



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**LO QUE QUIERO SER: TOMA DE DECISIONES RESPECTO A LA
OCUPACIÓN FUTURA EN ADOLESCENTES DE DOS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE LIMA**

Tesis para optar el título de Licenciada con mención en Psicología Educacional que
presenta la bachillera:

ESTEFANÍA SAHRAÍ URBANO FLORES

Asesora:

MARÍA ANGÉLICA PEASE DREIBELBIS

LIMA, 2018

Para Alvaro

Agradecimientos

Todas las gracias a mi papá, a mi mamá, a mis amigos, Armando, César y Orlando, y a mis amigas, Diana, Mónica, Michelle, Eva y Alessandra, por haber sostenido mi mente durante todo este proceso.

A mis hermanos, Alvaro y Sebastián, quienes desde siempre despiertan mi interés en el desarrollo humano

Y sobre todo, a mi asesora, Nani, por su incansable aliento y total compañía

Resumen

A partir de un estudio cualitativo con diseño fenomenológico que analiza la toma de decisiones respecto a la ocupación futura de adolescentes de dos Instituciones Educativas de Lima (una pública y una privada alternativa ubicada en un distrito de clase media), se investigaron las barreras y apoyos percibidos, en la escuela y en la familia, durante los procesos de elección y planificación. Se encontró que en la IE privada se recibe mayor apoyo de la familia y la escuela, agentes que ofrecen información, sugerencias, modelos, orientación, aliento, experiencias de aprendizaje y acciones concretas que sostienen a estos adolescentes en ambos procesos. En la IE pública, en cambio, la escuela y la familia cumplen un rol menor en la elección que se reduce a preguntarles por lo que harán al terminar la secundaria y aprobar su decisión, sin incidir en la planificación. Se identifican mayores niveles de planificación, e incluso acciones, respecto a la ocupación futura en la IE privada. Se concluye que el papel del mundo adulto es fundamental en la toma de decisiones respecto a la ocupación futura de estos participantes. La ausencia de este es una potencial vía explicativa del fracaso en el tránsito a espacios post-secundarios de muchos adolescentes del Perú. Se sugiere que futuras intervenciones incidan en este proceso sosteniendo a las y los adolescentes en la búsqueda y análisis de información, y exponiéndolos a modelos. En el caso de adolescentes de familias distantes de espacios educativos post-secundarios, esta responsabilidad debería recaer principalmente en la escuela.

Palabras clave: psicología del adolescente, orientación vocacional, apoyos percibidos, barreras percibidas.

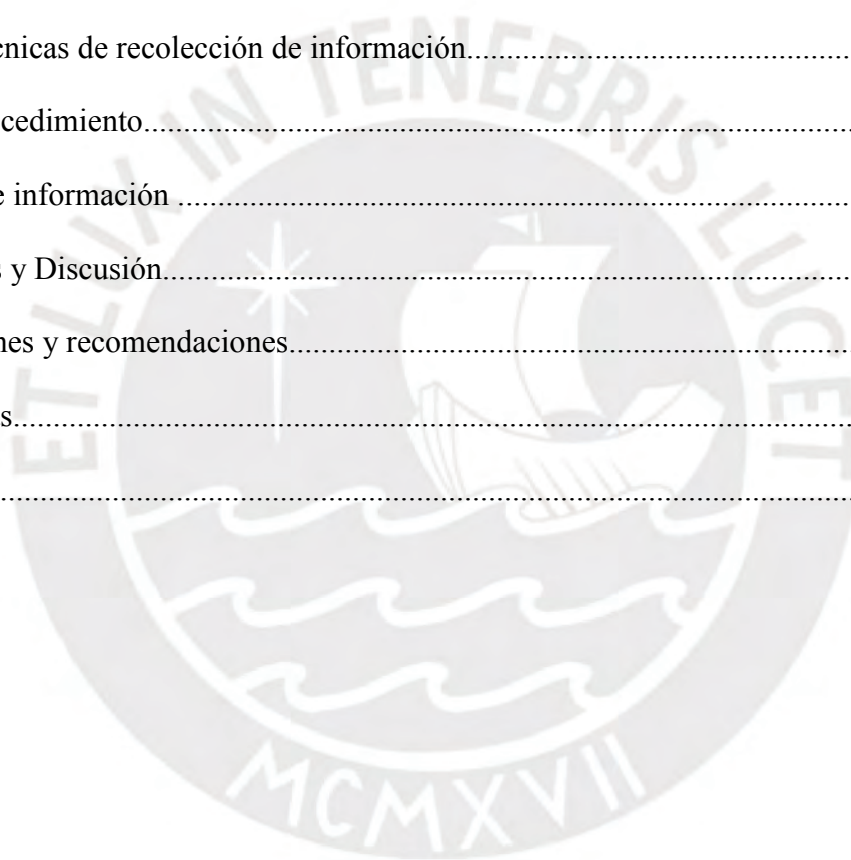
Abstract

The present study, which uses qualitative research methods and has a phenomenological design, analyzes the decision making process related to future occupation of adolescents from two schools of Lima: a public and a private one. Perceived barriers and supports from the family and school in the processes of choosing and planning were investigated. It was found that adolescents from the private school receive more support from their families and schools. They receive information, suggestions, model exposure, orientation, encouragement, learning experiences and specific actions from these instances. Family and school authentically hold teenagers from this institution in their decision making process. In contrast, the family and school of adolescents from the public institution have a minor role in this process. These agents ask adolescents what are they going to do when finishing school and approve their choices without any questioning. School and family do not influence the planning process. More planning and even actions related to the future occupation are identified in adolescents from the private school. The role of the adult world is of great importance in the decision making process of a future occupation. The lack of intervention from the adult world could explain why a significant proportion of Peruvian teenagers do not access to post-secondary education. It is suggested that future interventions take part in this process holding adolescents in the search and analysis of information and exposing them to models. Schools should take a major role in supporting the decision making process of adolescents whose parents are distant from the academic world.

Keywords: Adolescent psychology, vocational counseling, perceived supports, perceived barriers.

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
La teoría sociocognitiva de las carreras.....	3
La planificación respecto a la ocupación futura.....	8
La elección de una ocupación futura en adolescentes del Perú.....	9
Método.....	17
Participantes.....	17
Técnicas de recolección de información.....	22
Procedimiento.....	22
Análisis de información.....	23
Resultados y Discusión.....	25
Conclusiones y recomendaciones.....	63
Referencias.....	67
Anexos.....	72



Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

Resolver a qué nos dedicaremos al terminar la secundaria es probablemente una de las decisiones más difíciles e importantes que tomamos en la vida. Esta decisión suele tomarse durante la adolescencia, un momento de la vida particularmente complejo debido a los múltiples cambios biológicos, socio-emocionales y cognitivo-afectivos que ocurren simultáneamente en un breve período (Craig y Baucum, 2009; Santrock, 2006). Mientras que para adolescentes occidentales de contextos urbanos afluentes, este tiempo de espera y preparación es cada vez más prolongado (Arnett, 2004; 2007), en adolescentes de otros contextos culturales, dicho período puede reducirse a un ritual de una noche y generar que se asuman roles adultos a temprana edad cronológica (Rogoff, 2003; Valsiner, 2000). Ahora, dado que el fin de la adolescencia está marcado por la integración al mundo adulto, durante esta etapa, además de otras tareas, se piensa constantemente sobre el futuro (Nurmi, 1991). Entre los diversos temas relacionados con el futuro, la ocupación tiene un papel central en las mentes de las y los adolescentes. Más aún, para Erikson (1959) y Marcia (1967) la elección de una ocupación futura es fundamental durante esta etapa porque es uno de los ejes de la formación de identidad. Esta última, según estos autores, es la tarea que debe resolverse en este período para transitar sin problemas a la adultez.

Para entender el complejo proceso de elegir una ocupación futura—ya sea seguir una carrera universitaria, una carrera técnica, dedicarse al arte o aventurarse al mercado laboral sin cursar estudios post-secundarios—hay que tener en cuenta que implica una toma de decisiones. En general, la toma de decisiones comprende las actividades mentales que se producen cuando tenemos que escoger entre diferentes alternativas (Galotti, 2002). Este proceso, además, ha sido ampliamente estudiado desde las ciencias cognitivas. Las investigaciones empíricas sobre el tema concluyen que los seres humanos tomamos decisiones haciendo uso de la menor cantidad de recursos cognitivos en el menor tiempo posible, lo cual es contrario a lo propuesto por el modelo clásico o económico de la toma de decisiones que asume sujetos completamente racionales que examinan exhaustivamente cada alternativa, se percatan de diferencias sutiles entre ellas y eligen la que tiene el máximo valor (Stenberg y Stenberg, 2012). Así, cuando tomamos decisiones, nos valemos de heurísticos o atajos cognitivos, sesgos y falacias; además, el contexto —por ejemplo la manera en que se presentan las alternativas— tiene un rol fundamental en el proceso (Anderson, 2015; Smith y Kosslyng, 2008; LeBoeuf y Shafir, 2012; Stenberg y Stenberg, 2012).

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

De igual manera, las características de quien toma la decisión jugarán un papel importante en el proceso; en ese sentido, una característica a tomar en cuenta es la etapa de desarrollo (Galotti, 2005). Una pregunta recurrente en la investigación psicológica es ¿Se toma decisiones más riesgosas durante la adolescencia? ¿Por qué? Esta preocupación científica y social se debe a que en la población adolescente se presentan mayores conductas de riesgo, como consumo de drogas, alcohol y tabaco, embarazo precoz, relaciones sexuales sin protección, ludopatía, entre otras que, muchas veces, tienen consecuencias fatales (Albert, Chein y Steinberg, 2013; Reyna y Farley, 2006). En un metaanálisis realizado por Defoe, Dubas, Figner y Aken (2015), se encontró que los y las adolescentes efectivamente toman más decisiones riesgosas que los adultos, especialmente durante la adolescencia temprana. Sin embargo, la diferencia entre adultos y adolescentes solo se da cuando se enfrentan tareas “calientes” (*hot tasks*) que involucran recompensas o pérdidas inmediatas; por ejemplo, una tarea caliente sería decidir cómo actuar en una situación de peligro. Ello estaría relacionado con la actividad en la corteza prefrontal ventromedial, una región del cerebro que está asociada a la búsqueda de riesgo, recompensas inmediatas e impulsividad, que es particularmente sensible durante la adolescencia, sobre todo, en la etapa puberal. Esto último también explicaría por qué los y las adolescentes tempranos son quienes toman más riesgos. Albert, Chein y Steinberg (2013) sugieren además que la presencia de pares en la toma de decisiones haría que se opte por el riesgo, debido a que se recibirá una recompensa inmediata: su aprobación.

Las neurociencias han encontrado que en la adolescencia se da una serie de cambios a nivel cerebral. Además de la ya mencionada sensibilidad en la corteza prefrontal ventromedial, en general, la corteza prefrontal sigue en desarrollo durante esta etapa, terminando hacia los 25 años aproximadamente (Pease e Ysla, 2015). Esta área del cerebro es responsable de procesos complejos como el control de impulsos, la evaluación de consecuencias, la planificación, etc. Asimismo, en la adolescencia, ocurre una poda sináptica, proceso por el cual las conexiones neuronales que no se usan con regularidad se eliminan para que aquellas que quedan funcionen de manera más eficiente (Pease, Cubas e Ysla, 2012). De manera que, en sintonía con estos cambios a nivel cerebral, los procesos cognitivos de los y las adolescentes se complejizan. Sin embargo, su desarrollo no es automático, sino que depende de un ambiente rico en estímulos; por lo tanto, la adolescencia es una etapa de potencialidades a nivel cognitivo

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

(Kuhn, 2005). Cabe resaltar que como el adolescente aún está en desarrollo, el procesamiento de información todavía no es eficiente de manera sostenida en el tiempo; es decir, a veces podrá demostrar un desempeño exitoso procesando información y otras, no, sobre todo si hay estrés de por medio (Reyna Chapman, Dougherty y Confrey, 2012). Respecto a esto último, un estudio llevado a cabo por Luna y Laca (2014) con adolescentes de México concluye que ante situaciones de estrés los y las adolescentes podrían postergar la toma de decisiones el último minuto y provocar de ese modo peores decisiones que no son producto de ningún tipo de evaluación de alternativas o, en todo caso, que lo son pero de una evaluación muy superficial. Asimismo, concluyen que, durante la adolescencia, no se toman decisiones si se considera que no hay el poder para hacerlo o si las decisiones deben ser tomadas por adultos. Es decir, si perciben que aunque se elija una alternativa, esto no va a tener ningún efecto en el ambiente, la toma de decisiones no solo se postergará, sino que se transferirá a otros agentes, como los adultos.

Ahora bien, muchas de las investigaciones sobre toma de decisiones en general, y con adolescentes en particular, se han realizado con tareas sencillas de laboratorio en donde el o la participante debe elegir una alternativa, entre varias, en contextos simulados de compra, apuesta o inversión (LeBoeuf y Shafir, 2012). No obstante, en el mundo real, se toman decisiones más complejas que suponen un procesamiento también más complejo de la información. Ante esta situación, en su libro *“Making decisions that matter”* (Tomando decisiones que importan), Galotti (2002), propone que hay algunas decisiones que tienen más trascendencia en nuestra vida que otras –como elegir a qué dedicarnos- y, por lo tanto, necesitan ser analizadas de otra manera. Esta autora propone un modelo teórico prescriptivo para este tipo de decisiones, el cual comprende cuatro fases: establecer metas y trazar un plan para alcanzarlas, recopilar información, estructurar la decisión y evaluar la decisión tomada. Por su parte, Sauerman (2005), también desde un nivel teórico, señala que la toma de decisión respecto a una carrera estará orientada a satisfacer cuatro condiciones: maximizar la racionalidad de la decisión, minimizar el esfuerzo cognitivo, minimizar las emociones negativas y maximizar la justificación de la decisión frente a otros significativos.

La teoría sociocognitiva de las carreras

En el análisis del proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura, la teoría socio-cognitiva de las carreras es un modelo que da cuenta de dicho proceso de

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

manera comprensiva y que es de los más robustos empíricamente. Tomando como premisa que las personas y sus ambientes se construyen mutuamente, Lent, Brown y Hackett (1994) proponen la teoría socio-cognitiva de las carreras (*Social cognitive career theory*). Plantean que existen factores “personales”, como el género y la etnicidad, y “contextuales” que incidirán en la elección de una carrera. Ahora bien, Lent et al. (1994) explican que estas dos clases de factores, en interacción, van a incidir en las experiencias de aprendizaje de cada persona. Estas últimas, a su vez, impactarán dos constructos centrales de su modelo: la autoeficacia y los resultados esperados. La autoeficacia es la confianza en las propias habilidades para enfrentar una tarea (Bandura, 1986), mientras que los resultados esperados son las consecuencias que se prevén para un comportamiento (Lent et al., 1994). Los autores señalan que estas dos variables van a influir directamente en la formación de intereses de carrera. Es decir, sostienen que las personas preferirán aquellas carreras en las que piensan que pueden desempeñarse exitosamente y obtener buenos resultados. En este modelo, los intereses se transformarán en metas y estas últimas en acciones y logros relacionados con la elección de una carrera (Ver Figura 1).

Esta teoría ha dado origen a múltiples investigaciones que han encontrado sistemáticamente que la autoeficacia es la variable más poderosa para explicar las elecciones de carrera (Lent, Glenn, Penn, Morris y Sappington, 2016). Específicamente, en un metanálisis de 57 estudios sobre intervenciones en la elección de carrera, se encontró que la autoeficacia para hacer una elección de carrera es la variable con mayor efecto (0.452), comparada con la identidad vocacional, la madurez de carrera, firmeza en la decisión sobre la carrera (*career decidedness*), apoyos percibidos y barreras percibidas (Whiston, Li, Goodrich y Wright, 2017).

Aunque la Teoría socio-cognitiva de las carreras es de los modelos teóricos más sólidos y con mayor sustento empírico en la literatura psicológica sobre el tema, no está exenta de limitaciones. La primera de ellas, reconocida por los propios autores, es que asume a un sujeto que goza de total autonomía para elegir una carrera. Una parte especialmente problemática del modelo es la transformación automática de un interés en una meta de carrera, es decir, no se contempla que un interés de carrera podría no transformarse en una meta acorde a dicho interés. Al respecto, Lent et al. (1994) señalan que en contextos de pobreza o de incertidumbre en el mercado laboral, las metas de elección de carrera no van a estar, necesariamente, en sintonía con los intereses del sujeto. Pensemos, por ejemplo, en una persona interesada en tener una carrera artística

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

que vive en un contexto de urgencias económicas. Difícilmente se pondrá como meta una carrera de este tipo. Por eso, los autores incorporan en su modelo las influencias contextuales próximas -que se clasifican en apoyos y barreras- como variables moderadoras en la transformación de intereses en metas de elección de carreras y de estas últimas en acciones respecto a la carrera elegida (Ver Figura 1).

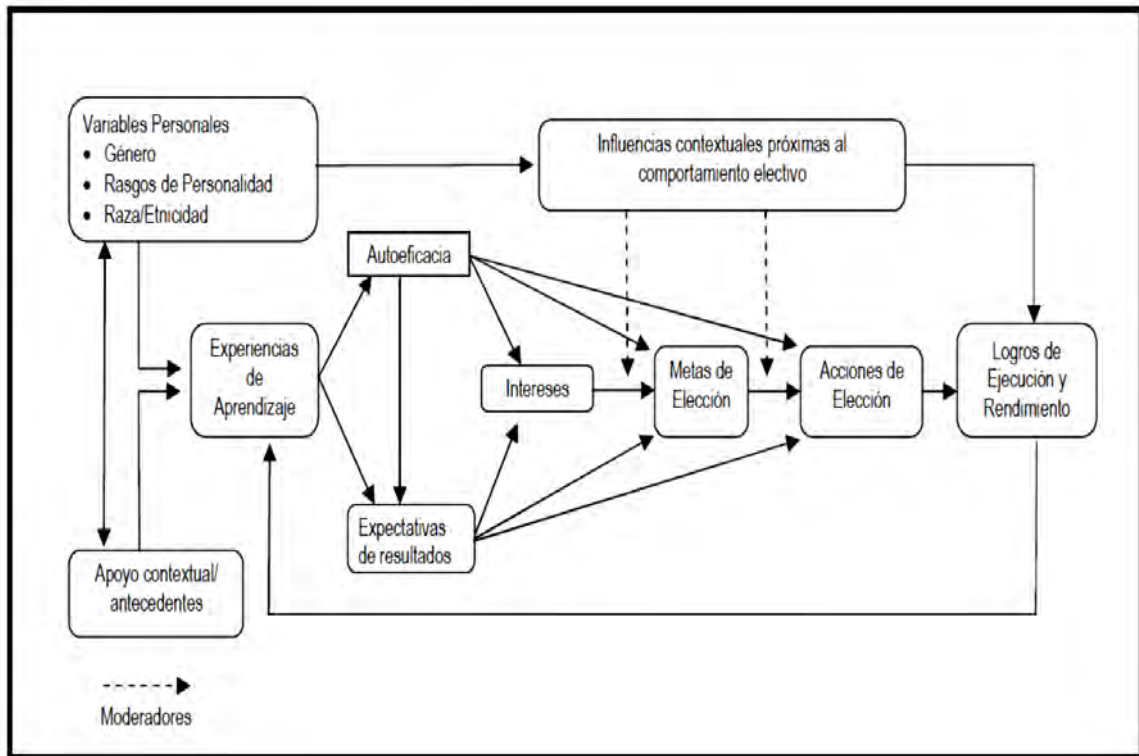


Figura 1. Teoría Sociocognitiva de la Elección de Carreras. Recuperado de "Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad" de Cupani, M. y Pérez, E., 2006, *Interdisciplinaria*, 3(1), 81-100.

Mientras las barreras son los eventos o condiciones ambientales que dificultan la formulación o implementación de elecciones de carrera, los apoyos son aquellos eventos o condiciones ambientales que las favorecen. (Lent, Brown y Hackett, 2000). Respecto a esto último, desde la teoría del apoyo social percibido, Hombrados, Gómez, Domínguez, García y Castro (2012) señalan que este concepto hace referencia a la percepción del apoyo que se recibe por parte de distintos agentes del contexto, como la familia, amigos o amigas, docentes, etc. Este apoyo, además, puede ser de tres tipos: instrumental, emocional e informacional. Es instrumental cuando se alivia directamente la necesidad, emocional, cuando se percibe preocupación y afecto por parte de las redes

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

a las que pertenece un individuo, e informacional, cuando se percibe que se recibe información útil para resolver un problema (Hombrados et al. 2012).

En el modelo de Lent et al. (2000) se señala que, aunque existen apoyos y barreras objetivos (por ejemplo, la falta de dinero es una barrera objetiva), hay que poner de relieve la dimensión subjetiva o percibida de estos elementos. Más aun, se enfatiza que no son las condiciones ambientales en sí mismas las que van a pautar el proceso, sino las percepciones y los significados que las personas construyen sobre ellas, lo cual dota de agencia al sujeto de su modelo. Así, atender a estas variables es fundamental cuando se quiere estudiar cómo el contexto -y sobre todo la percepción del mismo- pauta el proceso de elección de una ocupación futura.

