



UNIVERSIDAD SUPERIOR DE GUADALAJARA
DOCTORADO EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**DECIDIR EN CURICÓ: EMOCIONALIDADES Y RACIONALIDADES QUE
MODULAN LA ELECCIÓN DE CARRERA E INSTITUCIÓN DE
EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNA PROVINCIA INTERMEDIA DE CHILE**

Tesis para optar al Grado de Doctora en Enseñanza y Aprendizaje para la
Educación Superior

AUTORA

Carolina Angelica Cornejo Arriagada

Director de tesis

Dr. Eduardo Guzmán Utreras

Guadalajara, 10 de julio de 2026

Dedicatoria

*“Pero los que esperan en el Señor renovarán sus fuerzas;
levantarán alas como las águilas,
correrán y no se cansarán, caminarán y no se fatigarán.”
Isaías 40:31 (RVR 1960)*

A Dios, fuente primera de todo lo que soy y de todo lo que he podido llegar a ser.
Su palabra, en los momentos más oscuros, fue lámpara a mis pies y luz en mi camino.

A mis hijos, quienes vivieron de cerca el costo más silencioso de este sueño.
Hubo tardes sin mí, mesas a medias, abrazos que llegaron tarde.
Los amo con una profundidad que ninguna tesis podrá contener.

A mi esposo, que a pesar de todo sigue ahí,
y que, quizás sin saberlo, siempre ha sido mi ejemplo.

A mis padres, que me enseñaron que el saber no ocupa lugar.

Resumen

Curicó no es Santiago, y esa distancia importa más de lo que las políticas educativas suelen reconocer. Esta investigación surge de la necesidad de comprender qué ocurre cuando un joven de una ciudad intermedia del sur de Chile, rodeada de cerros, viñedos y campo debe decidir dónde y qué estudiar, pudiendo o no saber que hay más opciones en lugares de mayor distancia.

Este estudio se desarrolló en las nueve comunas de la Provincia de Curicó, Región del Maule, y tuvo como propósito comprender las racionalidades y emocionalidades que modulan la decisión de ingreso a instituciones de educación superior técnico profesional en modalidad diurna. Desde un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes de primer año seleccionados por máxima variación comunal, socioeconómica y de trayectoria biográfica.

Los hallazgos muestran que la geografía no es solo un argumento logístico, sino una dimensión cargada de afecto, lealtad y pertenencia. El arraigo territorial, el temor a la separación familiar, los costos reales de movilidad y la escasa diversidad de oferta local configuran un campo de elección que es, al mismo tiempo, racional y profundamente emocional. Elegir quedarse no siempre es resignación ya que para el caso muchas veces es la única opción viable, y otras, la más honesta.

Palabras clave: Educación Superior, Elección Vocacional, Racionalidades, Emocionalidades, Provincia, Ciudades Intermedias, Chile

Abstract

Curicó is not Santiago, and that distance matters more than educational policies often acknowledge. This research stems from the need to understand what happens when a young person from a mid-sized city in southern Chile, surrounded by hills, vineyards, and countryside, must decide where and what to study, knowing that there are more options in more distant locations.

This study was conducted in the nine municipalities of the Curicó Province, Maule Region, and aimed to understand the rationales and emotions that influence the decision to enroll in daytime technical-professional higher education institutions. Using a qualitative approach based on grounded theory, semi-structured interviews were conducted with first-year students selected based on the greatest variation in municipality, socioeconomic status, and life trajectory.

The findings show that geography is not just a logistical consideration, but a dimension imbued with affection, loyalty, and a sense of belonging. Rootedness in one's home, fear of family separation, the real costs of relocation, and the limited local options create a landscape of choice that is both rational and deeply emotional. Choosing to stay is not always resignation; often it is the only viable option, and sometimes, the most honest one.

Keywords: Higher Education, Vocational Choice, Rationalities, Emotionality, Province, Intermediate Cities, Chile

Tabla de Contenido

Introducción	1
Contextualización del Problema.....	5
Antecedentes empíricos.....	8
Relevancia	11
Supuestos de investigación.....	13
Pregunta de Investigación.....	17
Objetivos Específicos	17
Marco teórico.....	18
Posicionamiento epistemológico y ontológico del estudio	18
Emocionalidades.....	20
Las emociones como acción social: Hochschild y las reglas del sentimiento	20
<i>Habitus</i> emocional de clase:	21
Reay y la estructuración afectiva de las aspiraciones	21
Arquitectura dual Emoción-Cognición: el afecto como información.....	23
Identidad social, pertenencia y estudiantes de primera generación	24
Racionalidades.....	25
Tipos de Acción Social: Weber y la Pluralidad de las Racionalidades.....	25
Capital humano, señalización y los límites de la racionalidad económica	26
Eje articulador: territorio, estructura social y sujeto	30
El Capitalismo Emocional: Cuando la Emoción y la Racionalidad se Fusionan	30
<i>Habitus</i> , campo y capital cultural: Bourdieu y la estructuración de las aspiraciones...31	
Pruebas e Individuación en América Latina: Martuccelli y la negociación sujeto - estructura	32
Territorio, centralización y arraigo: la geografía como condición estructural	33
Metodología.....	35
Fuentes secundarias.....	37
Producción de información: entrevistas semiestructuradas	37
Análisis de información: codificación con teoría fundamentada.....	39
Criterios de rigor metodológico.....	41
Consideraciones éticas	42

Participantes	43
Limitaciones del diseño	46
Análisis de Resultados.....	47
Emocionalidades y racionalidades en las trayectorias de elección vocacional de estudiantes de la provincia de Curicó	47
Emocionalidades en la elección vocacional.....	48
<i>Arraigo afectivo familiar como condicionante de la elección</i>	49
<i>Identidad vocacional afectiva: elegir desde el gusto</i>	50
<i>Proyecto de vida postergado: la emoción como retorno al estudio</i>	52
<i>Logro educativo como acontecimiento simbólico intergeneracional</i>	53
<i>Miedo e inseguridad académica como emociones estructurantes</i>	55
<i>Motivación vicaria a través de referentes emocionales cercanos</i>	57
Racionalidades en la elección vocacional	60
<i>Racionalidad instrumental de empleabilidad</i>	60
<i>Racionalidad de restricción económica: elegir dentro del campo de lo posible</i>	62
<i>Racionalidad geográfica y de proximidad</i>	63
<i>Racionalidad prospectiva y de proyecto</i>	64
<i>Racionalidad de segunda opción: la elección por exclusión</i>	65
<i>Racionalidad informada y comparativa</i>	66
Núcleos temáticos emergentes y relaciones entre categorías	70
<i>La geografía como eje articulador de emocionalidades y racionalidades</i>	70
<i>La desigualdad estructural como trasfondo transversal</i>	70
<i>La resignificación emocional de la elección racional</i>	71
Conclusiones y discusión	73
<i>Respecto a los objetivos específicos</i>	75
Hallazgo transversal: La desigualdad como trasfondo invisible	76
Curicó como capital universitaria intermedia: un hallazgo emergente	77
Implicancias para la política educativa.....	77
Limitaciones y proyecciones	78
Referencias	80
Entrevista 1	86
Entrevista 2	94

