
I know I'll often stop and think about them
 In my life I love you more.
 In my life I love you more.

Hay lugares que recordaré toda mi vida,
 Aunque algunos han cambiado.
 Algunos para siempre, no para mejor,
 Algunos se han ido y otros aún existen.

 Todos esos lugares tienen sus momentos
Con amantes y amigos que aun puedo recordar.
 Algunos han muerto y otros viven,
 En mi vida los he amado a todos.

 Pero de todos esos amantes y amigos
No hay nadie que pueda compararse contigo.
 Y estas memorias pierden su sentido
Cuando pienso en el amor como algo nuevo.

 Aunque sé que nunca perderé el afecto
Por las personas y cosas que se fueron antes,
 Sé que a menudo pararé y pensaré en ellas,
 En mi vida te querré a ti más.

 Aunque sé que nunca perderé el afecto
Por las personas y cosas que se fueron antes,
 Sé que a menudo pararé y pensaré en ellas,
 En mi vida te querré a ti más.
 En mi vida te querré a ti más.

A mi compañero de vida, Esteban López
(The Beatles, "*In my life*", Rubber Soul, 1965)

Agradecimientos

La tesis que leerán a continuación tiene mucho que ver con mi biografía: Soy la primera de mi familia en ingresar a la universidad, gracias al beneficio de la gratuidad. Como mujer, madre, compañera de vida, trabajadora y dueña de casa, este recorrido ha resultado para mí una emocionante pero exigente aventura. Por una parte, despertó en mí una gran pasión: la investigación. Pero, por otra, un enorme miedo a fracasar, no solo en la concreción de mis aspiraciones de vida, sino también porque me he autoimpuesto la enorme responsabilidad de ser *una punta de lanza* que permita abrir el camino universitario para aquellos que me siguen, especialmente mis hijos y mi hermana.

En este complejo recorrido, he sido bendecida con el apoyo incondicional de personas fundamentales en mi vida. En primer lugar, a mi compañero de vida Esteban, le agradezco por estar a mi lado en cada momento, apoyándome en cada decisión, por más locas que estas pareciesen. A mis hijos Juan, Daniel y Fernanda, les agradezco la paciencia, el amor y esas ricas tazas de café o juguitos que me ofrecieron en aquellos largos días de estudio y escritura.

Agradezco a mi hermana Camila Ortiz, por escucharme y contenerme. Sus mensajes divertidos y memes fueron un bálsamo para mí. A mi madre, por inculcarme la responsabilidad y el trabajo duro como medio para alcanzar nuestros sueños. Y a mi padre, por mostrarme que no hay nada de malo en tomar un camino diferente, y como diría Fito Páez: *"estar al lado del camino"*.

A Cristian Fuentes, amigo y hermano, quien ha sido uno de los regalos más grandes que me ha dado el paso por la universidad. Su compañía me ayudó a enfrentar el miedo a lo desconocido y a superar los obstáculos que en ocasiones parecían inabordables. A Klaudio Duarte, por su gran apoyo en un momento crucial de mi carrera, cuando mis miedos e inseguridades parecían ganar la batalla. Gracias por hacerme creer en mí.

Finalmente, quiero agradecer a las jóvenes que generosamente me abrieron su corazón, compartiéndome sus miedos y esperanzas frente al futuro. Sin ellas, esta tesis no habría sido posible. Fueron ellas quienes le dieron cuerpo y alma, y llenaron de vida cada letra escrita.

Resumen

Estudiante: Brigitte Ortiz Castro

Profesor guía: Klaudio Duarte Quapper

Tesis para optar al título de Socióloga y al grado de Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Modernización.

Fracasar es no cumplir con las expectativas de logro en un momento determinado. En el contexto de esta investigación, he prestado especial atención a un tipo particular de miedo al fracaso que ha recibido poca consideración: aquel que surge debido al riesgo real o potencial de no cumplir con las promesas de recompensas sociales ofrecidas por el sistema universitario chileno. A través de un enfoque metodológico cualitativo, el estudio se centró en los relatos de 18 estudiantes universitarias cursantes de carreras altamente feminizadas en universidades de media y baja selectividad, primera generación en su familia en acceder a la educación superior gracias al beneficio de la gratuidad. El objetivo principal fue comprender cómo han enfrentado estas jóvenes la presión social y familiar de alcanzar el reconocimiento de sus proyectos de vida en una sociedad como la chilena, donde la obtención de un título universitario se valora como un indicador de esfuerzo y superación personal. Los resultados revelaron una estrecha conexión entre el miedo al fracaso y las experiencias y presiones que enfrentan estas jóvenes. Y si bien estos hallazgos se alinean con investigaciones que han abordado este temor desde la psicología del comportamiento, lo novedoso es que sus resultados también son aplicables a este tipo específico de miedo al fracaso entendido como un temor social o derivado. En este caso, el miedo al fracaso surge a partir de una transmisión social frente a la posibilidad o el riesgo de que la inversión en educación no se traduzca en las recompensas esperadas. Ante este temor, en lugar de detenerse, las jóvenes se orientan a generar estrategias que les permitan evitar el fracaso en sus vidas, y con ello alcanzar una inserción eficaz dentro de la sociedad.

Palabras clave: Miedo al fracaso; Educación superior; Aspiraciones juveniles; Expectativas adultas.

Índice

<i>Introducción</i>	1
<i>Capítulo 1</i>	4
1.1. <i>Antecedentes</i>	4
1.2. <i>Pregunta de investigación y objetivos</i>	11
<i>Capítulo 2</i>	12
<i>Marco Teórico</i>	12
2.1. <i>Educación superior: Aspiraciones juveniles versus expectativas adultas</i>	12
2.2. <i>Expectativas político-institucionales</i>	14
2.3. <i>Expectativas de las familias</i>	15
2.4. <i>Aspiraciones de los estudiantes</i>	17
2.5. <i>Movilidad social decisiva y no decisiva a través de la educación superior</i>	19
2.6. <i>Miedo al fracaso: El temor de las estudiantes a no obtener las recompensas esperadas tras la obtención de un título universitario</i>	24
<i>Capítulo 3</i>	28
<i>Estrategia metodológica</i>	28
3.1. <i>Enfoque metodológico</i>	28
3.2. <i>Unidad de análisis y selección de la muestra</i>	28
3.3. <i>Técnicas de producción de la información</i>	31
3.4. <i>Técnica de análisis de la información</i>	33
3.5. <i>Consideraciones éticas</i>	34
<i>Capítulo 4</i>	35
<i>Presentación de resultados</i>	35
4.1. <i>Motivaciones para cursar estudios superiores: cumplir con el deber (ser)</i>	36
a. <i>Expectativas familiares: “Que sean más que nosotros”</i>	37
b. <i>Expectativas de los profesores: “no solo se trata de ustedes”</i>	39
c. <i>Aspiraciones de las estudiantes: “entre el ser y el deber”</i>	40
4.2. <i>Percepción de alcanzar las recompensas esperadas: ¿Tú puedes?</i>	47
4.3. <i>Estrategias frente al temor de no alcanzar las recompensas esperadas: Fracasar no es una opción</i>	55
<i>Capítulo 5</i>	61
<i>Discusión y conclusiones</i>	61
<i>Referencias</i>	70
<i>Anexo</i>	81

Introducción

En Chile, cursar estudios superiores es considerado el único camino posible para que las y los jóvenes puedan alcanzar el éxito, pues la obtención de un título de educación superior es visto como un indicador del esfuerzo personal que las familias y/o los y las jóvenes están dispuestos a realizar para “surgir y ser alguien en la vida” (Barozet, 2017; Canales, Opazo, & Camps, 2016). Esta idea tan generalizada dentro de la sociedad chilena se ha convertido en un mandato a seguir para los jóvenes, quienes en pos de alcanzar el éxito y el reconocimiento (social y personal), han debido acoplar sus aspiraciones de vida con este curso de vida socialmente aceptado, con el fin de alcanzar los beneficios que supone la obtención de un título de educación superior (Aniñir, 2019; Aguirre, 2004; Canales, 2016; Duarte & Sandoval, 2017; Molina & Álvarez, 2017).

Sin embargo, la evidencia ha demostrado que no todos los jóvenes logran materializar las recompensas que la educación superior ofrece, como mayores ingresos, un estatus social y ocupacional más alto y una movilidad social "decisiva". Esto se debe principalmente a tres grandes factores. En primer lugar, el aumento en la cobertura del sistema de educación superior habría generado un exceso de profesionales y una devaluación de los títulos universitarios en el mercado laboral (Urzúa, 2012; Vásquez, 2017). En segundo lugar, el acceso masivo y desregulado a instituciones de educación superior ha dado lugar a un sistema altamente segregado, en el que las oportunidades educativas y el prestigio de los planteles se distribuyen de manera desigual según el nivel socioeconómico de los estudiantes (Mendes, Campbell y De Sousa, 2005). Y, en tercer lugar, las diferencias significativas en los retornos económicos según la carrera universitaria elegida (Urzúa, 2012), que estaría afectando especialmente a las jóvenes que estudian carreras predominantemente feminizadas, debido a la menor valoración económica y social que suelen recibir en comparación con las carreras predominantemente masculinas (Bourdieu, 2000).

De esta forma, las jóvenes universitarias que obtendrán sus títulos en universidades menos prestigiosas y en carreras altamente feminizadas se ven enfrentadas a un escenario doblemente adverso que les estaría provocando gran incertidumbre y miedo a fracasar en la

obtención de las recompensas esperadas tras obtener un título universitario y a tener que enfrentar las consecuencias personales y sociales de no cumplir con sus propias expectativas, así como las expectativas de sus familias y entorno (Canales, 2014; Canales et al., 2016; Fukushi, 2010; Valdebenito, 2015; Vásquez, 2017).

El miedo al fracaso puede ser entendido como un tipo de miedo social o derivativo (Bauman, 2008; Jasper, 2011, 2017) que surge frente a la amenaza (real o imaginaria) contra la valía personal e integración social de los sujetos, el cual ha demostrado tener la capacidad de guiar la conducta y las acciones de los sujetos con el fin de evitar el fracaso (Jasper, 2017; Martin & Marsh, 2003). Esto significa que el miedo en tanto miedo social o derivativo, a diferencia del miedo entendido como emoción refleja, aquel que tiende a potenciar acciones evitativas como huir o escapar frente a un peligro inminente (Jasper, 2011, 2017), puede transformarse en una tendencia motivacional que selecciona y dirige las orientaciones de acción de los jóvenes para evitar el fracaso (Martin & Marsh, 2003).

Bajo esta premisa, la presente investigación se fundamentó en una pregunta clave: ¿Cómo se vincula el miedo al fracaso con las trayectorias educativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile? En otras palabras, el objetivo principal fue desentrañar cómo las trayectorias educativas de estas jóvenes pueden entenderse como una fuerza motivadora que dirige sus acciones para evitar el fracaso y cumplir con las expectativas impuestas por la sociedad adulta. Con esta motivación en mente, se buscó profundizar en la comprensión de cómo el miedo al fracaso influye en las decisiones y estrategias de las jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile.

Es importante destacar que, inicialmente, mi objetivo de investigación no se centraba en indagar sobre el miedo al fracaso como una fuerza motivadora en las trayectorias educativas de las jóvenes, sino en acceder al relato de las jóvenes acerca de su temor a fracasar frente a la aparente ruptura de las promesas de recompensas sociales ofrecidas por el sistema universitario chileno. Sin embargo, durante las entrevistas, el relato de las jóvenes superó este objetivo y reveló la necesidad de incluir una nueva dimensión que diera cuenta de las estrategias que me comentaban planeaban adoptar en caso de que sus aspiraciones de vida

se vean amenazadas. Gracias a la flexibilidad que permitió el uso de la entrevista en profundidad, tuve la oportunidad de incorporar esta nueva dimensión, la cual resultó ser un hallazgo innovador que las propias jóvenes me ayudaron a descubrir.

La estructura de esta tesis sigue el siguiente orden en sus capítulos. El primer capítulo ofrece los antecedentes del problema de investigación y culmina con la formulación de la pregunta y los objetivos del estudio. En el capítulo II se presentan los antecedentes teóricos que respaldan el problema, centrándose en los conceptos clave que guían la investigación. El capítulo III describe la estrategia metodológica utilizada en esta tesis, que es de naturaleza cualitativa. El capítulo IV presenta los resultados del análisis, organizados de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. Por último, en el capítulo V se exponen la discusión de los resultados y las conclusiones obtenidas a partir de esta investigación.

Capítulo 1

Problema de Investigación

1.1. Antecedentes

Desde sus inicios, la educación superior en Chile fue concebida como un sistema destinado a preparar a los hijos de la oligarquía para asumir roles de liderazgo en el Estado (Austin, 1999; Brunner, 2012; Jedlicki, 2002). Es decir, enfocado en un grupo minoritario y selecto de la población que detenta el poder material y simbólico en distintos ámbitos de la sociedad (económico, político, social y cultural). Las primeras universidades en Chile, como la Universidad de Santo Tomás en 1622 y la Universidad de San Felipe en 1647, tuvieron como objetivo formar a esta élite social para acceder a cargos directivos, eclesiásticos, civiles y militares (Austin, 1999; Vásquez, 2017). Posteriormente, la fundación de la Universidad de Chile en 1843 y la Universidad Católica en 1888 respondió a la necesidad de formar a la oligarquía no solo para conducir el Estado, sino también para impartir formación moral y normativa a la sociedad chilena en general (Jedlicki, 2002; Vásquez, 2017).

De lo anterior, se observa como el sistema de educación superior en Chile ha desempeñado un papel fundamental en la consolidación de una elite cultural erudita desde su establecimiento. Esta elite, exclusiva en el acceso al conocimiento y las habilidades adquiridas en la universidad, logró aumentar y enriquecer su capital social, utilizando este como una plataforma para establecer contactos y redes en los ámbitos eclesiásticos, cortesanos y en la administración estatal (Brunner, 2012). A través de la monopolización del saber universitario, la oligarquía chilena legitimó su posición de dominio con relación al resto de la sociedad, asegurando así la reproducción de su poder y privilegios de clase, convirtiéndose en herederos no solo de la conducción del Estado, sino también de la formación moral y normativa de la sociedad chilena (Jedlicki, 2002; Vásquez, 2017).

El primer indicio de apertura del sistema de educación superior hacia otros grupos sociales se encuentra en la creación de la denominada "Escuela Normal", la primera institución formadora de docentes en Chile (Jedlicki, 2002; Prieto, 2010; Vásquez, 2017). Esta institución fue fundada en 1842 como una iniciativa de la élite dirigente con el propósito de moralizar y civilizar a los sectores populares del país (Prieto, 2015). Su objetivo era formar

maestros competentes, con reconocida moralidad y métodos claros y uniformes, que pudieran llevar la educación primaria a todas las clases sociales (Prieto, 2010).

Inicialmente, los requisitos de ingreso y selección de los postulantes a la Escuela Normal eran exigentes, lo que excluía a gran parte de la población. Estos requisitos incluían consideraciones sobre la moralidad de la familia, la pureza de la sangre, altos estándares de disciplina y la ausencia de empleos serviles previos (Prieto, 2010; Vásquez, 2017). Sin embargo, a partir de 1920, debido a la expansión de la educación primaria y la consiguiente escasez de maestros, los criterios de admisión se relajaron, permitiendo el acceso a grupos sociales más desfavorecidos (Prieto, 2010). En este sentido, Troncoso (1925, citado en Jedlicki, 2002) señala:

"el 90% de los maestros de educación primaria son hijos de familias humildes. Muchos, salidos de los conventillos, llegan a las escuelas normales, verdaderos palacios para ellos. Aquí se les enseña la vida de las personas 'decentes'. La educación que reciben es absolutamente burguesa. El normalista concibe el baño, el salón, el piano, la vitrola, los paseos, la luz eléctrica y cuánto confort le proporciona la civilización y el progreso" (p. 126).

Lo anterior da cuenta del aporte que realizaron las escuelas normales en la movilidad social de los sectores populares y en el surgimiento de una incipiente clase media en Chile (Jedlicki, 2002; Prieto, 2010, 2015). La formación docente brindó a este grupo social la oportunidad de ascender hacia una posición social más alta y obtener mayores beneficios. Ser maestros de primaria o normalistas les garantizó un empleo estable y también les abrió las puertas hacia la educación universitaria (Prieto, 2010).

Sin embargo, muchos normalistas consideraron la opción de continuar estudios universitarios, ya que a pesar de lograr cierta movilidad social y obtener un empleo seguro, su profesión no obtuvo el estatus y el reconocimiento social de una profesión universitaria, quedando relegada como un saber técnico (Prieto, 2010). Esto se reflejó en salarios bajos, escaso reconocimiento social y un trato despectivo hacia la profesión. Como señala Jedlicki (2002), "por eso, muchos maestros trabajaban arduamente para conseguir un título que los

liberara de ese oprobio" (p. 127). Los sectores populares aspiraban a obtener el estatus, privilegio y poder que la élite dirigente había alcanzado gracias a su monopolio del conocimiento especializado (Jedlicki, 2002).

No obstante, la posibilidad de acceder a estudios universitarios aún no era generalizada en la sociedad chilena (Arriagada, 2014; Vásquez, 2017). A pesar del aumento notable de estudiantes en educación superior, pasando de 6.023 a 16.165 alumnos entre las décadas de 1930 y 1950, este incremento solo representaba un aumento de la cobertura del sistema del 1% al 2%. En otras palabras, en la década de 1950, solo el 2% de los estudiantes en edad de acceder a la educación superior lograban ingresar (Arriagada, 2014).

Esta situación comenzó a cambiar a partir de 1965 con la Reforma Universitaria, que fue una respuesta del sistema universitario chileno a la creciente demanda social de un mayor acceso a la educación universitaria, especialmente por parte de las nuevas capas medias urbanas (Brunner, 2015; Fuentes, 2011; Prieto, 2015). Para este nuevo grupo social, compuesto principalmente por personas de sectores populares que, gracias a la formación profesional, accedieron a empleos estatales como profesores, administrativos y técnicos, la educación superior se convirtió en una herramienta para ascender en la escala social, desarrollar su identidad y resistir o acceder al poder (Canales, Guajardo, & Orellana, 2020; Prieto, 2015).

La reforma universitaria tuvo un impacto significativo en el sistema de educación superior chileno (Fuentes, 2011). Este cambio se tradujo en un aumento en la cantidad de estudiantes de pregrado y en una mayor inversión estatal para financiar la educación superior, como destacó Vásquez (2017). No obstante, los principales beneficiados de esta expansión fueron los jóvenes pertenecientes a la denominada *clase media*. Después de los hijos de la élite, eran ellos quienes tenían mayores posibilidades de completar la educación media y, en consecuencia, ampliar sus oportunidades de acceder a estudios superiores, según lo planteado por Brunner (2015). Durante este período, la matrícula en la educación universitaria experimentó un aumento significativo, pasando de 25.000 estudiantes en 1960 a casi 146.000 en 1973, lo que representó un incremento del 15,3% en la cobertura. Sin

embargo, es importante destacar que este incremento, aunque puede interpretarse como el primer paso hacia una mayor masificación de la educación superior en Chile, no implicó una universalización incipiente del sistema. Como señala Brunner (2015):

"Últimamente se ha exaltado el hecho de que la matrícula universitaria habría experimentado su crecimiento más pronunciado precisamente durante este periodo (...). No se repara, sin embargo, en que dicho crecimiento, vigoroso en términos porcentuales, se hizo a partir de una base extraordinariamente estrecha y apenas sirvió para alcanzar el punto de salida del estadio de una educación superior de élite" (p. 29).