Por otra parte, como suele suceder con la investigación psicológica en general (Heine, 2016), tanto la teoría de Lent et al. (1994), como otras teorías que explican el proceso de elección de una carrera -y muchos otros fenómenos psicológicos- han sido construidas a partir del estudio de población estadounidense (Leung, 2008) y WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic*) en términos de Heine (2016). Por ello, se esperaría que el proceso de elección de una ocupación futura sea distinto en adolescentes de otros contextos socioculturales. Este modelo podría operar de otra forma en contextos de pobreza o en sociedades muy tradicionales donde hay expectativas claras y rígidas respecto a las ocupaciones de los individuos del colectivo (Yoder, 2000). Por ejemplo, en sociedades no WEIRD en general y más colectivistas, en particular, la noción de autonomía, en este caso para tomar decisiones respecto al futuro, es diferente y gran parte de la identidad se deposita en el colectivo (Paradise, 2005; Rogoff, 2003), por lo cual la decisión respecto a la ocupación futura podría recaer no solo en el sujeto, sino en su colectividad.

Otra limitación de este modelo es que al tener la autoeficacia un gran poder explicativo, se desatiende el estudio de otros procesos que influyen en la elección de una ocupación. Por ejemplo, empíricamente las influencias contextuales, es decir, los apoyos y las barreras son elementos del modelo poco atendidos (Lent y Brown, 2001). Por otra parte, si bien los autores señalan que la planificación es un componente de su modelo, no está incorporado como tal y tampoco hay un desarrollo conceptual de este elemento. En esa línea, Rogers y Creed (2011) señalan que a pesar de su importancia como tarea de preparación para llevar a cabo acciones que permitan logros en la carrera

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

escogida, la planificación de carrera es un constructo poco atendido en la literatura de la teoría de elección de carreras.

Este constructo ha sido incorporado por Super (1980) –otro de los autores fundamentales para entender el proceso de elección de una ocupación futura- como parte de un constructo más amplio al que denomina *career maturity* (madurez de carrera). El modelo prescriptivo sobre de decisiones trascendentes propuesto por Galotti (2002) también incorpora dentro de las fases para tomar una buena decisión el proceso de planificación. En general, la planificación es un conjunto de actividades mentales que anticipan, guían y regulan el comportamiento; es decir, implica tener un programa o una ruta que especifique una relación entre objetivos y acciones para alcanzarlos (Galotti, 2002; Ward y Morris, 2005). En la literatura psicológica -específicamente en las teorías de la motivación- a estos objetivos se les denomina metas, un constructo que, como se ha mencionado anteriormente, también es parte de la teoría socio-cognitiva de las carreras propuesta por Lent et al. (1994), si bien no se trata de concepto investigado empíricamente desde este marco.

Las metas son representaciones mentales de estados deseados o resultados esperados que se quieren alcanzar (Locke y Latham, 2013). Por lo tanto, las metas suelen energizar y regular la conducta, pues dado que el estado actual y el estado meta son distintos, las personas suelen emprender acciones que eliminen esta discrepancia (Galotti, 2002; Locke y Latham, 2013). Si bien las metas pueden variar en contenido, marco temporal, complejidad, dificultad, especificidad, grado de control, realismo e importancia para la persona que se la propone (Galotti, 2002), desde la teoría de la motivación, la evidencia empírica ha permitido concluir que una buena meta, es decir, una meta que se va a alcanzar, tiene ciertas características. Una buena meta está próxima en el tiempo, es específica en su contenido y tiene un grado de dificultad óptimo -no es muy sencilla, pero tampoco es muy difícil- y acorde a las habilidades del sujeto (Locke y Latham, 1990; 2013).

Tanto metas como planificación son dos conceptos centrales de la orientación a futuro (Nurmi, 1991), un constructo más amplio proveniente de teorías motivacionales, el cual consiste en una representación consciente y autoconstruida sobre el porvenir (Lau, Zhou y Lai, 2017), que implica el establecimiento de metas, planificación para alcanzarlas y capacidad para superar obstáculos (Lindstrom, Blum y Cheng, 2014). A nivel empírico, se ha encontrado que una mayor orientación a futuro está asociada con

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

menor uso de drogas, menos conductas sexuales de riesgo, menor involucramiento en situaciones de violencia y mejores resultados educativos y vocacionales; es decir, la orientación a futuro es un factor protector en la adolescencia (Lindstrom, Blum y Cheng, 2014).

La planificación de la ocupación futura

La planificación en el ámbito de las carreras o *career planning* es un proceso que comprende el establecimiento de metas y el desarrollo de planes y estrategias con el propósito de llevar a cabo acciones que permitan logros en la carrera elegida; es decir, es el proceso mediante el cual una persona se propone metas respecto a su ocupación e identifica medios para alcanzarlas (Gould, 1979). Super (1980) entiende la planificación de carrera como las acciones previstas o ejecutadas que aproximan al sujeto a la meta respecto a su ocupación futura, como por ejemplo, la existencia de un plan, actividades extracurriculares o un trabajo de medio tiempo relacionado con la carrera que se quiere seguir. En el plano de las investigaciones empíricas respecto a la planificación de carrera y el proceso de elección de una ocupación futura, Rogers y Creed (2011) llevaron a cabo un estudio con 631 adolescentes de una escuela secundaria de Australia y encontraron que altos puntajes en la planificación de carrera estaban asociados a metas más altas y a mayores niveles de autoeficacia.

Asimismo, en una investigación llevada a cabo por Cardoso y Moreira (2009) con 1005 adolescentes de Portugal que cursaban el 9no y 12do grado, se encontró una correlación negativa entre planificación de carrera y percepción de barreras, es decir, a mayores niveles de planificación, menores barreras percibidas. También, se halló una correlación positiva entre la autoeficacia y la planificación de carrera. Ambos estudios sugieren que la planificación de carreras -al estar positivamente correlacionada con la autoeficacia y negativamente, con las barreras percibidas- es un constructo que promueve una buena toma de decisión respecto a la ocupación futura, por lo cual valdría la pena investigarlo con mayor detalle. Más aún, al estar relacionado con la autoeficacia, su investigación permitiría entender el poder explicativo de esta y así tener una comprensión más profunda del proceso de elección de una ocupación futura.

En otra investigación también con 540 adolescentes australianos de una escuela secundaria, Rogers, Creed y Glendon (2008) encontraron que la planificación de

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

carreras estaba asociada con la autoeficacia, con metas altas y con el apoyo social percibido. Los autores sugieren que esta última relación tiene implicancias para las intervenciones en la consejería de estudiantes, pues consideran que el apoyo que brindan padres, profesores y consejeros tiene un rol fundamental en la planificación de carreras. En esa línea, en un estudio de Lau, Zhou y Lai, 2017 que se llevó a cabo con adolescentes en situaciones de pobreza que participaban en un programa de tutoría (*mentoring*), se encontró que quienes tenían una buena relación con su mentor presentaban mejores estilos de planificación de carrera, en comparación con quienes participaban del programa y tenían una mala relación con su mentor y quienes no participaban del programa y tenían características similares. Los autores concluyen que la presencia de un adulto que acompañe el proceso, sobre todo en adolescentes que viven en contextos de pobreza, es un factor que permite potenciar el desarrollo de las habilidades de estos últimos.

La elección de una ocupación futura en adolescentes del Perú

Las consideraciones teóricas y empíricas descritas anteriormente son fundamentales para comprender un fenómeno de la población adolescente del Perú en relación con su ocupación futura. Estudios previos han identificado que la mayoría de adolescentes peruanos quiere asistir a la universidad al terminar la secundaria (Guerrero, Sugimaru, Cussianovich, De Fraine y Cueto, 2016; Herrera, Lagrou y Lens, 2002). Asimismo, se ha encontrado que los padres y madres de estos adolescentes desean lo mismo para sus hijos e hijas (Guerrero, 2014). Ello probablemente está asociado con que en este contexto -marcado por la pobreza y la desigualdad-, la educación se ha consolidado como el camino privilegiado hacia el ascenso social. Según Benavides, León, Haag y Cueva (2015) la universidad se ha legitimado como una vía para el desarrollo, para adquirir conocimientos y para conseguir mejores oportunidades laborales. Para los y las adolescentes del Perú en situación de pobreza, la universidad representa una potencial salida de ella, mientras que en el caso de adolescentes que no sufren de carencias económicas en sus hogares de origen, asistir a un centro de educación superior significa un incremento de las probabilidades de insertarse en el -cada vez más competitivo- mercado laboral (Guerrero et al., 2016).

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

A pesar de tener este deseo, la mayoría de jóvenes del Perú no logra concretarlo. En el estudio de Guerrero et al. (2016) llevado a cabo con 670 adolescentes de 15 años de edad de distintas zonas del Perú, se encontró que 4 años después- es decir, cuando los y las participantes tenían 19 años- solo un 17,2% de ellos y ellas cursaba estudios universitarios. Lo mismo se encontró en la investigación de Herrera et al. (2002), pues 1 año después se halló que de los 163 participantes de escuelas públicas de Lima, de los cuales la mayoría manifestaba el deseo de seguir estudios postsecundarios, solo 21 se presentaron al examen de admisión y 2 ingresaron a la universidad. A nivel general, en el Perú solo un 15,9% de población de más de 25 años ha alcanzado un grado de educación superior universitaria y, más preocupante aún, un 16.9% de la población entre 15 y 29 años no estudia ni trabaja (INEI, 2015). Así, se identifica que hay un desfase entre lo que los y las adolescentes quieren hacer al terminar la educación básica y lo que efectivamente hacen al salir del colegio.

Sin duda, la falta de recursos económicos es el primer factor que viene a nuestra mente para explicar esta desconexión. De hecho, los y las jóvenes del Perú perciben que la falta de dinero es un factor que les impide acceder a la universidad. Cuando se preguntó a peruanos y peruanas de entre 15 y 29 años por qué no asistían a un centro de educación superior, señalaron que no lo hacen por problemas económicos (37.7%) o por trabajo (24.8%) (INEI, 2015). Asimismo, una investigación llevada a cabo por Sánchez y Meléndez (2015) concluye que los recursos económicos incrementan las probabilidades de asistir a la universidad, pues un 35% de jóvenes con mayores recursos asiste a la universidad, mientras que solo 3% de jóvenes que provienen de hogares menos favorecidos logra hacerlo.

Las carencias económicas, definitivamente, son un factor relevante para entender la desconexión entre el deseo de asistir a la universidad y lo que efectivamente hacen los y las adolescentes del Perú al salir de la escuela. Sin embargo, no podemos agotar la explicación apelando únicamente a las limitaciones económicas. Ello, en primer lugar, respondería a una visión mecanicista del desarrollo humano según la cual las personas están determinadas por sus ambientes, lo cual las despoja de agencia y limita la posibilidad de intervenir y mejorar el desarrollo de poblaciones en desventaja (Brown, Lamp, Telander y Hacker, 2012). En segundo lugar, el estatus socioeconómico difícilmente determina a las personas en relación a sus ocupaciones futuras. Prueba de ello es que no todo aquel que cuenta con recursos económicos cumple, necesariamente,

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

las metas que se propone respecto a su ocupación; a la inversa, no todas las personas que carecen de recursos están imposibilitadas de cumplirlas (Lent, Brown y Hackett, 2000). En consecuencia, si bien se reconoce la relevancia de las limitaciones económicas para entender este proceso en el Perú, surge la necesidad de indagar también en los mecanismos psicológicos que intervienen no solo en la decisión de asistir o no a la universidad, sino en la toma de decisiones respecto a la ocupación futura para tener una aproximación comprehensiva a este fenómeno de la adolescencia en el Perú.

Desde la psicología en el Perú, se han buscado algunas explicaciones para entender este desfase. Herrera et al. (2002) realizaron un estudio correlacional longitudinal sobre inserción social juvenil con 174 adolescentes de 5 escuelas públicas de Lima, de las cuales 3 estaban ubicadas en un distrito de NSE bajo (Pamplona) y 2, en un distrito de NSE medio (Miraflores y San Isidro). Se encontró que 163 adolescentes (93% de la muestra) tenían planeado asistir a la universidad al terminar el colegio, como se ha mencionado anteriormente. Sin embargo, al contactar a la muestra 1 año después (año 1999), se halló que de estos 163 adolescentes, solo 21 se presentaron al examen de admisión y de este grupo, solo 2 ingresaron. Al contactar a la muestra al año siguiente (año 2000), se encontró que 9 se presentaron al examen y 2 ingresaron. Los autores concluyen que la meta de rendir y pasar el examen de admisión es percibida como excesivamente difícil para los y las adolescentes. Por ello, no se presentarían al mismo y, consecuentemente, no estudiarían en la universidad como desean y no se insertarían socialmente de acuerdo a sus planes. A pesar de plantear esta hipótesis, sostienen que es fundamental conocer de manera más profunda las razones por las que existe esta distancia entre planes y acciones en la inserción social de adolescentes del Perú.

El fenómeno también se ha abordado desde la teoría de apoyos y barreras. Como se ha mencionado anteriormente, se entiende a los primeros como elementos del ambiente que facilitarían, según la percepción del participante, el cumplimiento de las metas que se propone, y a los segundos, como los obstáculos del ambiente, percibidos por cada sujeto, para cumplir sus metas (Lent, Brown y Hackett, 2000). En esa línea, Guerrero et al. (2016) llevó a cabo un estudio con 25 adolescentes de 15 años de cuatro zonas del Perú en el que indagó por las barreras percibidas para concretar sus expectativas educativas que, en muchos de los casos, consistían en seguir estudios en un centro de educación superior. Encontró que las principales barreras percibidas por los y

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

las participantes son la falta de apoyo económico y psicológico por parte de sus padres. El apoyo psicológico es entendido por estos participantes como la posibilidad de conversar sobre sus planes educativos y recibir recomendaciones sobre estos, para así sentir “un respaldo”. Estos autores también entrevistaron a los padres y madres de los y las participantes, e identificaron que estos agentes consideran que sus hijos e hijas necesitan apoyo económico únicamente. Asimismo, consideran que son capaces de tomar la decisión de estudiar en la universidad de manera autónoma; es decir, perciben a sus hijos e hijas como personas adultas que deben decidir autónomamente si seguir una carrera universitaria y que, de quererlo, sus familias tienen que brindarles apoyo económico únicamente. Además, los autores identifican que una barrera para acceder a educación superior, no percibida por sus participantes, es la falta de información sobre el mundo universitario. Ni los y las adolescentes ni sus padres conocen en qué consisten las carreras profesionales, las habilidades necesarias para las mismas, qué universidades las ofrecen, etc. Tampoco tienen un plan detallado sobre qué hacer al terminar la escuela; por ejemplo, no saben dónde estudiar o cómo postular a un centro de educación superior. Ello estaría asociado a que estos adolescentes, de asistir a la universidad, serían estudiantes de primera generación en términos de Pascarella, Pierson, Wolniak y Terenzini (2004). Estos suelen estar en desventaja respecto a sus pares con familias universitarias, pues no manejan información sobre los costos de la universidad, el proceso de admisión, los ingresos de su hogar son más bajos, tienen menor apoyo de la familia, menos planes, expectativas y menor preparación académica, todo lo cual hace más difícil su inserción en este espacio.

En la misma línea, Zegarra (2013) realizó un estudio mixto en el que comparó las metas ocupacionales de adolescentes de distintos sectores socioeconómicos de Lima y las barreras que percibían para alcanzarlas. En la fase cualitativa del estudio, se pidió a los y las participantes que reportaran los principales obstáculos para alcanzar sus metas educativas u ocupacionales. A partir de sus respuestas, la autora generó categorías que devinieron en un cuestionario que indagó por las barreras percibidas. Se encontró una correlación indirecta entre la percepción de barreras y nivel socioeconómico; es decir, en sectores socioeconómicos más bajos se perciben mayores barreras. Las más destacadas fueron las limitaciones económicas, la falta de apoyo de padres -entendida como falta de apoyo hacia la carrera elegida-, y de docentes y la falta de tiempo que se dedicaría a los estudios. Los hallazgos de esta investigación permiten comprender de

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

manera un poco más profunda la desconexión entre metas y acciones respecto a la ocupación futura, pues se encontró que además de la falta de dinero en sí misma, que sin duda es un obstáculo, hay otros factores, como la falta de apoyo de padres y profesores que, según los propios adolescentes, entorpecerían el cumplimiento de metas respecto a su ocupación futura. Sin embargo, este estudio no logra caracterizar la complejidad del significado de “la falta de apoyo”, pues los 3 ítems del cuestionario que abordan esta dimensión están enfocados en el apoyo hacia la carrera elegida específicamente: “Mi papá/mamá quiere que estudie una carrera de mayor prestigio que la que yo he escogido”, “Mi papá/ mamá quiere que estudie una carrera en la que podría ganar más dinero que en la que yo he escogido” y “Mi papá/mamá no quiere que piense en diferentes opciones de carrera”. Estos ítems hacen que el apoyo de padres y madres se entienda de una manera muy particular, distinta a la que reportan los y las adolescentes del estudio de Guerrero et al. (2016), quienes lo entienden más bien como la posibilidad de poder conversar y recibir consejos respecto a la carrera que quieren estudiar. Por tanto, profundizar en el significado del apoyo de la familia en el proceso de elección de una carrera u ocupación queda como un vacío por llenar en la investigación psicológica sobre la elección de una ocupación futura de adolescentes del Perú, a la cual pretende contribuir el presente estudio.

Por su lado, Guerrero (2013) llevó a cabo una investigación longitudinal con 380 participantes de 33 instituciones educativas públicas y privadas de Lima, que tuvo como propósito obtener un perfil de aquellos adolescentes que postulan a educación superior e identificar las dificultades que enfrentan quienes no lo hacen. Los resultados indican que un adolescente que tiene al menos 1 padre que cuenta con educación superior tiene 2 veces más probabilidades de asistir a la universidad. Asimismo, se encontró que aquellos adolescentes que pertenecen a instituciones educativas que brindan apoyo institucional, es decir más acciones para favorecer su postulación a la universidad como exámenes de simulacro, talleres y un programa de orientación vocacional en general, tienen 1,25 más probabilidades de asistir a la universidad que sus pares de escuelas que brindan menor apoyo. Se identifica entonces que familia y escuela son dos agentes fundamentales para el cumplimiento de metas respecto a la ocupación futura en los y las adolescentes del Perú. Estos hallazgos van en sintonía con la teoría de desarrollo de Bronfenbrenner (1979), quien propone que familia y escuela son agentes del microsistema que van a pautar en desarrollo humano en general. Por lo tanto, las

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

acciones de la familia y la escuela en relación con el proceso de elección de una ocupación futura de adolescentes del Perú son entonces variables que tendrían que ser investigadas en profundidad.

Finalmente, Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado)¹ llevaron a cabo una investigación cualitativa con 20 adolescentes de 4 instituciones educativas de Lima: 2 públicas y 2 privadas. En ella, se indagó por la variabilidad en la construcción de identidad en adolescentes de diferentes contextos a través de la vivencia del grado de exploración en diferentes ámbitos. Con respecto al ámbito ocupacional, se encontró que, si bien la mayoría de adolescentes quería seguir una carrera universitaria al salir del colegio, había mucha variación de acuerdo a las instituciones educativas. Los y las adolescentes de instituciones públicas tenían poca información sobre las carreras, visiones estereotipadas sobre las mismas y un firme compromiso con ellas, aunque no lograban elaborar planes y acciones para alcanzarlas. Estos participantes tenían una ocupación hipotecada en términos de Marcia (1967), aunque el tipo de hipoteca encontrada en este estudio difiere de la propuesta por este autor. Por ejemplo, este estudio encuentra que, en adolescentes hipotecados, muchas veces no existe un modelo cuya ruta ocupacional sea imitada, lo cual es fundamental en la hipoteca que caracteriza el autor. Por otro lado, la situación de los y las adolescentes de IIEE privadas es muy distinta: aún no tenían definida una ocupación futura y reconocían la importancia de informarse antes de optar por una, por lo tanto, estaban en un proceso de moratoria siguiendo nuevamente la terminología del autor. Además, reportaban que sus familias y sus escuelas les acompañaban y sostenían en el proceso de elección de una ocupación. Específicamente, en el caso de la institución educativa privada alternativa, los y las participantes mencionaban que su colegio a través del curso “Educación para el trabajo” les ayudaría en la toma de decisiones respecto a su ocupación futura al estar en quinto de secundaria. Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado) plantean que la exploración de los y las adolescentes de la IE privada alternativa al estar sostenida por agentes adultos de la institución es un proceso no ansioso, lo cual difiere de la moratoria caracterizada por Marcia (1967). También en este último estudio se identifica que los y las adolescentes de las IIEE públicas no disponen de información sobre el mundo universitario y que no se prevén planes ni acciones para alcanzar la meta de ir a la

¹ Si bien la investigación de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado) no ha sido publicada, se hará referencia a él debido a que la presente tesis se llevó a cabo en el marco de dicho estudio como se detallará en la sección Método.

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

universidad, a pesar del firme compromiso con asistir a ella al terminar la secundaria. Este hallazgo da pie a que se cuestione el hecho de que las respuestas de los participantes den cuenta de metas o si quiera de intereses respecto a la ocupación futura. Las autoras plantean que podrían ser respuestas automatizadas, producto de las presiones del entorno, que tienen como finalidad tener en mente una salida de la pobreza, aunque realmente no haya una ruta clara.

