

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Identidad vocacional y elección de carrera en estudiantes de
Música en Lima Metropolitana

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL
GRADO DE BACHILLER EN PSICOLOGÍA**

AUTOR

David Orlando Paucar Ochoa

ASESORA

María Paula Acha Abusada

2020

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar la construcción de la identidad vocacional de estudiantes de la carrera de Música de Lima Metropolitana a través de sus experiencias en el proceso de elección de carrera. Para cumplirlo, la metodología se ubicó en un paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico y un diseño de análisis fenomenológico interpretativo. El grupo de participantes fue de 6 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para recoger la información, se utilizó una entrevista a profundidad con una guía semiestructurada. Los resultados muestran que el colegio, los amigos y docentes de los participantes favorecieron la exploración y compromiso con la carrera. Por otro lado, la familia propició una exploración profunda, pero opuso resistencia a la elección de Música como carrera. En relación a esto, pudieron realizar una exploración profunda en el área musical, aunque no amplia en otras opciones. Además, manifestaron identificarse con el compromiso con la Música y casi ninguno expresó dudas con respecto a la carrera. Por último, se encontró que la autoeficacia y la perspectiva de tiempo futuro influyeron en los procesos de exploración, compromiso y reconsideración de la carrera.

Palabras clave: Identidad Vocacional, Construcción de Carrera, Exploración, Compromiso, Reconsideración.

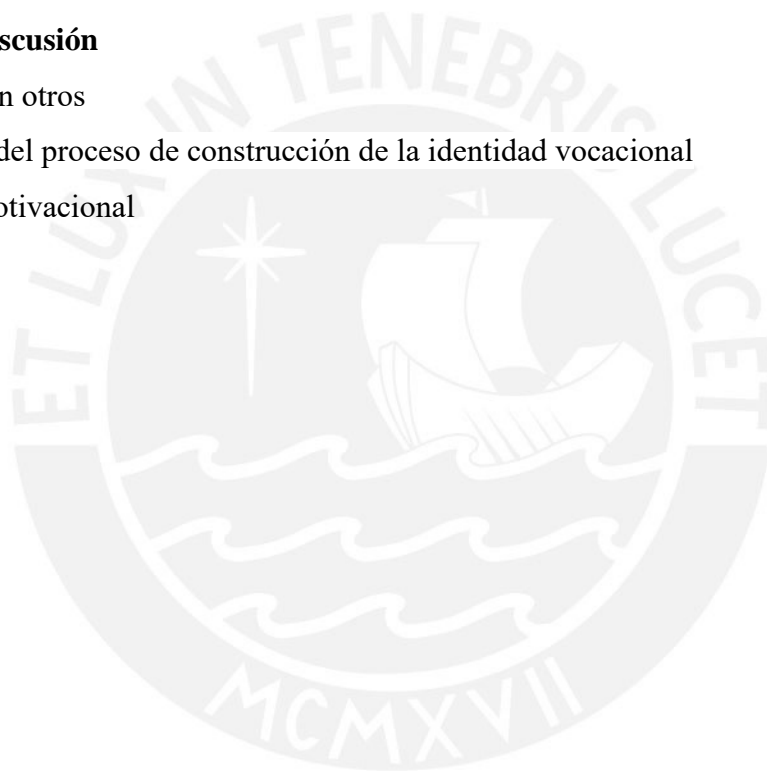
Abstract

This research aimed to characterize the vocational identity construction of Metropolitan Lima Music students through their experiences in the career choice process. To fulfill it, the methodology was located in a qualitative paradigm with a phenomenological approach and an interpretive phenomenological analysis design. The participants were 6 students from a private university in Metropolitan Lima. To collect the information, an in-depth interview with a semi-structured guide was used. The results show that the school, friends and teachers of the participants favored exploration and commitment to the career. On the other hand, the family encouraged a deep exploration, but they resisted the choice of Music as a career. In relation to this, they were able to carry out an in-depth exploration in the musical area, although not an in-breadth exploration in other career options. Additionally, they stated that they identified with the commitment to Music and almost none expressed doubts regarding the career. Finally, it was found that self-efficacy and future time perspective influenced the processes of career exploration, commitment and reconsideration.

Key words: Vocational Identity, Career Construction, Career Exploration, Career Commitment, Career Reconsideration

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	14
Participantes	14
Técnicas de recolección	15
Procedimiento	16
Análisis de la información	17
Resultados y discusión	18
Relaciones con otros	18
Dimensiones del proceso de construcción de la identidad vocacional	22
Dimensión motivacional	29
Conclusiones	34
Referencias	37
Apéndices	47



Introducción

La elección de una carrera es un proceso en el que interactúan factores personales y contextuales (Brown, 2002). Esto implica una coordinación entre los atributos personales del sujeto, y las exigencias y oportunidades que su entorno le ofrece. Adicionalmente, este proceso de elección de carrera suele estar enmarcado entre la adolescencia y la adultez emergente, que son las etapas del desarrollo humano que coinciden con la salida del colegio e ingreso a los estudios superiores o el mundo laboral. Optar por una carrera es una decisión compleja, ya que implica reflexionar sobre qué se desea hacer en el futuro a nivel laboral, es decir, cuál será la ocupación durante la adultez. Esto es de suma importancia, puesto que de ello dependerá qué y quién será en el futuro, así como los ingresos, el estilo de vida, las relaciones interpersonales y la percepción sobre uno mismo (Biehler y Snowman, 1992; Bohoslavsky, 1984). En el contexto actual, optar por ejercer profesionalmente una carrera poco tradicional y desvalorizada, como lo son aquellas relacionadas a las artes, podría llegar a complejizar el proceso de elección de carrera (Shaw, 2014).

En el caso de la carrera de Música, la desvalorización de esta puede percibirse a través de la compleja situación laboral a la que se enfrentan los músicos profesionales, a pesar del aparente crecimiento de la industria musical en el Perú. Una evidencia de ello puede extraerse de una investigación realizada con 50 egresados de la Facultad de Música de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Yánac, 2018). Este estudio encontró que el 76% de los participantes no pudo realizar prácticas preprofesionales y, de los que lo hicieron, la mayoría tuvo una remuneración menor al sueldo básico; además, más de la mitad declaró que su sueldo no mejoró una vez terminados sus estudios. Otros resultados fueron que la mayoría de los participantes encontró trabajos informales y que más de la mitad se dedicaba a la enseñanza de música. Además, según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2015), el sector de artes, entretenimiento y recreación percibe ingresos menores a otras actividades económicas como la prestación de servicios sociales y de salud, construcción, y actividades financieras y de seguros. Asimismo, la enseñanza se encuentra como una de las actividades con menor remuneración.

Resulta pertinente precisar que la industria musical es un sistema complejo que involucra a más actores que solamente los músicos, y cuyo funcionamiento se asocia a diversos factores. Los compositores y artistas, tradicionalmente, han sido actores dependientes de sus representantes, de las empresas discográficas y de lo que estas hacían para producir, distribuir

y promocionar los productos (Britten, 2009). Sin embargo, esto ha ido cambiando debido a los avances tecnológicos relacionados a la producción y distribución de la música. Actualmente, es más viable para los músicos elaborar producciones caseras con una calidad similar a la de las disqueras, así como publicitar y difundir sus creaciones a través de las redes sociales y plataformas especializadas, lo que disminuye en gran medida los costos de producción y aumentaría los ingresos directos al artista sin los intermediarios que existían anteriormente (Mendoza, 2018).

Lo previamente mencionado, si bien democratiza el acceso a la creación y difusión de contenido musical, también afecta el crecimiento de la industria a otros niveles. Estos cambios también se han dado en el Perú, donde la industria musical, a pesar de ciertos avances, sigue siendo una de las más pequeñas en la región debido, principalmente, a la piratería y el bajo acceso al consumo digital y legal (PwC, citado en Mendoza, 2018). Dado este contexto, es una paradoja interesante el aumento de la oferta formativa musical a nivel profesional, como se percibe en los casos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de San Martín de Porres y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Este aumento en los espacios de educación musical profesional va en la línea de lo señalado por Montes (2017), quien explica que la industria musical peruana se ha ampliado en términos de producción y consumo a partir de una serie de cambios a nivel económico y social acontecidos en el país. El crecimiento económico que se dio en el Perú hasta antes del 2013, a pesar de la crisis del 2009, tuvo como consecuencia la expansión de la clase media hasta representar alrededor del 50% de la población, lo que implicó también una diversificación en los estilos de vida y de consumo (Huber y Lamas, 2016). Montes (2017) indica que esto se tradujo, entre otras cosas, en un incremento de la industria y producciones culturales, y el consumo de estas. Esto puede observarse en el aumento significativo de festivales, conciertos y demás espacios de difusión de la música. Sin embargo, como ya se explicó líneas arriba, el panorama laboral musical en el Perú sigue siendo complejo, incluso en un contexto de creciente profesionalización de la carrera.

Como se mencionó al inicio, el proceso de elección de carrera suele ocurrir durante la adolescencia o la adultez emergente. Por un lado, el rango etario que abarca la adolescencia varía según el marco de referencia, pero lo usual es ubicarla, aproximadamente, entre los 10 y 21 años, dividiéndose en tres subetapas: adolescencia temprana (10-14 años), media (15-16 años) y tardía (17-21 años) (Spano, 2004). En cada una de estas, se vive de manera particular los cambios que se experimentan en relación al aspecto físico, la búsqueda de autonomía, la sexualidad, el desarrollo cognitivo, entre otros. La finalización de la escolaridad y el ingreso

a los estudios superiores o al mundo laboral coincide con la adolescencia tardía (Pease e Ysla, 2015). En dicha etapa de la adolescencia, se busca mayor independencia con respecto a los padres, se amplía el círculo de amistades, se incrementa la capacidad de posponer las satisfacciones, las emociones e intereses ganan estabilidad y aumenta la habilidad para tomar decisiones (Spano, 2004).

Sin embargo, según Arnett (2000), desde el siglo pasado muchas de estas características y tareas del desarrollo asociadas a la adolescencia se han ido retrasando y actualmente parecen ubicarse en la etapa que denomina adultez emergente, la cual se ubica entre los 18 y 24 años aproximadamente. El autor señala que esto se debe a cambios ocurridos en las sociedades occidentales como el aplazamiento de la paternidad y la unión marital, la duración extendida de los estudios superiores, mayores oportunidades de crecimiento para las mujeres, y una visión más positiva de la convivencia y el sexo prematrimoniales (Arnett, 2012). No obstante, de acuerdo con Galambos y Martínez (2007), existen una serie de razones por las que aún no es posible aplicar el concepto de adultez emergente en todos los países latinoamericanos ni en todos los sectores de estos países. Las autoras indican que esto se explica por los altos niveles de pobreza y los rasgos culturales más orientados al colectivismo y conservadurismo. Por ello, los jóvenes que encajan con las características del adulto emergente en Latinoamérica suelen ser varones de zonas o países con mayor estabilidad económica.

Una de las principales tareas del desarrollo de la adolescencia y la adultez emergente es la consolidación de la identidad. La identidad consiste en una noción del sí mismo formada a partir de la integración y síntesis de una serie de identificaciones que tiene una persona con respecto a los aspectos de su vida que la definen, como, por ejemplo, la nacionalidad y la familia a la que pertenece (Baumeister, 1997; Erikson, 1963; Erikson, 1974). Dicha noción no está contenida solo en la mente del sujeto ni es construida exclusivamente por él, sino que es elaborada en interacción y compartida por quienes lo rodean (Baumeister, 2005; Erikson, 1974). Asimismo, el concepto de identidad incluye dos ideas importantes: continuidad y diferenciación. Esto significa que, gracias a la identidad, un individuo tiene la sensación de ser una misma persona a lo largo del tiempo y a través de diferentes espacios, y de ser una persona diferente de las otras (Baumeister, 2005; Erikson, 1963). Según Erikson (1974), en la adolescencia se atraviesa por una crisis entre la consolidación y la confusión de la identidad. Superar esta crisis, es decir, consolidar la identidad, fortalece el yo del adolescente y lo vuelve capaz de enfrentar las dificultades y retos de la adultez (Kroger y Marcia, 2011).

Durante la adolescencia y adultez temprana, ocurren dos procesos importantes con respecto a la formación de la identidad: la elección de una carrera y la formación de una

ideología (Erikson, 1963). Con respecto a la elección de carrera, diversos autores señalan que es una tarea del desarrollo fundamental en la adolescencia y que es uno de los aspectos más importantes en la formación de la identidad (Blustein y Noumair, 1996; Erikson, 1974; Savickas, 1985). En relación a esto, se utiliza el término identidad vocacional para hacer referencia a una dimensión de la identidad que comprende una idea autodefinida, clara y estable, acerca de los intereses, metas, valores, habilidades y roles en relación a la ocupación de una persona (Holland, 1997; Skorikov y Vondracek, 1998; Skorikov y Vondracek, 2011). La identidad vocacional es importante ya que tiene un rol central en la formación de la identidad global y otros dominios de la identidad (Erikson, 1969; Skorikov y Vondracek, 1998). Además, existen estudios que indican que la identidad vocacional, llamada identidad ocupacional por Erikson, contribuye a la elección de una carrera que sea coherente con los intereses y experiencias de una persona y en la cual se perciba que se pueda tener éxito (Blustein, 2006; Holland, 1997; Ng y Feldman, 2009; Stringer y Kerpelman, 2013).