Entrevista 3	100
Entrevista 4	105
Entrevista 5	111
Entrevista 6	116
Entrevista 7	122
Entrevista 8	129
Entrevista 9	133
Entrevista 10	139
Entrevista 11	143
Entrevista 12	151
Entrevista 13	156
Entrevista 14	160
Entrevista 15	164
Entrevista 16	168
Entrevista 17	173
Entrevista 18	178
Entrevista 19	182
Entrevista 20	188
Entrevista 21	195

Índice de tablas

Tabla 1 – Guion y preguntas iniciales de la entrevista semiestructurada.....	52
Tabla 2 – Características de participantes.....	57
Tabla 3 – Características de los participantes.....	58
Tabla 2 – Factor principal de la elección, según los entrevistados.....	61

Introducción

A lo largo de la historia, la educación superior en Chile ha experimentado transformaciones impulsadas por cambios políticos y por demandas sociales las cuales han buscado aumentar el acceso, garantizar la equidad y promover una formación integral que contribuya al desarrollo humano y social. En el siglo XXI, caracterizado por ser una era globalizada, interconectada y basada en el conocimiento y la información, la educación adquiere un papel estratégico e irrenunciable, reconocida internacionalmente como derecho humano.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece en su artículo 26.1 que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" (UNESCO, 2008). Este principio no solo consagra la igualdad de oportunidades, sino que también exige políticas públicas que reduzcan brechas estructurales que han limitado históricamente el acceso de los sectores más vulnerables a la educación terciaria.

En los últimos años, los datos e informes muestran un crecimiento sostenido de la matrícula, impulsado por políticas públicas orientadas a la equidad y a la valorización del mérito académico, como la Gratuidad, el Ranking de Notas y el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), además de iniciativas institucionales de inclusión. Según el Informe SIES 2024, la matrícula total de pregrado creció 2,2% respecto de 2023; los programas presenciales y semipresenciales muestran que la Región Metropolitana concentra el 43,9% de la matrícula, mientras Valparaíso y Biobío registran 11,1% cada una; en contraste, la Región del Maule alcanza 5,3%, evidenciando la persistente centralización del sistema (Subsecretaría de Educación Superior, 2024).

Asimismo, en el pregrado, el 44,8% de la matrícula corresponde a Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP), con 33,4% en IP y

11,4% en CFT. Estos datos revelan que la estructura del sistema continúa fuertemente orientada hacia las universidades, dejando como tarea pendiente la valorización y el fortalecimiento de la formación técnico o profesional. En consecuencia, si bien las políticas de acceso han contribuido a la masificación de la educación superior, aún existen brechas territoriales, institucionales y socioeconómicas que polarizan el principio de igualdad de oportunidades que sustenta el derecho a la educación en Chile (Subsecretaría de Educación Superior, 2024).

La diferencia marcada en la distribución de la matrícula y en la preferencia por tipos de institución no obedece a una única causa, sino a una dinámica multifactorial de índole personal, sociocultural y estructural (Brunner, 2020). La elección de carrera y, por consecuencia, de la Institución de Educación Superior (IES), es un proceso transversal en el que convergen intereses vocacionales y habilidades, expectativas de movilidad social, consideraciones económicas como aranceles y costos de relocalización, percepciones sobre calidad, prestigio y señales institucionales, así como disposiciones afectivas como esperanza, temor al endeudamiento y sentido de pertenencia, que modulan la deliberación (Tinto, 1993). En el caso chileno, diversos estudios coinciden en que las decisiones educativas están fuertemente condicionadas por los capitales culturales y económicos de las familias, produciendo patrones de segmentación en el acceso entre subsistemas y trayectorias (Mizala et al., 2007).

Así, mientras los sectores con mayores recursos tienden a optar por universidades de mayor selectividad, ya sean IES tradicionales o privadas altamente posicionadas, los estudiantes provenientes de contextos vulnerables se concentran relativamente más en Institutos Profesionales -IP- y Centros de Formación Técnica -CFT- (OCDE, 2019; Subsecretaría de Educación Superior, 2024). Estas instituciones ofrecen trayectorias más breves y orientadas al empleo, pero enfrentan con frecuencia una menor valoración social, lo que influye en las

expectativas y en la construcción de estatus. A ello se suma el efecto de la Gratuidad, que ha permitido aumentar el acceso y reducir barreras financieras, pero no ha modificado plenamente los patrones de segmentación ni los imaginarios de prestigio que distinguen a los subsistemas.

Con todo, aun cuando existen instituciones de educación superior con mejores evaluaciones públicas de calidad y prestigio, persiste la opción de un segmento de estudiantes por Institutos Profesionales no adscritos a la gratuidad o por IES con menores ponderaciones en *rankings*. Ante esto, la literatura sugiere un conjunto de razones que combinan condiciones personales tales como la necesidad de conciliar estudio y trabajo, el rechazo a la deuda y las expectativas realistas de titulación, consideraciones económicas indirectas como menores costos de traslado, menor tiempo por cercanía territorial y menor duración de los programas y señales institucionales, vinculación con el empleo local, mallas de carácter práctico y mecanismos de admisión flexibles. En suma, la preferencia por ciertas IES puede entenderse como el resultado de racionalidades y emocionalidades tales como la esperanza, la seguridad y el arraigo, más allá de una simple falta de información, en línea con marcos de comportamiento planificado (Ajzen, 1991), expectativa/valor (Eccles & Wigfield, 2002) y señalización bajo incertidumbre (Spence, 2002).

La educación media debiera cumplir un papel decisivo en la preparación para el tránsito a la educación superior, tanto en términos informativos como formativos. Mediante la orientación vocacional, la exposición a la oferta educativa disponible y el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo debiera permitir al estudiantado reconocer sus intereses, ajustar sus expectativas y construir trayectorias factibles (Catalán, 2016).

Sin embargo, en la Provincia de Curicó persisten brechas significativas en el acceso a información pertinente y oportuna, así como una presencia desigual de referentes académicos y profesionales entre comunas. Esta carencia amplifica la

dependencia de fuentes próximas como la familia, los pares y las redes locales, y de señales simples como el prestigio percibido y la cercanía geográfica, favoreciendo decisiones ancladas en la proximidad territorial por sobre opciones que implicarían desplazamientos más extensos. En consecuencia, la orientación vocacional no solo es una tarea pedagógica pendiente también es una condición para que la libertad de elección sea real y no meramente formal (Araya, 2020).

A partir de lo expuesto, y considerando la necesidad de comprender por qué los estudiantes deciden acceder a determinadas instituciones de educación superior, emerge la pregunta acerca de las características del tránsito entre la educación media y la elección de una IES. Por un lado, tenemos la Gratuidad y otros dispositivos públicos como becas y créditos, los cuales, han mitigado parcialmente la barrera económica de acceso. Por otro, la oferta institucional se concentra en grandes urbes, configurando un centralismo urbano que deja a ciudades intermedias con opciones limitadas en diversidad y profundidad disciplinar. En el caso de Curicó -*Región del Maule, Chile*-, la ciudad más próxima que reúne la amplitud de oferta y servicios universitarios es Santiago, a 180 km de distancia, un trayecto difícilmente compatible con la asistencia diaria de un estudiante promedio, aun cuando cuente con beneficios como la gratuidad arancelaria y Talca, ubicado a 65 km del centro de Curicó, cuya oferta académica es significativamente menor.