Fue en 1981, durante la dictadura militar, que el sistema de educación superior chileno inició un proceso de consolidación hacia la universalización de la educación terciaria, tal como lo señala Vásquez (2017). Mediante la promulgación de la Ley General de Universidades, se introdujeron una serie de reformas estructurales que tuvieron un impacto significativo. Entre estas reformas se incluyó la incorporación de capitales privados al sistema, la creación de nuevas instituciones educativas como universidades privadas, centros de formación técnica e institutos profesionales, tal como mencionan Brunner (2008) y Bernasconi (2004). Además, se generó un mercado educativo con bajas barreras de entrada y amplias libertades tanto para los proveedores privados como para los usuarios del servicio educativo (Brunner, 2015).

Estas transformaciones se tradujeron en un importante aumento en la cobertura del sistema de educación superior, como destacan Brunner (2015), Canales et al. (2016) y Urzúa (2012). Según datos del Sistema de Información de Educación Superior (SIES, 2023) del Ministerio de Educación, entre los años 1984 y 2022, la cantidad de estudiantes matriculados en el sistema de educación superior chileno pasó de 184.469 a 1.211.747. Es decir, en un periodo de 38 años, la matrícula se incrementó en más de un 600%.

En cuanto a las características socioeconómicas de los nuevos estudiantes, información obtenida de Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2021) revela que, entre los años 2006 y 2020, la tasa bruta de asistencia a la educación superior aumentó en todos los quintiles de ingreso. Y si bien, el mayor porcentaje de cobertura lo mantuvo el quintil V, con un ingreso

per cápita igual o superior a 301.742 pesos, pasando del 76,8% al 98,5%. Los quintiles I y II, correspondientes a los sectores de ingresos más bajos (con un ingreso per cápita igual o inferior a 106.214 pesos), fueron los que experimentaron un mayor aumento en la cobertura, pasando del 17% al 46,3% y del 20,9% al 49,2%, respectivamente. En otras palabras, los jóvenes pertenecientes a los sectores más populares de la población, históricamente excluidos de acceder a estudios superiores, fueron los que más se beneficiaron de la expansión de la matrícula en la educación superior (Brunner, 2015).

En consecuencia, Chile experimentó un cambio significativo en su sistema de educación superior, pasando de ser elitista y accesible solo para un reducido grupo de la población, a convertirse en una opción masiva, como señala Vásquez (2017). Miles de jóvenes, muchos de ellos siendo los primeros en su familia en acceder a la educación superior, se embarcaron en la búsqueda de un título universitario con la esperanza de obtener las mismas recompensas que durante mucho tiempo habían sido exclusivas de la élite: prestigio social y beneficios económicos a través del conocimiento especializado en sus áreas profesionales (Canales et al., 2016).

Y es que para estos jóvenes y para la sociedad chilena en general, la educación superior se considera "(...) un motor de la movilidad social, uno de los pilares para superar la pobreza y desigualdad" (Urzúa, 2012, p. 3). Es decir, se percibe la educación superior como una herramienta mediante la cual los jóvenes pueden influir en su posición social (Scheele, 2015). Con el aumento constante de la cobertura y la supuesta "democratización" del sistema de educación superior, se cree que actualmente existen mayores oportunidades para que los jóvenes puedan ascender socialmente a través de la educación y acceder a los estratos sociales más altos (Torche & Wormald, 2004).

Esta idea ha generado tensiones en los proyectos de vida de los jóvenes, especialmente aquellos que provienen de familias con menores ingresos o niveles educativos más bajos (Orellana, 2015). Pues para ellos, junto con la esperanza de ser los primeros en su familia en acceder a la educación superior, también surge la presión social y familiar de cumplir con esa expectativa (Canales et al., 2016). Porque, en la actualidad, parece que alcanzar las promesas de recompensas sociales que ofrece el sistema de educación superior en Chile

depende únicamente de la voluntad y el esfuerzo de los jóvenes, y aquellos que no lo logran se les atribuye a no haber aprovechado las oportunidades o no haberse esforzado lo suficiente (Canales et al., 2020; Frei, 2016).

Esto significa que la posibilidad de no obtener las recompensas esperadas después de cursar estudios superiores representa un gran peligro para los y las jóvenes, ya que afecta tanto sus proyectos de vida como las expectativas que otros tienen sobre ellos. Esto los expone al riesgo de sentirse rechazados por sus familias y otros significativos (Canales et al., 2016; Frei, 2016, 2017; Molina, y Álvarez, 2017). Al depositar sus esperanzas en la educación superior y considerando los riesgos mencionados, los jóvenes experimentan temor de no alcanzar las recompensas esperadas tras obtener un título universitario. La falta de cumplimiento de estas expectativas conlleva consecuencias negativas para sus proyectos de vida y una sensación de castigo social real o imaginario, lo que dificulta su inserción efectiva en la sociedad (Canales, 2014a; Canales et al., 2016). El miedo a no cumplir con sus propias aspiraciones de vida o con las expectativas sociales y familiares puede entenderse como el miedo al fracaso (Birney, Burdick, & Teevan, 1969; Conroy, Poczwardowski, & Henschen, 2010; Elliot, & Thrash, 2004; McGregor, & Elliot, 2005; Stuart, 2013; Wach, Spengler, Gottschling, & Spinath, 2015).

El miedo al fracaso ha sido ampliamente estudiado en la literatura científica como una fuerza motivadora capaz de dirigir las acciones de los sujetos para actuar preventivamente frente a las amenazas que puedan afectar sus expectativas de logro. Se ha demostrado que este miedo actúa como un catalizador para evitar el fracaso. No obstante, esta evidencia ha sido estudiada principalmente desde la psicología del comportamiento en diversas áreas del conocimiento aplicado, por ejemplo, al rendimiento deportivo (Conroy et al., 2010) y al rendimiento educativo, y laboral (Martin, & Marsh, 2003).

Buscando ser un aporte, centré esta investigación en el estudio de un tipo particular de miedo al fracaso que ha recibido poca atención: aquel que surge debido al riesgo real o potencial de no cumplir con las promesas de recompensas sociales ofrecidas por el sistema universitario chileno. En particular, busqué indagar en el miedo al fracaso que experimentarían las jóvenes universitarias de bajos recursos que cursan carreras altamente

feminizadas en instituciones de baja y media selectividad, ya que, según los antecedentes revisados, estas mujeres enfrentarían mayor riesgo de no alcanzar las recompensas esperadas tras obtener un título universitario debido a la baja retribución económica y social asociada con estas carreras.

Al profundizar en este fenómeno, pretendo, por un lado, ampliar el conocimiento sobre un tema que afecta a un sector importante de la población joven en Chile, considerando la presión social y familiar que enfrentan para alcanzar el éxito a través de un título profesional sin considerar los factores externos que pueden influir en dicho logro. Y, por otro lado, espero contribuir a la ampliación del estudio del miedo al fracaso más allá de su enfoque tradicionalmente psicológico, que se ha centrado principalmente en explorar el temor individual de los sujetos frente a su percepción de incompetencia personal ante una expectativa de logro (Birney et al., 1969; Conroy et al., 2010; Stuart, 2013; Wach et al., 2015).

De esta forma, en esta investigación propongo ampliar el enfoque del miedo al fracaso al considerarlo como un miedo social o derivativo que amenaza la valía personal y la integración social de los individuos (Bauman, 2008; Jasper, 2011, 2017). Es decir, este miedo se originaría también a partir de la influencia de las experiencias y relatos de otros, y no necesariamente como una respuesta frente a su percepción de incompetencia personal. Así, a nivel colectivo, el miedo al fracaso surgiría como resultado de una transmisión social que plantea la posibilidad o el riesgo de que la inversión realizada en educación no se traduzca en una movilidad social significativa. Como consecuencia, las jóvenes experimentarían miedo a fracasar debido a las potenciales consecuencias negativas que podrían afectar sus planes de vida y el logro de las expectativas de éxito que tanto sus familias y su entorno han creado. Esto puede generar una autodevaluación generalizada y afectar sus relaciones familiares y sociales, pero al mismo tiempo también podría convertirse en un motor que impulsa sus acciones para evitar el fracaso.

1.2. Pregunta de investigación y objetivos

A partir de las inquietudes antes expuestas, en este proyecto busqué explorar la relación entre el miedo al fracaso y las trayectorias de vida de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile, basándome en la premisa de que el miedo al fracaso podría actuar como un poderoso motivador que impulsa a los sujetos a tomar medidas preventivas ante las amenazas que podrían comprometer sus metas y objetivos futuros. Por este motivo la pregunta y objetivos de investigación son los siguientes:

Pregunta de investigación

¿Cómo se relaciona el miedo al fracaso con las trayectorias educativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile?

Objetivo general

Develar de qué manera se relaciona el miedo al fracaso con las trayectorias educativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile.

Objetivos específicos

1. Identificar las motivaciones que tuvieron las estudiantes para cursar estudios superiores.
2. Describir las posibilidades que perciben tener las estudiantes de concretar las recompensas esperadas luego de obtener un título universitario.
3. Identificar las estrategias que planean las estudiantes frente a la posibilidad de que no se concreten para ellas las recompensas esperadas luego de obtener un título universitario.

Capítulo 2

Marco Teórico

En este apartado, abordaré tres discusiones que considero relevantes para el estudio del miedo al fracaso de las juventudes en el contexto de la educación superior en Chile. En primer lugar, examino la literatura respecto a la dinámica entre las aspiraciones juveniles y las expectativas adultas. En particular, considero importante entender cómo los jóvenes se ven enfrentados a internalizar los valores de la sociedad, sacrificando sus propios deseos para cumplir con las presiones familiares y estructurales. En segundo lugar, reviso la noción de movilidad social, distinguiendo entre una movilidad decisiva y no decisiva a través de la educación superior, es decir, el grado en que obtener un título universitario garantiza una verdadera mejora en términos de ingresos, empleabilidad y prestigio social. Por último, expongo literatura relativa al miedo al fracaso y la enmarco en el contexto de esta investigación que se basa en el temor al fracaso que experimentarían las jóvenes universitarias de bajos recursos que cursan carreras altamente feminizadas en instituciones de baja y media selectividad en Chile.

2.1. Educación superior: Aspiraciones juveniles versus expectativas adultas

Las aspiraciones juveniles pueden ser concebidas como “metas u objetivos sociales que portan los y las jóvenes, a modo de realización social e individual, conjugadas con las reales posibilidades que visualizan en su futuro” (Añiñir, 2019, p. 248). Las aspiraciones juveniles se encuentran estrechamente relacionadas con las expectativas adultas, las cuales influyen como una fuerza moral en la toma de sus decisiones (Añiñir, 2019; Canales, 2014a), ya que no ceñirse a ellas supondría alejarse de la norma o el consenso grupal sobre lo que es correcto y exponerse a un castigo social real o imaginario (Canales, 2014a). Las expectativas adultas dentro de la sociedad chilena se encuentran asociadas a la idea que los jóvenes tras terminar la enseñanza media deben seguir estudios superiores, idealmente universitarios, pues esto les permitirá alcanzar la felicidad a partir de un mejoramiento en su calidad de vida y la integración social, a través del acceso al consumo opulento (Duarte, 2009).

Por ello, las orientaciones que motivan a los jóvenes a obtener un título de educación superior buscarían acoplar sus aspiraciones de vida con los cursos de vida socialmente aceptados con el fin de alcanzar la integración, el reconocimiento, la movilidad y el prestigio social (Canales et al., 2016; Duarte & Sandoval, 2017). Estas orientaciones de acción pueden ser clasificadas en tres tipos (Habermas 1981, citado en Puga et al., 2017): (a) Orientaciones reguladas por las normas (en la medida en que la obtención de un título de educación superior permitiría cumplir con las regulaciones y expectativas sociales consideradas legítimas); (b) Orientaciones estratégicas (cuando la adquisición de credenciales educacionales es vista como un medio para concretar sus proyectos de vida) y; (c) Orientaciones expresivas donde los jóvenes pueden desplegar su subjetividad escogiendo carreras de educación superior en función de sus intereses personales.

La articulación de estas orientaciones expresada en la motivación por obtener un título de educación superior supone dos tipos de aprendizajes (Habermas, 1981, citado en Garrido, 2011). Un aprendizaje a nivel cognitivo-instrumental, es decir, aprendizaje sobre ciertos elementos disponibles en la sociedad que pueden ser de utilidad para llevar a sus fines de manera exitosa, y un aprendizaje a nivel práctico-moral, que refiere al aprendizaje sobre lo que es socialmente aceptable o deseable con el fin de sentirse aceptados e integrados dentro de la sociedad). Este último tipo de aprendizaje permitiría a los jóvenes identificar las formas más eficaces de insertarse socialmente y orientar sus acciones en función de ello, y configurar una identidad o imagen sobre sí mismos y lo que la sociedad espera de ellos. Esto redundaría en creencias que les sirven como punto de referencia para explicar y dar sentido a sus vidas (Aguirre, 2004; Goyes, 2011).

A simple vista, este aprendizaje pareciera ocurrir de manera aproblemática. No obstante, lejos de experimentar este proceso de manera “natural”, los jóvenes viven este acople como un momento de alta tensión (Duarte & Sandoval, 2017), entre otras cosas, porque asimilar las expectativas adultas como propias les significa no solo sacrificar sus propios sueños y deseos sobre el futuro, también los expone a cumplir con las presiones familiares sobre la obtención de logros educativos, presiones internas generadas por la tensión de no fallar a dichas exigencias, y presiones estructurales que los obligan a alcanzar el éxito a toda costa (Duarte & Sandoval, 2017). Ante este escenario, los y las jóvenes, con la finalidad de reducir

los sentimientos de desajuste, desacomodo y malestar, resuelven postergar sus deseos y asimilar las expectativas adultas, las cuales terminan por “(...) cautivar las aspiraciones juveniles y aparecer ante ellos y ellas como condición de camino único para el logro de la felicidad” (Duarte & Sandoval, 2017, p. 7).

Así, la motivación que sienten los jóvenes por obtener un título de educación superior vendría dada por la interiorización de los valores compartidos por la sociedad chilena, que se transforman en motivaciones que guían sus acciones; le dan sentido a sus vidas y a sus proyectos de vida futuros (Aguirre, 2004; Canales et al., 2016; Frei, 2016; Fukushi, 2010; Molina & Álvarez, 2017; Valdebenito, 2015). En este sentido, la literatura especializada (e.g., Aguirre, 2004; Aníñir, 2019; Ansión, Lazarte, Matos, Rodríguez, & Vega-Centeno, 1998; Betancur, 2011; Canales et al., 2016; Duarte, 2009; Duarte & Sandoval, 2017; Frei, 2017; Fukushi, 2010; Molina & Álvarez, 2017; Orellana, 2015; Quintana, 2014; Quintela, 2013; Sepúlveda, & Valdebenito, 2014; Trucco & Ullmann, 2015; Valdebenito, 2015) concuerda en que las esperanzas respecto a lo que se puede alcanzar mediante la educación superior provienen de tres fuentes principales: Expectativas político-institucionales y familiares, y las aspiraciones de los propios estudiantes.

2.2. Expectativas político-institucionales

Durante las últimas décadas ha existido una suerte de revolución tecnológica en el campo de la información y las comunicaciones que ha derivado en una revalorización del conocimiento, la ciencia y la tecnología como elementos generadores de valor tanto para las personas como para el conjunto de la sociedad (Salmi, 2003; Frei, 2017; Lenn, 2003; Orellana, 2015). Esta revaloración del conocimiento como generador de valor tiene a su base procesos de automatización de la producción, informatización y modernización de la gestión pública y privada, así como el incremento en la difusión de los mercados electrónicos. Para responder a estas demandas de personal calificado, los países tienen el desafío de incorporar conocimientos e innovaciones que les permitan acceder a las ventajas competitivas requeridas bajo este nuevo contexto global (Salmi, 2003; Lenn, 2003).

De este modo, comenzó a configurarse la denominada “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información”, que dejó atrás la idea de que la riqueza de los países se basaba

solo en la cantidad de trabajo que el capital podía ofrecer y pasó a valorar la capacidad de los países para producir, difundir y aplicar diversos tipos de conocimientos (Orellana, 2015). En esta nueva sociedad, la inversión en capital humano se considera un imperativo para el desarrollo, y por ello los países incrementaron sus esfuerzos por brindar a sus ciudadanos un mayor nivel educacional, potenciando la masificación del acceso a la educación superior, pues se concibe que el desarrollo depende del grado de preparación y especialización de su población (Frei, 2017; Lenn, 2003). Esta idea se expandió por todas las capas sociales transformándose en un marco de acción o imagen cultural masiva que impactó en las aspiraciones y proyectos de vida de las personas, convirtiendo la adquisición de conocimientos en una meta a alcanzar, con el fin de lograr el éxito y la valoración social (Canales et al., 2016; Orellana, 2015).

De acuerdo con lo anterior, las expectativas político-institucionales pueden ser concebidas como el anhelo de los países y sus instituciones sobre el cumplimiento de la promesa de la educación superior (Frei, 2017; Sepúlveda & Valdebenito, 2014), la cual implica entregar a las personas los conocimientos y competencias necesarios para posicionarse e integrarse dentro de la sociedad, mediante una preparación tal que puedan aportar de manera crítica y reflexiva a la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas, contribuyendo al progreso y desarrollo multidimensional de los países (Garay 2003). Esto significa que el desafío que la sociedad actual le plantea a la educación es que contribuya en el desarrollo de competencias que permitan la inserción de las personas y los países al contexto de la sociedad del conocimiento, y que la apropiación del conocimiento que hagan los diferentes estratos sociales contribuya a la construcción de sociedades más democráticas (Garay, 2003).

2.3. Expectativas de las familias

Las familias buscan principalmente la felicidad y el bienestar de sus hijos (González-Pianda, 2007). Por ello emprenden la tarea de prepararlos para que adquieran habilidades que les permitan enfrentarse a un mundo complejo y cambiante (Ansión et al., 1998; González-Pianda, 2007; Guajardo, 2009). En la búsqueda de protección frente al futuro de sus hijos, estas confían en que la educación superior les brindará a los jóvenes las herramientas que los preparen y protejan de peligros potenciales, entregándoles la posibilidad de alcanzar la

felicidad y bienestar mediante la concreción de sus proyectos de independencia económica y social (Molina, & Álvarez, 2017).

Y es que la educación superior es vista como una herramienta que les permitirá a los jóvenes adquirir los conocimientos y competencias necesarias para participar activa y eficazmente dentro de la vida económica, social, y cultural, dentro de una sociedad globalizada que exige procesos de capacitación permanentes (Fukushi, 2010; Trucco, & Ullmann, 2015). Esta idea guarda relación con el anhelo de las familias respecto al cumplimiento de la promesa de la educación que, desde un punto de vista más subjetivo, implica la posibilidad de ascenso y movilidad social para los jóvenes, la posibilidad de “ser alguien en la vida” (Canales et al., 2016).

Que sus hijos sean “alguien en la vida” no sólo refiere al sueño de que los jóvenes desarrollen su vocación, sino también a un deseo de alejar a los jóvenes del trabajo no calificado y sus implicancias. El trabajo no calificado, normalmente involucra largas jornadas basadas en el esfuerzo físico, que redundan en una baja retribución económica y un bajo reconocimiento social, así como inestabilidad económica y laboral que impide planificar y proyectar a futuro, perdiendo con ello el control de la vida propia, teniendo que vivir el “día a día” (Canales et al., 2016). Así, “ser alguien en la vida” significa ganarse la vida en un trabajo no-manual, basado en un saber especializado, que les permita tener el control sobre sus vidas, ser reconocidos por sus nombres y no ser un número más en el proceso de producción (Canales et al., 2016).