Un modelo comúnmente usado para el estudio de la identidad vocacional es el de James Marcia (Kroger y Marcia, 2011). El autor, partiendo de la concepción eriksoniana de la identidad, plantea que la formación de esta se da en función de dos dimensiones: exploración y compromiso. La exploración se refiere al proceso en el que la persona prueba, examina y se envuelve a sí mismo en diversos roles, explorando alternativas que podría considerar valiosas. Por su parte, el compromiso es la medida en que el individuo se involucra con alguna de dichas alternativas, cursos de acción, creencias o intereses ocupacionales. A partir de estas dos dimensiones, se proponen cuatro estados de identidad. En primer lugar, la identidad lograda se da cuando existe un proceso de exploración que deriva en un compromiso alto. En segundo lugar, la identidad hipotecada es un estado que ocurre cuando se ha llegado a un nivel alto de compromiso, pero con muy poca o nula exploración. En estos dos, hay un compromiso por parte de la persona, pero se diferencian en que, en el primero, el sujeto construye su identidad desde la exploración, mientras que en el segundo no hay tal construcción, sino que hay influencia de parte de un agente externo como la familia, por ejemplo. En los otros dos estados, el nivel de compromiso es bajo. La moratoria es el estado en que la persona se preocupa por llegar a comprometerse, pero no lo logra a pesar de llevar a cabo un proceso de exploración. Por último, en la difusión de la identidad no existe dicha preocupación, la persona no se compromete ni realiza ninguna exploración o la que realiza no es significativa.

Posteriormente, el modelo de Marcia fue ampliado de diferentes maneras. Por un lado, se ha propuesto un modelo de cuatro dimensiones en lugar de dos (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers y Vansteenkiste, 2005). Estas son la amplitud de la exploración, que es el equivalente

a la exploración en el modelo de Marcia; profundidad de la exploración, que se refiere a la búsqueda de información para mantener y evaluar las elecciones hechas; compromiso, que es la realización de una elección, equivalente a la dimensión con el mismo nombre en Marcia; e identificación con el compromiso, referido al nivel de identificación con dicha elección. Tomando estas dimensiones se plantean cinco estados de la identidad. Tres de ellos se mantienen desde el modelo de Marcia: identidad lograda (nivel alto en las cuatro dimensiones) identidad hipotecada (nivel alto en las dimensiones relacionadas al compromiso, bajo en amplitud de la exploración y moderado en profundidad de la exploración) y moratoria (alto en amplitud de la exploración y moderado en las otras tres). Los otros dos surgen a partir de una diferenciación dentro del estado de difusión de Marcia: difusión difusa (niveles bajos en las cuatro dimensiones) y difusión despreocupada (bajo nivel en ambas dimensiones de exploración y moderado en las relacionadas al compromiso). Luego, este modelo se amplió, agregando una forma más de exploración, que estaría relacionada con los efectos negativos y menos adaptativos de esta dimensión: exploración rumiativa (Luyckx et al., 2008). Esta dimensión está referida a una exploración repetitiva y pasiva, caracterizada por la indecisión. Así, surge un nuevo estado llamado moratoria rumiativa, en el que se observa un nivel bajo en las dimensiones de compromiso y muy alto en las de exploración.

Por su parte, Crocetti, Rubini y Meeus (2008) proponen un modelo de tres dimensiones que incluye la profundidad de la exploración, el compromiso y la reconsideración del compromiso, que se refiere a la búsqueda de nuevas alternativas y la comparación de estas con la elección actual. En cuanto a los estados de identidad, en este modelo se proponen cinco, siendo tres de ellos iguales a los de Marcia: lograda (alto compromiso y profundidad de la exploración, y baja reconsideración), hipotecada (alto compromiso, nivel medio de exploración y baja reconsideración) y difusión (bajo nivel en todas las dimensiones) (Crocetti, Rubini, Luyckx y Meeus, 2008). Los otros dos se crean a partir de una división en el estado de moratoria: moratoria (bajo nivel de compromiso, nivel medio en exploración y alto en reconsideración del compromiso) y moratoria en búsqueda (puntaje alto en compromiso, exploración y en reconsideración). Los autores comparan este último con un ciclo en el que la persona va definiendo su identidad pasando varias veces de un estado de logro a uno de moratoria, y viceversa, llamado ciclo MAMA, por las siglas en inglés de moratorium-achievement-moratorium-achievement (Stephen, Fraser y Marcia, 1992).

El modelo más actual es el elaborado por Porfeli, Lee, Vondracek y Weigold (2011). Este toma varios elementos de los modelos descritos previamente y tiene la particularidad de que se ocupa específicamente de la identidad vocacional, mientras que los otros abordan la

identidad de manera global. Se plantean tres dimensiones con dos subdimensiones cada una. La exploración de la carrera incluye amplitud y profundidad de la exploración. La dimensión de compromiso con la carrera contiene la realización del compromiso y la identificación con el compromiso. La dimensión de reconsideración de la carrera incluye la duda con respecto a la carrera y la flexibilidad del compromiso. Las cuatro primeras subdimensiones tienen las definiciones de los modelos previos. En cuanto a las otras dos, la duda con respecto a la carrera, por un lado, tiene que ver con las inquietudes y preocupaciones sobre la elección realizada, y la sensación de que los demás también las experimentan. Por otro lado, la flexibilidad del compromiso está referida a la aceptación de que los intereses y elección de carrera pueden modificarse en función a las experiencias y, en relación a esto, una consideración continua y activa de alternativas. Los estados de la identidad vocacional delineados por este modelo son seis, cuatro de ellos similares a los propuestos por Marcia. Los otros dos son la moratoria en búsqueda, con niveles parecidos a los del estado de logro (alto en exploración y compromiso) pero con la diferencia que muestra niveles más altos de duda y flexibilidad, y un estado indiferenciado que mantiene niveles medios en todas las dimensiones.

Como puede observarse, los modelos de identidad descritos se han ido complejizando cada vez más, al considerar más dimensiones y hacer énfasis en la posibilidad de movilidad de los sujetos entre una dimensión y otra. Esto contrasta con las primeras investigaciones que estudiaron la relación entre identidad y elección de carrera, las cuales partían de una concepción unidimensional de la identidad. Inicialmente, dicha relación fue estudiada a partir del modelo tipológico de Holland (1997), en el que las características de la personalidad de una persona se proponían como predictoras de sus intereses y elecciones vocacionales. La identidad vocacional es entendida aquí como la medida en que una persona tiene claro cómo interactúan sus habilidades, intereses y metas en la elección de una carrera (Holland, 1997). Así, se evidencia que dicho modelo maneja una visión unidimensional de la identidad, pues solo considera el compromiso y no el proceso de exploración. Es decir, se explica qué elección se toma o debería tomarse en función de las características personales, pero no ofrece ninguna explicación acerca de cómo se desarrollan dichas características, ni de cómo se construye la carrera a lo largo de la vida (Bakshi, 2014). Además, las clasificaciones e instrumentos utilizados en esta teoría, se han mostrado inconsistentes y difíciles de reproducir en culturas diferentes a la norteamericana (Leung, 2008). Esto podría deberse a que, al centrarse en los atributos personales, el modelo deja de lado el contexto del individuo.

Entonces, es necesaria una teoría que explique no solo por qué una persona elige una determinada carrera, sino, sobre todo, cómo se da el proceso de desarrollo para dicha elección

(Brown, 2002). En este sentido, son útiles las teorías acerca del desarrollo de carrera, que estudian el proceso continuo que dura toda la vida en el que se busca, obtiene y procesa información acerca de uno mismo y las alternativas de ocupación y roles posibles (Super, 1953). Entre este conjunto de teorías, se encuentra la teoría desarrollada por Super y ampliada posteriormente por Savickas, la cual tiene al autoconcepto como constructo central para explicar el desarrollo y elección de carrera.

El autoconcepto es entendido como una red de ideas o creencias que un sujeto tiene acerca de sí mismo, las cuales están referidas a características personales sobre quién o cómo es uno mismo (Baumeister, 2005). Al igual que la identidad, existe una discusión teórica acerca de si el autoconcepto es uno solo o existen varios, y esto dependerá del marco teórico desde el que se analice (Oyserman, Elmore y Smith, 2012). Si bien autoconcepto e identidad no son exactamente lo mismo, están íntimamente asociados a nivel teórico. Dicha vinculación radica en que ambos constructos están referidos al sí mismo, y son una forma de darle sentido, contenido o significado (Baumeister, 1997; Oyserman, Elmore y Smith, 2012). No obstante, como se ha dicho anteriormente, la identidad tiene un importante componente social; en cambio, el autoconcepto es una construcción individual, no compartida (Baumeister, 2005). La relación entre ambos constructos también está señalada por Savickas (2002), quien indica que la formación de una identidad vocacional es necesaria para la asunción de roles ocupacionales basados en el autoconcepto. Ahora bien, a pesar de que las teorías de construcción de la identidad y las de desarrollo de carrera provienen de corrientes teóricas distintas, existe evidencia empírica que señala que la formación de la identidad vocacional es importante en el desarrollo de carrera (Blustein, Devenis y Kidney, 1989; Blustein y Noumair, 1996; Savickas, 1985).

En el presente estudio, la teoría de Super (1980) sobre el desarrollo de carrera en el ciclo vital y el espacio vital, y la teoría de la construcción de carrera de Savickas (2002) se consideran como un solo enfoque en torno al autoconcepto en el desarrollo de carrera. Además del papel central que ambas teorías le otorgan al autoconcepto, coinciden en que tienen una perspectiva de desarrollo y son compatibles con la mayoría de postulados de la teoría del ciclo vital (Bakshi, 2014). Esto se evidencia, por ejemplo, en su propuesta de cinco ciclos que ocupan el desarrollo desde la infancia hasta la adultez mayor, así como en la existencia de miniciclos dentro de dichos ciclos, lo cual será explicado posteriormente. En este enfoque, Super (1953) se centra más en el individuo considerando procesos madurativos en el desarrollo de carrera, aunque sin negar la importancia del contexto, mientras que Savickas (2002), aporta una visión en la que destaca más la adaptación del sujeto al contexto que la maduración de este. Es así

que, desde este enfoque, la carrera se construye a partir de la interacción de dos variables: la persona y el entorno, entre los que existe una transacción que confronta las características personales, principalmente el autoconcepto, con las expectativas de la sociedad, principalmente relacionadas a los roles ocupacionales (Savickas, 2002).

En cuanto a las variables personales, la idea es que la construcción de carrera es, principalmente, un proceso de desarrollo e implementación de autoconceptos. Ahora bien, un autoconcepto se entiende en este marco como la imagen de uno mismo en un rol, formado como resultado de la interacción de diversos factores tales como las experiencias personales, atributos del entorno, crecimiento físico y mental, entre otros (Super, 1990). En tanto es una autoimagen en un rol y una persona ocupa varios roles, se habla de autoconceptos, en plural. Estos se forman en un proceso continuo mientras la persona se va desarrollando y se construyen a partir de varias fuentes.

Savickas (2002) explica que dicho proceso comienza en la infancia, donde los padres tienen un rol fundamental: el niño ve al mundo y a sí mismo a través de ellos. A partir de esta visión externa y de su autoconocimiento corporal, se construyen autopercepciones objetivas. Más adelante, por medio de la reflexión y autoconciencia, se forman descripciones más subjetivas, que terminan formando parte de los autoconceptos. Cuando los autoconceptos están organizados, su función es guiar y evaluar la conducta, así como favorecer la adaptación a restricciones y oportunidades del entorno con respecto a la carrera (Savickas, 2002). Al ir saliendo de la familia hacia la sociedad, cobran relevancia los modelos, que son imitados y fortalecen o modifican el autoconcepto. Otras variables personales que participan en el desarrollo de la carrera son los intereses, actitudes, valores, necesidades y aptitudes específicas (Super, 1980).

Por su parte, en cuanto a las variables del entorno Savickas (2002) adopta una idea central del modelo de Vondracek, Lerner y Schulenberg (1986) del desarrollo vocacional. Según estos autores, la forma en la que evoluciona la carrera de una persona está, en parte, condicionada por el tiempo y lugar en el que vive. En este sentido, las demandas y expectativas del entorno interactúan con el sujeto para el desarrollo de la carrera. El resultado no sería el mismo, por ejemplo, si una joven de ingresos económicos altos en Lima tuviera interés en estudiar una carrera artística a que un joven de bajos ingresos en una zona rural tenga ese mismo interés. Además del nivel de ingresos económicos y la localización geográfica, influyen otros factores como la cultura y grupo étnico, y esta conexión se da a través de instituciones tales como la familia, la escuela, iglesia y medios de comunicación (Savickas, 2002).

Los roles que ocupa una persona y los espacios en los que los ejerce son dimensiones importantes del contexto que intervienen en el desarrollo de carrera. Super (1980) utiliza el concepto de espacio vital para referirse a los roles y espacios que ocupa una persona a lo largo de su vida. Dichos roles están constituidos por las expectativas propias y ajenas en función de características personales, además, no todas las personas ocupan todos los roles posibles y pueden transitar de uno a otro en diferentes momentos de la vida. Asimismo, las personas no ocupan un único rol en un momento dado, sino que ocupan varios roles entre los cuales sobresalen unos más que otros, siendo estos fundamentales para la identidad (Savickas, 2002). El desarrollo de la carrera se relaciona con la interacción de los roles que ocupa una persona y la elección de carrera termina modificando los roles (Super, 1980).