En consonancia con lo expuesto, este estudio busca comprender las emocionalidades y racionalidades determinantes que inciden en la elección de carreras impartidas por IES de la provincia, por sobre todo cuando se ubican en ciudades intermedias o periféricas donde la oferta de educación superior se concentra menos que en las grandes urbes y el acceso a beneficios estatales y servicios complementarios suele ser menor. Esta realidad plantea examinar cómo se articulan racionalidades de carácter instrumental, académico, valorativo e informacional con emocionalidades asociadas a la pertenencia, la esperanza, el

temor a la deuda y el arraigo, en decisiones que pueden ser a la vez voluntarias y condicionadas por el entorno geográfico y socioeconómico.

Diversas investigaciones han abordado las variables que intervienen en la elección de carrera y en la transición hacia la educación superior (Donoso, 2018; Donoso & Schiefelbein, 2017; Guzmán et al. 2024), destacando la influencia convergente de factores personales, sociales e institucionales. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se ha focalizado en áreas metropolitanas de alta densidad universitaria o en análisis de alcance nacional, muchas veces de forma cuantitativa, dejando en desventaja las realidades exploradas en ciudades y provincias regionales. En este marco, la Provincia de Curicó se configura como un caso particularmente ilustrativo esto porque es un territorio intermedio, situado entre la capital nacional y la capital regional, que pese a su dinamismo demográfico y económico mantiene una oferta académica más acotada y menos diversificada, circunstancia que puede incidir en las decisiones educativas y vocacionales de su población estudiantil.

Contextualización del Problema

En Chile, el acceso y la elección dentro del sistema de educación superior siguen fuertemente modulados por el territorio, la situación socioeconómica y el capital cultural de las familias. Aun cuando políticas como la Gratuidad, los programas de acceso inclusivo y diversas estrategias de acompañamiento han favorecido la expansión de la matrícula, persiste una centralización geográfica y social que concentra oferta y beneficios en la Región Metropolitana y en algunas capitales regionales. Este patrón se traduce en brechas de calidad, cobertura, información y prestigio que impactan con particular intensidad a las ciudades intermedias y a sus áreas de influencia.

En este contexto, la Provincia de Curicó la cual está conformada por las comunas de Curicó, Molina, Teno, Romeral, Rauco, Sagrada Familia, Hualañé, Licantén y Vichuquén, ofrece un escenario privilegiado para estudiar la relación entre necesidades estudiantiles, condiciones territoriales y decisiones de acceso. La oferta local de instituciones de educación superior en modalidad diurna es más acotada y menos diversificada que la disponible en los polos metropolitanos. A ello se suman tiempos de traslado dentro de la provincia que, dependiendo de la comuna de origen, implican costos directos tales como pasajes y/o alimentación fuera del hogar e indirectos como la fatiga, el menor tiempo para estudiar, trabajar o cuidar. Es importante mencionar que estas condiciones no afectan de forma transversal a todos los estudiantes, existen estudiantes que residen en comunas costeras o rurales enfrentan rutas más extensas y conectividad más intermitente que la población del área urbana de Curicó, lo que eleva la fricción cotidiana para asistir a clases diurnas.

A las barreras de movilidad se superponen restricciones económicas y sociales, hogares con ingresos ajustados, empleo juvenil necesario para contribuir a la economía familiar, responsabilidades de cuidado, déficits de orientación vocacional y asimetrías informacionales entre establecimientos y comunas. En la práctica, muchos jóvenes deben equilibrar la expectativa de movilidad social con la viabilidad material de estudiar, considerando arancel, transporte, tiempo y compatibilidad entre estudio y trabajo, junto con emocionalidades relevantes como el arraigo territorial, el sentido de pertenencia, el temor a endeudarse o a no dar el ancho fuera de su red. En consecuencia, la decisión no es un acto puramente instrumental, sino una deliberación situada que integra racionalidades como el costo total, ajuste vocacional, señales de calidad y acreditación, empleabilidad y emocionalidades como esperanza, seguridad, ansiedad y arraigo, mediadas por dinámicas familiares y por las oportunidades efectivamente disponibles en cada comuna (Tinto, 1993).

La educación media debería cumplir un rol clave al informar opciones y orientar trayectorias; sin embargo, en la provincia persisten brechas en el acceso a información pertinente y oportuna, así como una presencia desigual de referentes académicos y profesionales. Esto amplifica la dependencia de fuentes próximas como la familia, los pares y las redes locales y de señales simples tales como el prestigio percibido y la cercanía, favoreciendo decisiones ancladas en la proximidad territorial por sobre decisiones expansionistas, especialmente cuando los tiempos de traslado y los costos de movilidad hacen menos realista matricularse fuera de la provincia (Araya, 2020; Catalán, 2016).

En síntesis, en las nueve comunas de la Provincia de Curicó, la "libertad de elección" se ejerce bajo condiciones diversas como tiempos de viaje, conectividad, ingresos del hogar, necesidad de trabajar, responsabilidades de cuidado, apoyo familiar, disponibilidad de información confiable, apego al territorio y clima emocional de la decisión. Por lo tanto, conocer estas necesidades estudiantiles es indispensable para comprender por qué, aun existiendo beneficios estatales, muchos jóvenes optan por alternativas locales menos diversificadas, o desisten de opciones que implican traslados extensos y de mayores costos.

Este trabajo se propone comprender cómo se articulan las racionalidades de carácter instrumental, académico, axiológico e informacional, y las emocionalidades asociadas a la pertenencia, la esperanza, la ansiedad y el arraigo, en la elección de carrera y de institución de educación superior tanto universitaria como técnico-profesional en modalidad diurna en la Provincia de Curicó, considerando explícitamente las diferencias entre sus nueve comunas y los tiempos y condiciones de traslado. La meta es visibilizar necesidades, motivaciones y condicionantes económicos y sociales que subyacen a la decisión, para informar políticas e intervenciones que mejoren la calidad, la pertinencia territorial, la accesibilidad y la permanencia en la provincia.

Antecedentes empíricos

La investigación sobre elección vocacional y acceso a la educación superior en Chile ha avanzado de manera sostenida en las últimas dos décadas, pero lo ha hecho de forma desigual, estando concentrada en contextos metropolitanos, ligada a universidades selectivas y apoyada predominantemente en metodologías cuantitativas. Este apartado revisa los estudios empíricos más relevantes para los propósitos de esta investigación, organizados en cuatro núcleos temáticos, con el propósito de identificar los vacíos que justifican el presente estudio.

El estudio de los factores que condicionan la elección de carrera en Chile ha sido abordado con mayor profundidad desde que la masificación del sistema de educación superior hizo visible la heterogeneidad social del estudiantado. Una investigación cualitativa con estudiantes de nivel socioeconómico bajo en universidades altamente selectivas de la Región Metropolitana (Carrasco et al., 2014) identificó tres grandes categorías de factores en la elección las que se refieren a personales, contextuales y de agencia. Utilizando entrevistas grupales semiestructuradas y análisis de contenido categorial, ese estudio mostró que las decisiones vocacionales de los estudiantes vulnerables no responden a una lógica puramente individual, sino que están atravesadas por condicionantes sociales, expectativas familiares y restricciones estructurales. Este hallazgo, producido en un contexto metropolitano de alta selectividad, es coherente con los patrones que emergen en el presente estudio desde un contexto territorial muy distinto.

Más recientemente, Rodríguez et al. (2024) confirman que la educación superior chilena se encuentra socialmente estratificada y que lo que se estudia y dónde se estudia son decisiones que reconocen diferencias de clase. Este estudio cuantitativo de alcance nacional aporta el marco estructural dentro del cual se inscriben las decisiones individuales que esta investigación analiza desde una perspectiva cualitativa y territorialmente situada.

Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés (2017), en un análisis estadístico inferencial de las bases de datos históricas del proceso de admisión universitaria en Chile, documentan que los estudiantes de primera generación exhiben atributos y comportamientos diferenciales respecto de quienes tienen padres con estudios superiores, con elecciones profesionales fuertemente condicionadas por el habitus de clase y marcadas por procesos persistentes de exclusión y segregación. Este hallazgo a escala sistémica no puede, sin embargo, dar cuenta de las dimensiones subjetivas, afectivas y territorialmente específicas que lo producen, vacío que esta investigación busca llenar.».

En la misma línea, un estudio sobre movilidad educacional y gratuidad en una región no metropolitana de Chile documenta que los estudiantes de primera generación eligen carreras de baja selectividad y universidades regionales privilegiando la cercanía territorial, ajustando sus elecciones según la disponibilidad de becas y cupos de equidad. Aunque ese estudio se centra en la Región de Los Lagos, sus hallazgos son estructuralmente similares a los del presente estudio en la Provincia de Curicó, lo que sugiere que los patrones identificados expresan dinámicas más generales del sistema educativo en contextos de centralización. (Pareja et al., 2021)

Donoso et al. (2012) ofreció una caracterización sistémica de la distribución territorial de la educación superior en Chile que sigue siendo una referencia. Su análisis muestra que solo en las tres grandes concentraciones urbanas puede hablarse propiamente de un mercado de educación superior con oferta completa, mientras que las ciudades intermedias enfrentan ofertas simples que las sitúan en una posición subordinada. La hipótesis central de este estudio es que la oferta de educación superior se distribuye de manera desigual entre regiones y comunas, debido a la desigualdad socioeconómica y territorial que caracteriza al país

constituye el trasfondo estructural sobre el que operan las racionalidades y emocionalidades documentadas en esta investigación.

La literatura internacional más reciente ha comenzado a incorporar la dimensión afectiva e identitaria en el análisis de la elección vocacional. Merino-Tejedor et al. (2024) muestran, en un estudio con estudiantes universitarios españoles, que la identidad vocacional no es un atributo fijo sino el resultado de un proceso de construcción progresiva que articula la dimensión personal tales como intereses, habilidades, disposiciones afectivas con las condiciones del entorno social y formativo en que el sujeto se desarrolla. Este hallazgo es coherente con las categorías de motivación vicaria y arraigo afectivo familiar identificadas en el presente estudio, y sugiere que los patrones documentados en Curicó expresan dinámicas más amplias de construcción identitaria que trascienden el contexto latinoamericano.»

Garriga Olmo (2024), en un estudio cualitativo con estudiantes de primera generación universitaria en Argentina, muestra que las familias y la experiencia escolar son centrales en la construcción de las expectativas en torno a los estudios superiores, y que la elección de carrera se define en un proceso que articula el tránsito por la escuela secundaria, la propia experiencia universitaria y otros ámbitos no escolares, evidenciando que las decisiones educativas están profundamente entrelazadas en dinámicas familiares que trascienden la elección individual.

La revisión de los antecedentes empíricos permite identificar con precisión el lugar que esta investigación ocupa en el campo. Existe abundante evidencia sobre la segmentación del acceso en Chile a escala nacional, sobre los patrones de elección de los estudiantes de primera generación y sobre la distribución territorial desigual de la oferta. Sin embargo, esa evidencia ha sido producida casi exclusivamente mediante metodologías cuantitativas y desde perspectivas de alcance nacional o metropolitano. Los estudios cualitativos disponibles se han

centrado en universidades de alta selectividad en la Región Metropolitana, dejando sin explorar la experiencia subjetiva de los estudiantes en ciudades intermedias y provincias.

Ningún estudio ha abordado de manera integrada las emocionalidades y racionalidades que confluyen en las decisiones vocacionales de estudiantes en la Provincia de Curicó, considerando explícitamente la heterogeneidad comunal, los costos reales de movilidad y el papel del arraigo territorial como dimensión afectiva de la elección. Esta investigación no solo llena ese vacío descriptivo, sino que aporta un marco interpretativo que articula la dimensión subjetiva de las decisiones con las condiciones estructurales que las producen, contribuyendo al desarrollo de una comprensión territorialmente situada de la desigualdad educativa en Chile.

Relevancia

El acceso y la elección de estudios superiores en la Provincia de Curicó están condicionados por tiempos de traslado, ingresos del hogar, obligaciones de cuidado y asimetrías de información. Este estudio busca visibilizar las necesidades reales del estudiantado de las nueve comunas, aportando evidencia para reducir brechas de acceso, permanencia y titulación en contextos donde la oferta local es más acotada y menos diversificada que en polos metropolitanos, contribuyendo a la igualdad de oportunidades y la movilidad social en territorios intermedios.

La provincia de Curicó presenta heterogeneidad comunal en conectividad y tiempos de viaje, por ejemplo, estudiantes de comunas costeras o rurales como Vichuquén, Licantén, Hualañé y Sagrada Familia enfrentan trayectos más extensos y más intermitencias del transporte que el área urbana de Curicó, es por ello que se deben incorporar costos de movilidad como el dinero, el tiempo y la fatiga; por otra parte, como variables explicativas permite territorializar la política educativa y

orientar intervenciones diferenciadas por comuna, como horarios diurnos más realistas, sedes satélites, buses de enlace, y apoyos de residencia y alimentación.

Los hallazgos podrán informar ajustes a programas de acceso a la gratuidad, PACE y/o Ranking de Notas y a dispositivos de bienestar estudiantil tales como bolsas de transporte, residencias, alimentación y salud mental, también priorizar incentivos de oferta en zonas donde la distancia funcional limita la elegibilidad efectiva de los beneficios. El estudio aporta insumos para la focalización territorial y para la evaluación de impacto de medidas que hoy se diseñan con sesgo metropolitano.

Para universidades, IP y CFT locales, la investigación produce evidencia accionable sobre las señales institucionales que más pesan como la acreditación, empleabilidad, vínculo con empresas locales, las barreras de horario y traslado que afectan la retención, y las emocionalidades tales como la pertenencia, arraigo, ansiedad que inciden en la intención de ingreso y la persistencia. Esto permite diseñar currículos y servicios, tutorías, mentores pares, nivelación, apoyo psicosocial u optimizar horarios y sedes para mejorar matrícula efectiva y permanencia.

La investigación aporta al campo de la educación superior y el liderazgo educativo desde una perspectiva cualitativa y territorialmente situada, que ha sido escasamente desarrollada en la literatura nacional. Si bien existen estudios sobre factores de elección de carrera en Chile, estos se han concentrado predominantemente en contextos metropolitanos y con metodologías cuantitativas, dejando un vacío respecto a la comprensión profunda de las experiencias subjetivas de estudiantes en territorios intermedios. Este estudio contribuye a llenar ese vacío, enriqueciendo los marcos teóricos sobre toma de decisiones vocacionales con evidencia empírica proveniente de contextos regionales, y abriendo líneas de

investigación sobre la relación entre liderazgo institucional, territorio y decisión educativa.