Por estas razones, las familias valoran más la obtención de un título profesional universitario que un título técnico. Un título técnico es percibido por las familias como una herramienta que entrega conocimientos prácticos para insertarse prontamente en el mercado laboral, pero que no otorgaría el reconocimiento social necesario para alcanzar una participación preferencial en el mercado laboral (Ansión et al., 1998). En contraste, el título profesional es visto como una herramienta que entrega conocimientos avanzados que brindan a los jóvenes el prestigio y reconocimiento social necesarios para alcanzar una mejora en la calidad de vida, y con ello la posibilidad de vivir una vida prolongada, saludable y creativa, con mayores oportunidades de acceso a educación, salud, vivienda, libertad política,

derechos humanos, participación ciudadana, seguridad, entre otras (Ansi3n et al., 1998; Delgado, & Salcedo, 2008).

En concreto, las familias buscan, a trav3s de la educaci3n superior, entregar a sus hijos un porvenir seguro donde puedan tener la oportunidad de materializar sus sue1os de manera aut3noma, bajo un contexto social que los reconozca y que les brinde una alta retribuci3n econ3mica con el fin de que realicen sus proyectos de vida sin las necesidades que a ellos les ha tocado vivir (Ansi3n et al., 1998; Gonz3lez-Pienda, 2007; Guajardo, 2009).

2.4 Aspiraciones de los estudiantes

M3s all3 de la actual valoraci3n del conocimiento como una herramienta generadora de valor a nivel individual y social (OCDE, 2009; Orellana, 2015) y de la necesidad de adquirir los conocimientos necesarios para insertarse de manera funcional dentro de la sociedad (Aguirre, 2004; Molina & 3lvarez, 2017), los y las j3venes, al igual que sus familias, depositan una serie de esperanzas en la obtenci3n de un t3tulo profesional, que es visto como un medio para obtener las recompensas econ3micas y la valoraci3n social necesaria para concretar sus aspiraciones de vida futuras en el 3mbito profesional, personal y social, configurando con ello una identidad social que les permitir3 alcanzar su autonom3a personal (Lorente & Clares, 2016), entendida como la posibilidad de concretar sus proyectos de vida sin influencia de su entorno (Betancur, 2011; INJUV, 2015; Molina & 3lvarez, 2017). Es decir, “valerse por s3 mismos”.

El significado de “valerse por s3 mismos” difiere entre los j3venes conforme var3a su nivel socioecon3mico y el establecimiento educacional de egreso (INJUV, 2015; Valdebenito, 2015). As3, los j3venes provenientes de colegios municipales y/o particulares subvencionados con bajo copago, asociados a los sectores m3s populares, en general basan sus anhelos respecto a la educaci3n superior en aspectos econ3micos, pues cursar estudios superiores les permitir3a mejorar su situaci3n econ3mica respecto a la de sus familias, ganar m3s dinero y sustentar una familia. En tanto, los j3venes provenientes de colegios particulares subvencionados y pagados, asociados a la clase media y a los sectores m3s acomodados de la poblaci3n, tienen aspiraciones de 3ndole m3s vocacional, pues buscan ser profesionales, tener una profesi3n que les otorgue estatus y diferenciaci3n social.

Esta distinción entre aspiraciones económicas versus vocacionales que, a primera vista, pareciese ser una diferencia atribuible a las condiciones materiales de origen, respondería a una estrategia de orden más pragmática que reflexiva, pues ambas coexistirían, pero en un nivel de prioridad distinto (Quintela, 2013). Esto significa que los y las jóvenes provenientes de niveles socioeconómicos más bajos tendrían como primera prioridad las aspiraciones económicas, ya que ven en la obtención de un título de educación superior una herramienta que les permitirá mejorar su nivel de vida, en comparación con la de su familia (Canales et al., 2016; Ruiz, Reinoso, Asún, Aceituno, Ugarte, & Jiménez, 2011), pero al mismo tiempo buscarían obtener un título que les aporte también en su crecimiento personal y en la concreción de sus proyectos de vida autónomos (Frei, 2017; Fukushi, 2010; Molina, & Álvarez, 2017; Quintela, 2013). Es decir, las y los jóvenes provenientes de niveles socioeconómicos más bajos también buscarían concretar sus aspiraciones vocacionales, pero en un segundo nivel de prioridades (Fukushi, 2010).

En contraste, jóvenes provenientes de niveles socioeconómicos más altos, al encontrarse insertos dentro de una posición social que les brinda mayor bienestar social, buscan como primera prioridad cumplir con sus aspiraciones vocacionales (Quintela, 2013). Es decir, buscarían en primer lugar, que un título profesional les otorgue los conocimientos y competencias necesarias no solo para alcanzar su desarrollo personal sino también alcanzar mayor prestigio y una posición social diferenciada (Brunner, 2012). Pero al mismo tiempo, esperan obtener una retribución económica de ello, es decir, también buscarían satisfacer sus metas económicas, y con ello concretar sus proyectos de vida autónomos (Canales et al., 2016; Quintela, 2013).

Considerando esta jerarquía de prioridades, las y los jóvenes trazan trayectorias académicas diferenciadas, que los llevan a ocupar distintas posiciones dentro de la estructura social (Canales et al., 2016; Fukushi, 2010; Quintela, 2013; Ruiz et al., 2011; Valdebenito, 2015). Así, cuando buscan en primer lugar cumplir con las aspiraciones económicas, los y las jóvenes se inclinan por cursar oficios y profesiones de nivel medio (e.g., técnico de nivel superior en alguna especialidad) que son entregados principalmente por centros de formación técnica, institutos profesionales y/o universidades con baja selectividad. Esto significa que las aspiraciones económicas suponen una estrategia de posicionamiento social,

donde los jóvenes reconocen que no lograrán un ascenso sustancial en prestigio social, pero aspiran a mejorar su posición económica y de bienestar, en relación con la posición que ocupa su familia y su entorno más cercano (Canales et al., 2016; Frei, 2017; Molina, & Álvarez, 2017).

Por su parte, cuando se busca cumplir en primer lugar con las aspiraciones vocacionales, los jóvenes en general se inscriben en proyectos académicos más largos y de alta exigencia académica otorgados por universidades altamente selectivas, las cuales entregan profesiones prestigiantes que brindan altas posibilidades de acceder a puestos directivos y de liderazgo dentro de la sociedad (Canales et al., 2016). Así, priorizar los anhelos vocacionales supondría una estrategia de mantenimiento de una posición relativa dentro de la estructura social, donde los jóvenes buscarían reproducir la posición, el bienestar, el prestigio y estatus social que mantienen al alero de sus familias (Quintela, 2013).

En línea con lo anterior, un estudio realizado por Muñoz y Blanco (2013) evidencia que jóvenes provenientes de colegios municipales (no emblemáticos), asociados a sectores populares de la población, ingresan principalmente a universidades con bajo o nulo nivel de acreditación y una selectividad menor al 2% en promedio. A su vez, jóvenes provenientes de colegios particulares subvencionados, asociados a la clase media, ingresarían en primer lugar a universidades con acreditación promedio de 4 años y una selectividad menor al 14%, y en segundo lugar a universidades con la mayor acreditación (7 años) y mayor selectividad del sistema de educación superior (47,8%). Finalmente, jóvenes provenientes de colegios privados asociados a los sectores más acomodados de la población optan mayoritariamente por universidades privadas con acreditación de 6 años y una selectividad aproximada del 29% (la segunda más alta del sistema), y en segundo lugar a universidades con la mayor acreditación (7 años) y mayor selectividad del sistema de educación superior (47,8%).

2.5. Movilidad social decisiva y no decisiva a través de la educación superior

Como se mencionó anteriormente, la educación superior es vista como la principal herramienta, a través de la cual, los jóvenes pueden influir en su posición social (Scheele, 2015). Esta idea moldea los proyectos de vida de los jóvenes en pos de alcanzar la promesa

de movilidad social y demás beneficios que implicaría la obtención de un título de educación superior.

La literatura especializada ha distinguido entre dos tipos de movilidad social posibles de alcanzar a través de la educación superior: movilidad social decisiva y movilidad social no decisiva. La movilidad social decisiva puede entenderse como el ascenso social que brinda mejores oportunidades de bienestar a los sujetos, es decir, mayores ingresos, mayor estatus y acceso a bienes y servicios, respecto de su posición social de origen. La movilidad social no decisiva, en cambio, tendría una baja o nula rentabilidad económica y de estatus que impediría a los sujetos mejorar sus oportunidades de bienestar en comparación con su posición social de origen (Torche, 2005; Torche & Wormald, 2004).

La evidencia ha mostrado que en Chile parecieran coexistir ambos tipos de movilidad (Améstica et al., 2014; Torche, 2005; Torche & Wormald, 2004; Urzúa, 2012). Por un lado, se ha demostrado que la educación superior, tendría una elevada rentabilidad, es decir, implicaría ganancias económicas y de estatus superiores a la inversión realizada que contribuiría a la movilidad social de los sujetos y al desarrollo económico y social del país (Améstica et al., 2014; Urzúa, 2012). Y, por otro lado, la misma evidencia ha advertido que la relación positiva entre educación superior y movilidad social no se distribuiría de manera homogénea dentro de la sociedad chilena, pues obtener un título de educación superior no permitiría a todos los jóvenes tener acceso a una movilidad social decisiva.

Si bien son varios los factores que podrían influir en esta situación, donde el sistema de educación superior en Chile no garantiza a todos los jóvenes la posibilidad de acceder a una movilidad social decisiva, destacan principalmente tres. En primer lugar, el crecimiento de la tasa bruta de asistencia a la educación superior, que aumentó del 15,6% al 57,9% entre 1992 y 2020 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021), estaría generando tensiones en el mercado laboral chileno y provocando una disminución significativa de los salarios (Urzúa, 2012; Vásquez, 2017). En segundo lugar, se observa la existencia de un sistema de educación superior altamente estratificado según el nivel socioeconómico de los jóvenes (Mendes, Campbell y De Sousa, 2005). Y, en tercer lugar, se constatan diferencias significativas en los retornos económicos según la carrera universitaria cursada, lo cual

puede tener un impacto directo en las oportunidades de movilidad social para los graduados (Urzúa, 2012), especialmente en el caso de las jóvenes estudiantes que eligen carreras altamente feminizadas, debido a la menor valoración económica y social que suelen tener en comparación con aquellas carreras predominantemente masculinas (Bourdieu, 2000).

En cuanto al primer factor, aunque a simple vista el aumento de cobertura del sistema de educación superior pareciese ser un buen indicador acerca de la “democratización” y universalización del acceso a la educación superior. Lo cierto es que, lejos de ser una buena noticia para los jóvenes, esta situación habría provocado un efecto no esperado. Esto porque, Chile “un país en vías de desarrollo, con matriz productiva extractiva, con tasas de educación superior propias de capitalismo desarrollado y de matriz productiva secundaria o de servicios profesionales” (Vásquez, 2017, p. 3), no tendría la capacidad de absorber la enorme oferta de profesionales que año a año buscan integrarse en el mercado laboral con un saber especializado (Urzúa, 2012). En línea con esta afirmación, datos de la Comisión Nacional de Productividad (2018) evidencian que, la demanda laboral de empresas que requieren principalmente trabajadores no calificados, es superior de aquellas que requieren mayoritariamente trabajadores altamente calificados, y señala al respecto: “aunque no es posible dilucidar un efecto causal, estos resultados sugerirían que podría haber una escasez relativa de trabajadores a medida que las empresas son más intensivas en trabajo no calificado, realidad opuesta al caso de trabajadores altamente calificados” (p. 14).

Respecto del segundo factor, la evidencia ha mostrado que el aumento significativo de la cobertura del sistema de educación superior se produjo principalmente bajo un contexto de baja regulación estatal respecto de la calidad y prestigio que las nuevas instituciones educacionales podían ofrecer a sus estudiantes (Brunner, 2015, Vásquez, 2017). Esta situación se tradujo en la emergencia de tres tipos de universidades: Universidades de alta, mediana y baja selectividad (Meller, 2010, citado en Vásquez, 2017), siendo las de alta selectividad aquellas universidades donde más del 50% de su alumnado obtuvo un puntaje igual o superior a los 601 puntos en la prueba de selección universitaria, las de mediana selectividad aquellas donde menos del 50% del alumnado obtuvo un puntaje igual o superior a los 601 puntos, y de ese 50% de alumnos, menos del 20% obtuvo un puntaje inferior a los

501 puntos, y las de baja selectividad estarían compuestas por más de un 20% de su alumnado con puntajes inferiores a los 501 puntos.

Así, el acceso masivo y desregulado de instituciones de educación superior habría redundado no solo en la consolidación de un sistema educación superior altamente estratificado y segmentado de acuerdo con el nivel socioeconómico de los jóvenes (Mendes et al., 2005), sino también habría aportado a la reproducción de clase y a mantener la alta desigualdad existente dentro de la sociedad chilena (Urzúa, 2012; Villalobos et al., 2020). Esto porque, según lo evidenciado por Muñoz y Blanco (2013), las universidades altamente selectivas, asociadas generalmente a sectores acomodados de la población, al ser más prestigiosas y reconocidas por su alta calidad académica, son mayormente valoradas tanto en el mercado laboral como en la sociedad chilena en general. Mientras que las universidades de mediana y baja selectividad, asociadas a la clase media y los sectores más populares de la población, al ser menos prestigiosas, sus egresados son castigados con menores ingresos, menor valoración social y menos posibilidades de acceder a cargos directivos o de liderazgo (Canales et al., 2016; Fukushi, 2010).

Finalmente, es importante destacar un tercer factor relevante a la hora de analizar la aparente relación entre la educación superior y la movilidad social: no solo el tipo de universidad en la que las y los jóvenes se gradúen (alta, media o baja selectividad) afecta sus posibilidades de lograr una movilidad social "decisiva", sino que también influye el campo de estudio elegido. Al examinar las carreras con mayores ingresos, se evidencia una brecha de género en el acceso a las recompensas económicas ofrecidas por el sistema de educación superior. La mayoría de las carreras altamente feminizadas asociadas a áreas como educación, ciencias sociales, salud y artes (por ejemplo, Educación Parvularia, Educación Diferencial, Fonoaudiología, Psicopedagogía, Pedagogía, Licenciatura en Educación, Pedagogía Básica y menciones, Terapia Ocupacional, Danza, Trabajo Social) presentan ingresos promedio al cuarto año de egreso por debajo del millón de pesos. Sin embargo, existen excepciones, como Obstetricia y Puericultura y Enfermería, que, a pesar de tener un alto porcentaje de mujeres en la matrícula, tienen ingresos promedio cercanos a las carreras altamente masculinizadas, principalmente asociadas a áreas de STEM (ciencia, tecnología, ingeniería

y matemáticas). Estas últimas, en promedio, obtienen ingresos superiores al millón setecientos mil pesos (Ministerio de Educación, 2022).

Estos antecedentes sugieren que las probabilidades de alcanzar la movilidad social decisiva, a través de la obtención de un título universitario, son bajas, especialmente para las jóvenes universitarias que cursan carreras altamente feminizadas en universidades de baja o media selectividad. Esto porque, en general, para las y los jóvenes el aumento de cobertura y aparente “democratización” del sistema de educación superior no se estaría traduciendo en un aumento de la igualdad de oportunidades, en cuanto a ingresos, empleabilidad y prestigio social (Barozet, 2017a; Vásquez, 2017). Es decir, la relación aparente entre educación superior y movilidad social, en la práctica no se estaría produciendo, y por ello “la estructura actual de la educación universitaria chilena, sus procesos, procedimientos y resultados en torno a la promesa de movilidad social se encuentra en un fuerte proceso de cuestionamiento y cambio” (Vásquez, 2017, p. 28).

Y en particular, porque las carreras que históricamente han sido consideradas como áreas “feminizadas” o dominadas por mujeres, suelen estar subvaloradas y menos valoradas en comparación con aquellas dominadas por hombres. Esto se debe a la jerarquía de género presente en la sociedad, que implica la existencia de patrones y normas sociales que influyen en las opciones profesionales de hombres y mujeres, siendo las ocupaciones asociadas con los hombres las que suelen ser consideradas como más prestigiosas, mejor remuneradas y con mayor reconocimiento social (Bourdieu, 2000). Por lo tanto, las jóvenes provenientes en su mayoría de estratos medios y bajos de la población chilena, que obtendrán sus títulos de educación superior en carreras altamente feminizadas en instituciones de media o baja selectividad, enfrentan una doble desventaja. Por un lado, tienen que lidiar con la subvaloración de las carreras feminizadas en el mercado laboral y en la sociedad. Por otro lado, experimentan incertidumbre acerca de si podrán alcanzar el reconocimiento, el prestigio y la movilidad social a través de su inversión en educación superior por estar cursando estudios en instituciones menos prestigiosas. Estas circunstancias generan cuestionamientos y temores sobre la posibilidad de obtener las recompensas esperadas tras la obtención de un título profesional (Canales et al., 2016).

2.6. Miedo al fracaso: El temor de las estudiantes a no obtener las recompensas esperadas tras la obtención de un título universitario

El miedo es una emoción que todos los seres vivos experimentan en algún momento a lo largo de sus vidas y se define como una emoción que deviene cuando un individuo percibe una amenaza en contra de su integridad física, mental o emocional que le permite reaccionar y defenderse frente a esa situación de peligro (Bericat, 2012; Gómez-Pérez, & Calleja-Bello, 2017; Lara, 2013; Lupton, 1998; Valdez, Torres, Arratia, & López, 2010). Así, el miedo puede ser considerado como un mecanismo de defensa innato, una emoción refleja (Jasper, 2011, 2017) que se manifiesta como una respuesta tanto a nivel cognitivo como fisiológico y conductual de los individuos frente a una situación real o proyectada de inseguridad o riesgo que los predispone a actuar huyendo, atacando o manteniéndose a la defensiva (Jasper, 2011, 2017; Lara, 2013; Valdez et al., 2010). Sin embargo, el miedo no siempre es un mecanismo espontáneo que genera respuestas rápidas y pre reflexivas ante una amenaza (Gómez-Pérez, & Calleja-Bello, 2017; Lara, 2013; Lupton, 1998). La literatura distingue también lo que se ha denominado como “miedos sociales” o “derivativos” que son miedos de más larga duración y que surgen en contextos sociales determinados, no como una reacción individual innata, sino como el resultado de un proceso reflexivo respecto de una experiencia intersubjetiva (Barbalet, 2001; Bericat, 2012; Bauman, 2008; Jasper, 2011, 2017; Lara, 2013; Olvera, & Sabido, 2007).

Los miedos sociales o derivativos se generan en experiencias vividas por los propios sujetos o experiencias que son transmitidas por otros respecto a las situaciones que los pueden poner en peligro (Bauman, 2008; Jasper, 2011, 2017; Lara, 2013). Estos miedos sociales o derivativos se pueden clasificar en tres tipos (Bauman, 2008): (a) El miedo real o potencial a consecuencias negativas para la integridad física o la propiedad de las personas (e.g., miedo a la delincuencia); (b) el miedo real o potencial por la seguridad de sus medios de vida y supervivencia (e.g., pérdida del empleo, invalidez o vejez) y; (c) el miedo real o potencial ante la pérdida de la valía personal e integración y reconocimiento social (e.g., miedo a ser considerado como incapaz, a la crítica, al fracaso, a la pérdida de identidad) o cualquier situación que amenace su sentido de pertenencia dentro de la sociedad (Bauman, 2008; Lara, 2013).

El miedo a la pérdida de valía personal conlleva un mayor grado de reflexividad y por ende es más estable y duradero en el tiempo comparado con el miedo entendido como una emoción refleja, en la medida que surge frente a una amenaza contra las creencias morales que permiten a los sujetos construir su significado vital y sentirse parte de la sociedad (Bauman, 2008; Jasper, 2011, 2017). Por esto, no generaría respuestas instantáneas frente a una situación de amenaza física o social inmediata, sino que tendría la capacidad de guiar las conductas, comportamientos y expectativas de los sujetos a través del tiempo (Jasper, 2017). Así, el miedo a la pérdida de valía personal genera una suerte de conocimiento compartido respecto de las situaciones que pueden ser riesgosas (e.g., no obtener un título de educación superior) y las formas para enfrentar estas amenazas (e.g., esforzarse por alcanzarlo). De este modo, los cursos de vida socialmente establecidos como adecuados que orientan a los sujetos hacia un deber (Canales, 2014a; Canales et al., 2016) surgirían como una forma de defensa construida reflexivamente a la cual, los sujetos deben adherir para mantener su sentido de pertenencia en la sociedad y su bienestar social y psicológico (Bauman, 2008; Canales et al., 2016; Jasper, 2011, 2017; Lara, 2013).