Super (1990) utilizó el término ciclo vital para referirse al desarrollo de carrera a lo largo de la vida en cinco periodos: crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento o administración y declinamiento. La importancia de esta teoría radica, justamente, en que fue una de las primeras en proponer que la carrera se desarrolla de manera continua en todo el ciclo vital. A continuación, se describen, según Savickas (2002), las dos primeras etapas, ya que son las que toman lugar antes y durante la adolescencia y adultez emergente, y se explican brevemente las tres posteriores. En la primera etapa, que dura aproximadamente de los cuatro a los trece años, el desarrollo ocurre en líneas paralelas que posteriormente constituyen el conjunto de creencias, competencias y actitudes del adolescente con respecto a su vocación. Por un lado, el niño se vuelve consciente de que en el futuro tendrá que elegir una carrera y empezará a formar una imagen de sí mismo en la relación con sus padres o cuidadores. Por otro lado, se adquiere un control más independiente de los padres sobre actividades relacionadas a la vocación. La tercera línea tiene que ver con la formación de concepciones acerca de cómo tomar decisiones vocacionales, en función de la exploración personal y la interacción con otras personas. Por último, el niño adquiere, partiendo de su sensación de igualdad con los demás, la confianza para realizar elecciones vocacionales.

Luego, en la etapa de exploración que ocurre entre los catorce y veinticuatro años aproximadamente, el adolescente o adulto emergente amplía la información acerca de sí mismo y de las opciones de carrera para poder armonizar sus características personales con lo esperado por el entorno. Así, en este periodo, los autoconceptos se configuran en una identidad vocacional y elección de carrera reconocida socialmente. Para lograr esto, existen tres tareas del desarrollo: cristalización, especificación y actualización. Estas tienen semejanzas con las dimensiones de la identidad señaladas previamente (amplitud y profundidad de la exploración, y compromiso). En primer lugar, para lograr la cristalización de las preferencias vocacionales

es necesaria una exploración amplia para tener una idea más completa del sí mismo a partir de las propias actitudes, creencias y competencias, y de cómo encajan en la sociedad. En segundo lugar, la especificación de la ocupación ocurre a través de una exploración más profunda en las opciones que resultaron más atractivas en la cristalización. Esta exploración se da en un contacto más directo con la realidad, probando roles sistemáticamente. Por último, actualizar una elección ocupacional implica que el individuo elija una opción al realizar acciones concretas comprometiéndose y probando si puede adaptarse o requiere cambiar de opción. Savickas (2002) contempla la posibilidad de que las tareas mencionadas no ocurran de manera lineal, sino que puede haber una reconsideración de los compromisos, así como etapas de moratoria. Esto concuerda con las teorías de la construcción de la identidad mencionadas anteriormente, en las que se señala que puede haber exploraciones superficiales, muy duraderas o repetidas constantemente (Crocetti et al., 2008; Luyckx et al., 2005; Porfeli et al., 2011).

Las últimas tres etapas del ciclo vital de Super son las de establecimiento, mantenimiento o administración, y declinamiento. En el periodo de establecimiento el individuo debe, idealmente, implementar su autoconcepto en los roles ocupacionales que elija. El resultado esperado en esta etapa es que las personas puedan coordinar de manera cohesionada su mundo interno con el mundo que las rodea. En la etapa de mantenimiento o administración se reconsideran los roles ocupacionales asumidos y el autoconcepto. Al realizar dicha reconsideración, una opción es permanecer en un rol. La otra opción es cambiar el rol, realizando nuevamente las tareas de exploración, cristalización, especificación y mantenimiento. Finalmente, en la etapa de declinamiento el sujeto se va retirando de su ocupación progresivamente.

Super (1980) denominó maxiciclo al conjunto de estas etapas. Además, utilizó el término miniciclo para referirse a la experiencia de atravesar por una o varias de las etapas del maxiciclo al estar frente a situaciones que impliquen un cambio o decisión importantes (Super, 1990). El autor señaló momentos específicos en la vida en los que las personas toman decisiones importantes con respecto a su ocupación (Super, 1980). Estos están relacionados a ocasiones en las que se asume un nuevo rol o pasa de una etapa del maxiciclo a otra. En cada decisión o cambio de rol, los sujetos despliegan procesos de planificación, acción y adaptación, mientras experimentan tareas del desarrollo correspondientes a los periodos del maxiciclo (Bakshi, 2014). Según Savickas (2002), antes de asumir un nuevo rol ocurre una re-evaluación y re-exploración, antes de un re-establecimiento. Es decir, cuando ocurre un movimiento hacia nuevos roles, se vuelve a transitar por las etapas desde el crecimiento hasta el declinamiento, aunque no todas ni en un orden específico. Además, analizar esto en el contexto actual supone

manejar un enfoque más flexible debido a que las transiciones de un rol a otro suceden con mayor frecuencia (Savickas et al., 2009).

Otros elementos asociados a la elección de carrera y las dimensiones de la identidad vocacional son factores motivacionales como la autoeficacia y la perspectiva de tiempo futuro (Chan, 2018; Nauta, 2007; Park y Jung, 2015; Phan, 2014). Por un lado, la autoeficacia es definida por Bandura (1997) como la percepción que una persona tiene acerca de su propia capacidad para aprender y ejecutar una determinada conducta. A lo largo del desarrollo de una persona, el contexto influye de diferentes formas en la autoeficacia. Durante la adolescencia, las experiencias en el colegio y con los pares son los factores contextuales más influyentes (Schunk y Meece, 2005). Además, una persona cuenta con diferentes fuentes para formar su sentido de autoeficacia. Hendricks (2016) sostiene que en la educación y aprendizaje musical las fuentes de autoeficacia son la persuasión verbal, los estados psicológicos y afectivos, la experiencia vicaria y la experiencia directa; siendo esta última la más importante. A partir de estas, un estudiante desarrolla una percepción acerca de sus habilidades, lo cual puede relacionarse con la manera en que explora y se compromete con una carrera (Chan, 2018; Nauta, 2008; Park y Jung, 2015).

Por otro lado, la perspectiva de tiempo futuro se entiende como una representación mental que tiene una persona acerca del futuro (Zimbardo, Keough y Boyd, 1997). Según Zimbardo y Boyd (1999) una persona puede estar orientada al pasado, al presente y al futuro de diferentes maneras, siendo la orientación al futuro la que influye más en una persona que el establecimiento de metas y el esfuerzo para lograrlas (Phan y Jung, 2015; Thoms y Greenberger, 1995, Zimbardo, Keough y Boyd, 1997) . En relación a esto, se ha estudiado también el impacto de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación con respecto al desarrollo vocacional y la elección de carrera (Savickas, 1991; Walker y Tracey, 2012;). Además, existen estudios que proponen que esta variable motivacional puede cumplir un rol en la exploración y compromiso con una carrera (Park y Jung, 2015; Phan, 2014).

A continuación, se presentan investigaciones que vinculan la identidad vocacional con procesos relacionados a la elección de carrera. Cabe mencionar que todos los estudios citados siguieron una metodología cuantitativa. En primer lugar, Landine (2013) realizó una investigación en la que se analizó la relación entre el autoconcepto vocacional, el desarrollo de la identidad y la elección vocacional. Esta se llevó a cabo en Canadá con 202 participantes, siendo la mayoría de una facultad de artes, con un promedio de edad de 20.92 años. Se encontró una fuerte relación negativa entre la cristalización del autoconcepto y la indecisión ocupacional. Además, también se halló una relación negativa entre un estado de identidad

avanzado (con mayor exploración) y la indecisión ocupacional. Por último, autoconcepto e identidad explicaron conjuntamente alrededor del 50% de la variabilidad en la elección de carrera de la muestra. Es decir, se encontró que ambos constructos son importantes en la elección de carrera.

Por su parte, Galles y Lenz (2013) exploraron la relación entre identidad vocacional, la vocación, definida como el grado en que un sujeto se siente llamado a optar por una determinada carrera, y los pensamientos positivos o negativos sobre la elección de una carrera. Este estudio se realizó con 329 estudiantes de una universidad al sudeste de Estados Unidos de 18 a 58 años de edad, con una media de 20.9. El resultado más destacado que se obtuvo fue que los estudiantes con una identidad vocacional más desarrollada y con niveles más bajos de pensamientos negativos tenían una mayor probabilidad de sentirse llamados a elegir la carrera de su preferencia.

Ng y Feldman (2009) realizaron un estudio en el que examinaron la relación de los atributos de personalidad y relaciones interpersonales con la indecisión vocacional, y el rol mediador de la construcción de la identidad en dicha relación. Participaron 202 estudiantes angloparlantes de una universidad de Hong Kong con un promedio de edad de 19.5 años. Sus resultados indicaron que la identidad funciona como mediador en la relación entre los constructos mencionados. Además, encontraron que una anticipación positiva al rol de trabajador (exploración) y la identificación con el rol de estudiante (relacionado al compromiso) predicen menores nivel de indecisión vocacional. De esta manera, se observa que procesos vinculados al desarrollo de la identidad vocacional se relacionan a las elecciones de carrera.

Smitina (2010) realizó un estudio en Latvia con 120 estudiantes de 18 a 23 años en el que evaluó la relación entre la identidad vocacional, la motivación para elegir una carrera y la satisfacción con los estudios. Tras el análisis se encontró que existía una relación entre dichos constructos, siendo el resultado más relevante la correlación positiva entre la identidad vocacional y la motivación intrínseca para la elección de carrera. Es decir, los estudiantes con una identidad más fuerte reportaban motivos más propios para elegir su carrera.

Por último, en Perú, Jara (2010) llevó a cabo una investigación con estudiantes del último año de secundaria y egresados del colegio de 15 a 19 años, con un promedio de 17 años. El objetivo de la investigación fue describir el proceso de exploración y compromiso, y explorar su interacción con variables académicas y sociodemográficas; además, se evaluó la evolución de aquello luego de dos años y medio. Uno de los resultados principales es que los participantes no pudieron alcanzar niveles altos en el desarrollo de su identidad debido, entre

otros factores, a las expectativas de su entorno para que elijan una profesión apenas acabado el colegio. Así, se espera que los adolescentes se comprometan sin que se brinden las oportunidades para una mayor exploración. En relación a esto, otro factor importante es el poco autoconocimiento de los participantes, lo que llevaría a la elección de una carrera que no les brindaría mucha satisfacción.

A partir de esta revisión empírica y de los planteamientos teóricos presentados previamente, se pone de manifiesto la importancia de estudiar la identidad vocacional como constructo central en la elección de una carrera profesional y la construcción de esta. Estudiar la identidad vocacional en términos del proceso de su formación y la construcción de una carrera implica poner el foco en los significados que las personas atribuyen a las experiencias personales con respecto a su vocación (Holmegaard, Ulriksen y Madsen, 2015). Esto se debe a que, como señala Savickas (2007), los individuos construyen su identidad otorgándole un significado a los eventos que han experimentado.

De igual modo, en cuanto a la construcción de carrera, el autor afirma que las personas construyen su carrera dándole un sentido a su comportamiento vocacional (Savickas, 2005). Asimismo, indica que es fundamental la historia que los individuos crean acerca de sí mismos, ya que la identidad es formada a partir de darle una coherencia y continuidad narrativa a su pasado, su presente y el anticipo del futuro (Savickas, 2007). En consecuencia, el presente estudio se propone caracterizar la construcción de la identidad vocacional de estudiantes de la carrera de Música en una universidad privada de Lima a partir de sus experiencias en el proceso de elección de dicha carrera. Para lograr dicho objetivo, se ha optado por realizar la investigación desde un paradigma cualitativo y con un marco epistemológico fenomenológico, en el cual se asume que un evento no es experimentado de igual modo por todas las personas, por lo que es posible estudiar la manera particular en que cada uno experimenta una situación (Willig, 2013). En ese sentido, lo que se busca es generar un conocimiento fenomenológico; es decir, acerca de la cualidad de las experiencias y no de lo experimentado en sí mismo. Para efectos de esta investigación, esto es fundamental ya que lo que se busca es conocer cómo cada individuo experimentó el proceso de elección de su carrera para, a partir de ello, caracterizar su identidad vocacional. Asimismo, para desarrollar esta investigación, se optó por un diseño de análisis fenomenológico interpretativo puesto que, para lograr el objetivo era necesario abordar las interpretaciones de los participantes acerca de su propia experiencia (Hernández et al., 2014). Además, para poder caracterizar la construcción de la identidad vocacional a través de los significados que los participantes les otorgan a sus experiencias se partió del modelo de

Porfeli, Lee, Vondracek y Weigold para explicar la identidad vocacional y la teoría de Super y Savickas, lo cual es coherentes con un diseño fenomenológico interpretativo (Willig, 2013).



Método

Participantes

La investigación se realizó con seis estudiantes de la carrera de Música de una universidad privada de Lima. El muestreo fue de tipo intencional y basado en criterios de inclusión (Patton, 2002), los cuales fueron los siguientes: ser estudiantes de la carrera de Música en alguna universidad y tener entre 18 y 25 años de edad. Esto se debe a que dicho rango etario coincide, aproximadamente, con las etapas de adolescencia tardía y adultez emergente, en las cuales se consolida la identidad vocacional y se da el proceso de elección de una carrera. Además, el mínimo de 18 años se relaciona a cuestiones éticas, para que puedan consentir de manera autónoma su participación en el estudio.

En la siguiente tabla, se describen las características de los participantes:

Tabla 1. *Participantes*

Participante	Edad	Sexo	Ciclo	Especialidad	Cambio de carrera	Carrera previa
P1	20	Hombre	4.º	Guitarra Clásica	Sí	Ingeniería Mecatrónica
P2	22	Hombre	3.º	Composición	Sí	Psicología
P3	19	Mujer	3.º	Violín Clásico	No	
P4	22	Hombre	4.º	Composición	Sí	Administración
P5	19	Hombre	3.º	Canto Popular	No	
P6	19	Mujer	3.º	Piano Clásico	No	

El grupo de participantes fue conformado a partir de un muestreo en cadena (Patton, 2002). Tres de ellos fueron referidos por la persona entrevistada para el piloto y los tres restantes se contactaron a partir de una de los tres primeros. En cuanto a los aspectos éticos, antes de pasar por la entrevista, se les envió a través de correo electrónico un formulario que

contenía un protocolo de consentimiento informado (ver Apéndice A). En este, se especificaron las consideraciones éticas de la entrevista referidas a la confidencialidad de la información brindada por el participante, la voluntariedad de la participación en la entrevista y que esta sería grabada para la transcripción y posterior análisis; se indicó que esta grabación se destruiría una vez finalizada la investigación. Además, se señaló que esta se iba a realizar a través de la plataforma Zoom y que, por tanto, también debían aceptar los términos y condiciones de dicho programa.