Supuestos de investigación

El punto de partida es una convicción que atraviesa todo el trabajo, bajo este contexto, la elección de carrera e institución no es un dato objetivo ni un hecho que pueda medirse desde afuera, sino una experiencia vivida, profundamente subjetiva, que solo cobra sentido cuando se comprende desde quien la protagonizó. Husserl (1913) llamó a esto el *Lebenswelt*, el mundo de la vida, ese horizonte desde el cual todo sujeto percibe y significa su existencia, por lo que se entiende que no hay experiencia humana que ocurra en el vacío y la decisión educativa no es la excepción. Heidegger (1927) lo formuló de otra forma, pero con la misma fuerza, sosteniendo que el ser humano es siempre un sujeto constituido por su historia, su cultura y el lugar que habita. Entonces, un/una joven de Curicó que decide dónde estudiar no lo hace desde una racionalidad abstracta ni desde un listado de opciones disponibles, sino desde una vida concreta, con vínculos, miedos, afectos y límites muy reales que le dan a esa decisión un sentido que es, en última instancia, irrepetible (Van Manen, 1990).

Si la realidad que se estudia es subjetiva y vivida, el conocimiento sobre ella tampoco puede construirse desde afuera. Esta investigación asume que las racionalidades y emocionalidades presentes en la elección solo pueden comprenderse a través de los relatos que los propios estudiantes construyen cuando se les da espacio para narrar lo que vivieron. Gadamer (1975) fue claro en esto, afirmando que comprender es siempre interpretar y que toda interpretación ocurre desde la historicidad de quien escucha y de quien habla, por lo que el relato que un estudiante hace de su proceso de elección no es un simple recuerdo, sino una reelaboración activa de significados, una manera de dar coherencia retrospectiva a algo que en su momento fue confuso, difuso y emocionalmente

intenso. A esto Ricoeur (1988) lo llamó identidad narrativa, señalando que las personas se construyen a sí mismas contando sus propias decisiones y que en esa narración hay una verdad que ninguna encuesta podría capturar. Dilthey (1900) ya lo había advertido hace más de un siglo, insistiendo en que las ciencias humanas requieren comprensión y no solo explicación.

Uno de los supuestos más importantes de este estudio es que razón y emoción no se oponen, sino que se necesitan, por lo que la tradición cartesiana que lleva siglos insistiendo en que las emociones distorsionan el juicio racional y que una buena decisión es aquella que logra desprenderse del sentimiento, se pone en tensión. Sin embargo, Damasio (1994) demostró desde la neurociencia que los sujetos que pierden la capacidad de sentir emoción también pierden la capacidad de decidir, porque sin el marcador somático que orienta la evaluación afectiva de las opciones, la deliberación racional se paraliza. Kahneman (2011) añade que en toda decisión humana operan simultáneamente dos sistemas, uno rápido, intuitivo y emocional, y otro lento, analítico y deliberado, y que ninguno de los dos puede prescindir del otro. Desde la fenomenología, Merleau-Ponty (1945) llega a la misma conclusión por otro camino, argumentando que la experiencia vivida es siempre corporal, afectiva e intelectual a la vez, y que separar esas dimensiones es más un ejercicio conceptual que una descripción fiel de lo que ocurre en la vida real. Por eso esta tesis no trata las emociones como ruido de fondo de las decisiones vocacionales, sino como parte constitutiva de ellas, tan legítimas y analíticamente relevantes como cualquier cálculo económico o académico.

El territorio donde ocurre todo esto importa, y mucho. Curicó no es un simple escenario donde los estudiantes toman decisiones, sino una condición que estructura lo que es posible desear, imaginar y elegir. Bourdieu (1980) ofrece aquí los conceptos más útiles, especialmente el de *Habitus*, ese sistema de disposiciones que se incorpora desde la infancia y que orienta la práctica de una manera que ni siquiera se percibe como orientación. Ese *Habitus* se forma de manera distinta en

una provincia intermedia del Maule que en una capital metropolitana, porque lo que parece obvio, razonable o alcanzable para un joven de Curicó ha sido moldeado por la oferta educativa disponible, por la cultura regional, por las estructuras económicas locales y por vínculos familiares que en muchos casos no permiten la simple opción de irse. Heidegger (1927) aportaría que existir es siempre existir en algún lugar concreto, en una situación que nunca es abstracta ni intercambiable. Lefebvre (1991) agrega que el espacio no es un contenedor neutral sino una producción histórica y cultural que moldea subjetividades. Dicho de otro modo, la geografía de Curicó no solo limita físicamente las opciones de sus estudiantes, sino que también les da forma a sus deseos.

La decisión de trabajar con estudiantes de primer año ya matriculados responde a una razón que va más allá de la conveniencia metodológica. Schütz (1962) argumentó que es precisamente en la reflexión retrospectiva donde los sujetos logran atribuir significado pleno a lo que vivieron, no en el momento de la experiencia misma, que suele ser caótica e inconclusa, sino cuando ya hay distancia suficiente para que la memoria pueda organizarse narrativamente; en concreto si un estudiante que lleva semanas cursando su carrera, está en una posición privilegiada para mirar hacia atrás, porque si bien su proceso terminó, el recuerdo todavía tiene vivacidad emocional, todavía conecta con las personas y las circunstancias que lo rodearon. Van Manen (1990) insiste en que la investigación hermenéutica fenomenológica se nutre precisamente de esa tensión entre el pasado vivido y su reelaboración presente, y que el relato reflexivo no empobrece la experiencia, sino que la profundiza. Ricoeur (1988) añade algo más, señalando que el tiempo transcurrido no borra los significados, sino que los sedimenta y los hace más propios.

Finalmente, esta investigación parte del supuesto de que las instituciones de educación superior no son neutrales en el proceso de elección estudiantil. A través de su liderazgo, su cultura organizacional, su reputación en el territorio y las señales

que emiten hacia fuera, inciden activamente en las decisiones de quienes aún no han ingresado a ellas. Bass y Avolio (1994) mostraron que el liderazgo transformacional genera no solo adhesión racional a un proyecto sino también identificación emocional con sus valores y su visión, y esa capacidad de movilización afectiva no se detiene en las puertas de la institución, sino que llega a los futuros estudiantes que se están preguntando si ese es el lugar donde quieren estar. Berger y Luckmann (1966) aportan el concepto de legitimación institucional para comprender cómo las organizaciones construyen y proyectan realidades simbólicas que los sujetos incorporan como parte de su mundo vivido, muchas veces sin cuestionarlas. Leithwood (2004) lo conecta con el contexto educativo al mostrar que el liderazgo eficaz transforma no solo las condiciones internas de aprendizaje sino también la percepción pública de la institución. En ese sentido, la calidad del liderazgo de una IES en Curicó no es solo una variable interna de gestión, sino un factor que opera en la deliberación de los estudiantes antes de que estos crucen por primera vez sus puertas.

Pregunta de Investigación

¿Qué racionalidades y emocionalidades vivenciaron los estudiantes de primer año de modalidad diurna de una institución de educación superior de Curicó, al reflexionar retrospectivamente sobre su proceso de elección de carrera e institución?

Objetivos

Objetivo general

Conocer las racionalidades y emocionalidades que modulan la decisión estudiantil sobre la elección por una carrera e institución de educación superior técnico, profesional, en modalidad diurna, situada en una ciudad no principal del sur de Chile.