De este modo, los hallazgos de estos estudios previos permiten identificar algunos aspectos que se tendrían que investigar para comprender el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura de los y las adolescentes del Perú. En primer lugar, dado el planteamiento sobre las influencias contextuales próximas de Lent et al. (2000), se indagará por los apoyos y barreras. En segundo lugar, a partir de los resultados de estudios en el Perú (Guerrero, 2013; Guerrero et al., 2016) surge la necesidad de investigar el rol que la familia y la escuela cumple. En tercer lugar, se ha encontrado un desfase entre lo que se quiere hacer y lo que efectivamente se hace al salir del colegio, por lo cual sería importante indagar no solo en cómo es el proceso de elegir una ocupación futura, sino también si existen planes y acciones para alcanzarla. Por todo lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo general analizar el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura en adolescentes de dos instituciones educativas de Lima: una de gestión pública y una privada. Los objetivos específicos de esta investigación son dos: 1) describir el rol percibido que cumple la familia tanto en el proceso de elección de ocupación futura como en la planificación y acciones respecto a la misma en términos de apoyos y barreras; y 2) describir el rol percibido que cumple la escuela tanto en el proceso de elección de ocupación futura como en la planificación y acciones respecto a la misma en términos de apoyos y barreras (Ver Figura 2).

Este estudio se sitúa en una epistemología fenomenológica, y su diseño es fenomenológico descriptivo con un análisis de tipo deductivo (Braun y Clarke, 2006). Su finalidad última es conocer los mecanismos psicológicos involucrados en el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura no estudiados en profundidad por estudios previos, los cuales –en su mayoría- han abordado el fenómeno desde una aproximación cuantitativa (Herrera et al., 2002; Castro, 2013; Guerrero, 2013, Zegarra, 2013). La presente investigación se propone también ser un punto de partida para explicar el desfase entre aquello que los y las adolescentes quieren hacer al terminar la

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

secundaria (estudiar en la universidad) y lo que efectivamente hacen al salir de ella y por qué este, además, se presenta con mayor frecuencia en colegios públicos (Guerrero, 2013). Al conocer el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura en su contexto y en su complejidad, se podrán generar intervenciones y políticas educativas de acuerdo con las necesidades de los y las adolescentes del Perú y potenciar de ese modo su agencia.

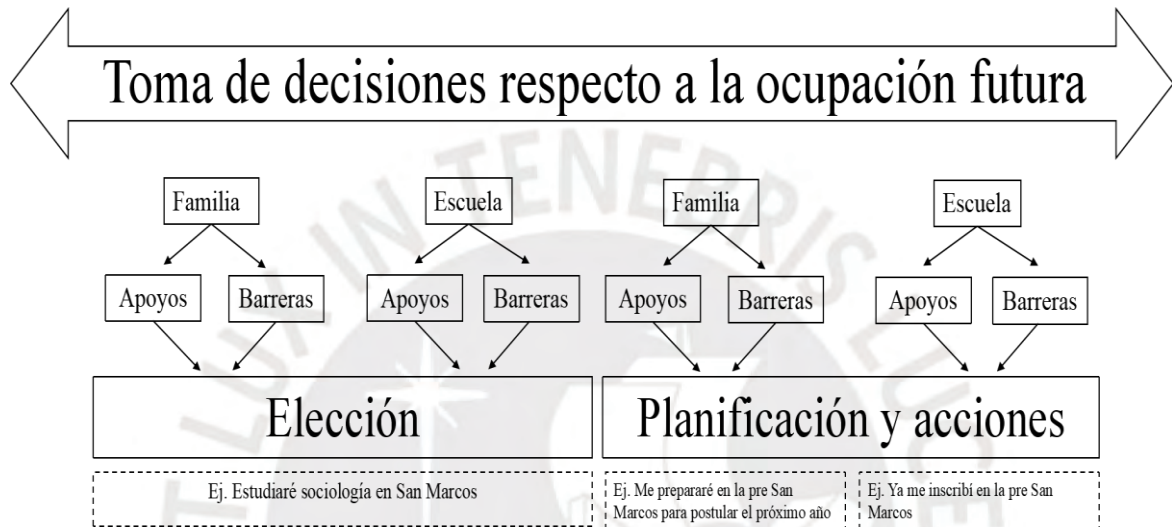


Figura 2. Proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura. Elaboración propia

Método

Para estudiar el fenómeno en cuestión, se optó por una metodología con enfoque cualitativo por tres razones. En primer lugar, se buscó recoger las voces de los y las adolescentes de dos instituciones educativas de Lima: una privada y una pública, quienes son una población poco estudiada desde la psicología en el Perú y, para grupos poco estudiados como este, se prefiere este tipo de abordaje (Hernández, Fernández y Baptista, 2005). En segundo lugar, esta investigación se propone dar cuenta de la perspectiva y los significados que los y las participantes construyen sobre su vivencia (Esteban, 2010) del proceso de toma de decisiones respecto a su ocupación futura, ante lo cual también es preferible una metodología cualitativa (Creswell, 2007; Flick, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2005). En tercer lugar, se prefiere este abordaje porque se pretende conocer de manera profunda la complejidad de cada proceso e identificar las variaciones contextuales del fenómeno en cuestión (Creswell, 2007; González, 2007).

Participantes

En el presente estudio, participaron ocho adolescentes de quinto de secundaria de dos instituciones educativas de Lima: una de gestión pública y una privada. La IE pública está ubicada en un distrito popular, pues la mayoría de habitantes pertenece a los niveles socioeconómicos C y D, que involucran un ingreso familiar promedio de entre 2000 y 3000 soles al mes (APEIM, 2016). La institución está ubicada en una zona comercial, y está en buena parte construida de material noble, aunque también hay ambientes de material prefabricado. Los padres de los y las estudiantes que participaron en el estudio se desempeñan como trabajadores no profesionales; las madres también son trabajadoras no profesionales o amas de casa. La IE privada que se autodenomina alternativa está ubicada en un distrito de clase media, cuyos habitantes pertenecen al nivel socioeconómico B, es decir, tienen un ingreso familiar de 5000 soles al mes en promedio (APEIM, 2016). La institución es de material noble, con ambientes pequeños, completamente amoblados y bien iluminados. Los padres de los y las participantes de esta institución tienen trabajos independientes, mientras que las madres son trabajadoras dependientes. Cabe señalar la denominación de esta escuela, coincide con lo propuesto por Cuenca (2013). Este autor señala que en la década del 70 en el Perú surgen un grupo de escuelas, entre las que está la institución participante, con la propuesta de un

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

aprendizaje “alternativo” (en oposición al tradicional), en el que los y las estudiantes sean protagonistas de su proceso educativo y tenga un compromiso con el cambio social.

Ahora bien, estos ocho participantes son parte del grupo de veinte adolescentes que participaron en el estudio de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado), debido a que la presente tesis se llevó a cabo en el marco de esta investigación. Se decidió trabajar con ocho participantes debido a que Hernández, Fernández y Baptista (2005) sugieren que para estudiar casos en profundidad se debe analizar entre 6 y 10.

Participaron 4 estudiantes de cada institución, de los cuales la mitad fueron hombres y la otra mitad, mujeres. Nacieron en Lima. Sus edades oscilan entre los 16 y 18 años ($M= 16.4$). Los dos adolescentes hombres de la IE pública trabajan todos los fines de semana. Una de las adolescentes mujeres de esta misma IE cuida a sus sobrinos ocasionalmente y recibe dinero por ello. El resto de participantes no trabaja. A continuación, se detallará una breve descripción de cada participante (Figura 3), tomando información que se recogió tanto en el actual estudio como en el de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado). Desde esta sección en adelante, se usará seudónimos para los y las participantes de la investigación. En relación con los cuidados éticos tomados en cuenta para el trabajo con los y las participantes, el presente estudio veló por su bienestar e integridad a lo largo de todo el proceso. De la misma manera, se procuró que existiera una relación de responsabilidad, respeto y justicia entre ellos, ellas y la investigadora. Para este fin, se contactó a cada institución mediante la presentación de una carta respaldada por la universidad, en la que se solicitaba una reunión con la directora (Anexo 1). Ello, nuevamente, se realizó en el marco del estudio de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado).

En dicha reunión, se presentó la investigación, se explicó que las identidades de los y las adolescentes serían protegidas en todo momento y se pidió autorización para contactar nuevamente a cuatro estudiantes de la institución, quienes participaron en el estudio anteriormente mencionado. Una vez elegidos, se llevó a cabo un proceso de consentimiento informado tanto con ellos y ellas como con sus familias. Dado que la presente tesis se llevó a cabo en el contexto del estudio de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado) y debido a que el trabajo de campo de ambas investigaciones coincidió, el proceso de consentimiento informado fue conjunto. El documento escrito de consentimiento informado que se usó en los dos estudios fue el mismo (Anexo 2).

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

Primero, se entregó a estas últimas un documento escrito donde se detallaron los objetivos de la investigación, los beneficios de esta, el rol que desempeñaría cada uno de los actores a lo largo del proceso y aseguró que la información recogida sería manejada de manera confidencial. Después de contar con las firmas de padres o madres en el documento de consentimiento informado, se procedió a coordinar una fecha de entrevista con los y las participantes.



Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

IE	Seudónimo	Edad	Personas con las que vive	Posición entre hermanos	Ocupación del padre	Ocupación de la madre	Hace un año (Pease, Urbano et al., manuscrito no publicado):	Ahora:
P Ú B L I C A	Andrea	17	Papá, mamá y hermanos	3/5	Carpintero	Ama de casa	Consideraba muchas opciones de ocupación futura, pero no se comprometía con ninguna.	Quiere estudiar psicología y postular a Beca 18. Tiene previsto ingresar a una academia preuniversitaria al terminar el colegio, aunque no sabe a qué universidad postulará ni los trámites para acceder a la beca. Señala que su mamá se encargará de ello. Reporta que su familia le da libertad para elegir una ocupación futura apoyarán su decisión.
	Romina	18	Abuela, tíos y sobrina	1/1	Seguridad	Seguridad	Quería estudiar cosmetología, luego derecho y después teatro.	Trabajará en un lugar sugerido por su tía al terminar el colegio, ahorrará dinero y después pagará sus estudios de gastronomía. Aunque su tía le ha ofrecido apoyarla económicamente, ella prefiere solventar sus estudios por sí misma para evitar problemas en su familia. Reporta situaciones de violencia dentro del hogar.
	Alejandro	16	Papá, mamá y hermanos.	2/2	Tiene una imprenta	Tiene una pastelería	No sabía qué hacer al salir del colegio.	Estudiará psicología -una carrera que está estudiando su hermano mayor- en una universidad particular de bajo costo, que es la misma donde estudia su hermano y donde estudió su tío. Reporta que su familia le da total libertad para elegir la carrera que quiera y que lo apoyarán económicamente. Él atiende la cabina de internet que es el negocio familiar. Durante los fines de semana, trabaja con su tío haciendo cableados.
	José	16	Mamá y hermanos	2/3	No sabe	Trabaja en una empresa de medicamentos	Quería estudiar psiquiatría, aunque no manejaba información sobre la carrera. Trabajaba repartiendo medicamentos los fines de semana.	Quiere estudiar psicología y trabajar simultáneamente al terminar la secundaria. Considera estudiar esa carrera en una universidad aledaña a su colegio. Su mamá no está de acuerdo dado el alto costo de la pensión. Trabaja reparando lavadoras los fines de semana con un familiar.

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

P R I V A D A	Isabel	16	Mamá	1/1	Diseña tableros eléctricos	Vende tableros eléctricos	Consideraba varias carreras, pero no se decidía por ninguna.	Quiere estudiar antropología, lo cual ha generado conflictos en su familia, pues se espera que estudie ingeniería para ayudar en el negocio. Su familia tiene problemas económicos y ella se siente "en deuda". Aunque quería estudiar en una universidad particular, ha optado por una pública. Se preparará en una academia. Desearía planificar en qué academia estudiar o buscar opciones de universidades en el mundo, pero su familia desalienta estas iniciativas. Ayuda a su mamá con el negocio sin remuneración.
	Teresa	16	Papá, mamá, hermano	1/2	Tiene un estudio fotográfico	Trabaja a tiempo completo en el sector educación	Consideraba varias carreras, pero no se decidía por ninguna	Estudiará ciencias políticas en una universidad particular. Aunque su deseo era estudiar antropología en otra universidad, las limitaciones económicas hicieron que la descartara. Se está preparando para el examen de admisión con la ayuda de los profesores de su colegio. En su familia hay inestabilidad económica; ayuda en el negocio de su papá sin recibir remuneración.
	Gabriel	16	Papá, mamá y hermano	1/2	Docente de secundaria	Docente de secundaria	Consideraba varias carreras, pero no elegía ninguna.	Estudiará antropología en una universidad particular. Señaló que durante el año estuvo preparándose en la pre de esta institución, lo cual fue motivado por sus padres y colegio. Ya ingresó a la universidad.
	Rodrigo	16	Papá, mamá y hermano	2/2	Trabajo independiente, pasa la mayor parte del tiempo en casa	Trabajo de tiempo completo en un organismo estatal	Consideraba varias carreras, pero no se decidía por ninguna.	Estudiará música en una universidad particular, la misma donde estudia música su hermano mayor. Aunque toca percusión desde hace varios años, señaló que los meses previos al examen, se preparó con la ayuda de su hermano para la prueba de talento. Además, se preparó en un círculo de estudios de su colegio para el examen de admisión. Ya ingresó a la universidad. Reporta una relación conflictiva con su papá.

Figura 3. Datos de los y las participantes. Elaboración propia

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

Durante las entrevistas, se recordó a los y las adolescentes los objetivos de la investigación, se precisó que la información recogida es confidencial y privada, se indicó que los audios serían destruidos al finalizar el estudio y se les pidió de manera oral su autorización tanto para participar como para grabar las entrevistas. Finalmente, se indicó a los y las participantes que podían abstenerse de responder las preguntas que les incomoden y que podían retirarse en cualquier fase de la investigación sin que ello les perjudique de forma alguna. Durante todo el proceso, se consideraron y respetaron las formas de proceder de cada escuela, procurando no interferir de manera negativa en el desenvolvimiento natural de sus actividades. Al finalizar el proyecto, se hará una devolución de los principales hallazgos de la investigación y algunas recomendaciones a cada agente involucrado en el estudio, tomando en cuenta su disposición para recibirlos.

Técnicas de recolección de la información

Se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad. Para ello, se elaboró una guía de entrevista (Anexo 3), a partir de la revisión de estudios (Guerrero, 2013; Guerrero et al., 2016; Herrera et al., 2002; Zegarra, 2013) e instrumentos previos, como el cuestionario elaborado y validado por Zegarra (2013), la escala de identidad vocacional adaptada y validada por Castro (2013), el cuestionario *Career maturity* de Creed y Paton (2004) y la guía de entrevista de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado). La guía elaborada fue validada por el juicio de cuatro expertas en psicología del adolescente y/o investigación cualitativa. Asimismo, con el fin de validarla lingüísticamente la guía fue sometida a un proceso de pilotaje con un adolescente de quinto de secundaria de un colegio privado de la ciudad de Lima. Se realizaron los ajustes necesarios después de cada proceso de validación. La versión final contó con dieciocho preguntas organizadas en dos áreas: 1) proceso de elección y 2) planificación y acciones respecto a la ocupación futura. Asimismo, se usó una ficha de datos sociodemográficos, la cual fue la misma que se empleó en el estudio de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado) (Anexo 4).

Procedimiento

Esta investigación responde a una epistemología fenomenológica puesto que pretende conocer cómo se conforma la realidad desde los procesos psicológicos de los y las participantes (Creswell, 2007). El estudio indagó cómo ellos y ellas experimentan o

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

perciben subjetivamente los apoyos y barreras en la toma de decisiones respecto a la ocupación futura, más que la existencia concreta de dichos factores. En consonancia con lo anterior, se siguió un diseño fenomenológico descriptivo dado que se buscó recoger las percepciones y significados que los y las participantes le otorgan a las influencias contextuales -a saber, apoyos y barreras- del proceso de toma de decisiones respecto a una ocupación futura. Este diseño es pertinente dado que Lent, Brown y Hackett (2000) enfatizan que más que la existencia objetiva de apoyos y barreras, lo que pauta el proceso es la manera en que las personas perciben y experimentan la existencia de estos elementos.

En relación con los aspectos procedimentales, como se ha mencionado antes, esta investigación tiene como antecedente el estudio de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado); además, las entrevistas fueron realizadas en el marco de la segunda aplicación de la guía de construcción de identidad de la investigación del mencionado estudio, el cual actualmente tiene un carácter longitudinal. Por ello, se contactó a las autoridades de las IE de dicho estudio y se invitó a un grupo de los mismos participantes a participar en la presente investigación, como ya se ha mencionado. Se envió consentimientos informados escritos para los padres o madres de los y las adolescentes (Anexo 2). Después de contar con la autorización de sus cuidadores, se coordinó una fecha para realizar las entrevistas en la institución educativa. Antes de efectuarlas, se pidió un asentimiento oral a los y las adolescentes para llevarlas a cabo y grabarlas. Se realizaron transcripciones literales de las entrevistas y se codificaron las mismas con el soporte del programa Atlas ti. 7.1.

Análisis de la información

El análisis de las entrevistas fue de tipo temático y deductivo (Braun y Clarke, 2007). Es decir, se buscaron temas comunes a partir de los conceptos previstos en el marco teórico, a saber, apoyos, barreras y planificación en el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura. Se elaboró un primer libro de códigos que fue consultado y revisado por una experta. Después de los ajustes necesarios, se elaboró un segundo libro de códigos más acotado y las entrevistas se codificaron usando el programa Atlas ti. 7.1. Se optó por este tipo de análisis debido a que, durante la primera codificación de las entrevistas, sobre todo en el caso de los y las participantes de la IE privada,

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

emergieron temas variados que permitían comprender el proceso de cada participante de manera más profunda, pero escapaban de los objetivos de la presente investigación.



Resultados y discusión

En este apartado, se reportarán los principales hallazgos de la investigación, la cual tiene como objetivo analizar el rol de la familia y la escuela en el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura en términos de apoyos y barreras tanto en la elección como en la planificación y acciones sobre la misma (Ver Figura 2).

Los resultados estarán divididos en dos categorías principales: el rol de la familia y el rol de la escuela. La descripción de estas categorías, a su vez, estará dispuesta de acuerdo a las dos fases del proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura: 1) la elección de una ocupación futura y 2) la planificación y acciones respecto a la ocupación futura. Dentro de estas dimensiones, se analizará los principales temas identificados, los cuales se organizarán, a su vez, en apoyos y barreras. Al inicio de cada sección, se presentará un esquema con una síntesis de los resultados.

1. El rol de la familia

En esta sección, se describirá cómo influye la familia de los y las adolescentes en el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura. Se analizará cómo apoyan u obstaculizan la elección de una ocupación futura (Figura 4), por un lado, y la planificación y acciones respecto a la misma, por otro (Figura 5).

1.1. Apoyos en la familia en la elección de una ocupación futura

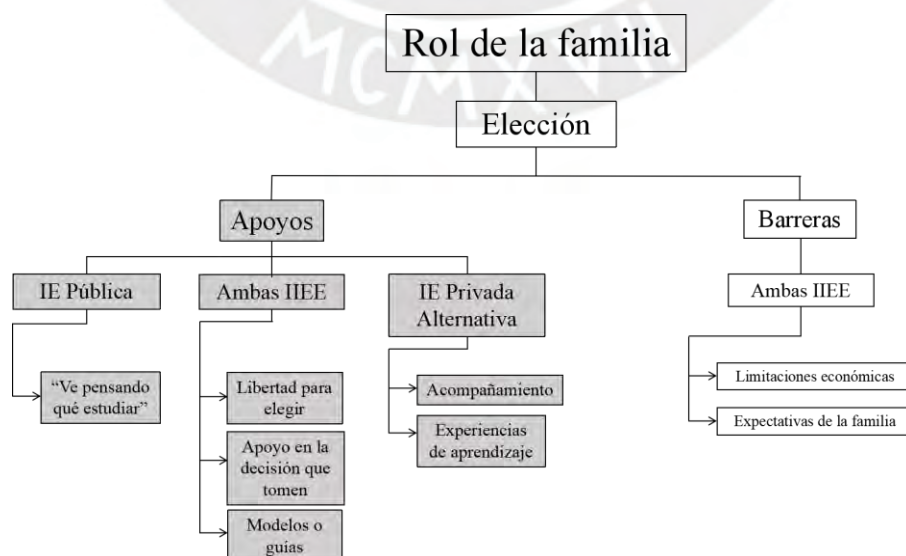


Figura 4. Rol de la familia en la elección de una ocupación futura. Elaboración propia

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

En términos de apoyos percibidos, se encontró que en general los y las participantes de ambas instituciones perciben que tienen libertad para elegir la ocupación futura que deseen (Gabriel, Rodrigo, Teresa, Andrea, Alejandro, Romina). Asimismo, estiman que recibirán el apoyo de su familia -específicamente de padres y madres en la mayoría de casos- en la decisión que tomen (Gabriel, Rodrigo, Teresa, Andrea, Alejandro). Además, señalan que tener libertad para elegir la ocupación futura que deseen facilita el proceso de toma de decisiones sobre el tema en cuestión, es decir, es una forma de apoyo por parte de sus familias en la elección de una ocupación futura.