Si la persona accedía a participar en el estudio mediante el formulario enviado, seguidamente accedía a una página para completar los datos sociodemográficos. Posteriormente, cada participante recibió una copia de su consentimiento informado a su correo electrónico. En relación a la confidencialidad, para proteger la identidad de los entrevistados, se asignó un número a cada uno de ellos.

Técnicas de recolección

La información se recogió a través de una entrevista a profundidad con una guía semiestructurada (ver Apéndice B). Esta se construyó a partir de las tres dimensiones de la identidad vocacional en el modelo de Porfeli, Lee, Vondracek y Weigold (2011). Además, las preguntas incorporan la teoría de construcción de carrera de Super (1953) y Savickas (2002), la cual incluye una perspectiva de ciclo vital. Por ello, las preguntas siguieron una secuencia cronológica desde la niñez hasta la etapa en que se encuentran los participantes (adolescencia tardía o adultez emergente). Para cada pregunta se elaboraron una serie de repreguntas orientadas a profundizar y esclarecer cuestiones que no fuesen abordadas al hacer la pregunta principal.

Previo al trabajo de campo, la guía de entrevista atravesó un proceso de revisión en tres etapas. En primer lugar, fue revisada y aprobada por la asesora de tesis. Luego, se realizó una revisión por parte de un grupo de tres psicólogos expertos en temas vocacionales. Para esta revisión, se elaboró y envió por correo un documento que resumía el marco teórico y presentaba una tabla que mostraba las preguntas, un espacio para indicar si la pregunta les parecía pertinente o no, y otro para comentarios y sugerencias. Los tres expertos a quienes se envió el documento respondieron y completaron el formato de revisión. A partir de sus observaciones, se cambió el orden de dos preguntas para una mejor fluidez de la entrevista y se reformularon otras dos para hacerlas más comprensibles.

Para la tercera etapa de la evaluación del funcionamiento de la guía de entrevista, se realizó un piloto con un participante que cumplía con los criterios de inclusión especificados. En esta entrevista se observó que, al hacerse las preguntas sobre el compromiso y la elección de una carrera, el participante incluía en su respuesta información acerca de la exploración de la carrera. Por esto, se modificó el orden de dos preguntas de modo que aquellas orientadas a la exploración de la carrera estén en primer lugar. A partir de esto, se llegó a la versión final de la guía.

Procedimiento

Además de la construcción de la guía de entrevista, un procedimiento importante fue el del diseño y adaptación del formato de consentimiento informado. Inicialmente, dicho formato iba a ser presentado en un documento impreso que el participante debía firmar antes de la entrevista en caso aceptase participar del estudio. Sin embargo, dado el Estado de Emergencia decretado por el Ejecutivo el mes de marzo de 2020, el protocolo de consentimiento informado se adaptó a un formato virtual en la plataforma Google Forms. Esta herramienta también fue utilizada para la elaboración de una ficha de datos sociodemográficos (ver Apéndice C), a la cual podían acceder solo los participantes que respondían que sí estaban de acuerdo en participar de en la investigación.

Además, de la guía de la guía de entrevista, en el piloto también se probó la pertinencia del protocolo de consentimiento informado y la ficha de datos. Para esta entrevista, se contactó con una estudiante de Música que cumplía con los criterios de inclusión establecidos. Tanto con la participante del piloto como con los seis entrevistados para el estudio, se siguió el protocolo que se describe a continuación.

El primer contacto se realizó a través de mensajería instantánea telefónica. En este primer acercamiento, se les explicó la forma en que se consiguió su número de celular, el motivo de la comunicación, el tema de la investigación y se les preguntó si deseaban participar. A quienes aceptaron, se les envió un correo electrónico con el protocolo de consentimiento informado y, si aceptaban participar, accedían a la ficha de datos sociodemográficos. Luego, se coordinó un horario en el que tuvieran disponibilidad para la entrevista. Una vez que los participantes dieron su consentimiento y completaron la ficha de datos sociodemográficos, se les envió el enlace de la reunión Zoom vía correo electrónico para tener la entrevista según el horario coordinado. Al iniciar la reunión virtual, se repasaron los puntos más importantes del

consentimiento informado y se indicó que se les iba a hacer llegar una copia del documento vía correo electrónico.

Análisis de la información

El primer paso del análisis de la información fue la transcripción de cada una de las entrevistas a partir de la grabación del audio de la reunión virtual en la plataforma de videoconferencia Zoom. Para esto se utilizó la herramienta Google Docs, la cual también fue utilizada para la primera fase de la codificación. En esta primera fase, se siguió un proceso de carácter inductivo en el que codificaron las unidades de información relevantes para el estudio según el objetivo de la investigación. Se realizó en primer lugar un análisis inductivo para tener un acercamiento más directo a los significados elaborados por los participantes. Seguidamente, luego de una revisión y discusión con la asesora, se agruparon estos códigos en ocho categorías más amplias utilizando como herramienta la plataforma Google Sheets.

Con estas categorías se procedió a una segunda fase de codificación con una mirada más deductiva a partir de los constructos de las teorías revisadas, para lo cual se utilizó el software Atlas.ti 8.0. Esta fase consistió en una nueva revisión de las entrevistas categorizando la información más relevante para la investigación. Una vez codificada la información, se procedió a agrupar las categorías en temas, definir estos temas y darles un nombre; tal como proponen Braun y Clarke (2012) en cuanto a las seis fases de un análisis temático. Finalmente, se organizó la información para que pueda ser presentada y se procedió a la redacción del reporte de resultados y discusión.

Resultados y discusión

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar la construcción de la identidad vocacional de estudiantes de la carrera de Música en una universidad privada de Lima a partir de sus experiencias en el proceso de elección de dicha carrera. Los resultados obtenidos serán presentados a continuación en tres temas, expuestos en un apartado cada uno. El primero de ellos se refiere a las influencias del entorno social en el desarrollo de la identidad vocacional y la elección de la carrera; se destaca el rol de la familia, el colegio, los pares y la figura del docente. La siguiente sección aborda directamente el proceso de construcción de la identidad vocacional partiendo de las dimensiones propuestas por Porfeli, Lee, Vondracek y Weigold (2011). Por último, se dedica un apartado a la dimensión motivacional que acompaña el proceso de elección de carrera y que caracteriza parte de las dimensiones de la identidad vocacional.

Relaciones con otros

En esta sección se discute acerca del rol de los siguientes agentes socializadores en el proceso de construcción de la identidad vocacional de un grupo de estudiantes de Música: familia, colegio, amigos y docentes. La influencia que tiene cada uno de estos actores y espacios se mostró diferente en distintas etapas de la vida de los participantes antes del momento de elegir la carrera.

La familia, por un lado, tuvo un rol facilitador en el primer acercamiento a la música en general y la ejecución musical. Los participantes declaran recordar un ambiente familiar en el que la música estaba presente al momento de realizar tareas domésticas o simplemente al escucharla como una actividad recreativa. Con respecto a esto, destaca el caso de P2, quien describe a la música como un método utilizado por su familia para calmarlo, ya que se le consideraba un niño hiperactivo. A continuación, se muestran partes de la entrevista a este y otra participante, que ilustran la presencia de la música en la socialización temprana de los participantes:

“De niño me acuerdo que en mi casa solía ser muy hiperactivo, pero, mi mamá o mi papá, no me acuerdo, me puso un CD de Richard Clayderman, y yo me sentaba frente al equipo de donde sonaba la música, y me calmaba, pues. Me quedaba sentado ahí escuchando a Richard Clayderman”. (P2, estudiante de Composición)

“En mi familia no hay como que algún músico profesional o algo. Sí hay algunos que han tocado instrumentos o qué sé yo. Pero, supongo que el hecho de que en mi casa siempre había música. O sea, no

sé pues, mi mamá cocinaba y limpiaba con música. Entonces, es como que siempre escuchaba algo. Todo el tiempo o casi todo el tiempo. Entonces, me gustaba la idea y me gustaron siempre las cosas con música”. (P3, estudiante de Violín Clásico)

Esta orientación de la familia a la música se hace más notoria cuando los participantes relatan su primera experiencia con un instrumento en un espacio de aprendizaje musical. Declaran haber recibido el apoyo de sus padres cuando expresaron el deseo de llevar clases de algún instrumento. Algunos, incluso, fueron inscritos en escuelas de Música sin haber manifestado antes el deseo de hacerlo. Aunque, de igual modo, todos expresan haber sentido un gusto por la ejecución musical. Los participantes mencionan que esta primera aproximación y el desarrollo del gusto por la música se dio a una edad temprana, encontrándose en la etapa de crecimiento según la teoría de construcción de carrera (Savickas, 2002; Super, 1990). Este acercamiento temprano a la música es fundamental dado que en este periodo se inicia el proceso de formación del autoconcepto y el niño atraviesa tareas del desarrollo como la curiosidad, fantasía e interés por las carreras (Hartung, Porfeli y Vondracek, 2008; Savickas, 2013; Super, 1957). Inicialmente, esto está sujeto a la influencia de los padres, pero se adquiere posteriormente un control más autónomo de la exploración de actividades relacionadas a la vocación (Savickas, 2002). Las siguientes viñetas ilustran cómo la aproximación temprana a la música favorecida por la familia fue importante para que los participantes desarrollen un gusto la música y continúen explorando en dicha área:

“...mi madre quería meterme a algún curso en verano. Normalmente, todos los años iba a natación, pero como que ese año dije: “no, ya no ya, ya me cansé de natación, quiero probar otra cosa”. Entonces, decidí meterme a un curso de guitarra. [...] Fue una experiencia malísima. [...] Pero, mal que bien, ya me había comenzado a gustar lo que era música, desde ya. Entonces, eh... estuve averiguando en dónde podía tener un taller un poquito más, este... más cercano a lo que yo estaba buscando, ¿no? Busqué eso por varios lugares”. (P1, estudiante de Guitarra Clásica)

“Bueno, me acuerdo que mi mamá me había puesto en clases de teclado a los 9 más o menos, 9 años, con un profesor particular, y este... bueno, al principio, honestamente, no me gustaba, o sea, no le agarré tanto el gusto, y es más adelante a los 12 años me pusieron también en clases de guitarra contra mi voluntad, porque tampoco quería. Pero, siento que eso me ayudó a darme cuenta de mi pasión, de lo que me gusta, porque, después yo empecé a tocar más, ahí sí con ganas y con gusto la guitarra, a los 12 o 13... 13 años, sí.”. (P2, estudiante de Composición)

Además de la familia, los participantes mencionan que el colegio también tuvo un papel relevante en su acercamiento a la música. Esto debido a que los colegios en los que estuvieron casi todos los participantes tenían una actitud positiva hacia el arte, a través de cursos y talleres, ofreciéndoles un espacio para explorar y desarrollarse en música, baile o actuación. Un entorno escolar favorable a la formación artística constituye una variable contextual de suma importancia para el desarrollo de una carrera relacionada al arte ya que, como menciona Savickas (2002), el acceso a un determinado espacio de aprendizaje puede moldear la forma en la que se construye la carrera. Esto se debe a que un colegio con dicha orientación abre la posibilidad de ocupar espacios y roles relacionados al arte, los cuales son relevantes para la identidad y la construcción y elección de carrera (Savickas, 2002; Super, 1980).