Objetivos Específicos

- Identificar los factores racionales y emocionales involucrados en los procesos de selección de una carrera en un Instituto Profesional, reconociendo patrones experienciales de los estudiantes en la etapa previa al acceso en la educación superior a través de sus testimonios.
- Indagar sobre la percepción del entorno sociocultural y geográfico en el que se desenvuelven los estudiantes, observando su satisfacción con respecto a la decisión tomada.
- Conocer las percepciones y emocionalidades asociadas a los factores sociales, culturales, familiares y económicos concurrentes entre los estudiantes durante el proceso de elección e ingreso a una institución de educación superior en la Provincia de Curicó.

Marco teórico

El presente capítulo expone el andamiaje teórico que sustenta esta investigación, el propósito es ofrecer una revisión profunda de la literatura sobre elección vocacional y acceso a la educación superior, y de forma paralela construir un marco articulado que permita comprender, de manera situada y con rigor conceptual, cómo se configuran las emocionalidades y racionalidades que modulan las decisiones educativas de los estudiantes de la Provincia de Curicó. La organización del capítulo responde a una organización intencionada, parte desde el posicionamiento epistemológico que orienta la mirada investigativa, luego cada una de las dos categorías analíticas centrales con sus fundamentos teóricos propios y concluye con un eje articulador que integra ambas dimensiones desde la perspectiva del territorio, la estructura social y la persona.

Esta estructura responde a la convicción epistemológica de fondo, el cual refiere a que las categorías de emocionalidad y racionalidad no son dimensiones opuestas ni jerarquizables, sino ejes complementarios que se condicionan mutuamente en la experiencia concreta de los sujetos. Comprenderlas en su articulación, antes que, en su separación, es la apuesta teórica central de esta investigación, por lo tanto, el marco que se desarrolla a continuación incluye los conceptos, las relaciones y las tradiciones disciplinares que hacen posible esa comprensión.

Posicionamiento epistemológico y ontológico del estudio

Toda investigación científica descansa sobre supuestos ontológicos acerca de la naturaleza de la realidad que estudia y supuestos epistemológicos sobre la manera en que es posible conocerla. Hacer explícitos esos supuestos no es un ejercicio solamente formal, sino una condición de rigor que permite al lector evaluar la coherencia entre las preguntas que se formulan, los métodos que se emplean y

las interpretaciones que se producen. Esta investigación se inscribe en un realismo crítico de base interpretativa (Archer, 2003; Geertz, 1973), posicionamiento que reconoce la existencia de estructuras sociales reales con efectos causales verificables sobre las trayectorias de los sujetos, pero que asume que esas estructuras solo se manifiestan y adquieren sentido a través de los significados, prácticas y experiencias que los sujetos elaboran en su vida concreta.

Desde este posicionamiento, la elección de carrera e institución de educación superior no se comprende como el resultado mecánico de variables estructurales que determinan de manera única el comportamiento de los individuos, ni tampoco como un acto de libertad pura en el que el sujeto elige en un vacío social. Se comprende, en cambio, como una deliberación situada o un proceso en el que las condiciones materiales (restricciones económicas, distancias geográficas, ofertas institucionales disponibles) y los horizontes simbólicos (aspiraciones, valores, afectos, representaciones del futuro) se entretajan de maneras que solo pueden ser comprendidas accediendo a los marcos de sentido que los propios actores movilizan al narrar y justificar sus decisiones. Esta comprensión habilita lo que Geertz (1973) denomina descripción densa, o sea, una interpretación que no se detiene en la superficie de los comportamientos observables, sino que penetra en las capas de significado que los hacen inteligibles para quienes los practican.

El realismo crítico aporta a este posicionamiento la distinción entre mecanismos causales reales los cuales existen independientemente de su observación y sus efectos contingentes, que dependen de las condiciones concretas en que esos mecanismos operan (Archer, 2003). En el contexto de esta investigación, la centralización del sistema de educación superior chileno, la escasez de oferta en ciudades intermedias y las restricciones de movilidad territorial son mecanismos causales reales que producen efectos diferenciados según las condiciones particulares de cada estudiante como su capital económico, su capital cultural, sus vínculos familiares y su trayectoria biográfica. Identificar esos

mecanismos y comprender cómo se actualizan en la experiencia concreta de los estudiantes de Curicó es el propósito que da sentido a este marco teórico.

Desde una perspectiva epistemológica sur, Guzmán et al. (2024) han señalado la necesidad de construir marcos comprensivos que no reproduzcan acríticamente los modelos elaborados en contextos metropolitanos del Norte global, sino que den cuenta de las especificidades de los sistemas de educación superior latinoamericanos tales como su historia de centralización, su hibridez institucional y las formas particulares en que la desigualdad estructura las oportunidades de acceso. Esta advertencia es especialmente pertinente para el presente estudio, que se propone comprender la experiencia de estudiantes cuya realidad territorial, socioeconómica y cultural difiere significativamente de los contextos en que se produjeron muchas de las teorías que informan el campo.

Emocionalidades

Las emociones como acción social: Hochschild y las reglas del sentimiento

La comprensión de las emociones como fenómenos puramente individuales, espontáneos e irracionales ha sido progresivamente desplazada en las ciencias sociales por una perspectiva que las reconoce como formas de acción social estructuradas por normas culturales y relaciones de poder. El trabajo fundacional de Hochschild (1983) constituye el punto de partida más sólido para esta reorientación conceptual, puesto que se introduce el concepto de reglas del sentimiento *-feeling rules-* para designar las normas sociales que prescriben qué se debe sentir, con qué intensidad y en qué circunstancias. Las emociones no son, desde esta perspectiva, reacciones espontáneas al mundo sino respuestas que los sujetos producen, gestionan y ajustan en función de las expectativas culturales de su entorno.

El segundo concepto clave de Hochschild (1983) es el de *trabajo emocional* el que observa el esfuerzo que los sujetos realizan para inducir, suprimir o modificar sus propios estados emocionales de manera que sean congruentes con lo que se espera de ellos en un contexto determinado. Si bien Hochschild desarrolló este concepto en el contexto del trabajo remunerado el cual, estudiado en azafatas y cobradores de deudas, su aplicación al campo educativo ha sido productiva y extendida por múltiples investigadores. En el contexto de la elección vocacional, el trabajo emocional se manifiesta cuando los estudiantes gestionan el miedo al fracaso, suprimen la ambición que perciben como desproporcionada para su posición social, o sostienen la esperanza en circunstancias adversas. Todas estas operaciones emocionales responden a normas no escritas sobre lo que es apropiado sentir y desear en función de la clase social, el género y el territorio de origen.

Para los propósitos de esta investigación, la contribución de Hochschild (1983) es doble porque, en primer lugar, permite comprender por qué las emociones que aparecen en los relatos de los estudiantes de Curicó tales como el miedo a alejarse de la familia, la lealtad afectiva, la inseguridad académica no son rasgos individuales de personalidad sino respuestas socialmente estructuradas a las condiciones de su entorno; y en segundo lugar, permite entender la elección vocacional como un proceso en el que no solo se calculan opciones, sino que se gestiona activamente la vida emocional, con el costo subjetivo que ese trabajo implica.

***Habitus* emocional de clase:**

Reay y la estructuración afectiva de las aspiraciones

El concepto de *Habitus* emocional de clase, desarrollado por Reay (2017) a partir de la sociología de Bourdieu, constituye un puente teórico fundamental entre las dimensiones estructurales y afectivas de la elección educativa. Reay parte de la

observación de que el *Habitus bourdiano*, ese sistema de disposiciones duraderas que orientan la percepción, la valoración y la acción de los sujetos, no es solo cognitivo sino profundamente emocional. Las posiciones sociales de clase no solo producen esquemas de pensamiento y preferencias culturales, sino también disposiciones afectivas, esto quiere decir, formas habituales de sentir el mundo, de relacionarse con el futuro, de experimentar la relación con la institución educativa.