Dentro de los miedos sociales o derivados es posible identificar el miedo al fracaso (Birney et al., 1969). Fracasar es no cumplir con determinadas expectativas de logro en un momento dado. Por lo tanto, el miedo al fracaso puede ser definido como el miedo real o potencial a no cumplir con las expectativas formadas respecto a la realización de una meta en el futuro. El miedo al fracaso puede surgir en distintos momentos de la vida cuando se plantean metas a cumplir y ha sido evaluado en diversas áreas del conocimiento aplicado, por ejemplo, al rendimiento deportivo (Conroy et al., 2010) y al rendimiento educativo, y laboral (Martin, & Marsh, 2003). Esta investigación se centrará en un tipo particular de miedo al fracaso que es aquel que surge ante el riesgo de no lograr la promesa de recompensas sociales que ofrece el sistema universitario chileno.

Debido a que las recompensas que ofrece la educación superior están puestas en el futuro y no en el presente, para efectos de esta investigación, el miedo al fracaso será definido como el riesgo de que no se cumplan las promesas de retribución económica y social que encierra la educación superior. Este riesgo, puede ser interpretado como un miedo social o derivativo en la medida que alude a una amenaza (real o imaginaria) contra la valía personal y la

integración social de los sujetos que es incorporada a partir de su experiencia personal o a través de las experiencias o relatos de otros. Así, a nivel individual, el miedo al fracaso surge cuando el fracaso es interpretado como un indicador de incompetencia personal que los pone en riesgo de ser rechazados por otros significativos o por la sociedad en general (Conroy et al., 2010; Stuart, 2013; Wach et al., 2015). No obstante, a nivel colectivo, el miedo al fracaso ante las promesas que encierra la educación superior surgiría a través de una transmisión social de la posibilidad o riesgo de que la inversión realizada al cursar estudios universitarios sólo redunde en una movilidad social no decisiva. Así, las jóvenes sentirían temor o miedo al fracaso por las consecuencias adversas que puede traer a sus planes de vida, a la concreción de sus aspiraciones personales y las expectativas que sus familias y entorno se han creado, lo cual redundaría en una autodevaluación general y en la interrupción de sus relaciones familiares y sociales (Canales et al., 2016; Elliot, & Thrash, 2004).

Si bien se ha mostrado que el miedo como emoción refleja (Bericat, 2012; Gómez-Pérez & Calleja-Bello, 2017; Lupton, 1998) tendería a potenciar acciones evitativas como huir o escapar (Jasper, 2011, 2017; Lara, 2013; Valdez et al., 2010), el miedo en tanto miedo social o derivativo podría -paradójicamente- transformarse en una tendencia motivacional que selecciona y dirige las orientaciones de acción de los jóvenes para evitar el fracaso (Martin & Marsh, 2003). Prueba de ello sería no sólo el esfuerzo que hacen los jóvenes por obtener un título de educación superior (Aguirre, 2004; Canales, 2014a; Canales et al., 2016; Frei, 2016), sino también las acciones que desarrollan en su rol de estudiantes para demandar, por ejemplo, una mayor regulación estatal respecto a la obtención de títulos y credenciales que, tácitamente, implicaría la demanda por tener algún tipo de garantía de que su esfuerzo al cursar estudios de educación superior resultase en la posibilidad de alcanzar aquello que la educación superior les promete (Donoso, 2014).

En resumen, el marco teórico presentado examina el miedo al fracaso en el contexto de la educación superior en Chile. El miedo, una emoción que surge ante la percepción de una amenaza a la integridad personal, puede ser una respuesta instintiva o socialmente derivada. En este caso, el miedo al fracaso se refiere al temor de no cumplir con las expectativas de logro y las promesas de retribución económica y social asociadas a obtener un título universitario. Los y las jóvenes internalizan valores compartidos y enfrentan presiones

familiares y estructurales que influyen en sus aspiraciones educativas. Sin embargo, la existencia de una jerarquía de género en la sociedad desempeña un papel fundamental en las opciones profesionales de hombres y mujeres, relegando las ocupaciones asociadas con las mujeres a un estatus inferior en términos de prestigio, remuneración y reconocimiento social. Esto genera desigualdades en ingresos y prestigio social, lo cual contribuye a la incertidumbre y el miedo al fracaso, especialmente entre las jóvenes que estudian carreras feminizadas en universidades de media y baja selectividad en Chile. Aunque se ha observado que el miedo como emoción refleja tiende a impulsar comportamientos de evitación, el miedo al fracaso, entendido como un miedo social ante la posibilidad de perder la valía personal, podría motivar a las estudiantes a esforzarse por evitar el fracaso y buscar estrategias que les aseguren oportunidades reales derivadas de su inversión en educación superior.

Capítulo 3

Estrategia metodológica

3.1. Enfoque metodológico

La metodología empleada en esta tesis se basa en la *indagación cualitativa en el ámbito de la investigación social*, la cual se distingue por su enfoque centrado en la perspectiva de los sujetos investigados (Canales, 2014b). La elección de esta metodología se justifica por los objetivos de esta investigación, que buscan comprender la relación entre el miedo al fracaso y las trayectorias de vida de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile. Para lograrlo, se exploraron las interpretaciones que estas jóvenes hacen sobre su realidad, las cuales se encuentran influidas por sus valores, creencias e ideas, y les otorgan significado a sus acciones y experiencias.

En otras palabras, el propósito fue comprender cómo estas jóvenes perciben su entorno, el cual se encuentra estrechamente vinculado con su contexto subjetivo y comunitario, y que se manifiesta a través de significados compartidos y experiencias individuales (Canales, 2014b). Por lo tanto, sostengo que este estudio adhiere a los principios epistemológicos fundamentales de la investigación cualitativa, que busca analizar las experiencias de vida de grupos e individuos, así como sus interacciones y comunicaciones en contextos específicos, con el fin de "describir el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado" (Canales, 2014, p. 20).

3.2. Unidad de análisis y selección de la muestra

La unidad de análisis de este estudio consistió en los relatos de estudiantes universitarias de bajos recursos pertenecientes a dos universidades de media y baja selectividad ubicadas en la Región Metropolitana de Santiago, Chile. Para la selección de la muestra, utilicé un enfoque de muestreo estructural intencionado, en el cual se buscaron participantes que cumplieran con criterios específicos de la investigación y que estuvieran dispuestas a participar voluntariamente en el estudio. Los criterios de inclusión utilizados para definir el perfil de las jóvenes de la muestra fueron los siguientes:

1. Ser beneficiarias de la gratuidad universitaria: Se consideraron aquellas estudiantes cuyos ingresos promedio por hogar fueran iguales o inferiores a los 568.181 pesos, lo que corresponde al 60% de los hogares más vulnerables según criterios del Registro Social de Hogares (Aguayo, 2020). Esta selección permitió aproximarse al nivel socioeconómico de las jóvenes y sus familias.
2. Estar cursando carreras altamente feminizadas: Se eligieron carreras con un alto porcentaje de mujeres matriculadas, superando el 80% de la matrícula femenina. Esta elección permitió centrarse en las experiencias de las estudiantes que enfrentan desafíos económicos y de reconocimiento en campos con menor proyección económica en comparación con carreras con mayor presencia masculina.
3. Asistir a universidades de media y baja selectividad: Se seleccionaron universidades de acuerdo a su nivel de selectividad, siguiendo la clasificación propuesta por Meller (2010, citado en Vásquez, 2017). Las universidades de alta selectividad eran aquellas en las que más del 50% de los estudiantes obtenían un puntaje igual o superior a 601 puntos en la prueba de selección universitaria. Las universidades de mediana selectividad eran aquellas en las que menos del 50% de los estudiantes obtenían un puntaje igual o superior a 601 puntos, y de ese 50%, menos del 20% obtenía un puntaje inferior a 501 puntos. Por último, las universidades de baja selectividad estaban compuestas por más del 20% de estudiantes con puntajes inferiores a 501 puntos. Esta elección permitió explorar los temores y vivencias de las estudiantes en relación con el prestigio y reconocimiento de las instituciones, dado que los antecedentes revisados previamente dan cuenta que los jóvenes con menores posibilidades de acceder a las recompensas que ofrece el sistema universitario son aquellos que cursan sus estudios en estas instituciones.
4. Finalmente, se delimitó la muestra a estudiantes que cursasen estudios en la Región Metropolitana por razones prácticas, ya que esta decisión facilitó la coordinación y aplicación de las entrevistas debido a su accesibilidad geográfica.

Respecto al tamaño de la muestra, este se definió por el criterio de saturación de datos, por ello cada entrevista realizada fue inmediatamente analizada con la finalidad de identificar el cierre de nueva información relevante para dar respuesta a los objetivos de investigación (Canales, 2014b). La muestra de las participantes en la investigación y sus características es descrita en la tabla siguiente:

Tabla 1: Detalle de las entrevistadas

Universidad	Nivel de selectividad	Pseudónimo	Carrera cursante
Santo Tomás	Baja	Camila	Trabajo Social
		Andrea	
		Fernanda	
		María	
		Antonia	
		Florencia	
UMCE^(*)	Media	Natalia	Pedagogía en Música
		Catalina	
		Lucía	
		Valeria	
		Paula	
		Martina	Educación diferencial
		Julia	
		Danae	
		Laura	
		Marianela	
		Denisse	
		Claudia	

(*) Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex pedagógico).

Se realizaron un total de 18 entrevistas con estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión establecidos. Estas entrevistas tuvieron lugar durante el año 2022 y se centraron en estudiantes que estaban cursando estudios superiores en carreras universitarias altamente feminizadas y que se beneficiaban de la gratuidad universitaria. Al seleccionar las instituciones donde se llevaron a cabo las entrevistas, se tuvieron en cuenta criterios de

conveniencia y la disponibilidad de informantes clave dentro de las universidades ubicadas en la Región Metropolitana de Chile.

En relación con las informantes, quiero destacar su valioso apoyo para el desarrollo de la investigación. Establecí contacto con una estudiante de Trabajo Social de la Universidad Santo Tomás, quien no solo me brindó información sobre otras estudiantes de su universidad, sino que también me facilitó el contacto con una joven estudiante de educación diferencial en la Universidad de Ciencias de la Educación. Esta estudiante desempeñó un papel fundamental al ayudarme a establecer contacto con otras estudiantes dentro de su universidad.

Como resultado, se llevaron a cabo 6 entrevistas con estudiantes de Trabajo Social en la Universidad Santo Tomás, 5 entrevistas con estudiantes de Pedagogía en Música y 7 entrevistas con estudiantes de la carrera de Educación Diferencial en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). La elección de estas carreras se basó en los criterios de inclusión y en la disponibilidad de estudiantes dispuestas a participar en las entrevistas.

Es importante destacar el apoyo y la colaboración de estas jóvenes, ya que su participación resultó invaluable para agilizar el proceso de investigación, establecimiento de contacto y realización de las entrevistas. Gracias a ellas, pude acceder directamente a las estudiantes y llevar a cabo las conversaciones necesarias. Su compromiso y disposición fueron fundamentales para el éxito de este estudio.

3.3. Técnicas de producción de la información

Como técnica de producción de información, utilicé la entrevista en profundidad, que facilita una "relación de comunicación directa cara a cara entre el investigador/entrevistador y el individuo entrevistado, estableciendo una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable" (Gaínza, 2014, p. 220). En esta modalidad de entrevista, el objetivo principal es crear un ambiente propicio donde el entrevistado se sienta cómodo y en confianza, siendo invitado a compartir confidencias en lugar de someterlo a un interrogatorio (Gaínza, 2014).

Para llevar a cabo esta técnica, desarrollé una guía de preguntas que constaba inicialmente de tres dimensiones. La primera dimensión, de carácter introductorio, cumplió dos propósitos fundamentales: por un lado, permitió caracterizar el perfil de la estudiante y su grupo familiar; por otro lado, propició un espacio inicial de confianza que facilitó el desarrollo de una conversación fluida. La segunda dimensión abordó temáticas asociadas al sentido y finalidad de obtener un título universitario, explorando las aspiraciones de las jóvenes y las expectativas externas con relación a los imaginarios sociales sobre el significado de alcanzar un título universitario en Chile. Finalmente, la tercera dimensión se centró en la percepción de las posibilidades de alcanzar las recompensas esperadas una vez tituladas, indagando en los miedos y esperanzas que las jóvenes llevan consigo ante la aparente disrupción de la promesa de recompensas sociales que ofrece el sistema universitario chileno.

Sin embargo, y dado que la construcción de preguntas en una entrevista en profundidad surge tanto del proceso de indagación previo por parte de los investigadores como del propio proceso de interacción durante la entrevista (Gaínza, 2014), se incorporó una cuarta dimensión a la guía de preguntas, surgida a partir de los temas emergentes en el relato de las jóvenes entrevistadas. Inicialmente como ya señalé, el objetivo de la investigación se centraba en indagar sobre el temor al fracaso de las jóvenes frente al aparente quiebre de las promesas de recompensas sociales ofrecidas por el sistema universitario chileno. Sin embargo, durante las entrevistas, el relato de las jóvenes desbordó este objetivo y reveló la necesidad de incluir una nueva dimensión que abordara las estrategias que planean adoptar en caso de que sus aspiraciones de vida se vean amenazadas.

Esta inclusión de nuevas preguntas durante el transcurso de la entrevista no solo permitió profundizar en la relación de conocimiento entre las jóvenes y quien se suscribe, sino que también enriqueció el proceso de indagación, asegurando una comprensión más profunda y significativa de las experiencias de las jóvenes. En resumen, la flexibilidad en la construcción de preguntas en la entrevista en profundidad, al permitir la incorporación de nuevas dimensiones surgidas durante el proceso de interacción, fortaleció la calidad y relevancia de los hallazgos de la investigación (Gaínza, 2014).

3.4. Técnica de análisis de la información

Para el análisis de la información, decidí utilizar la técnica del análisis de contenido cualitativo. Esta técnica tiene como objetivo principal descubrir el significado implícito en los textos, considerando tanto lo que se expresa de manera explícita como lo que se encuentra oculto dentro del lenguaje, teniendo en cuenta el contexto en el que se producen y enuncian, ya que esto influye en su interpretación (Duarte, 2022).

A través del análisis de contenido cualitativo, mi objetivo fue rescatar las ideas principales y los conceptos clave presentes en las entrevistas. Realicé un examen detallado de las frases relevantes para la investigación, con el fin de construir un contenido subyacente en cada texto. Este proceso me permitió desentrañar tanto los significados manifiestos como los ocultos en los relatos, ofreciendo así una visión más completa de las dinámicas sociales relacionadas con el tema de estudio. Para efectos de esta investigación, me enfoqué en las narrativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile con el fin de explorar la relación entre el miedo al fracaso y sus trayectorias de vida. A través del análisis de contenido cualitativo, busqué brindar una perspectiva enriquecedora sobre las experiencias de estas jóvenes y su relación con el sistema universitario, aportando conocimientos significativos a la comprensión de esta problemática.

Las ventajas que presenta para esta investigación el análisis de contenido cualitativo, es que se centra en revelar el sentido latente que se manifiesta a través de diversos lenguajes, ya sea oral, escrito, corporal, entre otros (Duarte, 2022). El análisis de contenido cualitativo permite una comprensión más detallada de las experiencias, perspectivas e interpretaciones de los sujetos frente a un tema de estudio. Además, facilita la comprensión de las dinámicas sociales y culturales presentes en sus relatos, y permite realizar interpretaciones aplicables al contexto estudiado.

En resumen, el uso del análisis de contenido cualitativo resultó ser la técnica más adecuada para abordar los objetivos de la investigación, ya que me permitió revelar el significado implícito en los textos, capturar la esencia de las narrativas de las jóvenes y comprender las dinámicas sociales y culturales presentes en sus relatos (Duarte, 2022).

3.5. Consideraciones éticas

Para llevar a cabo esta investigación, consideré de vital importancia obtener el consentimiento de las jóvenes que participaron en el estudio, así como asegurar la protección de su anonimato, privacidad y datos. Con este fin, utilicé consentimientos informados específicos (Ver anexo) que les entregué por escrito, proporcionando una explicación detallada de su contenido.

Es así como antes de iniciar cada entrevista, dediqué tiempo suficiente para asegurarme de que las jóvenes comprendieran claramente las implicancias y salvaguardias de su participación. Les expliqué quién soy como investigadora, los objetivos del estudio, por qué fueron invitadas a participar, así como los posibles beneficios y riesgos asociados. Además, les informé sobre su derecho a participar voluntariamente y a retirarse en cualquier momento. También les garanticé la confidencialidad de sus datos, asegurándoles que sus respuestas serían tratadas de manera anónima y protegidas de cualquier divulgación no autorizada.

De esta manera, las participantes tuvieron la oportunidad de tomar una decisión informada y consciente sobre su participación en el estudio. El uso de los consentimientos informados desempeñó un papel fundamental para garantizar la transparencia, la ética y el respeto hacia las jóvenes que formaron parte de la investigación. Fue una manera de asegurar que su participación se llevó a cabo de manera ética y protegida, demostrando mi compromiso con su bienestar y confianza en el estudio.

Capítulo 4

Presentación de resultados

En este capítulo, presento los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a las estudiantes, con el objetivo de indagar en la relación entre el miedo al fracaso y sus trayectorias educativas. Estos resultados se presentan en función de los objetivos específicos planteados en el estudio, los cuales permiten dar respuesta a la pregunta de investigación.

Para ello, abordo de manera secuencial tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se exponen las motivaciones que impulsaron a las estudiantes a cursar estudios superiores. Se analizan los factores que influyeron en su decisión de embarcarse en esta etapa educativa, como las aspiraciones personales, las expectativas externas y las recompensas que esperan obtener una vez tituladas. Estos hallazgos brindan una comprensión más profunda de los impulsores y las motivaciones subyacentes que llevaron a estas jóvenes a buscar una educación universitaria. En segundo lugar, se presenta la percepción de las estudiantes acerca de las posibilidades de alcanzar dichas recompensas. Se exploran aspectos relacionados con las limitaciones o posibilidades de cumplir la promesa de recompensas sociales que ofrece el sistema universitario chileno, y se indaga en los principales temores que las estudiantes tienen frente a la posibilidad de que dicha promesa no se cumpla para ellas. Y, en tercer lugar, se analizan las estrategias que las estudiantes planean implementar frente al temor de no lograr cumplir sus aspiraciones de vida. Se exploran los mecanismos de afrontamiento y las acciones planificadas por las jóvenes para enfrentar el miedo al fracaso y superar los desafíos que visualizan en su futuro.

A través de la exposición detallada de estos resultados, se busca brindar una visión integral y enriquecedora de la realidad experimentada por las jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile que cursan carreras altamente feminizadas en universidades de media y baja selectividad, revelando los distintos aspectos que influyen en sus decisiones, expectativas y planes de acción con relación al miedo al fracaso.

4.1. Motivaciones para cursar estudios superiores: *cumplir con el deber (ser)*

La principal motivación identificada por las estudiantes fue la que denomino “*cumplir con el deber (ser)*”. Esta categoría central puede definirse como el rito que convierte a estas jóvenes, ante los ojos de sus familias y cercanos, en mujeres de *bien*. Es decir, mujeres que han optado por tomar el camino correcto: Ingresar a la universidad. No importa la carrera ni la casa de estudios, lo importante es que son universitarias, lo que significa un orgullo para sus familias y cercanos, quienes en su gran mayoría no cuentan con estudios superiores. Por lo que este hito se convierte, para ellos, en una fuente de felicidad y regocijo, y para las estudiantes, en un motivo de reconocimiento social y personal.