La situación de los participantes contrasta con el estado de la formación artística en el Perú. Si bien en el currículo de educación básica vigente (MINEDU, 2016) se han aumentado las horas semanales dedicadas al curso de arte (de 2 a 3 horas), Farro (2020) señala que, para una formación artística básica más íntegra y de calidad, podrían considerarse algunas mejoras. Estas observaciones son las siguientes: el curso de arte se aborda como una totalidad, sin considerar los distintos lenguajes artísticos que existen (música, danza, pintura, etc); y la educación artística se inicia en el nivel primario, dejándose de lado el nivel inicial (Farro, 2020). A continuación, se presenta una cita que ilustra el entorno favorable a la música en los colegios en los que estuvieron los participantes:

“...de hecho en mi colegio había cursos de arte. [...] Entonces, ahí... bueno, cuando yo estuve en primaria me matricularon en cursos de órgano eléctrico en mí mismo colegio, y después cuando ya entré a secundaria fue cuando llevé el curso en sí, de órgano...”. (P4, estudiante de Composición)

“Diría que mi aproximación a la música fue más por el ambiente que ofrecía mi colegio. [...] Mi colegio siempre buscaba, que... como que haya una integridad entre las artes y entre nosotros mismos, haciendo diferentes actividades.” (P6, estudiante de Piano Clásico)

Posterior a estos primeros acercamientos a la música, los participantes mencionan otras influencias en su proceso de desarrollo vocacional, entre las que destacan sus pares y docentes, ya sea de Música u otras materias. Con respecto a los primeros, algunos refieren haber estado en grupos musicales con sus amigos, mientras otros destacan que en su adolescencia temprana y media eran los únicos con quienes se expresaban y compartían opiniones y gustos. Esto se hace más notorio a la hora de escoger la carrera o cambiar de otra carrera a Música, ya que los amigos de los participantes fueron quienes ofrecieron mayor soporte en este proceso. Tal como

plantean Brown y Larson (2009), el rol de los pares que describen los participantes y la importancia que tuvo para ellos es coherente con la etapa del desarrollo en la que se encontraban: la adolescencia. La influencia de los pares en esta etapa puede apreciarse en muchos aspectos, incluidos los procesos de desarrollo de carrera, exploración y compromiso, lo que podría estar relacionado con la intimidad, apego y confianza mutua con los pares (Felsman y Blustein, 1999). De esta manera, los pares durante la adolescencia de los participantes funcionaron como facilitadores de la exploración en música y una fuente de soporte al elegir la carrera. Las siguientes viñetas ilustran este punto:

“Ellos fueron los primeros en apoyarme. Dijeron «normal, hazlo; haz lo que tú quieras, igual yo también voy a estudiar algo relacionado a artes; así que, P6, haz lo que tu quieras, no importa, te voy a apoyar, voy a ir a todas las presentaciones»; y yo: «ya, ya está»”. (P6, estudiante de Piano Clásico)

“Bueno, dos de ellos estudiaban en La Pacífico conmigo, y a ellos también les comenté mi decisión y me dijeron que sí, que de hecho ellos iban a apoyar. [...] O sea, me acompañaron... mi círculo social, todos estuvieron como apoyándome para que pudiera lograr mi objetivo”. (P4, estudiante de Composición)

Además del grupo de pares, en el desarrollo adolescente también son importantes los modelos, que influyen en cierta medida en el proceso de formación de la identidad (Johnson, Buckingham, Morris y Suzuki, 2016; Hurd, Wittrup y Zimmerman, 2016). En el caso de los participantes, la función de modelo la cumplieron sus docentes. Principalmente, maestros de Música, pero también profesores de otras áreas. Algunos describen a sus maestros de Música como un modelo de excelencia en la ejecución musical, de que se puede estudiar otra carrera y ser músico paralelamente, y de que es posible solventarse económicamente con la música. Esto parece haber motivado a los participantes a involucrarse más con la carrera, explorar a mayor profundidad y realizar un compromiso con la carrera. De esta forma, los maestros de Música tuvieron un rol en el desarrollo de la carrera y la formación de la identidad (Gibson, 2004; Maurine, 1996). Además del rol de modelo, los profesores también fueron una fuente de conocimientos netamente musicales, una guía en el proceso de elección de carrera, soporte social más allá de lo académico y una fuente de información sobre la carrera antes de elegirla. A continuación, se muestran dos extractos de las entrevistas que ilustran el rol de la figura del docente en el proceso de elección de carrera y desarrollo de la identidad vocacional:

“...he conocido a personas que de verdad admiro tanto que quiero llegar a ser tanto o más como ellos llegaron a ser actualmente. Por ejemplo, mi profesor de canto [...], él está viviendo de la Música, sea que

esté enseñando, que esté en el Ministerio de Cultura, cantando y todo. También la profesora Pilar que me ha ayudado a estar ahí. Son personas como que admirables que, a pesar de las dificultades de su tiempo, que era peor si estudiabas Música, lograron hacerlo y ahorita están acá”. (P5, estudiante de Canto Popular)

“Justo con el maestro con el que estuve desde que comencé en primero de media, [...] fue bastante, bastante bonito, porque fue totalmente diferente, él me orientó, me guio bastante. [...] Y ya pues, sinceramente, lo considero bastante, porque fue un muy buen maestro, lo es aún ahora. Más que nada llegué a empatizar bastante con él. Tanto así que fue mi guía posteriormente cuando yo quise postular a la carrera de Música acá en Católica”. (P1, estudiante de Guitarra Clásica)

El apoyo de pares y docentes adquiere más relevancia frente al hecho de que, al momento de elegir la carrera o cambiarse de otra carrera a Música, las familias de los participantes presentaron resistencias. Si bien esta resistencia no constituyó una oposición determinante, los participantes expresaron haber sentido que su familia no consideraba la Música como una buena opción de carrera. En algunos casos, la oposición fue más explícita, mientras que, en otros, fue a través de comentarios y trabas a la idea de estudiar Música. En todos los casos, sin embargo, la resistencia de la familia cedió para que los participantes puedan estudiar la carrera. Esto puede apreciarse cuando narran que los padres accedieron a que estudien Música, incluso contratando profesores como preparación para la prueba artística en el proceso de admisión a la carrera. Esta descripción del rol de la familia se ampliará en la siguiente sección al hablar de la dimensión de compromiso en el desarrollo de la identidad vocacional.

Dimensiones del proceso de construcción de la identidad vocacional

En esta sección se aborda, en primer lugar, la dimensión de exploración de la carrera de Música y otras opciones profesionales que fueron relevantes en el proceso de desarrollo de identidad vocacional de los participantes. Más adelante, se analizan las dimensiones de compromiso y reconsideración en dos partes: respecto a otras carreras y en relación a la carrera de Música.

Como se mencionó anteriormente, el inicio de la exploración en el ámbito musical se dio a una edad temprana. Varios participantes mencionan que en aquellos primeros acercamientos a la música exploraron varios instrumentos que les llamaron la atención. Esto fue favorecido por el ambiente familiar y escolar, en los que tuvieron la oportunidad de estar en contacto con instrumentos de diferente tipo (cuerda, viento, percusión). Luego de esta

primera exploración, mostraron preferencia por el que más adelante se convertiría en su instrumento principal. Esto puede ser entendido como un breve proceso de cristalización y actualización del autoconcepto dentro la exploración en música, puesto que los participantes describen una búsqueda de aquello que encaja mejor con sus preferencias entre otras opciones disponibles (Savickas, 2002). Aquí se muestra una viñeta que ilustra este proceso:

“[...] un taller de música, de iniciación, que era de cosas rítmicas, ahí tocaba tarola y todo eso. De ahí, cuando ya entré al colegio, todavía me llamaba mucho la atención lo que es percusión. Entonces, quería tocar batería, y, en un momento, o sea, mi mamá me dijo, ¿no?: «Mira, acá hay batería, entonces, puedes tocar». Pero, escuché que estaban tocando cuerdas frotadas, o sea, violín, chelo, eso. Me llamó la atención. Entonces, de lo que estaba interesada en la batería, me llamó la atención eso. Entonces, quise probar. Probé y me gustó eso, y quise seguir. Ahí inicié con lo que son las cuerdas. Sobre todo, el violín que, bueno, es lo que ahora estoy estudiando”. (P3, estudiante de Violín Clásico)

Posteriormente, la exploración en la música se mantuvo constante a lo largo de casi toda la adolescencia; en la mayoría de casos, toda la adolescencia. La manera cómo los participantes narran sus experiencias en la exploración de carrera es bastante similar entre cada uno de ellos. Una de las características que comparten es el acceso a espacios formales de educación musical como academias, escuelas de música o profesores particulares. Los participantes asistieron a estos desde su niñez hasta el momento de elegir la carrera. Esto les brindó la oportunidad de ocupar, durante largo tiempo, espacios relacionados a la música, lo que en las teorías de construcción de carrera es un hecho central (Super, 1980). Además de reconocerlos como una oportunidad de estar en contacto con la música, los participantes describen estos espacios como gratificantes dada la relación con sus profesores y por la constante práctica con su instrumento. Así, estas clases funcionaron como un espacio en el que pudieron adquirir habilidades y conocimientos acerca de su instrumento y la música.

Aparte de estos espacios formales de educación musical, también se mencionaron formas de aprender más autónomas; principalmente practicando solos en casa. Asimismo, mencionan que tuvieron la oportunidad de participar en orquestas escolares, presentaciones organizadas por su centro de estudios musicales y bandas con sus amigos. Esta forma de explorar es particularmente relevante en una carrera como la Música dado que permite profundizar más allá de los conocimientos teóricos y habilidades propias de la disciplina. Realizar una presentación en cualquiera de los formatos mencionados ofrece la oportunidad de desarrollar capacidades como la coordinación en vivo con otros músicos y el manejo del espacio escénico; además, se adquieren conocimientos -aunque básicos- acerca de cómo

funciona la escena musical en el Perú, como mencionan algunos participantes. A continuación, se muestran dos viñetas que ejemplifican las formas de exploración descritas:

“Estaba como que empíricamente probando, viendo qué hacer. Más era visualmente. Lo que hacían en la televisión, en internet, y lo imitaba. Y salía bien. Luego, ya con los profesores del colegio... o sea, de guitarra, que también estaba a cargo del coro, o de percusión, me decían que «sí, está bien, pero puedes hacer esto»”. (P5, estudiante de Canto Popular)

“Pero, después... ya por mi cuenta fui aprendiendo después cuando me puse en clases de guitarra clásica en el Conservatorio. En ese entonces también me puse con un profesor que me enseñaba teoría musical. Y ya, antes de cambiarme, antes de entrar me puse con un profesor que me enseñe la teoría necesaria para rendir el examen, pues. Y, durante todo ese tiempo también había estado en bandas con mis amigos y cosas por el estilo”. (P2, estudiante de Composición)

La profundización en la música en cualquiera de las formas mencionadas corresponde teóricamente a la especificación del autoconcepto. Este es un proceso de exploración mediante el cual la persona define más claramente sus intereses y competencias a través de una búsqueda más concreta de experiencias relacionadas a la carrera u ocupación de su interés (Savickas, 2013). Esto es evidente en los participantes considerando sus experiencias con la música, que fueron cercanas a cómo sería ejercerla de manera profesional -al menos en un campo del área de ejecución musical-, a través de presentaciones ante un público.

Sin embargo, la profundidad con la que exploraron en la música no se corresponde con una exploración amplia de otras opciones de carrera. Varios de los participantes narran que no estuvieron interesados por conocer otras profesiones y, quienes sí tuvieron este interés, no profundizaron en estas. Esto resalta más en el caso de aquellos que optaron por otra carrera antes de decidirse por Música. Mencionan que antes de elegir estas carreras no investigaron ni se informaron acerca del campo laboral o los conocimientos y habilidades requeridos. Asimismo, la exploración en otras áreas estuvo influenciada por la familia y el colegio. La siguiente viñeta ejemplifica una elección sin una exploración previa:

(con respecto a la elección de otra carrera) “En realidad, no, no me llamaba a buscar más que el hecho de <<ah, esto da plata, entonces, me voy a dedicar a esto>>, porque, como querían que estudie algo y les entregué un cartón para que luego me dejen seguir con Música, dije <<ah, voy a estudiar lo que me dé más plata, y así ya no me preocupo y puedo dedicarme a la música>>”. (P1, estudiante de Guitarra Clásica)

Con respecto a la investigación de la carrera de Música antes de postular a alguna universidad, los participantes señalan tres fuentes principales de información: conocidos que estudiaban la carrera, maestros de música e internet. Sobre los primeros, mencionan que sus amigos o amigos de familiares les informaron sobre los procesos de admisión y compartían su experiencia como estudiantes de Música en la universidad. Los docentes de música, además de representar un modelo y un soporte social para los entrevistados, les brindaron sus conocimientos teóricos y prácticos acerca de la música, así como información acerca de la carrera misma en el Perú (universidades donde estudiar, especialidades, procesos de admisión, etc). Por último, internet y la cantidad de plataformas digitales disponibles sirvieron en gran medida a los participantes para informarse acerca de los procesos de admisión en las universidades, las especialidades, cantidad de cupos, etc. Esta forma de recolectar información antes de elegir una carrera a través de medios digitales se ha vuelto una práctica común incluso en niveles socioeconómicos bajos (Carrasco, Zúñiga y Espinoza, 2014). Las siguientes citas muestran brevemente los procesos de exploración previos a la elección de una carrera:

“Internet y conocidos también, algunas personas que conocía. O sea, consulté a algunas personas que conocían un poco... bueno, mejor que yo el sistema de cómo era el ingresar, las especialidades que había, ¿no?”. (P3, estudiante de Violín Clásico)

“Yo la mayor parte de información que manejaba era por mi maestro del Mali. [...] En realidad, mi maestro me pasó toda la información y su asistente me dijo que justo en Católica había llegado un profesor, un maestro mexicano, que es exactamente mi maestro, y que realmente es bastante, bastante bueno”. (P1, estudiante de Guitarra Clásica)

Esta última viñeta también ejemplifica el siguiente punto: la fuerte influencia de la familia en la elección de carreras diferentes a Música. Fueron tres los participantes que previamente empezaron a estudiar carreras que no culminaron. En algunos casos, la influencia de la familia fue implícita, aunque la reconocieron durante la entrevista; en otros, el papel de los padres y otros miembros de la familia fue más evidente. Sin embargo, en todos puede verse que esta influencia -manifestada en opiniones, comentarios y la imposición explícita de otra carrera- generó un compromiso con las otras carreras se dio sin conocerlas a profundidad. Además, la poca información que tuvieron acerca de dichas carreras fue recibida de manera pasiva, por lo que no llevaron a cabo los procesos de cristalización ni especificación. Esto concuerda con lo encontrado por Jara (2010) con respecto a que los participantes que estuvieron más influenciados por la familia y el colegio y no exploraron de manera activa se encontraban

en los estados de identidad hipotecada y difusa (en ambos estadios la persona no realiza una exploración). El siguiente es un ejemplo de la influencia familiar:

“La opinión de mi mamá en realidad. Por eso, quizás, en cierto modo, estuve estudiando otra carrera, no? Al principio. Porque, o sea, analizándolo bien, o sea, en cierto modo, me convenció en ese entonces, lo que decía”. (P2, estudiante de Composición)

Estas carreras elegidas sin previa exploración parecen haber sido ajenas al autoconcepto de los participantes. Posiblemente por esto, atravesaron un periodo de constantes dudas con respecto a su elección. En relación a esto, Landine (2013) señala que los participantes de su investigación que tenían niveles más altos de indecisión ocupacional mostraban haber desplegado en menor medida procesos de exploración y cristalización del autoconcepto. Esto puede vincularse a las fuertes dudas manifestadas por los participantes hacia su elección. Durante casi todos sus estudios en otras carreras, describen una etapa de crisis de identidad vocacional que se manifestaba a través de una constante inquietud asociada a su elección. El hecho de preocuparse e inquietarse con respecto a un compromiso ya realizado corresponde a la dimensión de duda con respecto a la carrera (Porfeli, Lee, Vondracek y Weigold (2011). Además de inquietud y dudas acerca de si deberían continuar en otra carrera o cambiarse a Música, los participantes del presente estudio declaran haber experimentado angustia y ansiedad mientras estudiaban otras carreras. Incluso manifiestan que dichas emociones impactaron en otras áreas de su vida, similar a lo encontrado por Guerra (2017) en un grupo de participantes peruanos: la reconsideración de la carrera estaba relacionada de manera negativa con la satisfacción con la vida.