“Entonces, y mis papás están totalmente abiertos, ese es otro punto a favor mío” (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa).

“Y otra cosa que, no creo que haya influido así drásticamente porque lo que más es que mi familia tiene la mente abierta y me permite hacer lo que yo quiera. O sea, me dicen que cualquier cosa que yo escoja me iban a apoyar y me iban a dejar hacer eso” (Rodrigo, 16 años, escuela privada alternativa).

“Decisión un poco libre. No me han, ¿cómo decirlo? No me han bloqueado nada. Puedo expresarme como quiera, puedo hablar, puedo elegir la carrera que quiera. Me dan todo, todo lo que puedan mis padres. Trabajan, todo ese tipo de cosas” (Alejandro, 16 años, escuela pública)

Este apoyo es de tipo social según las dimensiones del apoyo encontradas en el estudio de Lent y Brown (2001), el cual implica sentir que la familia es un soporte en tanto apoya la decisión. Este hallazgo contrasta con lo encontrado en la investigación de Zegarra (2013), pues en este estudio se identificó que las y los adolescentes de niveles socioeconómicos más bajos perciben que una barrera para elegir una ocupación futura es la falta de apoyo de sus familias hacia la carrera elegida.

Ahora, en el caso de la IE privada alternativa, esta libertad que brinda la familia para elegir la ocupación futura está acompañada por el aliento de la familia en la búsqueda de información (Teresa), consejos respecto a las ocupaciones futuras que se están considerando (Gabriel, Rodrigo) e incluso límites, pues hay ocupaciones que se aconseja no seguir (Gabriel). Ello no sucede en la IE pública, pues los y las participantes señalan que sus familias van a apoyar lo que elijan, mas no reportan que

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

les den consejos respecto a sus ocupaciones futuras o alienten la búsqueda de información (Andrea, Alejandro, Romina).

Dietrich y Kracke (2009) proponen que, estrictamente, el apoyo de los padres en el proceso de elección de carrera consiste en conversar con los hijos e hijas sobre sus intereses, alentarles a buscar información y dar sugerencias, lo cual solo sucede en la IE alternativa. Por ejemplo, en la siguiente cita, el apoyo se manifiesta alentando, y de alguna manera sosteniendo, la búsqueda de información respecto a la ocupación futura, un proceso central en la toma de decisiones de este tipo según las teorías de Galotti (2002) y de Super (1980).

“[...] me han dado todas las libertades para elegir qué hacer. Entonces, no hay ninguna presión de su parte, de la mía tampoco. Entonces, solo la cosa fluyó. Yo les iba diciendo ‘oye, he encontrado eso, eso’. ‘Ah ya, bacán. Ve viendo si es que es lo que te gusta, lo que te interesa’. Y sí, o sea, me acompañaban como que al costado siempre de todo este caminito que he ido recorriendo” (Teresa, 16 años, escuela privada alternativa).

En el caso de los dos participantes de la IE privada alternativa, sus familias, sobre todo sus madres, les dan puntos de vista y sugerencias respecto a la ocupación futura que podrían seguir y aliento en el proceso, como se puede observar en las siguientes citas.

“[...] le hablaba a mi mamá o a mi hermano de cómo iba a ser, o sea, cómo iba a ser yo como músico. Y, por ejemplo, mi mamá me decía que iba a ser muy bueno y que en cualquier cosa que quiera ser también iba a ser muy bueno, que podía ser lo que quiera. Pero o sea yo también le decía de esto de estudiar un hobby o de cómo va a hacer con la paga. O sea, cómo voy a seguir con esto. Entonces, ella me decía unas cuantas cosas y me ayudaba con eso” (Rodrigo, 16 años, escuela privada alternativa).

“O sea, mi mamá como me sigue en todo el proceso, sabe que me gusta la gente y también me recomendaba psicología, porque es bien remunerada, etc., etc. (...). O sea, como saben el proceso en el que estoy, no me van a mandar a no sé

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

a algo de ciencias, por ejemplo. Saben que estoy en letras a morir. Después que no, creo que igual me dan una línea porque se preocupan por mí y por mi bienestar económico en este caso” (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa)

Ahora bien, en el caso de un participante de la IE privada alternativa, su madre le aconseja no seguir una carrera como futbolista profesional -un deporte que él practica desde hace muchos años y ha considerado como posible ocupación futura- pues le explica que podría tener dificultades en esta ocupación dado que ella considera que no ha tenido suficiente entrenamiento y es muy tarde para empezar una carrera como futbolista.

“Mi mamá dice que estoy tarde, que no voy a llegar si me pongo las pilas ahora con 16 años. No voy a llegar a un equipo grande a jugar” (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa)

Otra manera en la que la familia apoya la elección de una ocupación futura en los y las participantes de ambos colegios es mediante un modelo o guía dentro de la misma, que suele ser alguien adulto que no es ni el papá ni la mamá. Este modelo o guía brinda información sobre ocupaciones futuras cuando ya ha pasado (terminó la carrera) o está pasando por una experiencia de estudios (está en la universidad) o también de trabajo. Específicamente, dos participantes van a seguir la carrera universitaria de sus hermanos mayores. Los participantes sostienen que estos agentes les han brindado información sobre sus carreras y ello ha facilitado su elección (Rodrigo, Alejandro). En la misma línea, dos participantes de la IE pública van a trabajar en lo mismo que trabajan o han trabajado sus familiares (José, Romina). De manera que, los y las familiares de un grupo de participantes funcionan como modelos a seguir o guías que brindan información, facilitando la elección de una ocupación futura.

“También porque mi hermano estudia música en la Católica. Ya está creo en cuarto ciclo. Y él me contaba. Entonces, me contaba que había un curso que se llama “ensamble”, y justo es lo que yo siempre había querido hacer, con lo que me contaba. Y me interesó mucho eso. Entonces, lo vi como una posibilidad

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

para continuar con la música y para esto que es hacer lo que me gusta”

(Rodrigo, 16 años, escuela privada alternativa).

“Mi hermano me habla bastante. Me trata de ayudar si puede. Me habla sobre lo que él ha estudiado. Por eso me agrada psicología” (Alejandro, 16 años, escuela pública).

“Mi padrastro tiene taxi. No sé, pensaba en sacar mi esto y empezar a taxear un rato en las noches” (José, 16 años, escuela pública).

Este tipo de apoyo es *informativo* según la teoría de apoyo social percibido de Hombrados et al. (2012), pues la familia ayuda a resolver la situación problemática –en este caso la elección de una ocupación futura- mediante información, ayudando a los y las adolescentes en la fase de recojo de información, un proceso central en la toma de decisiones según el modelo de Galotti (2002). Por otro lado, los ejemplos de los y las familiares constituyen experiencias vicarias, las cuales son una fuente de la que se nutre el sentido de autoeficacia (Bandura, 1977), un constructo central en la Teoría Sociocognitiva de Carreras (Lent, Brown y Hackett, 1994). Es decir, los familiares son modelos que brindan información sobre resultados exitosos a los y las participantes, lo cual generaría que se sientan capaces de llegar a resultados similares y por ello imiten las conductas de estos modelos.

Ahora bien, solo en la IE privada alternativa, los y las participantes identifican que sus familias han facilitado el proceso de elección de manera “indirecta”, pues gracias a ellas han pasado por experiencias que les han permitido saber con mayor claridad a qué quieren dedicarse al salir del colegio (Rodrigo, Isabel, Teresa). Por ejemplo, un participante explica que gracias a su familia conoció el jazz fusión –un género musical que ha sido fundamental para cultivar su vocación por la música- y también que gracias a ella se ha formado como músico durante muchos años. En este caso, la familia del participante ha generado deliberadamente experiencias de aprendizaje en él.

“Mi familia no es que haya influido mucho, pero, o sea, sí tiene un aporte que es por parte de la música que es, bueno, mi hermano que es músico. También que

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

me inscribieron en ese taller de música hace ocho años que me llevó a hacer todo ese proceso. También el escuchar jazz fusión. Eso viene de mi familia. Ellos como que me introdujeron a eso y me comenzó a gustar” (Rodrigo, 16 años, escuela privada alternativa).

En cambio, en el caso de las dos participantes mujeres, sus familias les han brindado experiencias de aprendizaje de manera no intencional. En el primer caso (Teresa), la participante explica que el activismo político de sus padres ha generado que ella se interese en la política y el cambio social, lo cual ha devenido en su elección por la carrera universitaria de ciencias políticas. En el segundo caso (Isabel), la familia de esta participante la ha provisto de experiencias de aprendizaje a través de los viajes que han realizado con ella y por la formación “consciente y analítica” que ella considera que sus padres le han dado, lo cual ha generado que ella opte por la carrera de antropología.

“P: No es como que me hayan dicho “oye, hay que formar un partido político, así que ve a ciencias políticas”. No son cosas así.

E: ¿Cómo entonces?

P: En realidad, durante toda mi vida ser parte de la vida de mis padres de la forma activista como puede ser, no sé, ir a una marcha o apoyar a cosas que tienen que ver con lo social o cosas así. Entonces, es, como te dije al principio, hacer una lectura rápida de todo lo que he hecho antes: con mi familia y por mi cuenta. Y por mi familia, encontré un montón de factores que habían influido como, por ejemplo, como te dije, el ser activista” (Teresa, 16 años, escuela privada alternativa).

“Pero creo que su influencia en mi decisión es indirecta. Ellos no se dieron cuenta que me estaban llevando por ese camino, tanto al llevarme a Piura y Huánuco y a otros lugares del Perú como llevándome a este colegio y dándome el tipo de formación que me dieron: analítica y consciente. De verdad, mi padre por la lógica y mi madre por la consciencia. Entonces, no se dieron cuenta, pero sí han influido bastante obviamente.” (Isabel, 16 años, escuela privada alternativa)

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

Estas experiencias, que son una influencia indirecta en la elección de una ocupación futura desde el punto de vista de los y las participantes, podrían ser considerados -desde la teoría de Bandura (1977)- logros previos de ejecución. Estos últimos consisten en experiencias previas de éxito en dominios específicos y son otra de las fuentes que nutren el sentido autoeficacia. De manera que, probablemente los y las participantes de la escuela alternativa tengan un alto sentido de autoeficacia en los dominios a los que quieren dedicarse al salir de la escuela debido a estos logros previos de ejecución facilitados por sus familias han despertado el interés que estos participantes tienen en las carreras universitarias que han elegido. Es decir, la elección de carrera en estos casos no es aleatoria, sino que responde a un análisis de sus propias habilidades tomando como referencia actividades previas en las que estos participantes se han desempeñado exitosamente. Desde la Teoría Sociocognitiva de las carreras, un sentido alto de autoeficacia deviene en elecciones exitosas de carrera, lo cual también sucede en este grupo de participantes pues dos de ellos ya han ingresado a la universidad (Gabriel, Rodrigo) y una está próxima a dar un examen de admisión (Teresa). Es decir, están más próximos a lo que Lent et al. (1994) denominan logros respecto a sus ocupaciones futuras, en comparación con los y las participantes de la escuela pública. Asimismo, este grupo de participantes es consciente del rol que tienen estas experiencias en la decisión que van a tomar respecto a su ocupación futura, lo cual da cuenta de un proceso de estructuración de la decisión y evaluación de la misma según el modelo teórico de Galotti (2002).

Por otro lado, solamente en la IE pública los y las participantes consideran que una forma en la que su familia apoya el proceso de elección de una ocupación futura es simplemente pidiéndoles que piensen qué hacer al salir del colegio o preguntándoles qué han pensado sobre ese tema. Sin embargo, no reportan que sus familias les den sugerencias durante el proceso (Andrea, Alejandro, Romina).

“E: ¿Y tú consideras que tu familia te ha ayudado o ha hecho más fácil este proceso de elegir a lo que te quieres dedicar?”

P: Más que todos, mi hermana porque mi hermana es como que ‘Mira, ya estás terminando, piensa qué hacer’, al igual que mi mamá. Bueno, todos creo. O sea, en elegir una carrera, mas no especialmente la de psicología (...). Claro, a que

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

ya me vaya decidiendo por lo que yo quiero estudiar. Pero en elegir psicología fue mi decisión completamente” (Andrea, 17 años, escuela pública)

“E: ¿Y tú crees que tu familia te ha ayudado a tomar la decisión o te está ayudando a tomar la decisión sobre tu ocupación futura?

P: Uno que otro día me dicen ‘ponte a estudiar, busca qué universidad quieres entrar o qué carrera quieres escoger’”. (Alejandro, 16 años, escuela pública)

“E: ¿Y tú consideras que tu familia ha influido en el proceso de elegir una ocupación futura?

P: Sí

E: ¿Cómo?

P: Me hablaban a cada rato de eso. Me dijeron de que no querían que sea una más del montón” (Romina, 18 años, escuela pública).

En estos tres casos de la IE pública, parece que dado que los y las adolescentes están muy cerca de terminar la secundaria, sus familias les apresuran a tomar una decisión respecto a su ocupación futura. Así, al pedir a estos adolescentes que elijan una ocupación, sus familias les recuerdan que tienen que tomar decisiones rápido para “ser alguien en la vida” (Rojas y Cusianovich, 2015) y no perderse por el “mal camino” (Pease, Urbano et al., manuscrito no publicado).

En estos casos, si bien los y las participantes consideran que sus familias están apoyando su proceso de elección de ocupación futura, desde el modelo de Dietrich y Kracke (2009) este tipo de apoyo es, en realidad, una falta de compromiso por parte de sus padres. Para estos autores, el apoyo de las figuras parentales, estrictamente, consiste en conversar sobre los intereses y habilidades, dar aliento en la búsqueda de información y ofrecer sugerencias. Cabe resaltar que en este modelo se señala que la falta de compromiso parental no siempre se debe a desinterés. Las familias pueden no orientar en el proceso hijas porque o bien están “muy ocupados” (Dietrich y Kracke, 2009), por ejemplo, buscando sostener económicamente el hogar, como podría ser el caso de muchas familias peruanas, o porque no saben cómo orientar a sus hijos e hijas debido a que no han pasado por la experiencia de educación postsecundaria. Esto último también podría explicar la aparente falta de compromiso de las familias de este grupo de

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

adolescentes, pues en general sus padres se desempeñan en trabajos no profesionales (Ver Figura 3). Así, es muy probable que, en estos casos, la poca intervención de la familia no se deba a desinterés, sino sobre todo a falta de información sobre el tema en cuestión, tal como sugieren los hallazgos de Guerrero et al. (2016) y, sobre todo, por tratarse de potenciales estudiantes universitarios de primera generación en términos de Pascarella et al. (2004), quienes suelen recibir menos orientación del mundo universitario por parte de sus familias justamente por desconocimiento. De manera que más que una falta de compromiso en el proceso, estas familias no cumplen –ni podrían cumplir– un rol orientador (Savikas y Lent, 1994), a diferencia de las familias de la IE privada alternativa.

Parece ser que si bien hay libertad para elegir la ocupación futura para los y las adolescentes de ambas instituciones, en la IE privada alternativa el mensaje de la familia es “Tienes la libertad de elegir lo que quieras, además, te ofrezco información y sugerencias para que puedas tomar una mejor decisión”. El apoyo que ofrecen las familias de este tipo de institución, caracterizado por un mayor involucramiento, sería posible dada su cercanía al mundo académico. En cambio, el mensaje de las familias de la IE pública es “Decide algo rápido, porque ya estás terminando el colegio y hazlo solo(a), porque yo no sé cómo ayudarte”. Esto último está alineado con el estudio de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado), puesto que se encontró que en adolescentes de IIEE públicas parecía existir una presión de la familia -y del entorno de estos adolescentes en general- por tener una ocupación futura definida, lo cual devenía en compromisos firmes y poco informados que se orientaban hacia la hipoteca de identidad. Hay que tomar en cuenta que las familias de estos adolescentes no son profesionales, pues se desempeñan en oficios o tienen negocios propios, es decir, no han pasado por la experiencia de la universidad. (Ver Figura 3). Entonces, las familias de estos adolescentes participarían menos en la elección de una ocupación futura porque están más distantes del mundo académico. Si bien no hay estudios previos en el contexto peruano que comparen el rol de las familias de adolescentes de IIEE públicas y privadas en el proceso de elección de una ocupación futura, lo que se ha encontrado es que contar con un padre o madre con educación superior duplica las probabilidades de seguir estudios postsecundarios (Guerrero, 2013). Lo encontrado en el presente estudio se alinea con la evidencia, pero hay que considerar que no es el grado de instrucción de las figuras parentales en sí mismo lo que impacta positivamente el proceso, sino el

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

involucramiento de la familia en este. Al haber pasado por la experiencia de educación superior, las familias de la IE privada alternativa tienen más posibilidades de ayudar a las y los adolescentes en la elección de una ocupación futura, lo cual hace que estos adolescentes perciban más formas de apoyo de su familia que sus pares de la IE pública.

1.2. Barreras en la familia en la elección de una ocupación futura

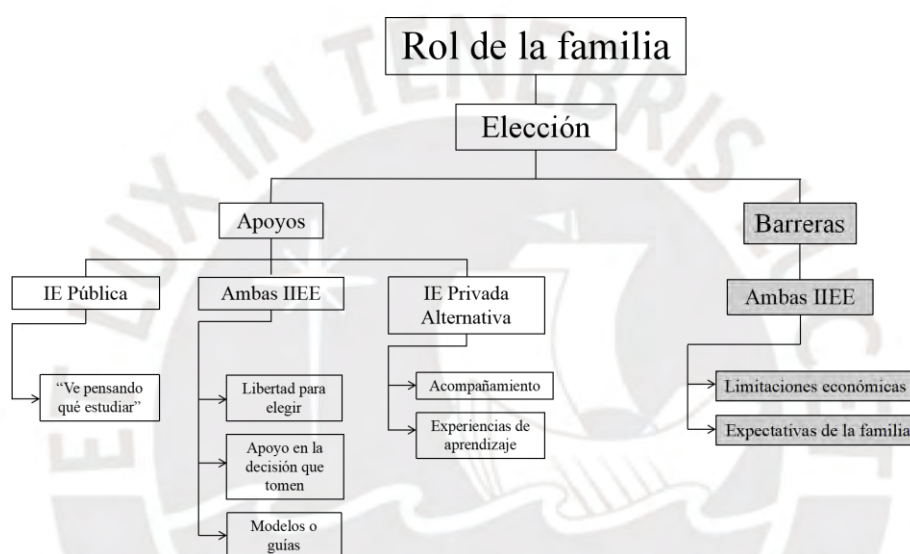


Figura 4. Rol de la familia en la elección de una ocupación futura. Elaboración propia

En cuanto a las barreras identificadas dentro de la familia, se encontró que la falta de recursos económicos es percibida como un factor que limita las opciones de ocupación futura (Isabel, Teresa, Andrea, José, Romina), como se puede apreciar en las siguientes citas.

“E: Si tuvieras que pensar en algo o en alguien tal vez que ha sido un obstáculo o una barrera para elegir qué hacer al salir del colegio, ¿cuál dirías que es?”

P: El factor económico

E: ¿Cómo así?

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

P: O sea, no ha habido nadie que me haya obstaculizado, o sea, persona. En realidad, solo ha sido eso, el factor económico porque a veces te limita bastante a varias opciones que tienes” (Teresa, 16 años, escuela privada alternativa)

“No hay una universidad no, ¡ay! ¿Cómo se dice? Barata algo así en el costo. Usualmente cuestan de 3mil que bueno la universidad que me dijo La Autónoma a partir está de 3mil soles, ¿no? Al mes. Y yo había descartado eso porque es mucho, ¿no? No le alcanza a mi mamá suficiente el dinero. No gana tanto. Y trabajando creo que tampoco podríamos llegar a 3mil. (...) Lamentablemente, como cuesta mucho, estoy buscando otras instituciones, otras academias o universidades para estudiar” (José, 16 años, escuela pública).

Así, los y las participantes limitan las opciones de universidades que están considerando de acuerdo a sus posibilidades económicas, y ello es identificado como un obstáculo para poder tomar una decisión respecto a su ocupación futura. Este hallazgo coincide con las barreras identificadas en el estudio realizado por Lent y Brown (2001) con estudiantes de primeros años de universidad, pues en él también se identificó que una de las principales barreras para elegir una ocupación futura son las limitaciones económicas. Asimismo, este resultado va acorde con los resultados de los estudios de Guerrero et al. (2016), del INEI (2015) y de Zegarra (2013), en los cuales la falta de recursos económicos es identificada por los y las participantes como la principal barrera para acceder a educación superior.

Ahora, para superar el obstáculo de la falta de recursos económicos en el proceso de elección de una ocupación futura, los y las participantes adoptan distintas estrategias. Por un lado, dos participantes de la IE pública identifican la necesidad de trabajar apenas terminen el colegio para poder costear totalmente o colaborar con los gastos de sus estudios. Señalan, además, que lo hacen por iniciativa propia y no por presión de su familia (José, Romina).

“P: Porque trabajando ya podré ganar algo de dinero y voy a poder pagar mis estudios y que nadie me reclame. Bueno, mi tía me va a ayudar, pero algunas veces la conozco cómo es y sacan en cara y no me gusta eso (...). Saliendo del

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

colegio. Saliendo del colegio trabajaría, juntaría al menos una cantidad de dinero y de ahí empezar mis estudios.

E: Ah, entonces, al salir del colegio primero quieres trabajar.