“En mi casa siempre me dijeron que estudiara, la wea que quisiera, pero que entrara a la U. Y cuando entré, puta felices po, fue como un logro para ellos. Porque como que estaba haciendo las cosas bien (...)”

(Natalia, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

“Me acuerdo de muy chica que mi mamá me decía: Lo único que yo quiero es que estudies, que saques un título, porque así se consiguen las cosas. Y cuando le conté, no podía estar más feliz, y terminamos llorando las dos”

(Camila, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“En mi familia yo fui la primera en ingresar a la universidad, no había ni siquiera títulos técnicos. Solo escolaridad completa e incompleta, entonces para ellos fue super importante, un orgullo para ellos que yo esté sacando un título profesional”

(Danae, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

Desde una perspectiva más amplia, el ingreso a la universidad es considerado un *deber* para estas jóvenes debido a una serie de expectativas que se tienen sobre el significado de obtener un título profesional en la sociedad chilena. Expectativas que les fueron transmitidas principalmente a través de dos fuentes: *sus familias y profesores*.

a. Expectativas familiares: “Que sean más que nosotros”

Esta categoría refiere a las esperanzas que portan las familias de estas jóvenes sobre lo que un título universitario les puede entregar en el futuro. Las expectativas familiares fueron identificadas por las jóvenes como su principal influencia al momento de decidir ingresar a la educación superior y las he denominado “*Que sean más que nosotros*”. Esta frase que, en principio, parece tan abstracta, ciertamente encierra un potente y claro significado para estos padres: alejar a las jóvenes del trabajo no calificado y sus implicancias.

“O sea, es que en todo momento mi mamá me dijo: Hija estudia una carrera, para que el día de mañana, me decía, no tengai que estar como yo. Yo siempre le digo, nunca me voy a sentir avergonzada de lo que hace ni nada de eso, pero como el tanto esfuerzo que hay detrás de, por ejemplo, trabajar en las ferias (...)”

(Denisse, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“Mi mamá siempre nos decía a mi hermano y a mí que quería que fuésemos más que ella (...). Y al final lo que yo siento ahora, es que ella está contenta porque siente como que vamos a tener estabilidad y que no vamos a pasar como situaciones que quizás ha pasado ella por no tener un cartón”

(Lucía, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

Y es que estas madres y padres que se han ganado la vida principalmente como vendedores de retail, feriantes, conserjes o administrativos, comprenden en carne viva el sacrificio y la poca retribución económica y social que conllevan estas ocupaciones. Por ello, alientan a sus hijas a convertirse en profesionales, ya que confían fervientemente en que un título les permitirá a estas jóvenes alejarse de las necesidades que a ellos les ha tocado vivir.

“Para ellos es poder tener una mejor remuneración, como poder subir un poco la situación económica o el nivel pasar, por ejemplo, de clase baja a clase media, como lo llaman en la tele por así decirlo”

(Laura, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“Me acuerdo de muy chiquitita mi papá me decía: no, es que yo la quiero ver con el casco blanco, quiero verla dando órdenes y que todos la respeten”

(Camila, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

Bajo esta premisa es que las familias valoran mucho más un título universitario debido al *estatus* que la sociedad chilena ha conferido históricamente a este tipo de educación, en desmedro de las carreras técnicas u otras opciones educativas. Resulta complicado encontrar una explicación fundamentada sobre el origen de esta diferenciación. En lugar de ello, se observa una aceptación pasiva del imaginario social establecido, sin cuestionar sus bases.

“Cuando les dije que iba a estudiar una carrera universitaria se pusieron contentos porque igual es como bien mirado en las familias como tener una carrera universitaria de 5 años (...). Se da lamentablemente en varias familias, que es mejor mirado y aparte la remuneración y el trato es distinto”

(Claudia, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“Es como una cuestión de estatus. Porque siempre me dijeron que tenía que entrar a la universidad, porque un título técnico no es como tan reconocido en Chile. Y como que eso se refleja igual en las lucas”

(Catalina, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

En concreto, estas familias esperan que sus hijas puedan alcanzar la promesa de recompensas sociales que ofrece el sistema de educación superior chileno: retribución económica y reconocimiento social a través del saber especializado. Es decir, lo que esperan es que un título profesional les permita a estas jóvenes alcanzar una movilidad social de tipo decisiva: movilidad que brinda mejores oportunidades de bienestar (e.g., seguridad económica, mayor estatus, respeto y reconocimiento social, acceso al consumo de bienes y servicios) respecto de su posición social de origen. Y entienden que la única manera de acceder a dicha movilidad es a través de un título universitario.

b. Expectativas de los profesores: “no solo se trata de ustedes”

Esta categoría refiere a las percepciones y creencias que los profesores tienen sobre sus estudiantes. Las jóvenes identificaron estas expectativas como su segunda motivación para continuar sus estudios universitarios y las he nombrado “no solo se trata de ustedes”. Esta frase representa el discurso motivacional transmitido por estos profesores a las estudiantes: deben esforzarse y trabajar arduamente para asegurar un futuro mejor tanto para ustedes como para sus seres queridos.

“El profesor jefe que tuve en tercero y cuarto, era muy preocupado de todos, porque él como que veía la situación económica de todos (...), y a todos nos decía: mejoren sus notas, traten de subirlas lo más posible, porque van a poder sacar a su círculo familiar de la pobreza, van a hacer un cambio en sus familias (...)”

(Natalia, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

Es decir, conscientes de las circunstancias socioeconómicas de sus alumnos, los profesores enfatizaron la importancia de continuar con estudios superiores, bajo el supuesto o expectativa de que un título les otorgaría mejores oportunidades de empleo, mayor remuneración y estatus social.

“Ellos igual me decían como que tienes que sacar una carrera universitaria, porque eso te va a dar un mejor sueldo, te va a dar más estatus”.

(Antonia, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“O sea, todos los docentes nos decían: es que si no tienen un título no van a ser nadie. Entonces, era como siempre lo mismo, no vas a ser nadie si no tienes un título universitario. Tienes que estudiar, la universidad te va a hacer diferente a como eres ahora (...)”

(Danae, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

Lo anterior da cuenta de que las expectativas de los profesores son muy similares a las expectativas de las familias. Es decir, ambos grupos comparten una creencia profunda de que un título universitario les brindará a estas jóvenes oportunidades de éxito en términos de un mejor sustento económico, un estatus social más elevado y ser reconocidas como personas valiosas en la sociedad. O, dicho de otra forma, tanto los profesores como las familias consideran que la educación universitaria es una oportunidad valiosa para mejorar la calidad de vida de las jóvenes y contribuir a su éxito y reconocimiento en la sociedad, siendo un motor de cambio en la superación de la pobreza y la búsqueda de una mejor posición social. Sin embargo, las expectativas de los profesores van más allá, ya que también esperan que la experiencia universitaria no solo les proporcione a estas jóvenes posibilidades de crecimiento personal y profesional, sino también que les permita aportar a la superación de la pobreza en sus hogares.

c. Aspiraciones de las estudiantes: “entre el ser y el deber”

Esta frase puede interpretarse como una dicotomía o contraste entre dos conceptos o aspectos de la vida humana. El *ser* refiere a la esencia o naturaleza intrínseca de una persona, es decir, lo que una persona es en su verdadera identidad, su esencia o su ser auténtico. Por otro lado, el *deber* hace referencia a las obligaciones, responsabilidades y expectativas externas que una persona puede tener en su vida, ya sea impuestas por la sociedad, la cultura, la familia o el entorno.

Esta categoría que he denominado “entre el ser y el deber” refleja la tensión que enfrentan estas jóvenes al intentar armonizar sus propias metas y aspiraciones con las expectativas impuestas desde el exterior. Siendo estas últimas el *deber* que sus familias y profesores les han encomendado: alcanzar las recompensas sociales que ofrece el sistema de educación superior y con ello, mejorar sus condiciones de vida y las de sus seres queridos. Por otro lado, el *ser* hace referencia a las aspiraciones personales de estas jóvenes, es decir, a sus metas y objetivos a largo plazo.

“O sea, lo que yo busco es estabilidad, lucas. No tener que esperar por un subsidio para una casa. Si me da la tontera y quiero vivir sola, me voy y vivo sola. Poder tener

lucas para tener una calidad de vida distinta, darme gustitos, viajar, no sé, tantas cosas (...)”

(Fernanda, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“Lo que yo espero al menos es tener un lugar propio donde vivir, poder mejorar el lugar en el que vive mi abuela, poder darle mejor acceso a salud más allá de la salud pública que recibe ahora, tener un sueldo un poco más alto de lo que ella gana trabajando en un supermercado. Cosas de ese tipo”

(Julia, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“Para mí lo importante es tener una buena pega, porque no ganar lo suficiente significaría lo que quizás es para muchas personas como de clase media, onda estar siempre apretándose quizás no pudiéndose dar como gustos por tener que darle prioridad a otras cosas, priorizar demasiado los dineros cosa de llegar bien a fin de mes, y al final como que no disfrutai la vida porque estai trabajando solamente para sobrevivir y pagar las cuentas y pagar el agua, entonces si quisiera viajar no podría hacerlo (...). Entonces de alguna forma tu buscai un futuro más tranquilo, proyectai una estabilidad”

(Paula, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

Las aspiraciones de vida de estas jóvenes se encuentran bastante alineadas con las expectativas externas, pues también anhelan alcanzar una estabilidad financiera que les permita mejorar su calidad de vida. Para algunas de ellas, esto significa tener la libertad de vivir independientes y disfrutar de ciertas experiencias, como viajar o darse algunos gustos. Mientras que, para otras, implica la posibilidad de ayudar a sus seres queridos y mejorar su situación económica. Sin embargo, a diferencia de lo que piensan sus familias y profesores, estas jóvenes perciben que la obtención de un título universitario no es la única forma de lograr estos objetivos.

“Como que todos tienen esa idea metida en la cabeza que sin un título no eres nadie (...). Y hoy en día creo que no es tan así, que hay miles de opciones de ganarse la vida. Pero obviamente entiendo que eso también es lo que les inculcaron a ellos”

(Marianela, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“O sea, puedes tener la mejor pega, es que en serio, puedes tener la mejor pega del mundo, ganar muchas lucas, pero si no tienes un título es como, ah, no lo lograste. (...) igual es fome esa wea”

(Florencia, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“(...) tengo varias compañeras que tienen pymes y que les va super bien, qué onda les gusta cocinar, se hacen un tik tok y la gente las sigue, les compran cosas y como te digo les va super bien, creo que incluso ganan más plata que la que te podría dar un título (...)”

(Denisse, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“Para que ir a la universidad ahora, si ahora todo lo tienes en el celular. (...) la universidad no es la única posibilidad ahora. Si no fuera por mis papás, yo no habría entrado al tiro a la U”

(María, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

Es decir, estas jóvenes se enfrentan a un dilema entre sus aspiraciones y las expectativas externas que les han sido inculcadas. Si bien la obtención de un título universitario se presenta como el camino más claro hacia la estabilidad financiera y el éxito social, estas jóvenes cuestionan si realmente es la única opción. Esta postura desafía los valores culturales que han sido transmitidos y las impulsa a explorar alternativas para alcanzar sus metas. Sin embargo, a pesar de estar abiertas a nuevas posibilidades, sienten una presión por retribuir el apoyo que han recibido de sus familias en su proceso educativo, lo que les genera una sensación de deuda que les impide tomar decisiones totalmente autónomas.

“Como que siento de alguna manera esa deuda de querer hacer lo que ellos no pudieron. Porque para que venimos con cosas, no es solamente por uno, es por darle ese, es como, yo me lo tomo así, yo te agradezco por todo lo que hicieron, yo les agradezco todo lo que hicieron por mi entregándoles parte de mi esfuerzo y de mi título”

(Camila, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“Mi familia me ha apoyado todo este tiempo y en ese sentido también han puesto de su parte para que yo pueda estudiar. Entonces no titularme sería una meta no cumplida más para ellos que para mí, en cuanto han sido super activos en este proceso”

(Danae, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“(…) como que ellos proyectan un poco su sueño en nosotros, es como oye yo no pude recorrer el mundo, pero tu hazlo, que es lo que siempre nos dicen, o yo no pude estudiar, pero te estoy dando todas las herramientas para que tú lo hagas (...). Entonces ese es el mayor orgullo, que ellos vean que estas alcanzando de alguna forma sus propios sueños”

(Julia, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“Crecí con mi mamá diciéndome que si ella hubiese llegado a la universidad hubiese sido más. Entonces partes con esa base de que tus viejos no pudieron tener lo que tú puedes lograr ahora, porque no habían los recursos, porque no estaban las posibilidades, porque no se daba todo lo que se está dando hoy en día, ya ahí tienes una base.”

(Andrea, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

En este sentido, el *deber* de estas jóvenes se encuentra relacionado con la idea de retribución o *deuda*. Es decir, obtener un título universitario es más que una meta personal para ellas. También se sienten motivadas a obtenerlo en retribución a las personas que les brindaron

apoyo y sacrificio para que pudiesen ingresar a la universidad. En otras palabras, estas estudiantes ven su educación como una forma de devolver la inversión de sus familias y de aquellos que les han ayudado a lo largo del camino. Además, sienten la responsabilidad de agradecer y *devolver el favor* cumpliendo los sueños no realizados de sus familias, quienes no tuvieron las mismas oportunidades de asistir a la universidad debido a limitaciones económicas y sociales.

Ahora bien, frente a la difícil tarea de encontrar un punto de equilibrio entre lo que se espera de ellas y lo que realmente desean para su futuro. La elección vocacional fue una respuesta común entre estas jóvenes.

“Cuando mi mamá me hablaba de ir a la universidad, siempre pensaba como en carreras específicas que generaban más estatus. No sé si lo estoy expresando bien, pero siempre se iba como por la abogada, la ingeniera (...). Pero por ahí no iba mi vocación, y opté por seguir mi vocación nomás y aquí estamos (...)”

(Martina, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“(...) de hecho a mi igual muchos profes no me juzgaron, pero si me decían, así como por qué voy a estudiar pedagogía si podría estudiar cualquier cosa, pero para mí ser profesora es más que una vocación, es un acto político, somos responsables de educar a personas y de mejorar la sociedad desde las aulas (...)”

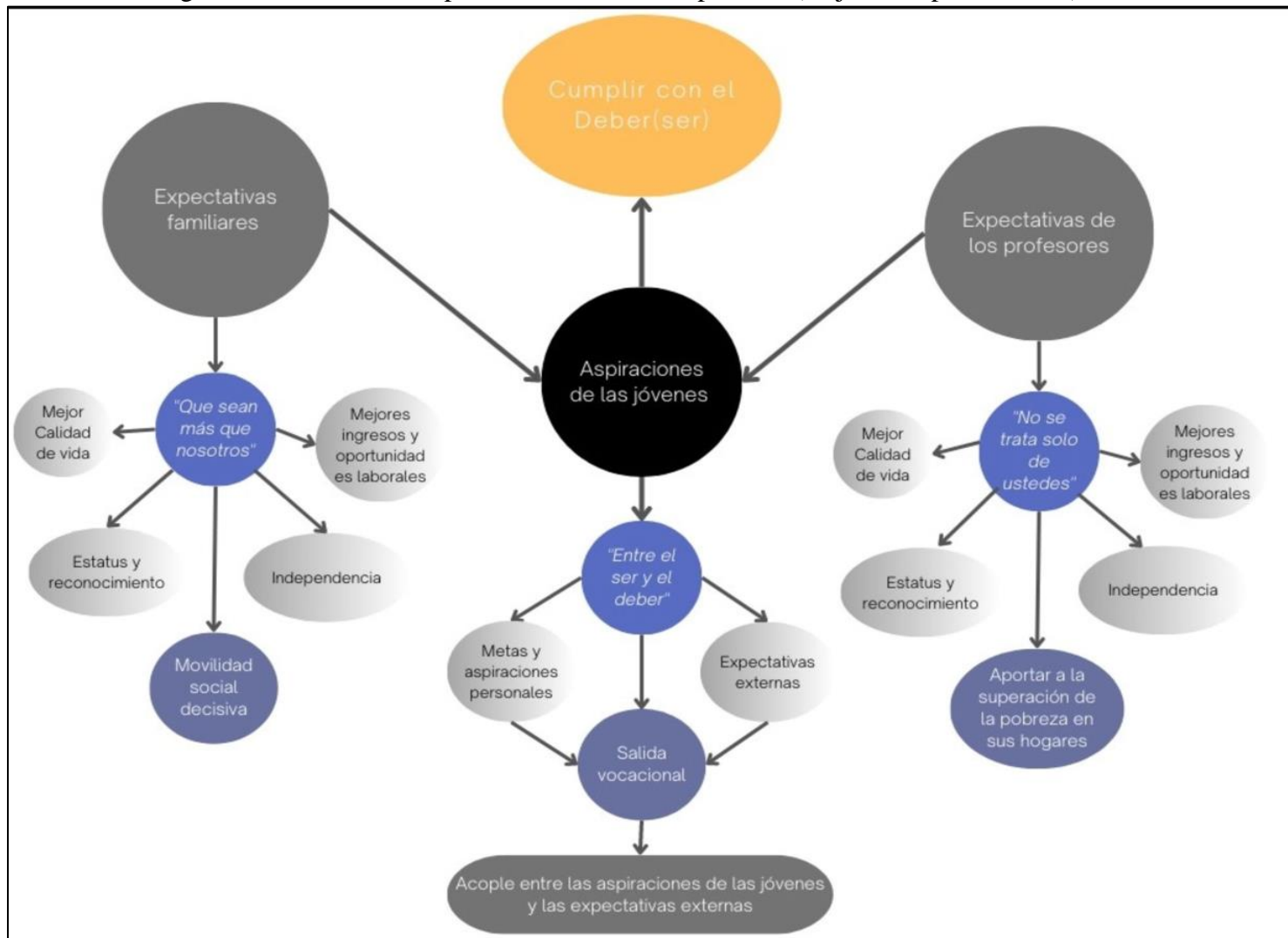
(Valeria, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

Es decir, la elección de la carrera universitaria se convirtió en un punto crucial para estas jóvenes, ya que les permitió resolver la tensión entre cumplir con las expectativas externas y perseguir sus aspiraciones personales. Ya que al optar por una carrera que realmente les apasionaba, lograron satisfacer tanto sus propias necesidades y metas personales como las de su entorno cercano. Esta situación les ha proporcionado la motivación y la disciplina necesarias para superar cualquier desafío u obstáculo que visualizan en su camino hacia el desarrollo académico y profesional. De esta manera, han logrado mantenerse enfocadas en sus metas y trabajar duro para alcanzarlas.

En concreto, y volviendo a la categoría central, es posible señalar que *cumplir con el deber (ser)* no solo evidencia la presión social y las expectativas culturales que enfrentan estas jóvenes, sino también cómo lograron lidiar con la tensión de equilibrar sus propias aspiraciones y los mandatos externos. En este proceso, la salida vocacional se convirtió en la *bisagra* que les permitió encontrar un punto de equilibrio, una conexión, entre lo que se les imponía y lo que deseaban para su vida. De esta manera, el ingreso en la universidad se convierte ya no en un *deber*, sino que en un *deber (ser)*, pues al obtener un título universitario, estas jóvenes no solo están cumpliendo con las expectativas de su entorno, sino que también están persiguiendo su propia felicidad y realización personal. Como resultado, esto se convierte en un hito de alegría, regocijo y orgullo tanto para las propias estudiantes como para sus familias y cercanos.