Para los estudiantes de clases populares y de primera generación -los que son mayoritarios en el cuerpo de esta investigación-, el *Habitus* emocional de clase se manifiesta en una serie de disposiciones afectivas características como la ambivalencia ante la educación superior, sentida simultáneamente como oportunidad y como amenaza a la identidad de clase; el miedo al fracaso como amenaza no solo individual sino familiar y comunitaria; la culpa asociada a la posibilidad de superar a los propios padres y abandonar simbólicamente el mundo de origen; y la lealtad afectiva que convierte la cercanía geográfica en un valor moral, no solo en una conveniencia práctica. Estas disposiciones no son obstáculos irracionales a la elección libre, sino la forma en que la estructura de clases se inscribe en la vida emocional de los sujetos y condiciona sus horizontes de aspiración.

Reay (2017) documenta estos patrones en el contexto británico, pero su relevancia para el contexto latinoamericano ha sido confirmada por investigación reciente. En Chile, estudios sobre estudiantes que ingresan a universidades de élite mediante programas de acceso inclusivo muestran cómo estos estudiantes sienten tensionadas sus identidades al adentrarse en un entorno estructurado en torno a un *Habitus* ajeno al suyo, llegando a definirse en torno a la diferencia (Villalobos et al., 2022). Esta tensión identitaria y emocional es coherente con lo que Reay describe como la experiencia de ser un extraño en el paraíso el cual se traduce a acceder a un espacio educativo que no fue pensado para uno y que exige una negociación permanente entre la identidad de origen y las demandas del nuevo entorno.

Para el presente estudio, el *Habitus* emocional de clase permite comprender por qué las decisiones vocacionales de los estudiantes de Curicó no pueden ser explicadas solo por los recursos materiales disponibles. Los afectos, las lealtades y los miedos que estructuran esas decisiones son expresiones de una posición de clase que no se reduce a ingresos económicos, sino que incluye una manera particular de habitar el mundo y de relacionarse con la posibilidad del cambio social.

Arquitectura dual Emoción-Cognición: el afecto como información

La neurociencia cognitiva y la psicología social han aportado evidencia sólida sobre la integración funcional entre emoción y cognición en los procesos de toma de decisiones. Lejos de ser perturbaciones del razonamiento racional, las emociones cumplen funciones cognitivas específicas, esto quiere decir que orientan la atención hacia los aspectos relevantes de una situación, calibran el riesgo percibido, dotan de valor a las alternativas disponibles y/o sostienen la motivación para actuar. Loewenstein et al. (2001) denominan a este fenómeno *Affect as Information*, que quiere decir que el afecto funciona como una señal de información que el sujeto utiliza, con frecuencia de manera inconsciente, para evaluar situaciones y orientar sus decisiones.

Lerner et al. (2015) profundizan este argumento mostrando que las emociones anticipadas, por lo que el sujeto imagina que sentirá como consecuencia de cada opción, las que tienen un peso decisivo en la configuración de las preferencias. En el contexto de la elección vocacional, esto significa que el miedo anticipado a endeudarse, la esperanza anticipada de movilidad social, la ansiedad anticipada ante la lejanía del hogar o el orgullo anticipado de titularse no son meras coloraciones afectivas que acompañan a una decisión ya tomada racionalmente, sino componentes constitutivos del proceso decisonal mismo. Modificar esas emociones anticipadas como, por ejemplo, a través de experiencias de visita al

campus, testimonios de egresados o compromisos explícitos de apoyo institucional, puede transformar la decisión sin alterar ningún parámetro económico objetivo.

Investigaciones recientes confirman la relevancia de esta perspectiva en educación superior, Schnettler et al. (2024) muestran que en el contexto universitario los costos emocionales del estudio como la ansiedad, el esfuerzo afectivo, la sensación de no pertenecer, tienen interacciones significativas con las expectativas de éxito en la predicción de la intención de persistencia o abandono. Esta evidencia respalda la decisión metodológica de incorporar las emocionalidades como una categoría analítica central en el estudio de las trayectorias educativas, antes que tratarlas como variables de confusión o factores secundarios.

Identidad social, pertenencia y estudiantes de primera generación

La teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979) aporta una dimensión adicional al análisis de las emocionalidades por una parte la necesidad de coherencia entre la autoimagen del sujeto y los grupos de pertenencia que valora. Los estudiantes evalúan las instituciones y las carreras no solo en términos de retorno económico o empleabilidad, sino también en términos de la identidad que esas opciones les permiten sostener o construir. Una carrera que es percibida como incoherente con la imagen que el estudiante tiene de sí mismo o que lo obligaría a pertenecer a un grupo social con el que no se identifica genera un costo emocional que puede ser determinante en la decisión final.

Esta dimensión identitaria adquiere particular relevancia en el caso de los estudiantes de primera generación, cuya experiencia de ingreso a la educación superior implica una transición cultural significativa. Para estos estudiantes, la universidad no es un entorno familiar cuyos códigos se conocen de antemano, sino un mundo culturalmente novedoso cuyos rituales, exigencias y formas de relacionamiento deben ser aprendidos a un costo afectivo considerable. Strayhorn

(2019) denomina sentido de pertenencia al recurso emocional que protege a estos estudiantes frente a ese costo los cuales identificamos como la sensación de ser valorado, aceptado y reconocido como un miembro legítimo de la comunidad académica. Cuando ese sentido de pertenencia está ausente, la aversión al riesgo y el apego al territorio conocido se convierten en los afectos dominantes, incluso cuando existan alternativas objetivamente ventajosas disponibles en otras ciudades.

En el contexto chileno, Lagos San Martín et al. (2023) han documentado que los estudiantes de educación superior presentan niveles diferenciados de competencia emocional según su trayectoria escolar previa y su contexto socioeconómico, y que las instituciones formativas chilenas han comenzado a reconocer la necesidad de incorporar el desarrollo socioemocional como parte de la formación integral. Esta evidencia reciente refuerza la pertinencia de incorporar la dimensión emocional en el análisis de las decisiones vocacionales, más allá de los enfoques puramente motivacionales o económicos.

Racionalidades

Tipos de Acción Social: Weber y la Pluralidad de las Racionalidades

La teoría de la acción social de Weber (1964) constituye el fundamento más sólido para conceptualizar la diversidad de lógicas que orientan las decisiones vocacionales de los estudiantes. Weber parte de la premisa de que toda acción social tiene un sentido subjetivo que el investigador debe comprender antes de explicar causalmente, y que ese sentido puede responder a lógicas muy distintas. Su tipología de la acción social distingue cuatro formas ideales que, en la realidad empírica, se presentan combinadas y en tensión.