P: Claro porque si no, ¿cómo voy a hacer?” (Romina, 18 años, escuela pública)

“E: Estudiar y trabajar al mismo tiempo. ¿Y por qué?

P: Porque estudiar para superarme, como cualquier persona. No ser... Tener tu propio negocio, ¿no? Ser unas buenas personas literalmente. Y trabajar para que mi mamá no tenga tantas preocupaciones, ¿no? Trabajar para yo pagar mis propios estudios” (José, 16 años, escuela pública).

Para estos participantes, la alternativa para superar la barrera económica es trabajar y así contribuir con los gastos de sus estudios. En ambos casos, trabajar para juntar dinero se identifica como una manera de evitar que sus familias costeen su educación. Además, estos participantes identifican la capacidad de solventar sus gastos como una condición necesaria para poder acceder a educación post-secundaria. José prevé ser taxista al terminar la secundaria y Romina, trabajar en un *call center*. Este hallazgo coincide con los resultados del estudio de León y Sugimaru (2017), en el cual se identifica que 63,7% de estudiantes de secundaria del Perú espera estudiar y trabajar al terminar el colegio. Además, la opción de trabajar al salir del colegio es un camino que toma una proporción considerable de adolescentes, pues en el Perú, 52,7% de la población entre 15 y 29 años que trabaja cuenta solo con educación secundaria (INEI, 2017).

Por otro lado, hay participantes mujeres que no consideran el trabajo como una manera de lidiar con las limitaciones económicas. En estos casos, las participantes optan por buscar opciones más económicas que les permitan seguir la ocupación futura que han elegido, es decir, han buscado universidades que se ajusten al presupuesto de sus familias (Isabel, Teresa, Andrea). Nuevamente, en las participantes de la IE alternativa aparece una particularidad: si bien estas participantes preferirían estudiar en una universidad privada más cara, ellas, además de buscar una opción más económica, han tratado de encontrar buenas razones para optar por tal opción. Esto último es un mecanismo psicológico en el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

futura que no aparece en la IE pública y no está contemplado en los modelos teóricos revisados.

“En San Marcos, la ventaja sería obviamente estar en una universidad con un montón de, o sea, la universidad claro se supone que es un espacio para ir a aprender cosas, pero también te desenvuelves en un montón de espacios extracurriculares, conoces gente, vas integrándote como por así decirlo el mundillo de las personas que se dedican a tales o cuales cosas. Y eso. Creo que como la San Marcos adquiere gente de todos los lugares y de todas las condiciones económicas creo que eso es lo más enriquecedor de ahí. Además de que estoy consciente que es una buena universidad. Una desventaja sería, no sé, tal vez un poco el espacio o los problemas que siempre surgen ahí por las gestiones presidenciales y ¡ah! Siempre es el chiste de voy a pasar la mitad de mis estudios no sé en paro académico o tratando de botar al director. Yo qué sé. Algo así. Pero eso me preocupa un poco, pero creo que todas las experiencias son enriquecedoras. Entonces, aún me entristece un poco no poder ir a la Católica, pero ya lo estoy asumiendo” (Isabel, 16 años, escuela privada alternativa)

“Primero, me gustó mucho la propuesta que tienen, la propuesta pedagógica, porque la encuentro, la veo como una extensión del colegio (...). No por el lado tal vez jesuita, pero sí por el lado de formación humanista y todo eso. Entonces, eso fue lo primero que me impactó de la Ruiz. Y segundo, ah bueno lo de los profes. Y tercero, lo económico: está mucho más cómodo que otras universidades, a excepción de San Marcos que también es muy buena y no se paga. Ruiz me gustó sobre todo por el lado humanista que le da” (Teresa, 16 años, escuela privada alternativa)

La teoría sociocognitiva de las carreras pone de relieve la dimensión percibida de las barreras, es decir, Lent et al. (1994; 2011) señalan que una misma circunstancia puede ser percibida como una barrera por algunas personas y no serlo para otras. Estos autores plantean que la agencia reside en la capacidad para percibir una barrera como tal o no. No obstante, en los resultados de este estudio se manifiesta otra forma de agencia:

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

ante una misma barrera, hay distintas estrategias para lidiar con ella. Así, ante las limitaciones económicas se puede optar por trabajar (José, Romina), buscar opciones más económicas (Andrea) o buscar opciones más económicas e identificar los aspectos positivos de estas (Isabel, Teresa). De manera que surge la necesidad de indagar por estos mecanismos –no contemplados en el modelo teórico- en futuras investigaciones.

La segunda barrera identificada por los y las participantes son las expectativas que tienen sus familias respecto a sus ocupaciones futuras. Específicamente, les comunican que, aunque tienen libertad para elegir lo que quieran, preferirían que no se dediquen a ocupaciones específicas o que desearían que se dediquen a una ocupación que les permita tener solvencia económica (Gabriel, Isabel, José). En el caso de dos participantes (Isabel, José), ello se combina con la conciencia de que en sus familias hay carencias económicas y un sentimiento de “endeudamiento” hacia la familia (Pease, Urbano et al., manuscrito no publicado); por lo tanto, se sienten presionados a contribuir con la economía del hogar y ello está dificultando su elección de una ocupación futura, pues en ambos casos quieren estudiar carreras universitarias (antropología y psicología) que no se caracterizan precisamente por ser bien remuneradas en el actual mercado laboral.

“Quieren, no sé, que estudie una carrera más corta y como hay carreras cortas que ganan también bien. Estaba descartando, pero no sé. Ya. Como hay carreras cortas, eso mi mamá me dijo que mejor estudiara eso ya que psicología toma muchos años. Es muy complicado. Además, en esas carreras cortas ya algún día vas a tener un trabajo estable y un buen dinero. En cambio, en psicología creo que son dos años, los primeros dos años y recién ganas tu esto. Y luego después de eso, tienes que seguir estudiando más. Por eso mi mamá, no sé como que... Y no le gustó lo que le dijera que iba a estudiar psicología y luego como nos informamos bien en La Autónoma no le gustó y pensó que estudiara no sé mecánica, creo, algo así. Y eso no me gustó tanto” (José, 16 años, escuela pública)

“Otra cosa es que a mis padres les dolió un poco, no les dolió un poco, sino, o sea, a mi papá sí, a mi mamá un poco menos que decidiese antropología. O sea, mi mamá siempre ha sido muy... ella misma me ha inculcado todo eso, pero

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

finalmente ella también por presiones finalmente terminó trabajando en la ingeniería electrónica, terminó en un trabajo de eso por familia y ya. Entonces, esperaba que yo la ayudase, no sé, estudiando algo más práctico o que yo la ayudase en su trabajo. Y mi papá también, ¿no? Se muere por un hijo ingeniero, las ingenierías son las carreras más completas, las que de verdad te sirven. Las otras son nada. Él sí tiene las ideas mucho más cargadas (...). Mi papá no terminó, pero estudió ingeniería industrial y dice que era muy variada porque te enseñan un poco de todo y le sirvió y yo qué sé. Pero él esperaba que yo terminara en una carrera de ingeniería, que pudiese ayudarlo. Porque además él tiene un taller. Y antes decía que podía ayudar el taller. Y yo de verdad quería eso. Y me frustra bastante porque finalmente, claro, por presión de mi mamá entré en este colegio. Y me ha inspirado a hacer otras cosas. Y en un colegio de matemática, Pamer o en Humboldt o no sé, seguro hubiese sido lo que ellos quieren. Bueno, mi mamá ya lo aceptó, lo aceptó más rápido que mi papá. O no totalmente, pero bajo mi responsabilidad, ¿no? ‘mira que si te mueres de hambre, yo no sé ah’. Ya pues. Algo así” (Isabel, 16 años, escuela privada alternativa).

Como se puede apreciar, ambos participantes quieren seguir carreras universitarias no lucrativas, pero aún no logran afirmar su decisión debido a que sus familias esperan que sigan una carrera que les permita contribuir rápidamente con la economía de sus hogares. Desde el modelo de Dietrich y Kracke (2009), sus padres están “interfiriendo” en el proceso de elección, pues además de manifestar su desacuerdo con la ocupación elegida por estos adolescentes, están tratando de direccionarles hacia la ocupación futura que consideran conveniente. Cabe resaltar que la dimensión “interferencia” del modelo de estos autores está relacionado con dificultades en la toma de decisiones respecto a la ocupación futura, lo cual parece estar sucediendo con estos participantes, quienes no logran comprometerse completamente con su ocupación dadas las presiones familiares. Ello –de acuerdo a este modelo- incide negativamente en procesos fundamentales de la toma de decisión como la recopilación de información, por ejemplo. Las presiones familiares, además, en términos de Marcia (1967) y a la luz de los hallazgos del estudio de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado), podrían generar una hipoteca de identidad en estos participantes. Este

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

resultado, además, coincide con lo identificado en el estudio de Zegarra (2013), pues los y las participantes de niveles socioeconómicos bajos perciben más barreras en el proceso de elección de una ocupación futura: además de enfrentar la barrera económica tienen que lidiar con la falta de apoyo de sus familias hacia la carrera elegida.

1.3 Apoyos en la familia en la planificación y acciones respecto a la ocupación futura



Figura 5. Rol de la familia en la planificación y acciones respecto a la ocupación futura. Elaboración propia.

En relación con la planificación respecto a la ocupación futura, se encontró que las familias de ambas instituciones apoyan este proceso de dos maneras, principalmente. Por un lado, la familia -generalmente los padres- dan ideas a los y las adolescentes sobre lo que podrían hacer para acercarse a la meta de entrar a la universidad, cuando es el caso. Por ejemplo, sugieren cierto tipo de preparación para el examen de admisión, ya sea en una academia (Gabriel, Isabel, Alejandro) o con un profesor particular (Rodrigo), o dejar actividades extracurriculares para tener más tiempo para estudiar (Teresa). En la siguiente cita se puede apreciar que los padres sugieren al participante entrar en una academia al terminar el colegio, pues dada la experiencia pasada de su hermano mayor - quien no pudo estudiar en el colegio y en la academia al mismo tiempo- consideran que es mejor que se prepare de esta manera para el examen de admisión.

“P: Mi padre me quería poner en la academia en tercero.

E. Ah, mira.

P: Pero la cosa es que como iba a ser muy pesado ya que vieron que mi hermano también cuando estaba en quinto, lo pusieron en la academia y él no pudo. Como que se estresaba mucho.

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

E: O sea, ¿paralelo al colegio hacía la academia?

*P: Sí. Como que se estresó mucho y por un año no estudió nada. No podía. Se estresaba bastante. Después ya comenzó. **Pero mis padres dijeron que tal vez no puedo aguantar yo y me quedo igual. Prefieren que termine y que después vaya a la academia**” (Alejandro, 16 años, escuela pública).*

En el caso del participante de la IE alternativa que quiere estudiar música -y que ya rindió el examen de admisión e ingresó-, también su familia sugirió un camino para su preparación, el cual fue seguido por el participante. Este adolescente fue preparado por su hermano mayor, quien es estudiante universitario de música, para su examen de aptitud musical. Nuevamente, como en el caso anterior, la idea de cómo prepararse para cumplir la meta de ingresar a la universidad es ofrecida por la familia y, en este caso, el adolescente la toma y la realiza.

“Bueno, lo hablamos los 3: mi mamá, mi hermano y yo. Y al final, bueno, estábamos pensando en que si el profesor que preparó a mi hermano para entrar a música me dé clases. Pero mi hermano se ofreció y dijo que me podía dar clases y mi mamá dijo que era una buena idea y que le iba a pagar. Y yo acepté porque estaba cerca y podíamos tener clase así” (Rodrigo, 16 años, escuela privada alternativa)

La participante que está próxima a dar un examen también ha recibido sugerencias de su familia. Le aconsejan dejar sus actividades extracurriculares para poder tener más tiempo para estudiar. Ella también acoge la sugerencia, tal como se aprecia en la siguiente cita.

“En realidad, solo por lo del fútbol. Porque yo dije ‘no, yo creo que sí puedo. Solo los sábados. Creo que sí la hago’. Me dijeron ‘Pero no, mejor déjalo un tiempo y cuando termines con esto, ya vuelves’. Y yo les hice caso y, en realidad, fue lo mejor porque me estaba muriendo hace unas semanas” (Teresa, 16 años, escuela privada alternativa).

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

Cabe resaltar que este tipo de intervención parental en la planificación respecto a la ocupación futura se presenta en un caso de la IE pública, el cual es muy particular porque este adolescente tiene el modelo de su hermano mayor, quien es estudiante universitario de primera generación (Pascarella et al., 2004) en su familia y a partir del cual esta ya tiene información sobre cómo es el proceso y, por ende, puede orientarle mejor. Ello no sucede en los demás casos de la IE pública. Ahora, en la IE privada alternativa, esta orientación por parte de la familia es más común, probablemente porque el mundo universitario es más cercano para los padres y madres de este contexto. Al haber pasado por la experiencia de la universidad, las familias de estos adolescentes tienen más herramientas para poder orientarles en la planificación para seguir estudios postsecundarios. Este hallazgo está alineado con lo identificado por Sánchez y Meléndez (2015), quienes concluyen que los recursos económicos incrementan las probabilidades de asistir a la universidad. No obstante, más que los recursos económicos en sí mismos, lo que incrementaría las probabilidades sería contar con información sobre el mundo universitario, tal como proponen Pascarella et al. (2004).

Asimismo, los y las adolescentes de esta escuela están más cerca de tener logros en el proceso de elección de la ocupación futura (Lent et al., 1994), es decir, de cumplir la meta de ingresar a la universidad elegida: dos participantes ya ingresaron y una está próxima a dar su examen de admisión. Estos hallazgos podrían estar en línea con lo encontrado por Rogers, Creed y Glendon (2009) quienes hallaron una correlación positiva entre la planificación de carrera y el apoyo social percibido. Por otro lado, desde la teoría de apoyo social percibido de Hombrados et al. (2012), el tipo de apoyo que reciben estos adolescentes en la planificación es informacional, pues la familia brinda alternativas para prepararse para el examen y también de tipo instrumental, dado que los padres de los dos adolescentes que ya ingresaron se han hecho cargo de los pagos y trámites pertinentes, satisfaciendo de directamente las necesidades que surgen en el proceso (Gabriel, Rodrigo).

La segunda manera en la que la familia facilita el proceso de planificación respecto a la ocupación futura en los y las participantes es más concreta: les liberan o les dicen que serán eximidos de responsabilidades que normalmente cumplen en casa (Gabriel, Teresa, Alejandro). Este tipo de apoyo brindado desde la teoría de Hombrados et al. (2012) es instrumental, pues las familias están aliviando directamente las

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

necesidades que tienen los y las adolescentes en el camino de elegir y seguir una ocupación futura. En los casos de la IE privada, sus familias están asumiendo responsabilidades que normalmente cumplen en casa como ordenar el cuarto (Gabriel), lavar los platos (Gabriel, Teresa) o recoger al hermano menor (Teresa), como se puede observar en las siguientes citas.

“Gestos pequeños. Pasar por mí a preguntarme si estoy bien. Me tocaban la puerta y me decían ‘¿estás bien?’ Sí, estoy haciendo la prueba. Ya y seguía. O mi cuarto ordenado, la comida ya está en la mesa. Todos ya habían terminado de comer, yo llegaba tarde, 9-10 a mi casa. Igual estudiaba hasta las 11. Entonces, comía, estudiaba y de ahí me iba a dormir. Entonces, son gestos pequeños que en la familia de hecho va a realizar (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa)

“Sí, porque desde casa quitarme algunas tareas que pueden ocuparme más tiempo como no sé lavar platos o cosas así. Pero creo que más allá de eso, han estado como que acompañándome. Yo tengo esta propuesta, les digo ‘me voy a quedar el jueves con ‘X’. Me dicen ‘ah ya, entonces, te preparo tu almuerzo, te lo llevo a la salida’. O también lo familiar está muy vinculado a mi hermano, porque mi mamá tiene un horario de oficina y mi papá, como trabaja de independiente, no sabemos qué día está libre, cuando, no. Entonces, el mismo día hay que preguntarle ‘oye, ¿puedes hoy día?’. Y siempre me lo tengo que llevar a la salida mi hermano. Entonces, también jugar con eso, ¿no? Avisarle a mi papá ‘oye, tengo que quedarme hoy día, tú recoge a (hermano menor)’”
(Teresa, 16 años, escuela privada alternativa)

El participante de la IE pública se encarga de atender la cabina de internet que es el negocio de la familia. A él le preocupa quién asumirá esa responsabilidad cuando esté en la universidad. Su familia le ha comunicado que no debe preocuparse por eso, pues buscarán a otro familiar que ayude en el negocio, liberándolo anticipadamente de la responsabilidad.

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

“E. ¿Y qué factores consideras que de repente te han hecho difícil tener este plan de asistir a la academia?”

P: El tiempo, quién va a cuidar el internet y todo eso.

E: Quién va a cuidar el internet. ¿Cómo así? ¿Me podrías contar un poquito más de eso?”

P: Normalmente, mis padres trabajan, mi hermano está en la universidad, mi madre se queda a cargo de la tienda de repostería. Y no habría nadie en el internet.

E: ¿Y has hablado sobre eso con tus padres?”

P: Sí. Me han dicho que si tú estás estudiando, entonces, un tío puede ir a cuidar” (Alejandro, 16 años, escuela pública).

Tal como se encontró en el estudio de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado), los y las adolescentes de la IE pública cumplen con responsabilidades que compiten con sus aspiraciones educativas. Como se ha mencionado anteriormente, tres participantes de esta IE trabajan durante su etapa escolar. Mientras dos participantes están considerando trabajar apenas terminen la educación básica (José, Romina), en el caso de este participante (Alejandro) parece ser que su familia considera que la prioridad es que curse estudios de educación superior. No obstante, también podría suceder que la familia del participante espere que él siga atendiendo el negocio familiar cuando no tenga clases, lo cual podría restarle tiempo para cumplir con las nuevas responsabilidades que tiene que asumir en la universidad, generando que su inserción en el mundo universitario sea más difícil.

1.4. Barreras en la familia en la planificación y acciones respecto a la ocupación futura

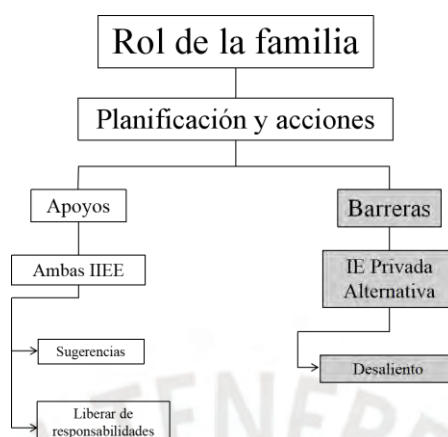


Figura 5. Rol de la familia en la planificación y acciones respecto a la ocupación futura. Elaboración propia.

Ahora bien, en relación con las barreras percibidas en el proceso de planificación y en las acciones respecto a la ocupación futura, solamente la familia de una participante desalienta que haga planes respecto a su ocupación futura durante la etapa escolar y, más bien, le sugiere que debe hacerlo al terminar el colegio. Ella señala que este desaliento ha detenido las búsquedas que hacía en internet sobre becas o sobre academias en las que podría prepararse para ingresar a la universidad elegida, como se puede apreciar en la siguiente cita.

“E: ¿Y entonces cuál es tu plan?”

*P: Según yo, la pre San Marcos y según mi papá, es una academia. Pero no, o sea, en sus épocas era terminar el colegio y luego preocuparse de eso, ¿no? Y ahora, hay el **curso de Educación para el trabajo donde ya más o menos ver tus vías** y es algo que a mí me interesa. No, o sea, empezar a verlo desde ahora, saber qué voy a ser. Pero ellos ‘no, algunos viajan su primer año, se van a pie por todo el mundo o por todo el Perú al menos, otros entran a tal o cual cosa’. Y es un poco balancear eso, ¿no? Las opiniones y construcciones o ideas de ellos con las que yo tengo y me dicen ‘Tú estás corriendo, **te estás preocupando demasiado. Ahora no debes hacerlo**’. Pero no puedo evitar preocuparme (...). Sí, he averiguado un poco, pero no he ahondado muchísimo más. Porque si ahondo muchísimo más siempre está eso de mis padres de “estás corriendo,*

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

estás muy desesperada por eso'. Entonces, es entre que yo quiero hacerlo y que me reprime un poco la idea de que ellos se queden con eso, ¿no? De que te estás preocupando mucho, no debe ser así” (Isabel, 16 años, escuela privada alternativa)

Lo reportado por esta participante también podría estar alineado con los resultados del estudio de Rogers, Creed y Glendon (2008), quienes hallaron que mayor apoyo social percibido se asocia a un mayor nivel de planificación respecto a la ocupación futura. En el caso de esta participante, también se presenta esta relación entre ambas variables, pero de manera inversa pues el menor nivel de apoyo social percibido podría estar asociado a menores niveles de planificación por parte de ella. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, esta participante está lidiando con la expectativa de sus padres, quienes esperan que siga una carrera universitaria que le permita ayudar en el negocio familiar y tener solvencia económica, lo cual es una interferencia en la toma de decisiones respecto a la ocupación futura y está asociado a dificultades en el proceso según el estudio de Dietrich y Kracke (2009). Este desaliento en la planificación respecto a la ocupación futura de antropología podría ser una estrategia que despliega su familia para poder orientarle hacia la ingeniería eléctrica, ocupación futura que desean que esta participante siga, lo cual nuevamente hace que su proceso de toma de decisiones sea dificultoso.