A modo de resumen, se presenta a continuación un diagrama que muestra las principales categorías que representan, desde la lectura de la construcción de datos, la identificación y descripción de las motivaciones de las estudiantes para cursar estudios superiores.

Diagrama 1: Motivaciones para cursar estudios superiores (Objetivo específico N°1)



Fuente: elaboración propia

4.2. Percepción de alcanzar las recompensas esperadas: *¿Tú puedes?*

En este apartado analizo la duda latente que se presenta en las jóvenes al momento de pensar en su futuro una vez tituladas. En este sentido *¿Tú puedes?* refleja las dudas y preocupaciones que tienen las estudiantes sobre si la promesa de recompensas sociales que ofrece el sistema universitario chileno se cumplirá o no para ellas.

“Es como que siempre te dicen, tú puedes cachai, si tú lo vas a lograr. (...) es como que la cosa te va a resultar por mérito propio, y yo igual creo que es así, pero hay factores externos que uno no puede manejar, entonces muchas veces como que no depende de nosotros nomás”

(Fernanda, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“(...) no sé, yo diría que tenemos un 50-50 de que salgamos de la universidad, que tengamos nuestro título y que nos vaya bien, porque igual no depende solo de uno, porque igual como que la cosa está difícil (...)”

(Claudia, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

Por un lado, hay una fuerte creencia en el mérito propio y en la idea de que, si trabajan duro, podrán lograr lo que se proponen. Sin embargo, esta confianza se ve limitada por la percepción de que hay factores externos que están fuera de su control y que pueden influir en su éxito profesional y personal.

“(...) es que el sistema universitario hoy en día yo encuentro que tiene muchas falencias y es bastante clasista, el hecho de que todavía en este país importe de donde uno sale y te miren tanto el currículum, como que a la vez siento que está bien que se fijen en la calidad, pero también siento que es muy desigual porque de repente hay personas que tienen mucha vocación y mucho potencial, pero no les dio por equis motivo para estudiar en una estatal (...)”

(Catalina, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

“Siempre va a estar primero la persona que tenga pitutos, los que tienen plata (...). O sea, tú saliste de una carrera y una persona que tiene redes de contacto puede encontrar pega mañana, y una persona que no tiene red de contacto, como nosotras, no encuentra pega y tiene que trabajar en otra cosa que no tiene nada que ver con tu carrera cachai”

(Florencia, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“Creo que hoy en día se están titulando muchas personas de la misma carrera entonces creo que hay como mucha competencia. Creo que eso podría ser una limitación, también la misma experiencia, porque a veces uno entra a trabajar y le piden años de experiencia, y uno viene recién saliendo de la universidad. Entonces igual es complejo”

(Laura, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

En este sentido, las dificultades que enfrentan las estudiantes para visualizar un futuro laboral prometedor pueden ser interpretadas como una manifestación más de la desigualdad que prevalece en la sociedad chilena, en particular en el ámbito educativo. Las universidades estatales son percibidas como el camino más seguro para acceder a empleos de calidad y las universidades privadas son vistas como de menor calidad y con menos capacidad para abrir puertas en el mercado laboral. A su vez, la falta de redes de contactos, la influencia del clasismo, la falta de experiencia laboral y la competencia en el mercado laboral se perciben como realidades que pueden limitar sus posibilidades, lo que les genera una sensación de que el sistema universitario no está cumpliendo con sus promesas.

“Un título antes como que te solucionaba la vida. Ahora como que no es tan así, porque puedes tener un título, pero igual terminai trabajando en el McDonalds, y eso igual como que te decepciona, porque vei por todas partes weones universitarios que están pa la caga ahora”

(Andrea, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“Como que tenemos claro que un título no nos asegura nada, que un título universitario no es suficiente sabes (...). Está como la sensación, así como de que saliendo de la universidad vas a tener que, así como jugarte la vida allá afuera (...)”

(Julia, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“No sé, o sea si me estoy sacrificando tanto y es algo que me gusta, ¿Por qué no voy a tener que trabajar en otra cosa porque no encuentro pega? Y encuentro que esa es una falencia horrible del sistema. Y es un temor que yo creo que podrías encontrar en cada estudiante. Y es horrible porque el sistema no se hace cargo. Es lo peor, porque uno tiene que luchar contra eso sola”

(Estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

Aunque en el pasado, obtener un título universitario era sinónimo de éxito y estabilidad económica, hoy en día hay una percepción generalizada de que esto ya no es cierto. Estas estudiantes sienten que un título universitario ya no es suficiente para garantizar un buen trabajo y que el mercado laboral está altamente sobrecargado y competitivo. Situación que interpretan como una consecuencia directa de la masificación de la educación superior, y como resultado perciben que acceder a las recompensas sociales que ofrece un título universitario es incierto, especialmente si no se egresa de una universidad prestigiosa o si se estudia una carrera menos tradicional.

“Es un tema super chocante para mí, porque en mi caso, estás viviendo el proceso de tu carrera, pero siempre está la sombra negra que te dice: no estás en una universidad de prestigio. (...) pero yo he puesto de mi parte y espero que el sistema me retribuya también”

(Camila, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“Nuestra área dentro de las pedagogías, el área diferencial, a veces es mirada en menos, no se nos cataloga como profesores, docentes. El Estado mismo no nos paga nuestra especialidad o mención como a los demás profesores, entonces nos suelen ver

como alguien que está ahí como ayudante de profesor, cuando también somos profesores (...)”

(Danae, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“Creo que la carrera de docente está en un punto de decadencia acá en Chile. No ha ido mejorando para nada a través de los años. No se nos paga como un profesional con toda la formación que nosotros tenemos. No se nos reconoce como tales tampoco, y para mí eso es una muestra muy grande de que en esta sociedad no se valora la formación docente (...)”

(Catalina, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

La preocupación de estas jóvenes, respecto a la posibilidad de no obtener las recompensas que esperan tras obtener un título universitario, se debe a las barreras que perciben tendrán que enfrentar en el mercado laboral a causa de la falta de reconocimiento de sus carreras y/o universidades de egreso. Esta situación les genera gran incertidumbre y temor a fracasar, tanto en la concreción de sus proyectos de vida como en las metas impuestas por su entorno.

“Yo creo que para mí fracasar significaría terminar trabajando en algo que no me va a hacer feliz, por así decirlo, y terminar teniendo que vivir una vida dedicada a eso para poder sobrevivir. (...). Y en mi familia creo que también significaría un fracaso, en el sentido de que me verían como teniendo que seguir manteniendo el mismo esfuerzo que hemos mantenido siempre para sobrevivir básicamente.”

(Valeria, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

“Ese es el mayor miedo, como el fracaso de no lograrlo. (...) porque de repente me pasa que yo no solamente tengo expectativas profesionales, porque uno igual tiene sus sueños personales, yo pretendo por ejemplo algún día tener mi casa, quizás mi auto, viajar mucho, son como cosas que quiero hacer, y yo creo que no lograrlas sería un fracaso para mí, pero también para mi familia porque igual ellos estaban llenos de

sueños cuando partieron, entonces yo creo que igual les daría pena y frustración de que yo no pudiese cumplir los míos (...)”

(Laura, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“No sé, el miedo a fracasar, el miedo de no cumplir lo que me propuse, el miedo a defraudarlos a todos. (...) o sea, dejando de lado como lo práctico, eso de que tienes que estudiar, que tienes que ejercer y ganar bien, que tienes que tener tus cosas, dejando todo eso de lado, es una lucha interna. Porque no sé, en mi cabeza siempre esta esta cosa de que tienes que cumplir con tus expectativas, tienes que cumplir con las expectativas de los demás y no puedes defraudarte, no puedes defraudar a los demás (...)”

(Antonia, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

De lo anterior se desprende que la presión por cumplir con las expectativas familiares y sociales se ha convertido en una carga emocional significativa para estas jóvenes. Esta presión se hace especialmente evidente en cuanto a su futuro laboral, ya que la idea de tener que trabajar en algo que no les guste o, peor aún, dedicar su vida a una actividad que no les haga felices, genera sentimientos de fracaso y frustración. Además, se añade la preocupación de no poder cumplir con sus propios sueños y aspiraciones personales, como tener una casa, un auto o la posibilidad de viajar, lo que aumenta aún más la presión sobre ellas. No obstante, esta presión no es solo interna, sino que también se siente en el ámbito social. En efecto, la obtención de un título universitario se considera en muchos contextos como una garantía de éxito y estabilidad económica. Por lo tanto, la posibilidad de no alcanzar las recompensas esperadas tras obtener un título es interpretado por estas jóvenes como una posible devaluación de su valía personal y social.

“Soy una persona muy ansiosa, entonces sobre pienso mucho las cosas. Y el hecho de no poder cumplir mis objetivos sería como que me comería la cabeza del por qué no lo logré, onda ¿Que hice mal para no llegar a la meta? Creo que me sentiría muy

fracasada y me cuestionaría a mí misma, se formaría un problema en relación conmigo misma de cómo no pude ser capaz (...)”

(Valeria, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

“(...) si ya tienes la presión familiar y personal de titularte y que más encima te vaya bien. Imagínate no poder ejercer o lo que tienes proyectado no resulte. Yo creo que eso me haría sentir como insuficiente, como que no me esforcé lo suficiente por alcanzarlo”

(María, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

En este sentido, las jóvenes sienten que su valía personal y social está estrechamente ligada a su capacidad de obtener un título universitario y las recompensas asociadas a él. Es decir, tienen miedo a fracasar en la concreción de sus objetivos y lo que se espera de ellas porque perciben que dicho fracaso les significaría no solo una disminución de su autoestima y su autoconfianza, sino también que su capacidad de insertarse eficazmente dentro de la sociedad están en riesgo. En consecuencia, estas jóvenes sienten que podrían ser marginadas o aisladas socialmente, lo que agrava su sensación de pérdida de valía personal y social.

“Como que todos romantizan el tema de entrar a la U, pero no se dan cuenta de toda la presión en todo ámbito que conlleva. Porque si no logras tener tu carrera, o si no logras concretar las expectativas que te has hecho tú o las que se han hecho tu familia, eso va a ser problema tuyo. Es como que te van a culpar a ti por no haber podido (...), es tu fracaso, porque se supone que ahora es como más fácil tener un título universitario que en la generación de tus papás (...)”

(Andrea, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“(...) es súper triste, pero yo creo que el sistema en sí está hecho para culpar a los estudiantes. Porque ahora como supuestamente todos podemos entrar a la universidad como que te dicen que el éxito depende de ti, y uno siente esa presión sobre los

hombros de que, si no lo logras, no se van a dar cuenta de todo lo que hay detrás, solo van a ver que lo hiciste mal, que tú no fuiste exitoso, que fracasaste”

(Marianela, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

El temor de estas jóvenes se sustenta en base a la idea generalizada de que el ingreso a la universidad es más accesible y fácil en comparación con generaciones anteriores, lo que genera la creencia de que el éxito tanto académico como laboral depende únicamente del mérito individual de cada estudiante. Esta presión conlleva la responsabilidad personal del fracaso, sin tener en cuenta los factores externos que actúan como barreras o limitantes para acceder a las recompensas esperadas. Por ello, las jóvenes sienten que el sistema está diseñado para culpar a los estudiantes y que, en caso de fracasar, serán juzgadas por no haber concretado las recompensas sociales que ofrece un título universitario.

En síntesis, *¿Tú puedes?* refleja la inseguridad y el miedo al fracaso que experimentan las jóvenes al enfrentar su transición al mundo laboral y profesional en una sociedad donde las recompensas no parecen ser equitativas ni accesibles para todas. Este miedo se percibe como una amenaza real que puede impedirles alcanzar sus metas y aspiraciones futuras, lo que se traduce en una disminución de su autoestima y confianza en sí mismas. Esta inseguridad se relaciona con la presión social y personal que sienten por alcanzar el éxito y la estabilidad económica a través de un título universitario, en una sociedad que valora en gran medida el reconocimiento social a través de la educación. Las jóvenes perciben que, si no logran conseguir un buen trabajo o no alcanzan cierto nivel de estabilidad económica, podrían ser vistas como fracasadas, lo que les genera una gran presión y ansiedad. Además, las altas expectativas que sus familias y entorno social tienen respecto a que un título universitario es la única garantía de éxito, también contribuyen a este miedo al fracaso.

El presente diagrama resume las categorías identificadas y descritas a partir del análisis de datos, y representa las posibilidades que perciben tener las jóvenes de alcanzar las recompensas esperadas tras obtener un título universitario.

4.3. Estrategias frente al temor de no alcanzar las recompensas esperadas: *Fracasar no es una opción*

A pesar del temor que experimentan frente a la posibilidad de no poder cumplir con las expectativas propias y externas, estas jóvenes no se dejan detener por el fracaso. Al contrario, utilizan este temor como un motor que las mantiene alerta y les permite evaluar sus posibilidades y posibles planes de acción para evitar el fracaso. En otras palabras, *Fracasar no es una opción* representa la actitud de estas estudiantes, caracterizada por su capacidad de agencia y determinación para enfrentar las incertidumbres y desafíos que se presentan en su camino. Esta actitud no solo implica perseverancia, sino también habilidad para adaptarse y ser creativas frente a las dificultades.

“Es que sabi lo que pasa, es que uno no es weona cachai, uno se da cuenta de que ahora el piso mínimo es el título, y que a partir de ese piso mínimo tenemos que sacarnos la cresta y hacer un montón de cosas aparte para tener cierta estabilidad económica y darse los gustos que uno quiere a futuro (...)”

(Camila, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“(...) como te decía antes, igual el miedo es bien grande, yo creo que mucho más para nosotras porque sabemos que uno como profe va a ganar poco, pero no importa, es lo que me gusta y voy a salir adelante igual. De una u otra manera vamos a salir adelante, y viendo sobre la marcha que alternativas tomar”

(Danae, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“Yo creo que cada uno de nosotros sabe que un título universitario no es suficiente, y por eso creo que tenemos, al menos yo tengo ciertas cartas bajo la manga, y ese es el atributo positivo que le damos a todo esto y por eso creo que sigo motivada (...)”

(Andrea, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

En este sentido, la principal dificultad que visualizan estas jóvenes es que un título universitario ya no sería suficiente para alcanzar la estabilidad y sustento económico, y por ello están dispuestas a idear estrategias y tener un *plan B* que les permita asegurar la concreción de sus proyectos futuros. En otras palabras, estas jóvenes comprenden que deben ir más allá del título universitario y están dispuestas a tomar riesgos y reinventarse si es necesario para evitar el fracaso en sus proyectos personales.

“O sea, yo quiero dedicarme a mi carrera, por eso he sacado la cresta todos estos años, pero si veo que no me alcanza la plata, tengo pensado hacer otras cosas que me generen lucas, no sé un emprendimiento propio por así decirlo, hacer algo relacionado a la cocina, no sé, pero en ese sentido yo creo que tenemos muchas posibilidades de como sobrellevar el que no nos vaya bien (...)”

(Denisse, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“(...) me gustaría hacer un magister o una especialización dentro de mi área, porque igual Trabajo Social veo que está como super infravalorado, entonces una forma de asegurar una mejor remuneración es esa, teniendo como más conocimiento, especializarte más porque como que eso igual te deja como un peldaño más arriba (...)”

(Andrea, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

La capacidad de agencia que muestran estas jóvenes indica que tienen una comprensión clara de su capacidad para tomar decisiones sobre lo que les afecta y actuar en consecuencia para lograr sus metas y objetivos. En este sentido, si bien las estrategias que emplean para proyectar su futuro son diversas, todas comparten el objetivo de generar ingresos extras para alcanzar cierta estabilidad financiera. Mientras algunas se enfocan en ampliar sus habilidades, otras planean emprender proyectos relacionados con sus pasatiempos fuera de su carrera o impartir talleres y clases para obtener ingresos adicionales.

Este enfoque en el sustento económico permite comprender que el temor a fracasar que experimentan estas jóvenes frente al aparente quiebre de la promesa de recompensas sociales

que ofrece el sistema universitario chileno, se estaría basando principalmente en el aspecto económico de la promesa, es decir, en la promesa de retribución económica, pero no necesariamente con el reconocimiento social que esta ofrece. Esto no significa que el estatus social no sea importante para estas jóvenes, sino más bien porque perciben que, al momento de obtener su título, ya estarían resolviendo ese ámbito.

“(...) cuando tenga mi título en la mano voy a tener esa sensación como de que ya cumplí, y eso es súper rico porque de alguna manera te sacas ese peso de encima, pero claro, ahí te queda todavía la otra mochila, la de cumplir con el tema de encontrar trabajo y que la plata te alcance (risas). Pero ya teniendo el título, es como que de alguna forma ya te ganaste el reconocimiento de los demás de que pudiste tener tu cartón (...)”

(Danae, estudiante Educación Diferencial, UMCE).

“(...) es que acá en Chile por lo menos está tan normalizado el sacarse la cresta, que si tú no te sacai la cresta, es lo que hablaba con mis amigas el otro día, de la meritocracia. El título universitario yo podría decir que es como asegurar la meritocracia, onda que se sacó la cresta para tener un título entonces igual hay como ese reconocimiento detrás cachai, es como que nos merecemos lo que podemos llegar a tener (...)”

(Fernanda, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

En otras palabras, estas jóvenes consideran que una vez tituladas, la promesa reconocimiento social se estaría cumpliendo para ellas, debido principalmente a la importancia que la sociedad chilena le otorga a un título universitario como símbolo de esfuerzo y mérito. Esto significa entonces que la idea de *piso mínimo* a la que se refieren las estudiantes, en cuanto a lo que ofrece un título universitario, se basa en la percepción de concreción de la promesa de reconocimiento social, que se estaría garantizando a través de la meritocracia. Por lo tanto, perciben que lograr un título universitario es una forma de ganarse el respeto y el reconocimiento de los demás.

“(...) yo siento que me voy a sentir como empoderada, porque voy a poder demostrar lo que en realidad soy y no voy a tener que agachar el moño. Voy a poder pararme y hacerme valer, porque voy a poder decir: lo logré, pude titularme a pesar de todo. Entonces ver que lo logré es como, me voy a creer el cuento, y sinceramente, así como del fondo de mi corazón, me veo como demasiado empoderada y de cierta forma casi como arrogante (...)”

(Camila, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

“(...) porque digamos las cosas como son, hoy en día la gente se fija en si eres universitaria o no, si eres profesional o no, y dependiendo de eso es como te tratan. Entonces el título me va a servir a mí, entre otras cosas, para que nadie se sienta con el derecho de pisotearme (...)”

(Paula, estudiante Pedagogía en Música, UMCE).

“(...) de alguna forma como que sientes que el título te va a dar como una coraza distinta, como que te vas a poder ver y presentar ante los demás de una manera distinta. (...) o sea, estamos hablando de que las personas de clase baja, como nosotros, para desenvolverse ponte tú en lugares donde hay personas con más recursos o cosas así, tu título es el que te defiende (...)”

(Andrea, estudiante Trabajo Social, Universidad Santo Tomás).