Las dudas con respecto a la carrera mostradas por los participantes de la presente investigación podrían vincularse al hecho de que, durante casi toda su adolescencia, exploraron con mucho énfasis en el área musical, dejando de lado otros ámbitos o posibles futuras carreras. Como resultado de esto, los procesos de cristalización y especificación contribuyeron al desarrollo de un autoconcepto fuertemente relacionado a la música. Por ello, al elegir una carrera no acorde con dicho autoconcepto, los participantes experimentaron dudas persistentes con respecto a la carrera por las que habían optado. A continuación, se presentan viñetas que ilustran las dudas con respecto a las carreras previas a Música:

“Entonces, cuando yo me di cuenta de esto de la carrera de Administración, y como también hubo un cambio de malla importante en el que no se iban a dedicar tanto a la parte práctica, sino a cosas más

teóricas de derecho, de leyes... fue donde dije «uff», o sea, no, «esto no me está llevando a donde yo quiero estar», ¿no?”. (P4, estudiante de Composición)

“Yo quería, necesitaba, dedicarme a eso [a la Música] sí o sí. [...] El hecho es que a mi mamá no le agradó mucho la idea al principio, y... de ahí, ella misma se dio cuenta y todo de que yo no estaba contento, siempre estaba medio que encerrado, haciendo cosas, incluso... hubo periodos en los que no dejaba de comer, por los parciales. Este... y comenzaba a comer, era como que me comía una caja de tartaletas, literalmente una caja me la acabé un día, y era como que no... ella me veía muy ansioso por todas esas cosas”. (P1, estudiante de Guitarra Clásica)

A diferencia de las otras carreras, el compromiso con Música se realizó luego del largo proceso de exploración profunda descrito previamente. Otra característica importante de este compromiso es que se realizó a pesar de las resistencias familiares. Los participantes expresaron que se sentían bastante seguros de que Música era la carrera que querían seguir. Esta afirmación la hacen aun cuando describen un contexto desfavorable para dicha elección: las resistencias de la familia y la desvalorización de la Música -y los músicos- por parte de la sociedad peruana. Con respecto a la desvalorización de la carrera, los participantes expresaron que perciben una actitud negativa generalizada que se evidencia en su familia y algunas otras personas de su entorno, pero también en los medios de comunicación, el estado de la escena musical en el país y la poca promoción del arte. A continuación, se muestra un ejemplo de la desvalorización de la música percibida por los participantes y la seguridad de estudiar para elegir la carrera aún en ese contexto:

“Esa pregunta se podría responder con un ejemplo explícito. Cuando te preguntan «¿qué estudias?», «música», «qué más?». Eso es como que tan incómodo y tan desagradable, solo escuchar a tanta gente que no... si le dices música, como cualquier otra carrera, no sé, que tú digas psicología, y que te digan «¿qué más estudias?», como que si no consideran carrera. Es una percepción horrible porque creen que la música no... de la música no se vive. [...] Pero, a pesar de todo eso, aun así quiero hacer lo que me gusta, tanto por mí, tanto por las personas que me apoyan, tanto por las personas que no tienen la posibilidad de decidir, y al final tienen que estudiar otras cosas porque las otras personas han querido eso, ¿no?”. (P5, estudiante de Canto Popular)

Esta convicción de estudiar Música a pesar del contexto desfavorable tiene relación con el proceso de exploración profunda llevado a cabo por los participantes. Esto es similar a lo encontrado por Landine (2013). La autora reporta que los niveles de indecisión vocacional de sus participantes disminuyeron en aquellos que tenían estados de identidad más desarrollados; es decir, aquellos con mayor exploración. Esto puede vincularse a que, en cuanto a la música,

las personas entrevistadas para el presente estudio atravesaron por los tres procesos correspondientes a la etapa de exploración propuestos en la teoría de construcción de carrera: cristalización, especificación y actualización; lo cual tiene como resultado un autoconcepto fuertemente relacionado a la música. Esto también puede observarse en las investigaciones de Castro (2015) y Guerra (2017), en las que encontraron que los participantes con mayor claridad en su autoconcepto mostraban mayores niveles de compromiso con su carrera.

Una vez dentro de la universidad, la seguridad de elegir Música se tradujo en una fuerte identificación con la carrera. Algunos participantes mencionan explícitamente que sienten esta identificación, mientras que en otros puede deducirse a partir de su narración. El grado de identificación de los participantes con la Música puede notarse cuando hablan acerca de sus planes a futuro dentro de la carrera, de la defensa que hacen de esta frente a las opiniones negativas y de la sensación de que la Música es la única carrera que encaja con sus preferencias y personalidades.

“Entonces, para resumir, simplemente quería decir que eso también es una de las cosas que a mí me afianza más como músico: el hecho de querer y luchar por que se cambie esa mentalidad de la gente... de muchas personas que todavía tienen acerca del arte, de lo que es hacer música.” (P4, estudiante de Composición)

“Cuando recién ingresé y todo eso, este... como que sí era un poco... todavía me daba un poco como que de temor, ¿no? Cuando me preguntaba... «¿Oye, felicidades, ingresaste!, y ¿a qué ingresaste?», y yo era como que «ah, a Música», pero como que me daba un poco de roche todavía. En cambio, ahora sí, o sea, como ya fui conociendo a la gente y todo eso... o sea, me di cuenta que es la gente con la que me gusta compartir, o sea, las clases y todo eso, ¿no? Como que sí me identifico con el entorno que tengo ahí en la Facultad, en la carrera, en la especialidad, todo eso. Entonces, eso, y, o sea, ahora sí, normal, ¿no? Con orgullo digo «sí, soy de Fares». No hay problema”. (P3, estudiante de Violín Clásico)

En relación a esta identificación, casi todos los participantes expresan no sentir ninguna duda o inquietud con respecto a la carrera. Mencionan sentirse a gusto en las clases y al realizar trabajos. Con respecto a esto, es importante destacar que varios subrayan el nivel de exigencia al que están expuestos en la universidad. Según explican, esto les produce episodios breves de estrés e inseguridad acerca de sus habilidades. Sin embargo, describen una sensación general de bienestar y no manifiestan que esto no les genera mayores dudas acerca de la carrera, aún cuando en ocasiones se sienten sobre exigidos.

Solo una de los participantes manifiesta dudas con respecto a seguir estudiando Música. Este caso es particular con respecto a los demás ya que, a pesar de que la participante manifiesta sentirse identificada con la carrera, también expresa fuertes dudas con respecto a continuar en la carrera. La mayor parte de estas dudas están relacionadas a la baja autoeficacia que describe.

En la siguiente sección se discutirá acerca de este aspecto. A continuación, se muestran ejemplos de la identificación con la carrera manifestada por los participantes y las dudas mencionadas por esta última:

“De hecho, a inicios de este año comencé a dudar si quería seguir la carrera, o sea, más que todo motivos míos... o sea, no por mi habilidad... bueno, sí, es un poquito de hecho. Pero, más que todo por mi estabilidad mental porque, como más a nosotros siempre nos exigen, exigen, exigen, ah... te llega un poquito a generar dudas sobre ti mismo, si poder acabar la carrera a tiempo”. (P6, estudiante de Piano Clásico)

Para finalizar, pocos participantes manifiestan flexibilidad con respecto a la carrera. Casi todos mencionan que Música es la única carrera que contemplan en la actualidad y para el futuro. Quienes expresan la idea de estudiar otra carrera eligen siempre alguna relacionada a la música, como administración musical o docencia en Música. Por otro lado, solo uno de los participantes reconoce la posibilidad de que en el futuro sus decisiones vocacionales puedan dirigirse a ámbitos diferentes de la música. Expresa lo siguiente:

“A través de los años y todo, o sea, sí me sigo sintiendo identificado, pero también soy consciente que hay muchas cosas más, ¿no? que uno puede conocer, que uno puede aprender, ¿no? O sea, no todo es música. [...] Pero, bueno, o sea, uno nunca sabe cómo vas a estar pensando de acá a 5 años o cuando acabe la carrera, qué puede pasar, ¿no? Pero, por ahora quiero centrarme en eso, ¿no? Lo que me gusta”. (P2, estudiante de Composición)

Dimensión motivacional

En esta sección se analizan dos aspectos motivacionales que emergieron de las entrevistas: autoeficacia y perspectiva de tiempo futuro. Ambos procesos tuvieron relación con las dimensiones de la identidad vocacional: exploración, compromiso y reconsideración de la carrera.

Con respecto a la autoeficacia, esta parece ser alta en relación al instrumento incluso antes de elegir la carrera. Dos de los participantes manifiestan esto de manera más explícita. Mencionan que, según su percepción, tenían facilidades para ejecutar lo que se les requería en sus clases de música o por ellos mismos. Esto es relevante para la identidad vocacional en tanto esta valoración positiva acerca de sus habilidades favorecía la exploración en el área musical y posteriormente el compromiso con la carrera de Música.

En cuanto a la exploración, algunos de los participantes mencionan que el hecho de observar resultados positivos en su práctica del instrumento los motivaba a buscar más espacios

o formas de mejorar. Puede notarse, entonces, que la experiencia directa es una de las fuentes para la autoeficacia con respecto al instrumento -además de la persuasión verbal por parte de los maestros. Es importante resaltar esto, dado que la experiencia directa suele posicionarse como la fuente de autoeficacia más confiable (Hendricks, 2016; Bandura, 1997). Esto quiere decir que la exploración en la música creó las condiciones para que los participantes desarrollen unas determinadas creencias acerca de sus habilidades con el instrumento. Al mismo tiempo, la autoeficacia fue un factor motivacional para profundizar más en la exploración de la música. De esta manera, la relación entre la exploración de la carrera y la autoeficacia ocurre de manera bidireccional; esta relación también ha sido observada en estudiantes de otras carreras (Chan, 2018; Nauta, 2007). Además, un estudio de Phan (2014) propone que la autoeficacia ejerce un impacto en la exploración vocacional. A continuación, se presenta una viñeta que ilustra lo mencionado hasta este punto:

“Yo sentía que sobresalía más que otras personas. [...] Sentía que de verdad se me daban muchas facilidades en algunas cosas. [...] Así que también estaba en el punto de que... o sea, era bueno por mi cuenta, digamos, y tal vez por eso quería ver un poco más, saber más cosas de técnica o cosas así. Quizás podría... podía conocer más, aprender, ver... eso. Luego, vino la oportunidad en lo que te dije, la profesora que llegó a mi escuela, que llegó a trabajar, y me propuso para estudiar en su academia”. (P5, estudiante de Canto Popular)

En una de las participantes, ocurre lo mismo que acaba de ser descrito, pero en sentido contrario. De acuerdo con su narración, durante un tiempo estando en secundaria consideró dejar de asistir a clases de música, llegando incluso a hacerlo. Una de las razones mencionadas fue la valoración negativa de sus habilidades con el instrumento. En este caso, la autoeficacia y exploración también interactúan recíprocamente. No obstante, dado que las creencias sobre sus propias habilidades eran negativas, la participante no se motivó a seguir explorando, sino que pensó en dejar de hacerlo. Aun así, pudo efectivamente explorar en la música lo suficiente para tomar una decisión informada antes de elegir la carrera. La siguiente viñeta muestra lo descrito en este párrafo:

“A los 14, 15 por ahí, empecé a estudiar piano. Pero, también lo dejé, porque no me sentía capaz, pues, ¿no? Porque siempre tenemos la idea de que un buen músico debe ir formándose desde que es chiquito, digamos, 3, 4 años. Eso siempre... se ha tenido la idea. Así que dije «no, llegué tarde, no puedo»”. (P6, estudiante de Piano Clásico).

En todos los participantes, se identificó que su sentido de autoeficacia disminuyó previo a la realización de las pruebas para ingresar a la universidad. Algunos mencionan que no se sentían en un nivel adecuado por haber dejado de lado, usualmente, el aspecto teórico de la música; mientras que una participante expresa haberse sentido insegura al compararse con otros postulantes conocidos. Así, otra fuente de autoeficacia relevante es la experiencia vicaria (Hendricks, 2016; Bandura, 1997), por lo menos en esta participante. En algunos participantes, esto motivó a un nuevo, aunque breve, proceso de exploración. En este período, la exploración continuó dándose de manera profunda ya que, según mencionan, contrataron profesores particulares o estudiaron más por cuenta propia.