A pesar de que en la IE pública, los y las participantes no reportan barreras percibidas para elaborar planes y realizar acciones respecto a la ocupación futura -a excepción de lo económico y la necesidad de trabajar al finalizar la secundaria que son factores que más bien dificultan la elección- tampoco se reporta la presencia de la familia durante este proceso en la mayoría de casos (excepto en Alejandro). Aunque en la IE pública hay menor involucramiento parental en el proceso de planificación, parece ser que los y las adolescentes no perciben esta ausencia como una barrera. Esta falta de intervención de la familia podría estar asociada a un menor nivel de elaboración en estos participantes respecto al plan que seguirán para seguir sus ocupaciones futuras. En tanto ni siquiera hay un plan, difícilmente es posible identificar barreras –o apoyos- en el mismo.

En síntesis, los principales apoyos de la familia identificados por los y las adolescentes en el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura son la

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

libertad para elegir lo que quieran. Solo en la IE privada, la familia además de libertad, se brinda orientación y acompañamiento en el proceso. Otra manera de apoyo es mediante un guía o modelo dentro de la familia, cuya ruta ocupacional se imita. Este guía no es ni el padre ni la madre. En algunos casos, la orientación proviene de un modelo o guía dentro de la familia. Solamente en la IE privada se reporta que la familia ha ayudado indirectamente el proceso a través de experiencias de aprendizaje que han permitido a estos adolescentes hacer una evaluación de sus intereses y así optar por una ocupación futura. La principal barrera en la elección, en todas las familias, es la falta de recursos económicos tal como han identificado estudios previos en el Perú (Guerrero et al., 2016; INEI, 2015, León y Sánchez, 2015; Zegarra, 2013). En la IE privada alternativa, los y las adolescentes resuelven esta limitación buscando opciones más económicas, mientras que en la IE pública la manera de lidiar con esta barrera es proponiéndose trabajar al salir del colegio. En la planificación respecto a la ocupación futura los apoyos son dar sugerencias sobre cómo alcanzar las metas ocupacionales y liberar a los y las adolescentes de ciertas responsabilidades para que puedan cumplir sus metas. Ello se presenta sobre todo en la EE privada. A nivel de barreras en la planificación, solo se identifica un caso puntual de desaliento en la elaboración de planes en la IE privada. Cabe resaltar que en la IE privada hay mayor elaboración sobre el proceso de planificación respecto a la ocupación futura que en la pública, donde solo un adolescente tiene previsto un camino para alcanzar sus metas ocupacionales, el cual ha sido sugerido por su familia a partir de un análisis de la experiencia universitaria de su hermano mayor.

2. El rol de la escuela

En esta sección, se describirá cómo influye el colegio en el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura. Se analizará cómo distintas instancias de cada IE apoyan u obstaculizan la elección (Figura 6) y la planificación y acciones respecto a la ocupación futura (Figura 7).

2.1. Apoyos en la escuela en la elección de una ocupación futura

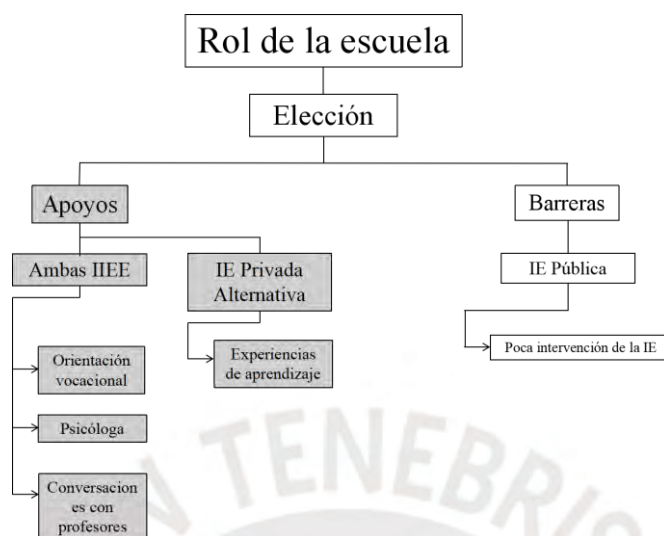


Figura 6. Rol de la escuela en la elección de una ocupación futura. Elaboración propia

La primera manera de apoyo que brindan ambas IIEE para que los y las participantes elijan una ocupación futura es el programa de orientación vocacional, el cual es muy distinto en ambos colegios. En la IE privada alternativa, la orientación vocacional se ha diseñado como un curso una vez a la semana que dura 2 bimestres y tiene, precisamente, la finalidad de sostener a sus estudiantes en el proceso de elección de una ocupación. Los y las participantes (Gabriel, Rodrigo, Isabel, Teresa) reportan que este curso ha sido un apoyo fundamental durante su proceso, tal como se puede apreciar en las citas a continuación.

“Luego, también viene el aporte del colegio que es el curso de Educación para el trabajo que ahí nos ayudan, o sea, nos piden identificar nuestra vocación. También nos hacen definir algunas palabras como qué es el trabajo o cosas así. Y luego también nos hacen hacer lo que me preguntaste que es cómo te ves de aquí a algunos años, cómo te ves en el futuro. Y entonces, eso también nos explican lo de la zona de confort y la atención creativa. Y entonces, es todo un proceso, un acompañamiento que nos da el colegio para poder escoger correctamente nuestra vocación. Y ahí la verdad es que yo escogí música porque

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

era lo que me apasionaba que es más o menos lo que me decía le curso”

(Rodrigo, 16 años, escuela privada alternativa)

“E. ¿Y tu escuela cómo crees que podría ayudarte en este proceso de elegir una ocupación futura?”

P: También lo está haciendo muy bien, creo yo. Haciendo que podamos entrevistar a exalumnos o familiares del colegio, haciéndonos que podamos, que puedan llegar profesionales de diversas carreras a que nos cuenten cómo es su vida (...)” (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa).

Este curso brinda información y promueve la búsqueda autónoma de la misma en sus estudiantes. Por un lado, la IE brinda información a través de visitas de profesionales de distintas áreas que cuentan sus experiencias en el espacio de este curso. Por otro lado, los y las estudiantes tienen que elaborar dos productos que implican recojo de información: una entrevista a un profesional de la carrera que, hasta el momento, han elegido y una exposición con información sobre la carrera elegida. Es decir, en el marco de este curso, los y las estudiantes de la IE alternativa tienen que buscar información y sintetizarla para presentar un producto, tareas que no resuelven sus pares de la IE pública. En términos de Super (1980), esta institución educativa promueve la exploración respecto a la ocupación futura, pues alienta que sus estudiantes busquen información sobre distintas opciones. Asimismo, al llevar profesionales a la IE y pedir a sus estudiantes que busquen profesionales que cuenten detalladamente sus experiencias, esta escuela provee modelos a sus adolescentes (Bandura, 1977). Como se ha mencionado en el apartado anterior, las figuras de estos profesionales son experiencias vicarias, las cuales son una fuente de la que se nutre el sentido de autoeficacia (Bandura, 1977), un constructo central en la Teoría Sociocognitiva de Carreras (Lent, Brown y Hackett, 1994). Estos participantes, incluso, se proyectan en las figuras de estos profesionales, como se aprecia en las citas a continuación.

“(...) es una entrevista personal que yo tengo con él. Yo le pregunto mis cosas y él me las responde. Igual todas las entrevistas de mis amigos duraron 15 minutos, media hora. La mía duró hora y media. Igual porque es lo que me comentó, “el antropólogo”, me dijo, “tiene que ser entrador, es confianzudo, es

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

loco pues”. Dice que él se iba desde San Miguel hasta Comas porque se iba a varias municipalidades con su currículum a decirle ¿qué quieres que entreviste? Fue casa por casa tocando y te digo qué es lo que necesita tu población. Entonces, eso me dijo que haga, un montón de municipalidades. Y es como me veo también. No solo quedarme en un sitio” (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa).

“Las entrevistas fueron muy, muy bonitas. O sea, no solamente que hay que bonito que hablamos, sino que fueron bastante enriquecedoras. Me contaban sus experiencias, lo que ellos han vivido, lo que sentían frente a eso. Y me moría de ganas por hacerlo también, por sentir eso” (Isabel, 16 años, escuela privada alternativa).

Probablemente, a través del relato de sus experiencias la IE brinda información sobre resultados exitosos a los y las participantes, lo cual generaría que se sientan capaces de llegar a resultados similares y por ello tengan el deseo de imitar las conductas de estos modelos. En esta IE, entonces, se plantea un modelado o aprendizaje vicario, en términos de Bandura (1977). El tipo de apoyo ofrecido, además, es informacional (Hombrados et al., 2012), pues la IE juega un rol fundamental en la fase de recojo –y procesamiento- de información, lo cual es central en la toma de decisiones de este tipo (Galotti, 2002). Los hallazgos del presente estudio están alineados y permiten describir con mayor precisión lo propuesto por Guerrero (2013), en cuyo estudio se encontró que las escuelas que brindan apoyo institucional a sus estudiantes hacen que estos tengan 1.5 más probabilidades de acceder a educación superior. Asimismo, estos adolescentes tienen conciencia de que no se están enfrentado solos a la gran responsabilidad de tomar decisiones respecto a su ocupación futura, sino que están sostenidos en el proceso por su escuela, lo cual hace que se presente una moratoria no ansiosa en términos de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado).

En el caso de la IE pública, los y las participantes no reportan propiamente un programa de orientación vocacional. Señalan que en el espacio de tutoría, hay ocasiones en las que se habla del tema. Los y las participantes explican que, durante un mes, se invita a profesionales o a personal de la universidad aledaña al colegio para que brinde información al alumnado. Sin embargo, ello es reportado como un apoyo poco auténtico

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

o más bien como una falta de compromiso en términos de Dietrich y Kracke (2009) pues se percibe que si bien la escuela busca ayudar el proceso de elección de esa manera, el propósito de la universidad al brindar estas charlas es solo publicitarse, como puede observarse en la siguiente cita.

“Bueno, en tutoría creo que sí vienen, dan espacio a que vengan algunas universidades y se presenten. Aunque más que todo es publicidad para el esto que nos ayudan mucho. Pero quieren ayudar, tienen la intención” (Andrea, 16 años, escuela pública)

Los participantes que identifican esta práctica como una ayuda para elegir su ocupación futura explican que escuchar estas charlas es “motivador” y despierta su interés por seguir estudios post-secundarios (José, Alejandro).

“P: A veces dan charlas en tutoría o en otros cursos sobre qué es lo que planeas tu plan futuro de estudiar o algo así. Y eso ayuda a algunos. A algunos, no a tantos. Algunos prestan atención porque algunos sí tienen el deseo de superarse.

E: ¿A ti te ayuda?

P: Sí

E: ¿Cómo?

P: No caer, ¿no? Como decir, hay momentos en los que piensas que es juego todo y ya no piensas en estudiar, solo piensas en trabajar, trabajar, trabajar. Y como ellos hablan así, dicen que tienes que estudiar para poder superarte, para poder ser algo, yo creo que me ayudó en eso” (José, 16 años, escuela pública)

Cabe resaltar que el apoyo brindado por la escuela pública parece que no sostiene a sus estudiantes en la búsqueda y análisis de información sobre ocupaciones futuras pues se percibe que o bien el fin del espacio de tutoría dedicado a la orientación vocacional es publicitar universidades o simplemente despertar interés y motivación. En términos de Dietrich y Kracke (2009), nuevamente los y las adolescentes de la IE pública no estarían recibiendo estrictamente apoyo por parte de su escuela, pues esta no alienta la búsqueda de información ni les brinda sugerencias. Más aún, parece ser que el apoyo brindado por el colegio no logra ofrecer información útil ni sobre ellas y ellos

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

mismos ni sobre la oferta de ocupaciones futuras en sus contextos, los cuales son procesos centrales en la orientación vocacional (Savikas y Lent, 1994). Cabe resaltar, además, que esta falta de sostén por parte de la escuela no es percibida como una barrera por los y las participantes –aunque lo es-, sino como un apoyo de su institución en el proceso.

En segundo lugar, otra manera en la que ambas escuelas apoyan el proceso de elección de una ocupación futura es a través del acompañamiento de una psicóloga. En la escuela privada, se toman una serie de pruebas en el último año de colegio. Este proceso es además una práctica ya instalada que se da en el marco del curso que busca orientarles vocacionalmente. Los y las participantes señalan que la orientación de la psicóloga les ayudó a elegir una ocupación futura, tal como se puede apreciar en las siguientes citas.

“En mi caso, yo sí terminé muy clara. Yo quería ciencia política. A través de, primero las clases en las que investigas, hablas, etc., y luego en dar unas pruebas con la psicóloga sobre orientación vocacional. Entonces, nos dan los resultados y todo. Mis resultados fueron muy como cercanos a lo que yo ya tenía pensado antes de llevarlos. Entonces, sí hablamos con (la psicóloga) de que en realidad era una opción muy asertiva en cuanto a la universidad y la carrera”
(Teresa, 16 años, escuela privada alternativa)

“Sí, porque es que, para Educación para el trabajo, nos hicieron hacer unas pruebas, un montón de pruebas para poder decidir nuestra vocación o poder evaluar nuestro pensamiento. Por ejemplo, había del pensamiento abstracto, del pensamiento lógico-formal. [...]. Y también nos daban otras pruebas de qué nos podía gustar más o qué tanto. Y lo mío coincidió: me salió artístico y científico, creo que eran las 2. Y bueno, en artístico estaba la música; en científico, estaba la computación. Y me dijo la psicóloga me dijo que cualquier cosa que yo quiera hacer lo voy a poder hacer con facilidad porque di un buen desempeño en las pruebas, en todas las pruebas” (Rodrigo, 16 años, escuela privada alternativa)

En cambio, en la IE pública, se toma una prueba que parece ser de preferencias vocacionales y al parecer es una práctica poco estable. Una participante reporta que la

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

prueba se la tomaron en cuarto de secundaria y que actualmente no cuentan con psicóloga (Andrea). Solamente esta participante reporta que esta prueba le ayudó a tomar la decisión respecto a su ocupación futura, a diferencia de lo que sucede en la IE privada alternativa donde se percibe el rol de la psicóloga como un apoyo brindado por la escuela.

“Hasta el año pasado no sabía qué estudiar, pero sí tenía bien claro que no quería hacer algo que tenga muchos números, porque no es que sea mala, sino es que no lo soporto. No puedo ver números. Entonces, haciendo un test –el año pasado había psicóloga acá en el colegio- entonces, hicimos un test y me salió todo lo que era social. Entre ellas profesora, que ni por error soy profesora, médica, medicina tampoco peor y me salió psicología y fue lo que más me gustó. Y sí, o sea, investigando un poquito sí me gustó” (Andrea, 17 años, escuela pública).

En tercer lugar, los y las participantes de ambas instituciones señalan que las conversaciones con profesores -que son informales y no prácticas institucionalizadas- constituyen otra forma en la que sus escuelas apoyan su proceso de elección de una ocupación futura. En el caso de la IE privada, los y las participantes explican que cuando conversan sobre sus ocupaciones futuras con profesores de su colegio, estos les brindan información ya sea sobre las carreras, sobre dudas académicas o sobre universidades, tal como se puede observar en las siguientes citas.

“No solo conversaba sobre el tema de mi orientación vocacional con (la profesora de Educación para el trabajo), sino también con otros profes, bueno, con todos tengo confianza. Así que estamos almorzando y me preguntan “oye, ¿qué quieres estudiar?”. “Ah, estoy pensando en ciencias políticas”. “Ah, qué bacán porque hay esto, hay lo otro. Conozco a tal”. Entonces, es como una conversación bien sincera con quien sea que sepa qué es lo que voy a estudiar.
E: ¿Te daban información de alguna manera?
P: Sí, o sea, me llenaban de información, me aclaraban lo que era. Me daban sus puntos de vista también” (Teresa, 16 años, escuela privada alternativa).

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

“Haciendo que podamos entrevistar a exalumnos o familiares del colegio, haciéndonos que podamos, que puedan llegar profesionales de diversas carreras a que nos cuenten cómo es su vida, la libertad de los profes que podemos conversar, que podamos tener la confianza de saber que cualquier cosa, cualquier duda académica puedas recurrir a ellos. No se van a cerrar a decir ‘no, te voy a cobrar (dinero por la asesoría)’” (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa)

Los y las participantes de la IE privada reciben apoyo informacional (Hombrados et al., 2012) por parte de sus escuelas. Las conversaciones con profesores representan otra instancia a la que estos adolescentes acuden en su fase de recojo de información, la cual es fundamental en el proceso según Super (1980) y Galotti (2002). Ello podría estar asociado a que sus profesores están más familiarizados con el mundo universitario que los y las docentes de la IE pública. En la IE pública, en cambio, cuando se habla sobre la ocupación futura con los profesores y las profesoras, estos dan únicamente una venia o aprobación a sus estudiantes, mas no información, como se observa en la siguiente cita.

“Pero al momento que yo decía que iba a ser psicóloga como que los profesores también me hablaban y me decían que sí, que está bien por mi perfil, por lo que me gustaba. Decían que sí” (Andrea, 17 años, escuela pública).

“Sí, los profesores son buenos. Te preguntan qué quieres estudiar, tú dices psicología, te dicen ‘ah, qué bien. Al menos vamos a tener alguien bueno, algo con, vas a ser un gran psicólogo’ y me dan motivo, ¿no?, para seguir estudiando y no decaer” (José, 16 años, escuela pública).

Ahora bien, solamente en la IE alternativa, los y las participantes señalan que una forma de apoyo por parte de sus escuelas son las experiencias de aprendizaje durante toda su etapa escolar, las cuales les han permitido saber con mayor claridad a qué quieren dedicarse al salir del colegio. En el caso de dos participantes, por ejemplo, los cursos brindados por el colegio les han permitido identificar lo que más les gusta

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

hacer, interactuar con gente, en un caso, o investigar en otro, lo cual ha facilitado la elección de su ocupación futura (Gabriel, Isabel, Teresa).

“Proyección social acá y ese es un curso que me marcó lo que quiero hacer: interacción con adulto mayor, con madres adolescentes y con niños del parque. Entonces, los extremos me gustan, o sea, niños del parque y adulto mayor. Madres no me gusta. Yo me sentía incómodo. Entonces, ahí encuentro cosas”
(Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa)

“Y claro, el colegio dentro de los cursos de investigación, dentro de los proyectos que hay y he ido a varios de ellos, me ha facilitado darme cuenta de los intereses que tengo, ¿no? Y acercarme mucho más a ellos. Eso, eso es el colegio para mí. De hecho, es un factor muy, muy, muy importante, pero se resumen en eso, ¿no? Todos los espacios que me da para poder poner en práctica lo que puedo hacer y lo que quiero hacer” (Isabel, 16 años, escuela privada alternativa)

Otro participante identifica que, si bien sus aprendizajes musicales se dieron fuera del colegio, este le ha dado oportunidades para poder desplegar su talento dentro del espacio escolar (Rodrigo).

“Bueno, yo te conté bastante sobre Educación para el trabajo que es un curso que llevamos aquí. Y eso sí nos ha ayudado bastante a todos los de mi salón. Aparte de eso, creo que sí el colegio nos brinda espacios para poder desarrollarnos con lo que nos gusta, desarrollar nuestros talentos, nuestra creatividad. Y, por ejemplo, a mí me ha dado muchas oportunidades para tocar acá. Cuando necesitan a alguien en percusión, me llaman para yo ir a no sé a ayudarlos con lo que quieren hacer. O también, nos piden a nosotros la batucada en las marchas. Saben que en mi salón estamos ciertas personas que sabemos de música y tenemos ese talento” (Rodrigo, 16 años, escuela privada alternativa)

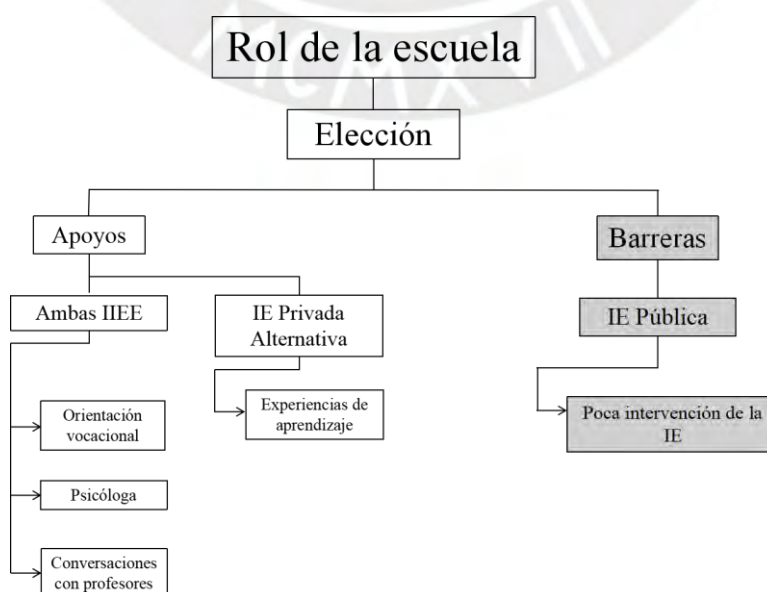
Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

Una participante señala que el colegio le ha permitido participar en actividades que de alguna manera han incrementado su interés por “lo social”, lo cual ha devenido en una preocupación por el cambio social y se manifiesta en su elección de la carrera de ciencias políticas.