De esta forma, un título universitario se convierte para estas jóvenes en una estrategia para enfrentar situaciones de desigualdad social y cultural, en una sociedad donde la educación y la formación académica son altamente valoradas, el título les permitirá defenderse y hacer valer sus derechos en situaciones donde se sientan menospreciadas o discriminadas. En otras palabras, el título se convierte en una especie de *coraza* que les permite desenvolverse en un entorno social más amplio y complejo, donde se requiere de un cierto estatus para ser consideradas en igualdad de condiciones con los demás. En resumen, para estas estudiantes el título universitario representa un logro personal y social que les brinda seguridad,

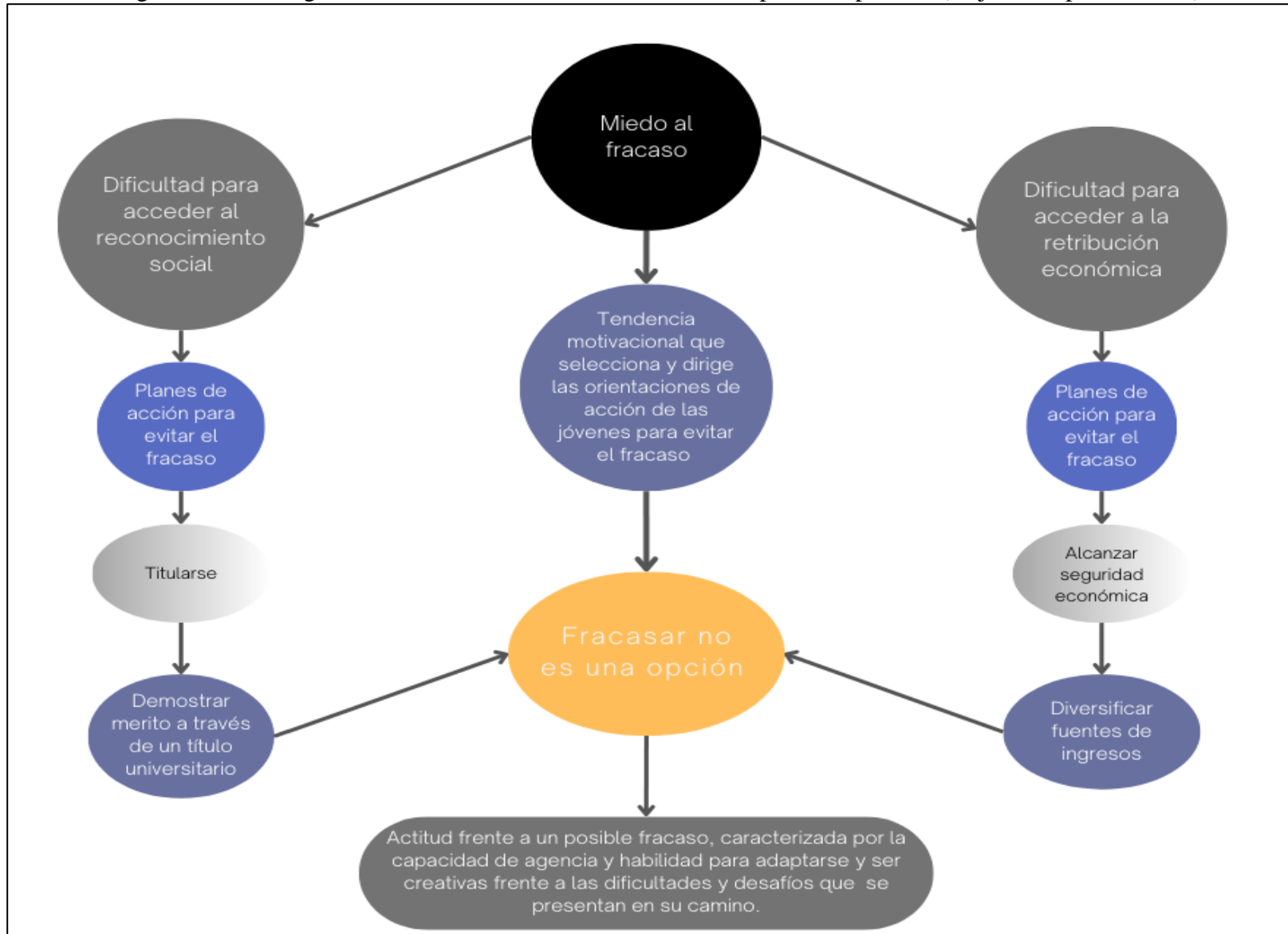
empoderamiento y la posibilidad de enfrentar desigualdades y discriminaciones en la sociedad actual.

Sin embargo, comprenden que, una vez conseguido el reconocimiento social, lo que queda es idear estrategias para el alcanzar la estabilidad financiera, ya que entienden que el título no es una garantía absoluta de éxito, y que todavía tendrán que enfrentar aquello que la promesa de recompensas que ofrece el sistema universitario chileno no les estaría cumpliendo: retribución económica mediante el conocimiento especializado, es decir, mediante un título universitario. Por esta razón, planean estrategias que les permitan alcanzar una seguridad económica que perciben como difícil de alcanzar solo ejerciendo su profesión. De esta manera, buscan evitar el riesgo de fracasar en su proyecto de vida y asegurar su futuro financiero.

En síntesis, *Fracasar no es una opción* es una frase que ejemplifica la capacidad de estas jóvenes para tomar el control de situaciones que podrían poner en peligro sus futuros proyectos de vida. En este sentido, comprenden que la mayor amenaza para ellas es el aparente quiebre de la promesa de retribución económica que ofrece el sistema universitario. Y ante este riesgo o amenaza, en lugar de paralizarse, estas jóvenes han demostrado ser capaces de idear estrategias y planes de acción que les brinden una mayor seguridad y estabilidad económica, permitiéndoles evitar el fracaso en este aspecto.

El presente diagrama resume las categorías identificadas y representa las estrategias de las estudiantes frente al temor de no alcanzar las recompensas esperadas.

Diagrama 3: Estrategias frente al temor de no alcanzar las recompensas esperadas (Objetivo específico N°3)



Fuente: elaboración propia

Capítulo 5

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue explorar la relación entre el miedo al fracaso y las trayectorias educativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile. Busqué comprender cómo las jóvenes universitarias de bajos recursos, que pertenecen a familias donde son las primeras en ingresar a la educación superior, y cursan carreras altamente feminizadas en instituciones de baja y media selectividad, enfrentan la presión de alcanzar el éxito a través de la obtención de un título universitario. Además, indagué en cómo su camino educativo puede considerarse una motivación para evitar el fracaso y cumplir con las expectativas tanto personales como aquellas impuestas por la sociedad adulta.

Para abordar este objetivo, analicé los relatos de estas jóvenes en tres dimensiones temporales: pasado, presente y futuro. En la dimensión del pasado, examiné las motivaciones que las impulsaron a ingresar a la universidad. En la dimensión del presente, evalué su percepción actual sobre las posibilidades de alcanzar las recompensas sociales que ofrece el sistema universitario chileno. Por último, en la dimensión del futuro, indagué en las estrategias que planean adoptar en caso de no lograr las recompensas esperadas después de obtener su título universitario, siendo esta última dimensión un hallazgo del propio proceso de interacción y comunicación con las jóvenes durante la entrevista.

En relación con las motivaciones que llevaron a estas jóvenes a ingresar a la universidad, los resultados obtenidos son coherentes con la literatura revisada. Según Añiñir (2019), Canales et al. (2016) y Duarte & Sandoval (2017), la búsqueda de un título universitario está estrechamente relacionada con las expectativas y normas sociales que rigen su entorno adulto. Los resultados indican que las expectativas familiares fueron cruciales en la decisión de estas jóvenes de continuar sus estudios universitarios. Los padres, madres y/o tutores aspiran a que ellas tengan un mejor futuro, alejándolas de empleos poco calificados y sus consecuencias negativas. Para ellos, la educación universitaria representa una vía para mejorar su estabilidad económica y social, así como para acceder a un mayor reconocimiento social. La perspectiva de Canales et al. (2016) coincide con estos resultados, al señalar que

el deseo de las familias va más allá de la realización personal y la vocación de las jóvenes, y se relaciona con la intención de evitar exponerlas a empleos poco calificados que ofrecen bajos salarios, poco prestigio social y poca estabilidad laboral y económica. Además, se identificó que las familias valoran en exceso las carreras universitarias en comparación con otras opciones educativas, lo que aumenta la presión por obtener un título universitario y el estatus social asociado a ello. Este descubrimiento coincide con investigaciones anteriores (Ansión, 1998; Delgado y Salcedo, 2008), que sugieren que las familias consideran más valioso un título universitario que uno técnico.

Por otro lado, los resultados revelaron un hallazgo innovador: las y los profesores desempeñaron un papel fundamental. Las expectativas generadas por ellas y ellos se posicionaron como el segundo factor más influyente en la decisión de estas jóvenes. Las y los docentes, conscientes de la realidad socioeconómica de las estudiantes, transmitieron la importancia de la educación universitaria no solo como un medio para mejorar su calidad de vida y su estatus social, sino también como una forma de superar la pobreza en sus hogares. Esto en base a la expectativa de que un título universitario les abrirá las puertas a mayores oportunidades laborales, mejor remuneración y mayor reconocimiento social. En consecuencia, los profesores brindaron aliento y motivación a las estudiantes para que continuasen estudios superiores, basándose en los beneficios tangibles que la educación universitaria podría aportarles, lo cual impulsó a las jóvenes a perseverar en su trayectoria académica.

A pesar de que las expectativas de las familias y sus profesores motivaron a las jóvenes a perseguir estudios superiores, también surgieron tensiones entre sus aspiraciones personales y las expectativas impuestas sobre ellas. Si bien las aspiraciones de las jóvenes no difieren significativamente de las expectativas externas, ya que también buscan estabilidad financiera y reconocimiento social para mejorar su calidad de vida y ayudar a sus seres queridos, las jóvenes cuestionan la necesidad real de obtener un título universitario para lograrlo. Consideran que existen numerosas alternativas para alcanzar el éxito y ganarse la vida sin necesidad de un título, lo cual desafía los valores culturales arraigados. Sin embargo, este

cuestionamiento no es suficiente para impulsar decisiones autónomas, ya que todavía sienten la presión social de obtener un título universitario para validar sus proyectos de vida futuros.

Esto se alinea con las conclusiones de Duarte (2017), quien señala que la presión que enfrentan los jóvenes para cumplir con las expectativas de la sociedad y sus familias en cuanto a la obtención de un título universitario genera una tensión entre sus metas personales y lo que se espera de ellas. Esto puede resultar en un conflicto que puede generar malestar y desajuste, llevándolas a sacrificar sus propias aspiraciones para adaptarse a las normas sociales.

Para resolver la tensión, estas jóvenes optaron por elegir carreras universitarias que realmente les apasionasen. Al hacerlo, perciben haber satisfecho tanto sus propias metas y necesidades (su *ser*) como las de su entorno cercano (su *deber*). Este enfoque concuerda con lo propuesto por Habermas (1981, citado en Puga et al., 2017) en relación con que los proyectos de vida de los individuos se guían principalmente por tres tipos de orientaciones de acción: orientaciones reguladas por las normas, orientaciones estratégicas y orientaciones expresivas. En el caso de esta investigación, la primera orientación se relaciona con el cumplimiento de las expectativas sociales consideradas legítimas, ya que la obtención de un título universitario les permite a estas jóvenes cumplir dichas regulaciones. Por otro lado, la segunda orientación se centra en la adquisición de credenciales educativas como un medio para alcanzar metas y proyectos de vida personales. En tanto, la tercera orientación se enfoca en la elección de carreras universitarias basadas en los intereses personales de los jóvenes, permitiéndoles desplegar su subjetividad al seleccionar programas de educación superior acorde a sus propios intereses.

Siguiendo a Habermas (1987, citado en Garrido, 2011), podemos entender que la motivación para obtener un título de educación superior se apoya en dos tipos de aprendizaje. El primero implica un aprendizaje cognitivo-instrumental, que implica conocer y utilizar a favor los elementos disponibles en la sociedad para alcanzar metas y aspiraciones personales. El segundo es un aprendizaje práctico-moral, que se enfoca en aprender lo que es socialmente aceptable o deseable para sentirse integrado en la sociedad. En conclusión, la motivación de estas jóvenes refleja la internalización de los valores que comparte la sociedad chilena. Estos

valores se convierten en motivaciones que guían sus acciones, otorgan sentido a sus vidas y a sus planes futuros.

En cuanto a la percepción de las posibilidades de alcanzar las recompensas esperadas, los resultados muestran que las jóvenes, pese a confiar en su propio mérito y capacidad de trabajo, perciben la existencia de factores externos que podrían influir en su éxito profesional y personal, como la falta de reconocimiento de sus carreras o universidades de egreso, la escasez de experiencia laboral, la competencia en el mercado laboral y la influencia del clasismo. Además, reconocen que la masificación de la educación superior ha llevado a que un título universitario por sí solo ya no sea suficiente para garantizar un empleo de calidad y una remuneración adecuada.

Lo anterior da cuenta que las jóvenes logran identificar con bastante precisión los dos principales problemas que enfrenta el sistema de educación superior chileno en cuanto a la promesa de recompensas sociales. En primer lugar, tal como señalan Urzúa (2012); Canales et al., (2016) y Vásquez (2017), el aumento de la cobertura de la educación superior estaría tensionado el mercado laboral chileno, generando importantes caídas en los salarios y la empleabilidad de los profesionales. Y, en segundo lugar, tal como lo evidencian diversos estudios (Brunner, 2015; Canales et al., 2016; Mendes et al., 2005; Urzúa, 2012; Vásquez, 2017; Villalobos, 2020), la masificación de la educación superior se habría producido bajo un contexto de baja regulación estatal de la calidad y el prestigio de las nuevas instituciones educacionales, lo que habría redundado en la consolidado de un sistema altamente estratificado según el nivel socioeconómico de los jóvenes.

Bajo este contexto, las jóvenes perciben que el sistema universitario no estaría cumpliendo completamente con sus promesas, situación que les genera incertidumbre y temor a fracasar en la realización de sus aspiraciones de vida y en las expectativas impuestas por su entorno. Este miedo se deriva de la preocupación por no lograr las recompensas económicas y sociales asociadas con obtener un título universitario, ya que sienten que su valía personal y social está estrechamente ligada a su capacidad para obtener dicho título y las recompensas relacionadas. La creencia generalizada en la sociedad chilena de que el éxito depende exclusivamente del mérito individual contribuye a esta percepción. Esta creencia se basa en

la idea de que el ingreso a la universidad es más accesible y fácil en comparación con generaciones anteriores. Como resultado, las jóvenes sienten una presión personal, ya que esta creencia les hace responsables de su propio éxito y temen ser juzgadas si no logran las recompensas sociales que se esperan de ellas. Esta presión ignora los obstáculos externos que pueden limitar el acceso a las recompensas esperadas, generando una carga adicional sobre las jóvenes.

Junto con lo anterior, las jóvenes sienten una gran responsabilidad de no defraudar a sus familias. Perciben una deuda hacia ellos debido al apoyo y sacrificio que han recibido, y también sienten la presión de cumplir los sueños que sus familias no pudieron alcanzar en su momento, cuando el acceso a la educación universitaria era más difícil. El miedo a fracasar en la concreción de sus objetivos y las expectativas impuestas por sus familias implica no solo una disminución de su autoestima y autoconfianza, sino también la sensación de poner en riesgo su capacidad de integración efectiva en la sociedad. Como resultado, estas jóvenes temen ser marginadas o aisladas socialmente, lo que agrava su sensación de pérdida de valía personal y social.

Lo expuesto revela dos aspectos de gran importancia. En primer lugar, respalda la premisa planteada en esta investigación de que el miedo al fracaso no se limita a una experiencia individual en la cual cada persona teme no poder cumplir con las expectativas establecidas para alcanzar una meta futura, debido a su percepción de incompetencia personal. Esto respalda lo propuesto por Bauman (2008), quien señala que el temor frente a la valía personal y social se origina a partir de la influencia de las experiencias y relatos de otros. Por lo tanto, a nivel colectivo, el miedo al fracaso que experimentan las jóvenes, entendido como un miedo social o derivativo, surge como resultado de una transmisión social que plantea la posibilidad o el riesgo de que la inversión en educación no se traduzca en una movilidad social significativa.

En segundo lugar, la evidencia estudiada en otras áreas del conocimiento también se puede aplicar a este particular miedo al fracaso. Esto se debe a que los resultados de estos estudios, como los de Birney et al. (1969), Conroy et al. (2010), Stuart (2013), Wach et al. (2015) y Elliot & Thrash (2004), están en línea con los hallazgos de esta investigación. Estos estudios,

aunque han indagado en el miedo al fracaso a nivel individual, respaldan la relación entre el miedo al fracaso y la preocupación por la valía personal, la integración social y el cumplimiento de las expectativas de éxito establecidas por uno mismo, la familia y el entorno social. En otras palabras, estos estudios demuestran que el miedo al fracaso surge cuando los individuos interpretan el fracaso como un indicador de incompetencia personal que puede resultar en el rechazo de los demás o de la sociedad en general. En el caso de esta investigación, se revela que las jóvenes no temen a su propia capacidad para lograr sus objetivos, sino que temen la incompetencia del sistema universitario chileno, el cual no estaría cumpliendo con las recompensas prometidas.

Como resultado, cuando perciben que el logro de las recompensas sociales ofrecidas por el sistema universitario chileno está en riesgo, las jóvenes experimentan autodevaluación debido a las consecuencias negativas que el fracaso podría tener en sus planes y aspiraciones. En resumen, el miedo al fracaso en el contexto de la educación superior chilena está vinculado a la incertidumbre sobre el cumplimiento de las promesas de recompensas sociales, lo cual afecta la autovaloración, las relaciones sociales y los planes de vida de las jóvenes. Este temor se deriva de la presión social y personal por alcanzar el éxito y la movilidad social a través de la educación universitaria.

Ahora bien, pensando en las estrategias que las estudiantes emplean para enfrentar el temor de no alcanzar las recompensas esperadas, los resultados respaldan la evidencia presentada por Martin y Marsh (2003) al indicar que el miedo al fracaso no necesariamente conduce a conductas evitativas, sino que puede llegar a convertirse en una motivación que influye en la selección y dirección de las acciones de los sujetos para evitar el fracaso. En este sentido, los resultados revelaron que, a pesar del temor experimentado por las jóvenes, ellas tienen la capacidad de reflexionar sobre su situación y establecer planes de acción o estrategias que les permitan evitar el fracaso en sus proyectos de vida futuros. Durante esta evaluación de posibilidades, identificaron que el mayor riesgo para su futuro radica en que la promesa de recompensas sociales no se estaría cumpliendo en términos de retribución económica. Esto implica que las aspiraciones de obtener una posición económicamente estable a través de un título universitario no se están cumpliendo como se esperaba.

En otras palabras, según la percepción de estas jóvenes, la promesa de recompensas sociales ofrecida por el sistema de educación superior no está completamente incumplida. Su paso por la universidad y la obtención de un título universitario son considerados dentro de la sociedad chilena como símbolos de esfuerzo y espíritu de superación. Por lo tanto, perciben que este logro les permite alcanzar una parte de la promesa: el reconocimiento social a través del mérito.

Sin embargo, reconocen que un título universitario hoy en día no les asegura una posición económicamente estable. Por ello, todos sus planes y estrategias se basan en suplir lo que la promesa no estaría cumpliendo: retribución económica a través del saber especializado. Estas estrategias incluyen la búsqueda de oportunidades laborales adicionales, la adquisición de habilidades complementarias, y la consideración de estudios de postgrado para aumentar su empleabilidad y obtener mejores remuneraciones. Además, algunas jóvenes también consideran emprender o buscar empleo en otros países, donde creen que podrían encontrar mayores oportunidades económicas. En resumen, las jóvenes reconocen las limitaciones del sistema de educación superior chileno en términos de garantizar una retribución económica adecuada, pero no se resignan al fracaso. Más bien, utilizan su temor como una motivación para buscar alternativas y adoptar estrategias que les permitan superar las brechas existentes. Estas acciones reflejan su determinación y capacidad de adaptación en un entorno desafiante, y demuestran su compromiso con la consecución de sus metas.