Habiendo ingresado a la universidad casi todos los participantes refieren sentirse cómodos y confiados acerca de sus habilidades, a pesar de algunas dificultades debido a la exigencia y la dificultad que implica estudiar Música de manera profesional. De acuerdo con Hendricks (2016), el sentido de autoeficacia puede aumentar cuando la persona se enfrenta a tareas para las cuales debe aplicar un esfuerzo moderado y cuenta con las habilidades necesarias. Esto parece ocurrir en el caso de los participantes, ya que describen un nivel de exigencia que requiere un esfuerzo evidente, pero que es superado por la mayoría de ellos, resultando en un sentido de autoeficacia más alto. Esta apreciación positiva de sus propias habilidades, estaría generando mayor confianza y comodidad dentro de la carrera, motivándolos a continuar explorando en la música. Considerando las dimensiones de la identidad vocacional, esto estaría relacionado con la identificación con el compromiso y la poca presencia de dudas con respecto a la carrera observada en la mayoría de participantes. El siguiente extracto de una entrevista muestra el efecto que tiene en la autoeficacia la superación de las dificultades en la carrera; además, el participante explica que el hecho de no superarlas podría disminuir la identificación con la carrera y generar dudas con respecto a ella:

“La exigencia de los maestros no es poquito, siempre apuntan a la perfección; entonces, siempre hay una exigencia adicional. [...] Y logré atravesarlo, logré pasarlo, cuando pensé que ya no iba poder llegar a más. [...] Entonces, pude ver que el avance que yo tenía era más, que seguía mejorando y... o sea, se sentía bien. Pero, la mayor parte que te digo de los problemas que tiene un músico... para quizás ya no identificarse o pensar en otra carrera, es esa barrera que te digo, que genera frustración, y, por ti mismo muchas veces no puedes lograrlo, sino que necesitas alguien que te pueda empujar, y hacerte ver que realmente puedes hacer más”. (P1, estudiante de Guitarra Clásica)

El caso de P6 también difiere en este aspecto. La valoración negativa que la participante tenía de sus habilidades se mantuvo cuando ingresó a la universidad. Cabe destacar que también

fue la única que expresó dudas acerca de su permanencia en la universidad. Esto podría entenderse en parte a partir de lo mencionado en el párrafo anterior. Sus dudas con respecto a la carrera, según explica, surgen por una evaluación negativa de sus propias habilidades con respecto a las de sus compañeros. Esto la lleva a sentirse insegura y “estancarse”, es decir, no buscar un repertorio más complejo para el que requiera un esfuerzo adicional. Entonces, como se mencionó, al no establecerse tareas que requieran mayor esfuerzo, continúa teniendo bajos niveles de autoeficacia.

Otra variable motivacional involucrada en el compromiso con la carrera que puede extraerse de la narración de los participantes es la perspectiva de tiempo futuro. En los participantes, esta se manifiesta a través de ideas para cuando hayan terminado sus estudios profesionales. Algunos mencionan ideas acerca del área específica a la que les gustaría dedicarse. Lo concreto de algunas de estas se debe a la profundidad de la exploración que llevaron a cabo. Esto les permitió un amplio conocimiento acerca del campo laboral de la carrera.

Habiendo ingresado a la universidad, estas ideas continuaron y varios participantes ampliaron su visión del futuro. Los participantes mencionan que visualizan el área en el que desempeñarán laboralmente al terminar sus estudios (composición de bandas sonoras, educación, administración musical), así como el impacto que esperan tener en el área musical, las especializaciones que les gustaría estudiar y en lugar donde lo harán. En sus declaraciones, puede notarse que esto refuerza su compromiso con la carrera y contribuye a su identificación con el compromiso realizado. Existen estudios que también encontraron una relación entre identificación con el compromiso y la perspectiva de tiempo futuro (Park y Jung, 2015; Phan, 2014). Según Phan (2014) una perspectiva futura concreta y realista podría tener un impacto positivo en la identificación con el compromiso. Esto parece estar ocurriendo en los participantes, ya que la profunda exploración dentro de la música contribuyó a que los participantes conozcan qué puestos laborales específicos pueden ocupar y qué capacidad tienen de lograr las metas que se propongan dentro de la carrera. A continuación, se muestran citas que muestran las ideas de los participantes con respecto al futuro y cómo esto podría relacionarse con la identificación con el compromiso:

“O sea, actualmente a los profesores que ya han estado tiempo en la universidad, les piden maestría en Educación, pues, porque ahora ya nadie puede enseñar sin maestría en Educación, aunque seas el mejor músico y enseñes increíblemente, te piden maestría. Sería sacar una maestría en Educación, para tener la posibilidad de enseñar lo que yo sé, en una universidad”. (P5, estudiante de Canto Popular)

“Sí me gustaría nada más como que crear como un precedente de que a mí me gustaría, digamos, en 10 años, lograr que el panorama de la música como está acá en el Perú, cambie, ¿no? Ese también es uno de los deseos que yo tengo, y que los he conversado, digamos, con mis compañeros de Compo: tratar de que nuestra promoción de Compo, digamos, de los que hemos ingresado todos juntos, genere cierto cambio, ¿no? En el ámbito musical. Entonces, eso es algo que influye a que yo me sienta mucho más identificado, digamos, con la carrera musical, ¿no?”. (P4, estudiante de Composición)



Conclusiones

Partiendo de los resultados y discusión, puede inferirse que, al momento de las entrevistas, posiblemente la mayoría de participantes se encontraba en un estado de identidad vocacional lograda en cuyo desarrollo intervinieron factores sociales y contextuales que favorecieron la exploración y el compromiso con la carrera de Música. Acerca de los que previamente estudiaron y no terminaron una carrera diferente a Música, se observó que podrían haber atravesado por un periodo en el que se exhibían un estado de identidad hipotecada.

Con respecto a los factores contextuales y sociales involucrados en el proceso de construcción de identidad vocacional y elección de carrera, se resalta el rol de la familia, los amigos, el colegio y los profesores. Estos cuatro facilitaron notablemente la exploración en Música. Además, los profesores y amigos también favorecieron el compromiso con la carrera. Sin embargo, las familias de los participantes influyeron en la elección de carrera de modo que la mitad terminó por no elegir Música como primera opción de carrera.

Estos participantes realizaron un compromiso sin antes haber llevado a cabo un proceso de exploración profunda en la carrera que escogieron; tampoco una exploración amplia, ya que la única carrera en la que habían profundizado fue Música. Según ellos, escogieron sus carreras por influencia de su familia y de su entorno social. Además, no parecían sentirse identificados con el compromiso realizado. En el modelo de Porfeli, Lee, Vondracek y Weigold (2011) no existe un estado de identidad que corresponda exactamente a esta forma de manifestarse de las dimensiones mencionadas. Sin embargo, dado que se realizó un compromiso por influencia de otras personas y sin una exploración en la carrera elegida, podría concluirse que se trató de un estado de identidad hipotecada.

Por otro lado, al momento de realizada la entrevista, una de las participantes parecía encontrarse en un estado de identidad en moratoria en búsqueda. Esta suposición se sostiene en el hecho de que la participante llevó a cabo los procesos de todas las dimensiones de la identidad vocacional; pero destacaba más la flexibilidad y duda con respecto a la carrera de Música. Los otros cinco participantes mostraban un posible estado de identidad lograda. De acuerdo al modelo de Porfeli, Lee, Vondracek y Weigold (2011), la identidad lograda se caracteriza por haber desplegado las dimensiones de amplitud y profundidad de la exploración, realización del compromiso e identificación con el compromiso. Siguiendo esto de manera estricta, los participantes no encajarían en dicho estado de identidad puesto que no exploraron significativamente carreras diferentes a Música, salvo aquellos que ingresaron a otras carreras. Más aún, en el modelo mencionado, esto correspondería a un estado de identidad hipotecada

(exploración profunda, realización del compromiso e identificación con el compromiso). Sin embargo, las características del proceso de construcción de la identidad vocacional de los participantes parecen indicar que eligieron la carrera luego de una larga etapa de reflexión acerca de su elección; además, los motivos para su elección vocacional son bastante personales, y son el producto de la exploración y reflexión, al contrario de lo que se observaría en una identidad hipotecada. Por ello, se considera más coherente hablar de una identidad lograda.

En consonancia con lo mencionado en el párrafo anterior, se podría proponer que la clasificación de los estados de identidad en el modelo de Porfeli, Lee, Vondracek y Weigold (2011) no es completamente aplicable para la evaluación de la identidad vocacional de los estudiantes de Música en el Perú. Específicamente, en esta investigación se observó que la configuración de los estados de identidad lograda e hipotecada de los participantes es diferente a lo propuesto en el modelo mencionado anteriormente. Esta diferencia en las configuraciones de la identidad lograda e hipotecada podría deberse a las características de la exploración en el área musical y el compromiso con la carrera. A saber: el inicio notoriamente temprano de la exploración (profunda pero no amplia) en estas carreras, lo que desembocaría en un autoconcepto e identidad vocacionales lo suficientemente desarrollados para realizar el compromiso con una carrera acorde con sus propias expectativas, valores, habilidades, etc. Adicionalmente, es presumible que esto mismo ocurra en otras carreras relacionadas al arte. La razón de esto sería que, dado el contexto social y familiar, los patrones de exploración y compromiso en estudiantes de otras carreras artísticas serían similares a los descritos en esta investigación. Por esto, se sugiere continuar esta línea de investigación ampliándose a otras carreras artísticas.

Los resultados de esta investigación pueden ser aplicados a la orientación vocacional de personas que tengan la intención de estudiar Música. Si bien la experiencia de cada persona es particular, este estudio podría contribuir a identificar con mayor claridad las oportunidades, barreras y fortalezas en el proceso de elección de la carrera. Por otro lado, esta investigación podría ser útil en el contexto de las escuelas, academias o facultades de Música, para favorecer la permanencia en los estudios musicales. Fortalecer la autoeficacia y la perspectiva de tiempo futuro podría ayudar al logro de la identidad, lo cual, como se observó en los participantes de este estudio, genera una mayor seguridad e identificación con el compromiso y menores dudas con respecto a la carrera.

Para finalizar, esta investigación tuvo algunas limitaciones metodológicas. Por un lado, al tratarse de una tesis de pregrado, no se consideró viable incluir a más participantes, puesto que la cantidad de información podría haber superado las posibilidades del investigador en

relación al tiempo con el que se contaba para analizar y presentar los datos. Además, las personas a las que se entrevistó fueron de una misma universidad privada de Lima, por lo que podría ser una muestra relativamente homogénea. Por tanto, se recomienda replicar esta investigación con estudiantes de Música de otras universidades y otros lugares del país, además de hacerlo con participantes de otras carreras relacionadas al arte. Por otro lado, dado el Estado de Emergencia decretado por el Ejecutivo en marzo del 2020 debido a la pandemia por Covid-19, la información se recogió de manera virtual. Al hacerlo, se presentaron dificultades relacionadas a una conexión a internet; por ello, se perdieron algunos fragmentos de información.



Referencias

- Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. DOI: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. (2012). New horizons in research of emerging and young adulthood. En A. Booth, S. Brown, N. Landale, W. Manning y S. McHale (Eds.), *Early Adulthood in a Family Context* (pp. 231-244). Springer.
- Bakshi, A. (2014). Life span theory and career theories: Rapprochement or Estrangement?. En G. Arulmani, A. Bakshi, F. Leong y A.G. Watts (Eds.), *Handbook of Career Development* (pp. 43-66). DOI 10.1007/978-1-4614-9460-7
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baumeister, R. (1997). Identity, self-concept, and self-esteem: the self lost and found. En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (eds.), *Handbook of Personality Psychology* (pp. 681-710). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-134645-4.X5000-8>
- Baumeister, R. (2005). Self-concept, self-esteem, and identity. En V. J. Deriega, B. Winstead y W. H. Jones (Eds.), *Personality: contemporary theory and research* (pp. 246-280). Thomson/Wadsworth.
- Biehler, R. y Snowman, J. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. Limusa.
- Blustein, D. y Nourmair, D. (1996). Self and identity in career development: implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 74(5), 433-441.
- Blustein, D., Devenis, L. y Kidney, B. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 196-202.
- Bobadilla, P., Bürkli, H., Pastor, A. y Paredes, A. (2018). ¿... y cómo eliges tu profesión?: motivaciones y factores que influyen en la elección de una carrera profesional en estudiantes de Estudios Generales Letras y Sociología de la PUCP. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cacat02225&AN=pucp.608371&lang=es&site=eds-live&scope=site>

- Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Nueva Visión.
- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Britten, A. (2009). *Working in the Music Industry*. How to Content.
- Brown, B., y Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. En R Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (pp. 74–103). John Wiley & Sons Inc.
- Brown, D. (2002). Introduction to theories of career development and choice: origins, evolution, and current efforts. En D. Brown et al. (eds), *Career Choice and Development* (4.^a Ed., pp. 3-23). Jossey-bass.
- Carrasco, E., Zúñiga, C. y Espinoza J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad en la educación*, 40, 96-128. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652014000100004
- Castro, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology, Society & Education*, 7(1), 23-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360126>
- Chan, C. (2018). The relationship among social support, career self-efficacy, career exploration, and career choices of Taiwanese college athletes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 22, 105–109.
- Comeau, G. y Huta, V. (2015). Addressing common parental concerns about factors that could influence piano students' autonomous motivation, diligence and performance. *Intersections*, 35(1), 27–52.
- Comeau, G., Huta, V., Lu, Y. y Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation

for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43, 705–718. [https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1007/s11031-019-09769-7](https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1007/s11031-019-09769-7)

Creswell, J., Hanson, W., Clark, V. y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. doi: 10.1177/0011000006287390

Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., y Meeus, W. (2008). Identity Formation in Early and Middle Adolescents From Various Ethnic Groups: From Three Dimensions to Five Statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 983–996. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2>

Crocetti, E., Rubini, M., y Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207–222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.

Demirbatir, R. (2013). Undergraduate music students' depression, anxiety and stress levels: a study from Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2995 - 2999.