“En el colegio, también es como súper metido en el tema social sobre todo. Investigamos temas como la población LGBT o la memoria, como te dije, cosas así o Ni una menos. Vamos a Ni una menos. Y creo que son experiencias que han marcado como muchas partes de mi vida para reflexionar y para ser consciente de lo que está pasando y qué puedo hacer” (Teresa, 16 años, escuela privada alternativa)

Nuevamente, en estos casos estas experiencias representan logros previos de ejecución, es decir, experiencias previas de éxito en dominios específicos que han nutrido el sentido de autoeficacia (Bandura, 1977) de los y las participantes y han resultado en elecciones de una ocupación futura de acuerdo a la evaluación de sus intereses. Además, otra vez, este grupo de participantes tienen consciencia del rol que cumplen estas experiencias –facilitadas por sus colegios- en su proceso de elección de una ocupación, lo cual da cuenta de un proceso de análisis de información y evaluación de la decisión según el modelo teórico de Galotti (2002).

2.2 Barreras en la escuela en la elección de una ocupación futura



Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

Figura 6. Rol de la escuela en la elección de una ocupación futura. Elaboración propia

En la IE alternativa, no se identifica ninguna barrera en este proceso. Ello podría deberse a que estos participantes valoran positivamente su institución y perciben que en ella solo se emprenden acciones para ayudarles en su proceso. Cuando se les pregunta si hay algo que su IE pueda hacer para mejorar el proceso, la respuesta suele ser “ya lo están haciendo muy bien”, tal como se aprecia en la siguiente cita.

“E: ¿Y tu escuela cómo crees que podría ayudarte en este proceso de elegir una ocupación futura?”

P: También lo está haciendo muy bien, creo yo. Haciendo que podamos entrevistar a exalumnos o familiares del colegio, haciéndonos que podamos, que puedan llegar profesionales de diversas carreras a que nos cuenten cómo es su vida, la libertad de los profes que podemos conversar, que podamos tener la confianza de saber que cualquier cosa, cualquier duda académica puedas recurrir a ellos” (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa)

Si bien en la IE pública no se identifican barreras explícitamente, se señalan que el colegio no interviene lo suficiente en este proceso y se plantea que podría hacerlo a través de acompañamiento psicológico o “charlas” con los profesores (Andrea, Alejandro, José).

“E: Y para elegir una ocupación futura, ¿hay algo que podría hacer tu escuela?”

P: Yo creo que debieron seguir con la psicóloga que, a mí, en mi caso, me ayudó mucho. Entonces, podría ayudarlos a mis compañeros también” (Andrea, 17 años, escuela pública)

“P: Por los profesores, ¿no? Que me dean charlas, que me dean, que me dean, o sea, en las universidades que han estudiado cómo sería, ¿no?, para poder ver si puedo estudiar ahí, si seré bueno ahí, ¿no?”

E: Ajá. ¿Y eso es algo que hacen?”

P: ¿Cómo? ¿Dar así charlas? No. Pero sería bueno preguntarles, ¿no?, personalmente en la hora de recreo, en la hora de comida preguntar.

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

E: ¿Y eso es algo que pasa?

P: No tanto” (José, 16 años, escuela pública)

En el caso del último participante, lo que sugiere que podría hacer su escuela es proveerle acceso a modelos o mentores que ofrezcan información y sugerencias respecto a las ocupaciones futuras (Lent y Brown, 2001), un elemento que sí está presente en la IE privada.

2.3. Apoyos en la escuela en la planificación y acciones respecto a la ocupación futura

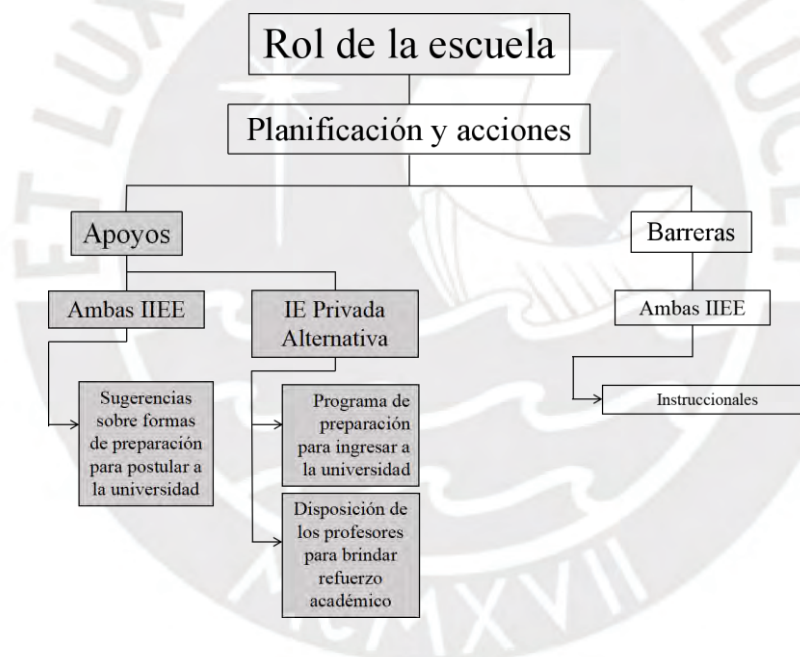


Figura 7. Rol de la escuela en la planificación y acciones respecto a la ocupación futura. Elaboración propia

En relación con la planificación y acciones respecto a la ocupación futura, en ambas IIEE se percibe que la escuela sostiene este proceso informándoles sobre las academias preuniversitarias a las que pueden acudir (Gabriel, Andrea). Sin embargo, en la IE pública esta información llega a través de sugerencias de profesores a sus estudiantes, mientras que, en la privada, es a través de correos enviados por la institución educativa a los padres de familia. Es decir, solo en el caso de esta IE, es una práctica institucionalizada en la que se involucra a la familia.

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

“E: Cuando los profesores a veces te ven como que en blanco, te van orientando y tú más o menos ya vas haciendo tus planes pues.

P: ¿Y cómo te orientan los profesores?

E: Mencionándonos qué academias son buenas, qué academias te recomendarían ellos” (Andrea, 17 años, escuela pública)

“E: ¿Y tu colegio consideras que ha influido en esto de ir a la pre de la Católica?

P: Sí, porque nos manda el correo. O sea, muy buena la parte administrativa para que llegue el correo de Cato a secretaria, secretaria manda a todos los papás y ya. La vaina es estar atento a esto” (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa).

Únicamente la IE privada realiza actividades para preparar a sus estudiantes para los exámenes de admisión. Por un lado, institucionalmente, ofrece de manera gratuita clases durante las tardes. Por otro, los y las docentes de esta institución, de manera más informal, responden dudas o refuerzan algunos temas con sus estudiantes con el fin de prepararles para sus exámenes de admisión (Gabriel, Teresa).

“Sí, el colegio nos brindó un espacio que era como un círculo de estudios y nos quedábamos en las tardes con 2 profesoras de matemáticas a estudiar y nos daban ejercicios de exámenes anteriores de la Católica o nos daban ejercicios que ellas preparaban.” (Rodrigo, 16 años, escuela privada alternativa)

“P: Y después los profesores. Yo tenía dudas en comunicación porque solo llevaba comunicación, si ibas a letras, llevabas comunicación, lectura y redacción. Entonces, la libertad de poder hablar con los profes.

E: ¿De acá?

P: Claro” (Gabriel, 16 años, escuela privada alternativa)

“O sea, los 2 fuimos a comprar nuestra boleta de admisión y al toque nos preguntamos ya ¿y ahora qué hacemos? Hay que preguntarle a (profesora de

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

Educación para el trabajo) qué días se puede quedar con nosotros en las tardes, hay que preguntarle a (profesora de comunicación) qué días nos puede enseñar mate, hay que decirle a (profesora de comunicación) que también nos enseñe comunicación. Nace de nosotros: preguntarle a los profes qué días pueden, qué días, no. Y nosotros armamos nuestro propio horario. Bueno, no por ambos en realidad, es algo que el colegio nos ofrece porque quiere que estemos preparados” (Teresa, 16 años, escuela privada alternativa)

Solamente en la IE privada hay tanto prácticas institucionalizadas y como no institucionalizadas para apoyar a los y las estudiantes en la planificación de sus ocupaciones futuras. En la IE pública, se presentan algunas iniciativas de profesores específicos quienes, además, brinda únicamente nombres de academias preuniversitarias.

2.4 Barreras en la escuela en la planificación y acciones respecto a la ocupación futura

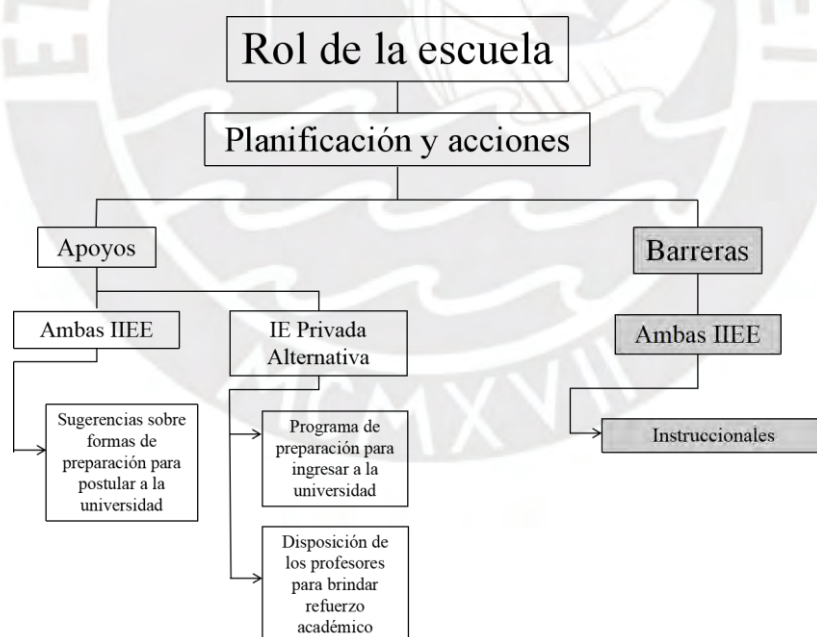


Figura 7. Rol de la escuela en la planificación y acciones respecto a la ocupación futura. Elaboración propia

El único obstáculo percibido para hacer planes respecto a la ocupación futura es la insuficiencia de saberes construidos durante la etapa escolar, es decir, se presentan

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

barreras instruccionales (Lent y Brown, 2001). Ello se resuelve buscando preparación para el examen en instancias fuera del espacio escolar (Rodrigo, Andrea).

“Y bueno, más detalladamente, esto de estudiar música era pedirle a mi hermano que me prepare para el examen que es algo totalmente aparte, diferente al colegio. En el colegio, no enseñan música. O bueno, al menos en este colegio no enseñan ese nivel de música que necesitas para ingresar a música”. (Rodrigo, 16 años escuela privada alternativa)

*“Sí, voy a estudiar. Es que lo que pasa es que **en este colegio no te preparan bien** y peor en matemática. Los últimos 2 años: el año pasado y este año no ha habido profesores de matemática. O sea, ha habido un trimestre nada más. Entonces, el próximo año me voy a preparar y de ahí postularé aún no sé a qué universidad, pero pienso postular a la Beca 18” (Andrea, 17 años, escuela pública).*

Cabe resaltar que la insuficiencia de saberes en el caso de la IE pública se percibe como algo general, es decir, pareciera que la preparación escolar no permite insertarse en espacios de educación superior, casi como si ella sirviera solo para el espacio escolar y no tuviera ningún valor o utilidad fuera de él (Brown, Collins y Duguid, 1989). En cambio, en la IE privada alternativa, se percibe que o bien hay saberes específicos (educación musical, por ejemplo) que no se construyen en la escuela y que se deben cultivar en otros espacios o hay que reforzar los aprendizajes de la etapa escolar. Para esto último, como se ha mencionado antes, la propia IE emprende actividades para sus estudiantes.

En síntesis, en el proceso de elección respecto a la ocupación futura ambas IIEE apoyan el proceso a través de esfuerzos concretos por orientar vocacionalmente. En la IE privada alternativa, existe un programa de orientación vocacional que se da en el marco de un curso de dos bimestres y en el que hay diversas actividades planificadas que permitan a sus estudiantes recoger información tanto de su mundo interno (preferencias, habilidades) como del mundo externo (oferta de ocupaciones). Esta IE brinda apoyo institucional a sus estudiantes, por lo que de acuerdo con Guerrero (2013) estos tendrían mayores probabilidades de seguir estudios post-secundarios. En la IE

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

pública, la orientación consiste en la invitación de profesionales para que relaten sus experiencias o de personal de las universidades para que ofrezcan información sobre su institución durante las horas de tutoría. Esta IE estaría emprendiendo esfuerzos por exponer a sus estudiantes a modelos (Bandura, 1977),

También se reporta el rol que tiene la psicóloga del colegio en el proceso como una forma de apoyo por parte de la institución. Mientras en la IE pública, el rol consiste en aplicar una prueba de preferencias vocacionales - que además no es una práctica institucionalizada-, en la IE privada la psicóloga ofrece un apoyo más complejo (batería de pruebas, entrevistas personales, proceso de devolución de resultados) en el marco del curso Educación para el trabajo y este apoyo es muy valorado por los y las estudiantes, lo cual no sucede en la IE pública (solo una participante lo menciona). Nuevamente se refleja mayor apoyo institucional en la IE privada alternativa, lo cual facilitaría la inserción de estos adolescentes en espacios de educación post-secundaria (Guerrero, 2013).

Las conversaciones informales con profesores también son una manera de apoyo por parte de la IE de acuerdo a los y las estudiantes. Mientras en la IE privada alternativa, los y las docentes brindan información y sugerencias en estas conversaciones, en la IE pública, ofrecen una venia a la elección o ánimos a sus estudiantes. Así, en la IE privada alternativa los y las docentes brindarían apoyo informacional, mientras que en la IE pública sería apoyo emocional, es decir, una preocupación del entorno por el tema (Hombrados et al., 2012). Solamente en la IE privada se perciben las experiencias de aprendizaje acumuladas en toda la etapa escolar como un apoyo en la elección de una ocupación futura, lo cual nutriría su sentido de autoeficacia (Bandura, 1977), y generaría que elijan una ocupación futura en función de sus habilidades (Lent et al., 1994).

A nivel de barreras en la elección, no se identifica ninguna explícitamente en ninguna IE. Sin embargo, en la IE pública hay una demanda de mayor intervención en el proceso, por lo tanto, la falta de acompañamiento en la elección de una ocupación futura también podría ser una barrera de la escuela. En cuanto a la planificación, una forma de apoyo por parte de la escuela son las sugerencias sobre cómo prepararse para ingresar a la universidad (una meta ocupacional que tiene gran parte de la muestra). En la IE privada, las sugerencias o bien llegan a través de correos institucionales a la familia o son iniciativas de la propia escuela (círculo de estudios por las tardes). En

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

cambio, en la pública, las sugerencias las brindan profesores específicos y no constituyen una práctica institucionalizada. Así, solamente en la IE privada alternativa habría esfuerzos institucionales para facilitar el tránsito de estos adolescentes a espacios educativos post-secundarios (Guerrero, 2013). La única barrera percibida en la escuela en la planificación es la insuficiencia de saberes construidos durante la etapa escolar. Mientras en la IE pública se percibe que los aprendizajes escolares, en general, no permiten insertarse en espacios post-secundarios, en la IE privada, se advierte que hay saberes específicos que tienen que ser reforzados o construidos fuera del horario escolar. Ante ello, solo la IE privada alternativa prevé y ejecuta acciones para sostener a sus estudiantes en el proceso y ayudarles a estar preparados y preparadas para llevar a cabo los planes que tienen respecto a sus ocupaciones futuras.

Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura de adolescentes de dos instituciones educativas, una de gestión pública y una privada alternativa, de la ciudad de Lima. Específicamente, se buscó describir el rol percibido de la familia, por un lado, y el de la escuela por otro, tanto en el proceso de elección de ocupación futura como en la planificación respecto a la misma, en términos de apoyos y barreras (Ver Figura 2).

A nivel general, se encontraron similitudes y, sobre todo, diferencias en el rol que ambas instancias (familia y escuela) cumplen en el proceso de acuerdo a la institución educativa de la que proviene cada participante. Las familias y escuelas de los y las participantes de la IE privada alternativa intervienen y sostienen la toma de decisiones respecto a la ocupación futura. Ellos y ellas presentan un proceso de elección complejo del que logran dar cuenta, han elaborado planes, e incluso llevado a cabo algunas acciones, respecto a su ocupación futura. En cambio, los y las participantes de la IE pública presentan poca elaboración en relación con el proceso de elección y menos aún respecto a la planificación. Se identifica que las familias y escuelas de estos estudiantes participan muy poco en su proceso de toma de decisiones.

Asimismo, se identificó que en ambas IIEE los y las participantes perciben más apoyos que barreras. Mientras que en la IE privada alternativa ello se debería a que estos participantes perciben que tanto sus familias como sus escuelas están haciendo

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

todo lo que pueden para ayudarles en el proceso, en la IE pública, ello podría estar asociado con que este grupo no logra percibir las dificultades que afrontan o afrontarán en la toma de decisiones respecto a la ocupación futura. Esto último, además, es reforzado por la familia y la escuela, agentes que parecen contentarse con que sus adolescentes digan que quieren asistir a la universidad al terminar la secundaria. Esta respuesta “automatizada”, en términos de Pease, Urbano et al. (manuscrito no publicado), impide que se perciba la complejidad de la toma de decisiones respecto a la ocupación futura, lo cual genera que no se enfrenten apropiadamente los retos que trae consigo elegir qué hacer al terminar la secundaria. Ante ello, se sugiere que futuras investigaciones indaguen con mayor profundidad las motivaciones que subyacen a estas respuestas automatizadas. Además, dado que en este estudio participaron adolescentes del último año de secundaria, sería importante que futuros estudios den cuenta de cómo va cambiando el proceso, para lo cual sería necesario contar con participantes de primeros años de secundaria o, incluso, hacer un seguimiento desde primaria, es decir, hacer investigaciones longitudinales. Un análisis más profundo y longitudinal del proceso permitiría conocer mejor las necesidades de los y las potenciales estudiantes de primera generación (Pascarella et al., 2004), haciendo posible que se trabaje en ellas desde el colegio para así facilitar su tránsito a otros espacios educativos.

Este estudio cuenta con participantes de realidades educativas muy disímiles, y la comparación entre ellas permite brindar algunas sugerencias que podrían alimentar políticas educativas relacionadas con la orientación vocacional. Primero, se ha encontrado que el recojo de información es central en todo el proceso de toma de decisiones respecto a la ocupación futura y buena parte de ella es alimentada por lo que se observa en modelos adultos o por la intervención que tiene el mundo adulto en ella. Entonces, dado que en los colegios públicos suelen estar matriculados hijos e hijas de familia de pocos recursos económicos que además están distantes del mundo académico y universitario, es fundamental que estos adolescentes reciban información y sean expuestos a modelos. Esta responsabilidad, inevitablemente, tiene que asumirla la escuela. Ello debido a que la familia no puede hacerlo por desconocimiento, y porque los agentes de las universidades tampoco podrían por falta de un real interés en el desarrollo de los y las estudiantes. Hay que tener en cuenta que en tiempos en los que la educación superior, sobre todo en el Perú, representa la esperanza de un futuro económico mejor para muchos adolescentes, la simple visita de universidades a los

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

colegios es más una estrategia publicitaria que una actividad que tenga como finalidad orientar. Segundo, además de brindar información, la escuela también tendría que promover en sus estudiantes un proceso de análisis de la información que recojan, otro mecanismo central del proceso (Galotti, 2002). Tercero, el colegio tendría que sostener a sus estudiantes para que sorteen la barrera económica, la cual se presenta en muchos casos de estudio y es la barrera más común en la investigación empírica revisada (INEI, 2015; León y Sánchez, 2015; Zegarra, 2013).

Ahora bien, estas recomendaciones no habrían podido elaborarse sin la identificación de buenas prácticas de la IE privada alternativa, cuyos estudiantes están muy próximos a cumplir las metas propuestas respecto a su ocupación futura. Se sugiere que futuras investigaciones continúen indagando acerca de buenas prácticas que puedan nutrir políticas educativas. Además, lo encontrado en la IE pública permite identificar que no se está trabajando lo suficiente la orientación vocacional, pues esta escuela no cumple un rol orientador. No obstante, hay que tener en cuenta que la única fuente de información ha sido lo reportado por los y las estudiantes. Se sugiere que futuros estudios recojan información sobre el rol de la escuela a través de otros agentes como padres y madres de familia, profesores, tutores y directores.