En respuesta a la pregunta central de la investigación y en concordancia con las conclusiones previamente revisadas, se puede afirmar que las trayectorias de vida de estas jóvenes están estrechamente vinculadas con el miedo al fracaso que experimentan frente a la posibilidad de no cumplir con sus aspiraciones y las expectativas impuestas por su entorno. Durante su transición de la educación secundaria a la universidad, estas jóvenes se vieron profundamente influenciadas por el compromiso de cumplir. Como se ha analizado detalladamente, estas jóvenes se vieron obligadas a ajustar sus aspiraciones con las expectativas externas, ya que no ceñirse a ellas, las expondría a un posible castigo social. Esto porque, dentro de la sociedad chilena, cursar estudios superiores se considera una forma de demostrar mérito y esfuerzo personal, y no hacerlo implica alejarse de la norma social

establecida. Este temor de ser juzgadas y castigadas por no seguir el camino académico esperado las llevó a tomar decisiones motivadas por evitar el fracaso y mantenerse dentro de las expectativas sociales.

Una vez que lograron ingresar a la universidad, lejos de sentirse aliviadas por haber cumplido con el *deber*, estas jóvenes se enfrentaron a un nuevo temor: el reconocimiento de sus proyectos de vida ahora depende de lo exitosas que puedan ser una vez tituladas. Es decir, perciben su permanencia en la universidad como un paso hacia la realización de las expectativas de éxito que recaen sobre ellas. El temor de no cumplir con estas metas y ser consideradas fracasadas les genera una gran presión y ansiedad por el futuro. Este temor se intensifica a medida que las jóvenes escuchan experiencias y relatos de otros, que les transmiten la evidencia de que existen barreras y limitaciones que dificultan que las recompensas sociales ofrecidas por el sistema universitario chileno sean equitativas para todos. Estos factores adicionales refuerzan el miedo al fracaso y generan una carga adicional de estrés para las jóvenes. A medida que avanzan en su trayectoria educativa, se enfrentan a la preocupación constante de no poder cumplir con las expectativas económicas y laborales asociadas con la educación superior. Esta presión se suma a la ya existente de cumplir con las expectativas académicas y sociales.

Es decir, una vez que estas jóvenes ingresan a la universidad, no experimentan un alivio completo, sino que se enfrentan a nuevos temores y presiones. El miedo al fracaso se intensifica a medida que se acercan a la titulación, y la percepción de las barreras y limitaciones existentes en el sistema universitario aumenta su ansiedad. Esta preocupación constante por cumplir con las expectativas económicas, laborales, académicas y sociales genera una carga adicional en su vida universitaria.

En respuesta al temor de no poder cumplir con las expectativas asociadas con la obtención de un título universitario, estas jóvenes se enfrentan al desafío con determinación. En lugar de rendirse, deciden confrontar el posible fracaso y desarrollar estrategias para superarlo. Al igual que ajustaron sus aspiraciones a las expectativas adultas con el fin de lograr la integración y el reconocimiento social, ahora trazan planes que les permitan evitar el fracaso, particularmente en lo que respecta al mayor riesgo percibido: el incumplimiento de la

promesa de retribución económica que promete el sistema universitario. Estas jóvenes se esfuerzan por explorar alternativas y oportunidades que les brinden seguridad económica y éxito profesional. Buscan diversas opciones, demostrando una mentalidad resiliente y adaptable para enfrentar cualquier desafío que pueda surgir en su camino.

En conclusión, estas jóvenes no se resignan a un destino incierto a pesar del temor al fracaso y las presiones que conlleva. En lugar de ello, toman acciones proactivas para evitar el fracaso, toman el control de su vida y se esfuerzan por encontrar alternativas y oportunidades que les permitan alcanzar el éxito deseado. De esta manera, el miedo al fracaso se convierte en una poderosa fuerza motivadora que ha influido en todas las etapas de su vida, desde su transición de la educación secundaria a la universitaria y ha orientado y seleccionado sus acciones en busca del éxito y la aprobación social de sus proyectos de vida.

Referencias

- Aguayo, I. (2020). *Registro Social de Hogares: estadísticas nacionales, regionales y comunales. Según Calificación Socioeconómica y sexo del jefe o jefa de hogar* [Asesoría Técnica Parlamentaria N° SUP 125651]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28781/1/BCN_052020_Registro_social_de_hogares.pdf
- Aguirre, R. (2004). *Aspiraciones Sociales, Sistema Educativo y Clase Social: Aspiraciones Educativas y Ocupacionales de Estudiantes que Egresan de Cuarto Medio en la Comuna de Valparaíso* [Tesis de grado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113394>
- Améstica, L., Llinas-Audet, X., & Sánchez, I. (2014). Retorno de la Educación Superior en Chile: Efecto en la movilidad social a través del estimador de Diferencias en Diferencias. *Formación Universitaria*, 7(3), 23-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000300004>
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J., & Vega-Centeno, P. (1998). *Educación, la mejor herencia: decisiones educativas y expectativas de los padres de familia: una aproximación empírica*. *Anthropologica*, 17(17), 429-433. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181569>
- Aniñir, D. (2019). Algunos materiales para observar relaciones generacionales en el Chile neoliberal: lecturas desde las aspiraciones juveniles y las expectativas adultas situadas en instituciones educativas privadas. En Duarte, C., Hernández, N., & Palenzuela, Y. (Eds.), *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes de investigan. Volumen 2* (pp. 244-266). Social-ediciones. <https://doi.org/10.34720/szmm-c937>

- Arriagada, F. (2014). *Evaluación de las políticas educacionales del gobierno de Pedro Aguirre Cerda* [Tesis de grado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116685>
- Austin, R. (1999). Elites, pobladores y educación superior en Chile, 1842-1952. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 4(2). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Austin.pdf>
- Barbalet, J. (1998). *Emotion, Social Theory, and Social Structure: A Macrosociological Approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488740>
- Barozet, E. (10 de abril de 2017). *¿Es usted de clase media? Probablemente no*. CIPER Chile. <https://ciperchile.cl/2017/04/10/es-usted-de-clase-media-probablemente-no/>
- Bauman, Z. (2008). *Miedo líquido*. Paidós. https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/bauman_zygmunt_-_miedo_liquido.pdf
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13. <https://doi: 10.1177/205684601261>
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395>
- Betancur, M. (2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(33), 168-183. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/17/34>
- Birney, R. C., Burdick, H., & Teevan, R. D. (1969). *Fear of failure*. Van Nostrand.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bonديو-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Brunner, J. J. (2008). *Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007* [Tesis doctoral, Universidad de Leiden].

<https://brunner.cl/2008/12/educacion-superior-en-chile-instituciones-mercados-y-politicas-gubernamentales-1967-2007/>

Brunner, J. J. (2012). La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos. *Revista UDP*, 9(1), 119-143. <https://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2012/12/BRUNNER-81.pdf>

Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*, (pp. 21-107). Ediciones UC. https://www.academia.edu/10299428/Medio_siglo_de_transformaciones_de_la_educaci%C3%B3n_superior_chilena_Un_estado_del_arte

Canales, M. (2014a). La palabra grupal. Sociología de Emilio Durkheim. En M. Canales (Ed.), *Introducción a los clásicos* (pp. 79-110). LOM Ediciones.

Canales, M. (2014b). El saber cualitativo. En M. Canales. (Ed.), *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios* (pp. 19-23). LOM Ediciones.

Canales, M. (19 de diciembre 2016). *Todos íbamos a ser alguien*. The Clinic. <https://www.theclinic.cl/2016/12/19/todos-ibamos-a-ser-alguien/>

Canales, M., Opazo, A., & Camps, J. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Ultima Década*, 24(44), 73-108. <https://doi: 10.4067/S0718-22362016000 100004>

Canales, M., Guajardo, F., & Orellana, V. (2020). La elite del llano: de la promesa a las desilusiones en la trayectoria postsecundaria de los jóvenes de la nueva clase media. *Ultima década*, 28(53), 78-102. <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/58448>

Castillo, M. (2016). Fronteras simbólicas y clases medias. Movilidad social en Chile. *Perfiles latinoamericanos*, 24(48), 213-241. <https://doi: 10.18504/pl2448-009-2016>

- Comisión Nacional de Productividad (2018). *Informe anual*.
<https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2019/01/INFORME-ANUAL-2018-DE-PRODUCTIVIDAD-CNP.pdf>
- Conroy, D. E., Poczwardowski, A., & Henschen, K. P. (2010). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(3), 300-322.
<https://doi.org/10.1080/104132001753144428>
- Delgado, P., & Salcedo, T. (2008). Aspectos conceptuales sobre los indicadores de calidad de vida. *La Sociología en sus Escenarios*, (17), 1-33.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6803/6233>
- Donoso, S. (2014). *La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil*. CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905014946/Donoso_Informe_Sep_2014.pdf
- Duarte, C. (2009). Sobre los que no son, aunque sean: Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas. *Ultima Década*, 17(30).
<https://doi.org/10.4067/s0718-22362009000100002>
- Duarte, K. (2022). Artesanía intelectual en el análisis cualitativo de contenidos. En K. Duarte. (Ed.), *Separar para construir. Análisis cualitativo de información* (pp. 11-30). Social-ediciones.
- Duarte, C., & Sandoval, M. (2017). Salir del Liceo como metáfora del Chile contemporáneo. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, 33, 5–19.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2017.n33-01>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957-971. <https://doi.org/10.1177/0146167203262024>

- Frei, R. (2016). *La economía moral de la desigualdad en Chile: un modelo para armar* [Documento de trabajo N° 2016/08]. PNUD. <https://doi:10.13140/RG.2.2.22258.09927>
- Frei, R. (2017). *Millennials in LAC. El caso de Chile: aspiraciones segmentadas y cursos de vidas institucionalizados* [Documento de Trabajo]. Espacio Público. https://www.researchgate.net/publication/329512303_Millennials_in_LAC_El_caso_de_Chile_aspiraciones_segmentadas_y_cursos_de_vidas_institucionalizados
- Fuentes, A. (2011). Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia*, 5(1), 81-101. <https://doi.org/10.15691/%25x>
- Fukushi, K (2010). El Nuevo alumno, y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Revista Calidad de la Educación*, (33), 303-316. <https://doi:10.31619/caledu.n33.148>
- Gaínza, A. (2014). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales. (Ed.), *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios* (pp. 219-261). LOM Ediciones.
- Garay, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47517>
- Garrido, L. (2011). Reseña de «La Teoría de la acción comunicativa» de J. Habermas. *Razón y Palabra* (75). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199518706036.pdf>
- Gómez-Pérez, O., & Calleja-Bello, N. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/215>

- González-Pianda, J. A. (2007). Los retos de la familia hoy ante la educación de sus hijos: a educar también se aprende. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, (15), 187-201. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7080/RGP_15-13_Cong.pdf
- Goyes, A. (Ed.). (2015). *¿Qué piensan, quieren y esperan los jóvenes de hoy?: investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá*. Universidad de la Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117043817/quepiensan.pdf>
- Guajardo, V. (2009). *Las expectativas de padres y apoderados con educación formal incompleta en torno a la educación que reciben sus hijos en contextos deprivados* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105753>
- INJUV (2015). *Octava Encuesta Nacional de Juventud*. http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Libro_Octava_Encuesta_Nacional_de_Juventud.pdf
- Jasper, J. (2011). Emotions and social movements: Twenty years of theory and research. *Annual Review of Sociology*, (37), 285-303. doi: [10.1146/annurev-soc-081309-150015](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150015)
- Jasper, J. (2017). *Las emociones de la protesta: emociones afectivas y reactivas dentro y en torno a los movimientos sociales*. Redmovimientos.mx. <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2017/12/Las-emociones-de-la-protesta-emociones-afectivas-y-reactivas-dentro-y-en-torno-a-los-movimientos-sociales.-James-M.-Jasper.pdf>
- Jedlicki, L. R. (2002). Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile. 1920-1925. *Cuadernos de Historia*, (22), 111-148. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/47128>

- Lara, P. (2013). *La televisión y los medios de comunicación masivos como generadores de una cultura del miedo en la sociedad chilena actual. Un estudio en la ciudad de valdivia* [Tesis de grado, Universidad Austral de Chile]. Cybertesis UACH. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2013/ffp419t/doc/ffp419t.pdf>
- Lenn, M. P. (2003). *La globalización de la educación superior: temas transnacionales de acceso, movilidad y calidad*. Seminario Cruzando Fronteras: nuevos desafíos para la educación superior. Consejo Superior de Educación, Santiago, Chile. https://www.cned.cl/sites/default/files/cse_articulo398.pdf
- Lorente, C. G., & Clares, P. M. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de investigación educativa*, 34(1), 167-183. <https://doi: 10.6018/rie.34.1.232071>
- Lupton, D. (1998). *The emotional self: A sociocultural exploration*. Sage Publications.
- Martin, A., & Marsh, H. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. <https://doi: 10.1080/00050060310001706997>
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005). The Shame of Failure: Examining the Link Between Fear of Failure and Shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 218–231. <https://doi: 10.1177/0146167204271420>
- Mendes, A., Campbell, JC & de Sousa, R. (2005). La educación superior en Chile: continuidades y desafíos. *Fundamentos en Humanidades*, VI (11), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400601>
- Ministerio de Educación. (2022). *Buscador de empleabilidad e ingresos*. mifuturo.cl <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-empleabilidad-e-ingresos/>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (30 de agosto de 2021). *Tasa bruta de asistencia (educación superior)*. Data social. <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/fichaIndicador/638/2>

- Molina-Chávez, W., & Álvarez-Valdés, C. (2017). Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 85-100. <https://doi: 10.11600/1692715x.1510407032016>
- Muñoz, M. A., & Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad En La Educación*, 38, 181–213. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000100005>
- OCDE y Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo / Banco Mundial (2009). *La educación superior en Chile*. http://www.cnid.cl/wp-content/uploads/2015/10/La-Educación-Superior-en-Chile_2009.pdf
- Olvera, M., & Sabido, O. (2007). Un marco de análisis sociológico de los miedos modernos: vejez, enfermedad y muerte. *Sociológica*, 22(64), 119-149. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/211>
- Orellana, V. (2015). *Calidad de la educación superior. Elementos para una interpretación sociológica* [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143788>
- Prieto, I. (2010). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 46(1), 133-150. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25527>
- Prieto, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, 14(3), 5-16. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- Puga, I., Atria, R., Fernández, R., & Araneda, C. (2017). Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno. *Última década*, 25(47), 118-153. <https://doi: 10.4067/S0718-22362017000200118>
- Quintana, A. (2014). *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 de Magíster, Universidad de

Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130155>

Quintela, G. (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. En M. Irigoín, R. del Valle, y M. Ayala (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*, (pp. 53-96). Aequalis. http://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_publicaciones&id_publicaciones=475&langSite=es

Ruiz, S., Reinoso, A., Asún, R., Aceituno, R., Ugarte, A., & Jiménez, A. (2011). Jóvenes secundarios de hoy: estudio de su visión de la sociedad desde los conceptos de anomia y alienación psico-social. *Última Década*, (35), 195-220. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362011000200009>

Salmi, J. (2003). Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education. *Higher Education in Europe*, 28(1), 65-69. <https://doi.org/10.1080/0379772032000110125>

Scheele, J. (13 al 15 de mayo de 2015). *En búsqueda de las oportunidades: experiencias de movilidad educativa y movilidad social en Chile*. III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, Bariloche, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9401/ev.9401.pdf

Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. Santiago: CIDE. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-661. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015>

Servicio de Información de Educación Superior. (2023). *Compendio histórico - matrícula educación superior 1984-2022* [Base de datos]. Mifuturo.cl. <https://www.mifuturo.cl/compendio-historico-de-educacion-superior/>

- Stuart, B. M. (2013). *The relation of fear of failure, procrastination, and self-efficacy to academic success in college for first and non-first-generation students in a private non-selective institution* [Tesis doctoral, Universidad de Alabama] University of Alabama Libraries. https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/1823/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torche, F., & Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro* (Serie Políticas Sociales N°98). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6089/S0410803_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torche, F. (2005). *Unequal But Fluid: Social Mobility in Chile in Comparative Perspective*. *American Sociological Review*, 70(3), 422–450. doi: [10.1177/000312240507000304](https://doi.org/10.1177/000312240507000304)
- Trucco, D, & Ullmann, H. (Eds.). (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38978-juventud-realidades-retos-un-desarrollo-igualdad>
- Urzúa, S. (2012). *La rentabilidad de la Educación Superior en Chile ¿Educación Superior para todos?* [Documento de Trabajo N° 386]. Centro de Estudios Públicos. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304095900/rev125_SURzua.df
- Valdebenito, M. J. (2015). Proyecto post egreso de la enseñanza media de jóvenes chilenos: Aspiraciones, expectativas y configuración de sentidos. *Cuaderno de educación*, (66), 1-10. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo1_proyecto.pdf
- Valdez, J., Torres, O., Arratia, N., & López, I. (2010). Los tipos de miedo prevalentes por generación y por sexo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13(4), 163-182. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/22588>
- Vásquez, O. (2017). *Educación superior y movilidad social en universidades de baja selectividad: el caso chileno* [Tesis Doctoral, Universidad de Chile]. Repositorio

Académico de la Universidad de Chile.

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167840>

Villalobos, C., Quaresma, M. L., Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29 (3), 523-541. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>

Wach, F.-S., Spengler, M., Gottschling, J., & Spinath, F. M. (2015). *Sex differences in secondary school achievement – The contribution of self-perceived abilities and fear of failure. Learning and Instruction*, (36), 104-112. <https://doi:10.1016/j.learninstruc.2015.01.005>

Anexo

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,

mediante la firma de este consentimiento, declaro que soy mayor de edad y que acepto participar en el proyecto de tesis denominado “¿Si tú quieres, puedes? Percepciones de estudiantes universitarias frente al aparente quiebre de la promesa de recompensas sociales que ofrece el sistema de educación superior chileno. También estoy informado(a) que seré entrevistado(a), y que esta(s) entrevista(s) será(n) transcrita(s), que el texto será tratado con confidencialidad y anonimato, y que en ninguna parte de la investigación ni las publicaciones a las que dé origen, aparecerá mi nombre, ni referencias explícitas que puedan identificarme. La entrevista se realizará en un lugar conveniente y respetando los aforos o instrucciones de la autoridad sanitaria al momento de su realización, incluyendo si es necesario la forma remota. Solo mediante mi consentimiento explícito, la entrevista será grabada y registrada en notas. La entrevista durará entre 30 minutos y 1 hora. Declaro entender que si lo deseo la entrevista puede terminar en cualquier momento o no contestar una pregunta sin problemas.

Declaro entender que la persona que me está haciendo la entrevista ha sido entrenada en técnicas de entrevista y debe seguir estrictos protocolos de ética y confidencialidad, que son supervisados por su profesor guía de tesis.

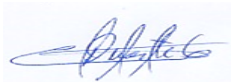
Entiendo que entre los beneficios de participar en esta investigación es tener la oportunidad de hablar sobre mis experiencias como estudiante universitario, mientras que los riesgos a que me expongo al participar de este estudio pueden ser incomodidad ante las temáticas discutidas, pero dado que mi participación es voluntaria, entiendo que puedo retirarme del estudio cuando lo estime conveniente sin mediar mayor justificación.

Si tuviera alguna pregunta o consulta que se suscitare durante cualquier etapa de la investigación, puedo comunicarme con Brigitte Ortiz Castro, investigadora del proyecto de tesis, en el teléfono +56 948551965, y en el correo electrónico bortiz@ug.uchile.cl. Eventualmente si mis interrogantes no han sido respondidas adecuadamente, puedo recurrir a Klaudio Duarte Quapper, profesor guía de tesis y académico de la Facultad de Sociología de la Universidad de Chile, al correo electrónico: claudioduarte@uchile.cl

Nombre del entrevistado (a)	
Firma del entrevistado (a)	
Nombre del entrevistador	
Fecha	

Se emiten dos copias de este documento; una de ellas quedará en poder del entrevistado y la otra en poder del entrevistador.

Klaudio Duarte Quapper



Académico Facultad Ciencias Sociales
Universidad de Chile