Dik, B. y Duffy, R. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37(9), 424-450. doi:10.1177/0011000008316430

Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. Norton.

Erikson, E. (1969). *Ghandi's truth*. Norton.

Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.

Farro, C. (2020). *La educación artística y su importancia para la formación integral de los estudiantes*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6800/La%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica%20y%20su%20importancia%20para%20la%20formaci%C3%B3n%20integral%20de%20los%20estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Felsman, D. y Blustein, D. (1999). The Role of Peer Relatedness in Late Adolescent Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 279–295.
doi:10.1006/jvbe.1998.1664
- Galambos, N. y Loreto, M. (2007). Poised for emerging adulthood in Latin America: A pleasure for the privileged. *Child Development Perspectives*, 1(2), 109-114.
- Galles, J. y Lenz, J. (2013). Relationship among career thoughts, vocational identity and calling: implications for practice. *The Career Development Quarterly*, 61, 240-248.
- Gibson, D. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 134–156. doi:10.1016/s0001-8791(03)00051-4
- Guerra, M. (2017). *Identidad vocacional, claridad del autoconcepto, y satisfacción con la vida en adolescentes de quinto de secundaria*. [Tesis de Licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Hansen, L. (1976). Career development education: humanizing for educators. *Journal of Career development*, 3(1), 42-48. <https://doi.org/10.1177/089484537600300107>
- Hartung, P., Porfeli, E. y Vondracek, F. (2008). Career Adaptability in Childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63–74. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x
- Hendricks, K. (2016). The Sources of Self-Efficacy: Educational Research and Implications for Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(1), 32–38. doi:10.1177/8755123315576535
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3.^a ed.). Prentice Hall.
- Holmegaard, H., Ulriksen, L. y Madsen, L. (2015). A narrative approach to understand students' identities and choices. En E. K. Henriksen, J. Dillon, & J. Ryder (Eds.), *Understanding student participation and choice in science and technology education* (pp. 31-42). Springer Science+Business Media.

- Huber, L. y Lamas, L. (2016). *Deconstruyendo el rombo. Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Hurd, N., Wittrup, A. y Zimmerman, M. (2011). *Role Models*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304035431_Role_Models
- INEI (2015). *Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades, 2014*. Recuperado de https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib1298/Libro.pdf
- Jara, L. (2010). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona, 13*, 137-157.
- Johnson, S., Buckingham, M., Morris, S. y Suzuki, S. (2016). Adolescents' Character Role Models: Exploring Who Young People Look up to as Examples of How to Be a Good Person. *Research in Human Development, 13*(2), 126-141. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302632376_Adolescents'_Character_Role_Models_Exploring_Who_Young_People_Look_Up_to_as_Examples_of_How_to_Be_a_Good_Person
- Kazi, A. y Akhlaq, A. (2017). Factors Affecting Students' Career Choice. *Journal of Research y Reflections in Education, 11*(2), 187–196. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eueyAN=129128094&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Kidwell, J., Dunham, R., Bacho, R., Pastorino, E. y Portes, P. (1995). Adolescent identity exploration: a test of Erikson's theory of transitional crisis. *Adolescence, 30*(120), 785–793.
- Kroger, J. y Marcia, J. (2011). The identity statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (Eds.) *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 31-53). doi:10.1007/978-1-4419-7988-9_2
- Landine, J. (2013). The relationship between vocational self-concept, ego-identity development, and vocational decision-making. *The Canadian Journal of Career Development, 12*(2), 5-18.

- Leung, S. (2008). The big five career theories. En J. Athanasou y R. Van Esbroeck (eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115-132). Springer.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. y Vansteenkiste, M. (2005). Identity Statuses Based on 4 Rather Than 2 Identity Dimensions: Extending and Refining Marcia's Paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 605–618.
<https://doi.org/10.1007/s10964-005-8949-x>
- Luyckx, K., Schwartz, S., Berzonsky, M., Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Smits, I. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58–82.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principio básico y algunas controversias. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 17(3), 613 - 619.
Recuperado de scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf
- Maurine, C. (1996). *The role of teachers in the identity formation of adolescents restrained in their becoming*. [Tesis de doctorado]. University of South Africa, Pretoria.
- McPherson, G. (2000). Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 122–127.
- Meddour, H., Abdo, A., Majid, A., Auf, M. y Aman, A. (2016). Factors Affecting Career Choice Among Undergraduate Students in Universitas Indonesia. *International Journal of Economic Perspectives*, 10(4), 630–644. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=123533057&lang=es&site=ehost-live>
- Mendoza, J. (2018). Los cambios en la industria de la música y el rol de las sociedades de gestión colectiva. *Revista de Ciencias de la Gestión*, 3, 109-135. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/360gestion/article/view/20284/20239>
- Ministerio de Cultura. (2015). *Indicadores de cultura para el desarrollo*. Resumen analítico Perú.

- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Montes, D. (2017). *El músico clásico en el Perú: entre la vocación y la profesión* [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Morse, J. (1995). The Significance of Saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147–149. doi:10.1177/104973239500500201
- Murray, M. (2003). Narrative analysis and narrative psychology. En P. Camic, J. Rhodes, y L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 95–112). American Psychological Association. doi:10.1037/10595-006
- Nauta, M. (2007). Career Interests, Self-Efficacy, and Personality as Antecedents of Career Exploration. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 162–180. doi:10.1177/1069072706298018
- Ng, T. y Feldman, D. (2009). Personality, social relationships, and vocational indecision among college students: The mediating effects of identity construction. *Career Development International*, 14(4), 309-332.
- Orzel, H. (2010). *Undergraduate music student stress and burnout*. [Tesis de Máster]. San José State University, California.
- Oyserman, D., Elmore, K. y Smith, G. (2012). Self, self-concept, and Identity. En M. Leary, J. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 69-104). The Guilford Press.
- Park, I. y Jung, H. (2015). Relationships Among Future Time Perspective, Career and Organizational Commitment, Occupational Self-efficacy, and Turnover Intention. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(9), 1547–1561. doi:10.2224/sbp.2015.43.9.1547
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3.^a Ed.). Sage Publications, Inc.
- Pease, M. y Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. En M. A. Pease, F. Figallo y L. Ysla (Eds.), *Cognición*,

neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior (pp. 27-69). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Phan, H. (2014). The impact of FTP on commitment to career choices: situating within a social cognitive perspective. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 368–382. doi:10.1080/07294360.2014.958069
- Porfeli, E., Lee, B., Vondracek, F. y Weigold, I. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of adolescence*, 34, 853-871. doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.001
- Savickas, M. (2013). Career Construction Theory and Practice. En R. W. Lent y S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2.^a Ed., pp. 42-70). John Wiley & Sons.
- Savickas, M. (1991). The meaning of work and love: Career issues and interventions. *The Career Development Quarterly*, 39, 315–324. <http://doi.org/fzhvnr>
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. En D. Brown et al. (Eds.), *Career choice and development* (4ta Ed., pp. 149–205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. En R. Lent y S. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons.
- Savickas, M. (2007). *The self in vocational psychology: object, subject, and project*. [Artículo preparado para una presentación en el 8vo encuentro bianual de la Sociedad para la Psicología Vocacional]. Recuperado de https://www.reading.ac.uk/web/files/ccms/Mark_Savickas.pdf
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. y Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, (239-250). doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Shaw, S. (2014). *Off Center: Art Careers in Peripheral Places*. [tesis de doctorado]. Universidad Vanderbilt.

- Skorikov, V. y Vondracek, F. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6, 13–35.
- Skorikov, V. y Vondracek, F. (2011). Occupational identity. En S. Schwartz, K. Luyckx, y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 693–714). Springer.
- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1140-1145.
- Spano, S. (2004). *Stages of adolescent development*. Universidad Cornell, Universidad de Rochester y New York State Center for School Safety. Recuperado de http://www.actforyouth.net/resources/rf/rf_stages_0504.pdf
- Stephen, J., Fraser, E. y Marcia, J. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15, 283-300.
- Sternbach, D. (2008). Stress in the Lives of Music Students. *Music Educators Journal*, 94(3), 42–48. doi:10.1177/002743210809400309
- Stringer, K. y Kerpelman, J. (2013). Career identity development in college students: Decision making, parental support, and work experience. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10, 181 -200.
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/fulltext/1954-01122-001.pdf>
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. Harper & Row.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown y L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197–261). Jossey-Bass
- Thoms, P. y Greenberger, D. (1995). Training business leaders to create positive organizational visions of the future: Is it successful?. En D. Moore (Ed.), *Academy of management: Best paper proceedings* (pp. 212–216). Omnipress.

- Troncoso, C., Garay, B. y Sanhueza, P. (2016). Percepción de las motivaciones en el ingreso a una carrera del área de la salud. *Horizonte Médico*, 16(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/hm/v16n1/a08v16n1.pdf>
- Vondracek, F., Lerner, R. y Schulenberg, J. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Erlbaum.
- Walker, T. y Tracey, T. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 150–158. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.002>
- Willig, C. (2013). Epistemological bases for qualitative research. En C. Willig (Ed.), *Introducing qualitative research in psychology. Part 1: Conceptual Preparation* (pp. 65-87). McGraw Hill Education.
- Yánac, S. (2018). *Inserción en el mercado laboral de los egresados de la especialidad de Música de la Pontificia Universidad Católica del Perú* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Zimbardo, P., Keough, K. y Boyd, J. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007–1023. <http://doi.org/bqxp7>
- Zimbardo, P. y Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271–1288. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00113-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00113-X)

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento Informado Virtual

Sección A

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es llevada a cabo por David Paucar Ochoa, estudiante de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la asesoría de la profesora María Paula Acha. El estudio busca, en líneas generales, conocer el proceso de elección de carrera en estudiantes de música.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y, para ello, se asignará un código a cada participante de modo que esté protegida su identidad. La información recogida no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder preguntas en una entrevista de alrededor de una hora que se realizará de manera virtual. El medio por el que se llevará a cabo será la plataforma de videoconferencia Zoom. Por tal motivo, al aceptar participar en esta investigación, el entrevistado debe aceptar también los términos y condiciones de la plataforma mencionada. Lo conversado en la entrevista será grabado para su posterior transcripción y análisis. Una vez finalizada la investigación, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique de ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Sección B

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por David Paucar Ochoa. He sido informado(a) de que este estudio busca, en términos generales, conocer el proceso de elección de carrera en estudiantes de música. Me han indicado que tendré que responder preguntas en una entrevista en la plataforma Zoom, lo cual tomará alrededor de una hora. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente

confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma si así lo decido, sin que esto signifique perjuicio alguno para mí. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a David Paucar Ochoa al correo david.paucaro@pucp.pe y/o a su asesora de tesis María Paula Acha al correo acha.paula@pucp.pe ¿Accede usted a participar de manera voluntaria en este estudio según lo señalado en este protocolo de consentimiento informado?

- Sí [Se accede a la siguiente sección]
- No [Se termina el cuestionario virtual]



Apéndice B: Guía de entrevista

Preguntas	Repreguntas
¿Cómo fue tu primera aproximación a la música?	¿Cómo fue tu primera aproximación a la ejecución musical? ¿Qué influencias tuviste?
En tu caso, ¿de qué manera surgió la idea de estudiar música de manera profesional en el Perú?	Desde tu experiencia, ¿cuál es tu percepción de estudiar música de manera profesional en Perú? ¿Qué opinaba tu entorno social cercano con respecto a la idea de estudiar música? ¿Cuál era la opinión de tu familia? ¿Cuál era la opinión de tu círculo de amigos? ¿Estas opiniones influyeron de alguna manera en tu decisión? ¿de qué manera y por qué?
¿Cómo te informaste sobre la carrera antes de elegirla?	¿Qué medios utilizaste para informarte? ¿Cómo te informaste sobre la especialidad que elegiste? ¿Ha variado tu perspectiva sobre tu carrera? ¿por qué?
¿qué tan seguro te sentiste a la hora de escoger tu carrera? ¿por qué?	¿Qué dificultades encontraste a la hora de tomar tu decisión de elegir música? / ¿tuviste dudas? ¿de dónde surgieron? Desde que ingresaste hasta este momento, ¿cómo te has sentido con respecto a tu elección de carrera? ¿Ha variado la forma en la que te identificas con la carrera? ¿cómo? ¿por qué?
¿Alguna vez consideraste elegir otra carrera? Si es así, ¿cómo así terminaste por optar por música?	¿Cómo surgió tu interés por alguna otra carrera? ¿Qué otras alternativas consideraste o aún consideras? ¿Cómo hiciste para delimitar? ¿Qué tanto te informaste sobre estas otras opciones?
Actualmente, ¿cómo te sientes con respecto a la elección de tu carrera?	¿Tienes alguna duda acerca de continuar estudiando música? ¿Por qué? ¿Sigues considerando alguna otra carrera aparte de la música?

Apéndice C: Ficha de datos sociodemográficos

Gracias por acceder a participar en esta investigación. Le haré llegar una copia de este protocolo de consentimiento informado a su correo electrónico.

A continuación, le pido que complete una ficha de datos previa a la entrevista. Recuerde que toda la información será tratada de manera confidencial.

- a. Nombre y apellido:
- b. Correo Electrónico:
- c. Edad:
- d. Sexo:
 - Mujer.
 - Hombre.
 - Prefiero no decirlo.
 - Otro.
- e. Universidad en la que estudia:
- f. Ciclo que cursa actualmente (si lleva cursos de diferentes ciclos, considere que su ciclo actual es aquel del que lleva más cursos):
 - 1.º
 - 2.º
 - 3.º
 - 4.º
 - 5.º
 - 6.º
 - 7.º
 - 8.º
 - 9.º
 - 10.º
 - 11.º
 - 12.º