Ahora bien, los hallazgos de este estudio dan cuenta de lo influyente que es la institución educativa de origen (por lo menos) en la toma de decisiones respecto a la ocupación futura, tal como han encontrado estudios previos en el Perú (Guerrero, 2013; León y Sánchez, 2015). Por un lado, se identifica que, lamentablemente, la escuela es un lugar donde se replican las desigualdades. Sin embargo, debido a lo influyente que es, también es mucho lo que pueden hacer los agentes de este espacio para optimizar el tránsito de sus estudiantes a otros espacios educativos u ocupacionales si fuera el caso. Así, la escuela tendría que promover y asistir la búsqueda de información de sus estudiantes. Esta búsqueda tendría que ser interna o introspectiva, lo cual requeriría de un trabajo con profesionales de la psicología, y también externa, acerca del mundo de las ocupaciones. Para esto último, los modelos, como profesionales de distintas disciplinas que visiten las IIEE, son muy valiosos. Además, la escuela debería incentivar el análisis de esta información recogida. Por ejemplo, los y las estudiantes podrían presentar un producto o una exposición en la que den cuenta de lo que han logrado averiguar acerca de sí mismos y del mundo de las ocupaciones, de las

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

decisiones que han tomado respecto a su ocupación y las acciones que prevén llevar a cabo para concretarlas.

Finalmente, los resultados de esta investigación permiten cuestionar que la sola existencia de recursos económicos sea un factor explicativo del éxito en la inserción de los y las adolescentes del Perú en espacios educativos post-secundarios. Si bien estudios previos en el Perú han identificado que para los y las adolescentes con más carencias económicas es más difícil seguir estudios post-secundarios (León y Sánchez, 2015; Zegarra, 2013), los hallazgos del presente estudio permiten identificar que en el entorno adulto (familia y escuela) de los y las adolescentes de mayores recursos económicos se despliegan mayores acciones para facilitar el tránsito de sus adolescentes a otros espacios educativos. La búsqueda y análisis de información (Galotti, 2002) y la exposición a modelos (Bandura, 1977) son fundamentales en todo el proceso, así como la elaboración de planes, es decir, prever acciones para poder ingresar a la universidad escogida, si fuera el caso (cómo prepararse, cómo solventar los gastos, por ejemplo). Implementar estas acciones no genera una inversión de recursos económicos, sino que “solamente” involucra más al mundo adulto, el cual tendría que sostener a los y las adolescentes en el desafiante proceso de toma de decisiones respecto a su ocupación futura.

Referencias

- Álvarez González, M., Bisquerra, R., Espín, J. V. & Rodríguez Espinar, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*. Sevilla: EOS.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Benavides, M., León, J., Haag, F. y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Documento de investigación 78. Lima: GRADE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Braun, V., y Clarke, V. (2007). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, J.S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*; 18(1), 32-42. Recuperado de http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf
- Brown, S., Lamp, K., Telander, K. y Hacker, J. (2012). Career Development as Prevention: Toward a Social Cognitive Model of Vocational Hope. En E. Vera, *The Oxford Handbook of Prevention in Counseling Psychology*. United States of America: Oxford University Press.
- Cardoso, P. y Moreira, J. (2009). Self-efficacy beliefs and the relation between career planning and perception of barriers. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, (9), 177-188.
- Castro, J. (2013). *Claridad del autoconcepto y autoestima en relación a la exploración y compromiso vocacional en adolescentes*. Tesis de licenciatura. Lima: PUCP. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5221>
- Craig, G., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Second Edition. SAGE: Los Angeles.
- Cupani, M. y Pérez, E. (2006) Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23(1), 81-100.
- Dietrich, J. y Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescent's development. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 109-119.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle: selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Coruña: Fundación Paideia Galiza.
- Galotti, K. (2002). *Making decisions that matter: How people face important life choices*. EEUU: Psychology Press.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Gould, S. (1979). Characteristics of career planners in upwardly mobile occupations. *Academy of Management Journal*, 22, 539-550. doi:10.2307/255743
- Guerrero, G. (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú*. Documento de investigación 69. Lima: GRADE
- Guerrero, G. (2014). *Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Documento de investigación 74. Lima: GRADE.
- Guerrero, G., Sugimaru, C. Cussianovich, A., De Fraine, B. y Cueto, S. (2016). *Education Aspirations among Young People in Peru and their Perceptions of Barriers to Higher Education*. Working paper. Oxford: Young Lives.
- Heine, S. (2016). *Cultural Psychology*. New York: W.W Norton & Company.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana
- Herrera, D., Lagrou, L. y Lens, W. (2002). Inserción social en adolescentes: Un estudio sociopsicológico. *Persona*, (5), 167-190
- Hombrados, M.I., Gómez, L., Domínguez, J.M., García, P., & Castro, M. (2012). Types of Social Support Provided by Parents, Teachers and Classmates during Adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645-664. doi: 10.1002/jcop.20523.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2015). *Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2004-2014*. Lima: INEI.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (2017). *36% de jóvenes de 15 a 29 años de edad cuentan con educación superior*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/36-de-jovenes-de-15-a-29-anos-de-edad-cuentan-con-educacion-superior-9978/>
- Lau, W. Zhou, X. y Lai, S. (2017). The development of mentoring-relationship quality, future-planning style, and career goal setting among adolescents from a disadvantaged background. *PsyCh Journal*, 6, 76-82. doi:10.1002/pchj.152
- Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- Lent, R., Brown, S., y Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology*, 47(1), 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 474-483. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.474>
- Lent, R., Ireland, G., Penn, L. Morris, T. y Sappington, R. (2016). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management, *Journal of Vocational Behavior*, 99, 107-117.
- León, J. y Sugimaru, C. (2017). *Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores* Documento de Investigación 85. Lima: GRADE.
- Leung, S. A. (2008). The big-five career theories. In J. Athanasou & R. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 115–132). New York, NY: Springer.
- Lindstrom, S. Blum, R. y Cheng, T. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and well-being. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 459-468.
- Locke, E. y Latham, G. (2013). *New developments in goal setting and task performance*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Locke, E. y Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Luna, A. y Laca, F. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de psicología*, 32 (1), 39-65.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, “general maladjustment,” and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.
- Osipow, S. H. (1990). *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education*, 75, 249-284
- Pease, M. e Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. En M. Pease, F. Figallo y L. Yzla (Eds.) *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (27-69). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pease, M., Cubas, A. y Ysla, L. (2012). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y sus aprendizajes*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/>

- Pease, M., Urbano, E. y otros (manuscrito no publicado). Ser adolescente en Lima: *Construcción de identidad psicosocial en adolescentes de diversos contextos culturales de la ciudad de Lima*.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Reyna, V., Chapman, S., Dougherty, M. y Confrey, J. (2012). *The adolescent brain: Learning, reasoning and decision making*. Washington: American Psychological Association
- Rogers, M., Creed, P., y Glendon, A. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: a social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132–142.
- Rogers, M. y Creed, P. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of adolescence*, 34, 163-172.
- Sánchez, A. y Meléndez, G. (2015). *Juventud y desarrollo: resultados iniciales de estudio Niños del Milenio Cuarta ronda de encuestas en el Perú*. Lima: Niños del Milenio; INN; GRADE.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del Desarrollo. El Ciclo Vital*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Savickas, M., y Lent, R. W. (1994). *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*. Palo Alto: CPP Books.
- Sharf, R. (1992). *Applying career development theory to counseling*. California: Brooks/Cole
- Smith, E. y Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neuronales*. Madrid: Pearson.
- Sternberg, R y Sternberg, K (2012). *Cognitive psychology*. California: Wadsworth Cengage learning
- Super, D. E. (1980). A life span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, pp. 282–298.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Unterrainer, J. y Owen, A. (2006). Planning and problem solving: from neuropsychology to functional neuroimaging. *Journal of Physiology-Paris*, 99 (4-6), 308-317.
- Ward, G. y Morris, R. (2005). *The cognitive psychology of planning*. New York: Taylor & Francis Group.

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

- Wertsch, J. V., Ramírez, G. J. D., Zanón, J., y Cortés, M. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Whiston, S., Li, Y., Goodrich, N. y Wright, N. (2017). Effectiveness of career choice interventions: a meta-analytic replication and extension, *Journal of vocational behavior*, 100, 175-184
- Zegarra, C. (2013). *Aspiraciones educativas y ocupacionales de jóvenes: un estudio mixto sobre el rol del nivel socioeconómico y la percepción de barreras*. Tesis de licenciatura. Lima: PUCP. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4840>



Anexo 1: Carta respaldada por la universidad

Lima, X de septiembre del 2017

Srta.
 “X”
 Directora
 Institución “Y”
 Presente. -

Estimada Srta. Directora:

Por intermedio de la presente le saluda cordialmente la Dra. María Angélica Pease D., docente del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En esta oportunidad se le solicita su colaboración para llevar a cabo el proyecto de investigación: *Ser adolescente en el Perú*. Dicha investigación tiene como objetivo **conocer las concepciones y vivencias de la adolescencia de estudiantes limeños de distintos contextos culturales** con el fin aportar en la construcción de una secundaria que responda apropiadamente a sus necesidades a partir de sus particularidades.

Para dicho proyecto, se requerirá realizar entrevistas a cuatro estudiantes que cursen el cuarto grado de secundaria en su institución, dos hombres y dos mujeres, que deseen participar voluntariamente en el mismo, las mismas que se realizarían en el horario que Uds. nos indiquen.

Los aspectos que competen a la participación en el estudio son:

- Se solicitará el debido consentimiento informado de los padres de los alumnos que se muestren dispuestos a participar.
- El estudio supone realizar entrevistas individuales con cuatro estudiantes, dos hombres y dos mujeres.
- Se coordinará una fecha y lugar para realizar las entrevistas en donde se le pedirá a los alumnos responder algunas preguntas respecto a la temática propuesta. Se entrevistará a cada alumno en dos sesiones de aproximadamente 45 minutos.
- El audio de las entrevistas será grabado de modo que las ideas de los estudiantes puedan ser transcritas y analizadas posteriormente. Una vez llevada a cabo la transcripción correspondiente, se procederá a eliminar las grabaciones realizadas.
- La información recogida será confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito que el de los fines académicos del proyecto.
- Se mantendrá el anonimato de los participantes y de la Institución Educativa en cualquier forma de presentación o publicación de los resultados de la investigación.
- Finalizado el proceso de recopilación de información y de análisis, se hará una devolución de los resultados del estudio.

La alumna acompañante que conforman el equipo es:

Estefanía Sahraí Urbano Flores código PUCP: 20121799 DNI 72925326

Agradeciendo de antemano vuestra atención y apoyo,

Atentamente,

Dra. María Angélica Pease

PhD. en Psicología por la universidad de Columbia, NY
 Docente asociada del departamento de Psicología
 Coordinadora del grupo de investigación Psicología y Cultura - PUCP
 mapease@pucp.edu.pe
 DNI: 07879967

CARTA DE COMPROMISO

La docente y las estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú, realizaremos un proceso de investigación con su institución y nos comprometemos a participar en las actividades propuestas guardando los principios éticos correspondientes:

- La investigación se manejará considerando que el bienestar de los participantes es una prioridad.
- Toda información será manejada respetando el principio ético de **privacidad**, por lo que el equipo a cargo de la investigación guardará los nombres de la institución y la identidad de todas las personas con las que se realizarán las entrevistas, manteniéndolas en el anonimato. Del mismo modo, al ser esta información difundida en publicaciones académicas, se respetarán los mismos protocolos de cuidado y los mismos principios éticos.
- La devolución de resultados se manejará de manera confidencial y solo para fines de informar a la institución educativa de los principales hallazgos.



Anexo 2: Carta informativa y consentimiento informado

Estimado(a) padre/madre de familia,

Los saludan cordialmente María Angélica Pease y Estefanía Urbano, docente y estudiante, respectivamente, de la especialidad de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El motivo de esta carta es invitar a su menor hijo(a) _____ a volver a participar voluntariamente de la investigación titulada **“Ser adolescente en el Perú: el proceso de búsqueda de identidad en adolescentes de diversos contextos culturales”**. La finalidad del estudio es indagar sobre cómo vivencian y conciben los y las estudiantes la etapa de adolescencia, y está motivado por el interés de comprender el proceso de construcción de identidad de adolescentes de diversos sectores en base al sentido que estos le confieren a sus vivencias, visiones, opiniones.

La institución educativa “X”, de la cual su menor hijo(a) forma parte, ha sido previamente comunicada sobre la investigación. Cabe mencionar que la participación de los y las estudiantes en la investigación es voluntaria. Dicho trabajo consiste en llevar a cabo entre una y dos sesiones de 45 minutos de entrevista con el alumno(a), entre los meses de septiembre y noviembre. En estas ocasiones, las entrevistas serán grabadas y transcritas con la finalidad de posibilitar el análisis de la información a las investigadoras y una vez culminada la fase de transcripción, se procederá a eliminar las grabaciones. Del mismo modo, se mantendrá el anonimato de todos los y las participantes y de la Institución Educativa en cualquier presentación o publicación de resultados.

Con todo lo mencionado, solicitamos su permiso para que su hijo(a) participe del estudio. Si tuviese alguna duda sobre este trabajo puede realizar cualquier consulta que considere necesaria, comunicándose con las investigadoras: Phd. María Angélica Pease (mapease@pucp.edu.pe) y Estefanía Urbano (urbano.estefania@pucp.pe). Finalmente, nos comprometemos a realizar un proceso de devolución de resultados, una vez culminada la investigación.

Sin más que decir, adjuntamos un consentimiento informado, donde se resumen los puntos clave de la presente carta y donde usted podrá comunicarnos si nos concede el permiso para que su hijo(a) participe del estudio. Agradecemos nos pueda hacer llegar la parte desglosable del mismo.

Muchas gracias por su tiempo y atención,
Saludos,

María Angélica Pease
Ph.D. en Psicología por la universidad de Columbia, NY
Docente asociada del departamento de Psicología
Coordinadora del grupo de investigación Psicología y Cultura - PUCP
Pontificia Universidad Católica del Perú
626-2069
mapease@pucp.edu.pe

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

Consentimiento informado

Yo, _____ padre/madre o apoderado (a) del menor _____ de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que mi hijo(a) participe en el estudio realizado por la docente María Angélica Pease y la alumna Estefanía Urbano de la especialidad de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Acepto que:

- Como parte de dicho estudio, las investigadoras realizarán dos sesiones de entrevista con mi menor hijo(a). Estas se llevarán a cabo entre los meses de septiembre y noviembre y tendrán una duración de 45 minutos, aproximadamente, cada una.
- Las investigadoras se comprometen a no revelar la identidad de los participantes de la investigación en ningún momento.
- Luego de ser transcritas, las grabaciones de las entrevistas serán eliminadas.
- Las investigadoras brindarán una devolución de resultados una vez culminada la investigación
- La participación del menor será voluntaria. Asimismo, si por alguna razón el menor decide interrumpir su participación una vez iniciada la entrevista, se respetará su deseo de hacerlo.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, los padres o apoderados pueden contactarse directamente con las investigadoras: Phd. María Angélica Pease (mapease@pucp.edu.pe) y Estefanía Urbano (urbano.estefania@pucp.pe).

Lima, ____ de _____ del 2017



María Angélica Pease Dreibelbis
Docente PUCP
DNI 07879967

Nombre y firma del apoderado(a)

Anexo 3: Guía de entrevista**ÁREA 1: Elección de una ocupación futura**

1	<p>Actualmente, ¿haces algo además de estudiar? ¿Qué haces? ¿Trabajas?</p> <p>Si no trabaja actualmente: -¿Has trabajado antes? ¿Cómo así? -¿Por qué? -¿Te gustó? -¿Por qué lo dejaste?</p> <p>Si trabaja actualmente: -¿En qué? -¿Cuántas horas al día trabajas? -¿Cómo así trabajas? -¿Para qué trabajas? -¿Te gusta? -¿Has trabajado antes? ¿Cómo así? -¿Por qué? -¿Te gustó? -¿Por qué lo dejaste?</p>
2	¿Ya sabes lo que quieres hacer al salir del colegio? ¿Qué quieres hacer? ¿Por qué?
3	<p>(Si sabe) Cuéntame detalladamente, ¿cómo así decidiste que quieres “hacer X” (Ej. Estudiar Derecho en la UCV)? al salir del colegio? [Indagar por cada una de las opciones]</p> <p>(Si no sabe) ¿Has considerado algunas opciones? ¿Qué opciones estás considerando? ¿Cómo así vienes pensando en esas opciones?</p>
4	<p>¿Consideras que tu familia ha influido en tu proceso de elección de una ocupación futura? ¿Cómo? ¿Te ayudaron? ¿Hicieron la decisión más difícil?</p> <p>Repreguntas: -¿Me puedes dar un ejemplo concreto? - ¿Te han disuadido/dicho que no estudies algo en particular?</p>
5	¿Hay alguna (otra) persona que haya influido en la elección de tu ocupación futura? ¿Quién? ¿Cómo influyeron? ¿Han hecho la decisión más fácil? ¿Por qué? ¿La han hecho más difícil? ¿Por qué?
6	Y tu colegio ¿Consideras que ha influido en el proceso de elegir una ocupación futura? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Han hecho la decisión más fácil? ¿Por qué? ¿Ha dificultado la decisión? ¿Por qué?
7	<p>Y en general, ¿qué factores consideras han influido para tomar la decisión de “X”? ¿Por qué?/ ¿Cómo?</p> <p>-¿Cuáles te han ayudado? ¿Cómo?</p> <p>-¿Cuáles han hecho que tomar la decisión sea más difícil? ¿Cómo?</p>

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

8	<p>Si tuvieras que pensar en algo o alguien tal vez que ha sido un obstáculo o una barrera para elegir qué hacer al salir del colegio, ¿cuál dirías que es?</p> <p>Si tuvieras que pensar en algo o alguien tal vez que ha sido un apoyo, que te ha ayudado a elegir qué hacer al salir del colegio, ¿cuál dirías que es?</p>
---	---

ÁREA 3: Planificación respecto a la ocupación futura

9	<p>¿Ya tienes algún plan para realizar X o aún no? ¿Qué has pensado que podrías (tendrías que) hacer? ¿Por qué?</p> <p>Repreguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoces qué trámites son necesarios para “X”? • ¿Has hecho alguno de esos trámites ya? • ¿Tienes que rendir un examen de admisión? ¿Estás pensando cómo prepararte para darlo o tal vez ya te estás preparando?
10	<p>(De tener un plan) ¿Qué factores consideras que te han ayudado o han hecho más fácil a tener un plan para poder hacer realidad eso que quieres hacer al salir del colegio?</p> <p>(De no tener un plan) ¿Qué crees que te ayudaría a formular un plan o tener una ruta clara que te permita hacer realidad eso que quieres hacer al salir del colegio?</p>
11	<p>(De tener un plan) ¿Qué factores consideras que han hecho difícil tener este plan para hacer realidad lo que quieres hacer al salir del colegio?</p> <p>(De no tener un plan) ¿Qué factores crees que están haciendo difícil elaborar un plan para hacer realidad lo que quieres hacer al salir del colegio?</p>
12	<p>(De tener un plan) ¿Consideras que tu colegio ha influido en la elaboración de este plan? ¿Cómo? ¿Te ha ayudado? ¿Lo ha hecho más difícil? ¿Por qué?</p> <p>(De no tenerlo o si dicen que no les ayuda) ¿Crees que tu colegio podría contribuir a la elaboración de tu plan para hacer realidad lo que quieres hacer al salir de aquí? ¿Cómo?</p>
13	<p>(De tener un plan) ¿Consideras que tu familia ha influido o no en la elaboración de este plan? ¿Por qué? ¿Te han ayudado? ¿Lo han hecho más difícil? ¿Cómo?</p> <p>(De no tenerlo o si dicen que no les ayuda) ¿Crees que tu familia podría contribuir a que elabores tu plan para hacer realidad lo que quieres hacer al salir del colegio o no? ¿Por qué? ¿Cómo?</p>
14	<p>(Si van a seguir estudios superiores) ¿Cómo vas a financiar tus estudios al salir del colegio?</p>
15	<p>(Si van a seguir estudios superiores) Además de estudiar, ¿hay otra responsabilidad que tengas que cumplir al salir de la escuela?</p> <p>Repreguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Tienes que trabajar? • ¿Tienes que cuidar a alguien? • ¿Tienes que ayudar en el negocio familiar?

Toma de decisiones respecto a la ocupación futura

16	<p>Después de todo lo que hemos conversado, ¿crees que es necesario/importante tener un plan para lograr seguir la ocupación futura que uno se propone?</p> <p>¿Qué es un plan para ti? ¿Qué es una ocupación futura para ti?</p> <p>¿Por qué es importante o necesario tener un plan para seguir la ocupación futura que uno se propone?</p>
17	<p>¿Cómo crees que tu familia podría ayudarte a elegir una ocupación futura? ¿Y tu escuela?</p>
18	<p>Muchos adolescentes dicen que el apoyo de sus padres es un factor fundamental para poder elegir y seguir una ocupación futura, ¿qué opinas de ello? ¿Qué significa apoyo para ti?</p>



Anexo 4: Ficha de datos

Ficha sociodemográfica					
Nombre					
Edad					
Lugar de nac.		Lugar de nac. madre		Lugar de nac. padre	
Lugar de residencia (distrito)		Tiempo de residencia en distrito		Tiempo de residencia en Lima	
N° de hermanxs			Posición ordinal entre hermanxs		
Persona(s) con las que vive*	Madre		Padre		Hermanx(s)
	Abuelx(s)				
	Tíx(s)				
	Otros _____				
Ocupación de familiares (¿A qué se dedican los miembros de tu familia?)*	Padre			Madre	
	Hermanx(s)				
	Abuelx(s)			Tíx(s)	
	Otro			Otro	
	Otro			Otro	