La acción racional con arreglo a fines, o racionalidad instrumental, orienta la conducta a través de la evaluación calculada de medios, fines y consecuencias. El sujeto se pregunta qué opciones le ofrecen mayor probabilidad de alcanzar los resultados que persigue, ponderando los recursos disponibles y los obstáculos previsibles. En el contexto de la elección vocacional, esta lógica se expresa en el cálculo de empleabilidad, retorno económico esperado, estabilidad laboral y costos de formación. La acción racional con arreglo a valores, o racionalidad axiológica, orienta la conducta según principios o convicciones que el sujeto considera válidos en sí mismos, independientemente de sus consecuencias externas; no hay cálculo de retorno, sino adherencia a un principio como elegir lo que da sentido y es coherente con los propios valores. La acción afectiva está determinada por estados emocionales del momento, mientras que la acción tradicional está guiada por costumbres y hábitos heredados.

La contribución decisiva de Weber (1964) al marco teórico de esta investigación es que ninguna de estas lógicas es más legítima ni más racional que las otras, siempre se debe observar cómo formas distintas de orientar la conducta que coexisten en los sujetos concretos y que se actualizan con distinto peso según las circunstancias. Esto significa que las decisiones vocacionales de los estudiantes de Curicó no pueden ser evaluadas con un único rasero de racionalidad instrumental. Un estudiante que elige quedarse cerca de su familia está actuando con plena coherencia interna desde una racionalidad axiológica, aunque esa elección no maximice sus posibilidades de inserción laboral.

Capital humano, señalización y los límites de la racionalidad económica

La economía de la educación provee el marco del capital humano y el cálculo costo, beneficio, potente para comprender la sensibilidad de la demanda a variables como aranceles, becas, empleabilidad esperada y retornos salariales. Becker (1993) formaliza la idea de que los individuos invierten en educación cuando el valor

presente de los retornos esperados supera el costo total de la formación, incluyendo el costo de oportunidad del tiempo dedicado a estudiar. Esta lógica capta aspectos reales del comportamiento de los estudiantes como por ejemplo la sensibilidad al precio, la consideración de la empleabilidad y la evaluación de la duración de las carreras.

Sin embargo, el modelo clásico de capital humano enfrenta limitaciones importantes cuando se aplica a estudiantes de provincias con escaso capital cultural informacional. Spence (2002) muestra que en mercados educativos opacos los estudiantes no pueden evaluar con precisión la calidad de las instituciones y recurren a señales de acreditación, empleabilidad publicada, vínculos con el entorno productivo como atajos cognitivos para tomar decisiones bajo incertidumbre. En condiciones de alta incertidumbre y aversión a la pérdida (Kahneman & Tversky, 1979), estas señales tienen un peso desproporcionado las refuerzan el statu quo cuando el costo de movilidad es alto, haciendo que opciones conocidas y cercanas sean evaluadas más favorablemente que alternativas objetivamente mejores, pero más lejanas e inciertas.

El Estudio de Mercado sobre Educación Superior de la Fiscalía Nacional Económica (FNE, 2024) provee evidencia empírica actualizada y directamente pertinente para el contexto chileno, este documenta que la concentración regional de la oferta educativa está inversamente correlacionada con la movilidad estudiantil interregional, y que los estudiantes de regiones con menor diversidad de oferta tienen sistemáticamente opciones más restringidas. Estos datos confirman que la racionalidad económica de los estudiantes de Curicó opera dentro de un campo de opciones previamente recortado por la geografía y la concentración institucional.

Expectativa, valor y comportamiento planificado: motivación y control percibido

El modelo de Expectativa, Valor de Eccles y Wigfield (2002) concibe la conducta educativa como función de dos componentes, por una parte, la expectativa de éxito, que se traduce a la creencia del estudiante en su capacidad de lograr el desempeño requerido y por otra, el valor subjetivo de la tarea, que incluye el interés intrínseco, el valor de utilidad, el valor de logro y el costo percibido. Este último componente es especialmente relevante para el análisis de las decisiones vocacionales en contextos de restricción ya que el costo total de estudiar no incluye solo el arancel, sino también el tiempo de traslado, el esfuerzo de conciliar estudio y trabajo, el costo emocional de alejarse de la familia y el riesgo de endeudamiento.

Investigación reciente confirma la relevancia de los costos emocionales en este modelo. Schnettler et al. (2024), en un estudio con más de mil estudiantes universitarios, muestran que en educación superior los estudiantes exhiben interacciones compensatorias entre expectativas y valores donde encontramos altos valores de estudio y bajos costos emocionales pueden compensar expectativas bajas de éxito. Esta evidencia tiene implicancias directas para la comprensión de las trayectorias de los estudiantes de Curicó que eligen carreras como segunda opción: el vínculo afectivo que desarrollan progresivamente con esas carreras puede funcionar como el componente de valor que compensa una expectativa de éxito inicialmente baja o una motivación intrínseca débil.

La Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen (1991) añade la dimensión del control conductual percibido, o sea, la creencia del estudiante en su capacidad de llevar a cabo la acción proyectada. En contextos donde los tiempos de traslado son extensos, donde se carece de información clara sobre los beneficios disponibles o donde la red familiar no tiene experiencia en educación superior, el control percibido puede ser bajo incluso cuando las actitudes y las normas

subjetivas sean favorables. Esto explica por qué muchos jóvenes de las comunas más periféricas de Curicó no postulan a instituciones fuera de la provincia, no por falta de aspiración sino por falta de control percibido sobre los procesos y recursos que esa opción implicaría.

El enfoque de capacidades: de los recursos a las libertades reales

El enfoque de las capacidades desarrollado por Sen (2000) y profundizado por Nussbaum (2008, 2011) ofrece el contrapunto crítico más potente al modelo economicista de la elección educativa. Desde esta perspectiva, el problema del acceso a la educación superior no puede reducirse a la disponibilidad de recursos económicos tales como aranceles, becas y/o créditos, sino que debe ser formulado en términos de capacidades reales como la posibilidad efectiva de los sujetos de convertir esos recursos en logros valiosos, dadas las condiciones concretas de su vida.

Dos estudiantes con idéntico acceso a Gratuidad pueden enfrentar oportunidades sustantivamente distintas si una vive en una comuna con transporte intermitente, debe compatibilizar estudio y trabajo remunerado, o carece de una red familiar que pueda sostenerla en los momentos de dificultad. En tal caso, la Gratuidad provee un recurso formal que no se traduce automáticamente en capacidad real de estudiar. Esta distinción entre recurso y capacidad es decisiva para comprender por qué políticas de financiamiento que han reducido las barreras económicas del acceso no han logrado modificar plenamente los patrones de segmentación territorial e institucional documentados por el Informe SIES (2024).

Eje articulador: territorio, estructura social y sujeto

El Capitalismo Emocional: Cuando la Emoción y la Racionalidad se Fusionan

La imbricación progresiva entre el lenguaje de las emociones y el lenguaje de la eficiencia económica, la autorrealización y la satisfacción personal es el concepto en que Illouz (2007) acuña el capitalismo emocional para designar un rasgo distintivo de la modernidad tardía. En el capitalismo emocional, los sujetos aprenden a articular sus deseos, aspiraciones y decisiones en términos que combinan simultáneamente el registro afectivo y el registro racional, económico buscando trabajos que los apasionen y que también sean bien remunerados; eligen carreras que los realicen y que también ofrezcan buena empleabilidad.

La dificultad de separar lo que se quiere de lo que conviene o, por otra parte, lo que se siente de lo que se calcula es un análisis especialmente pertinente para comprender los relatos de los estudiantes de Curicó ya que permite dar cuenta de una tensión que aparece con frecuencia en el cuerpo de la investigación. El concepto de Illouz (2007) tiene además una dimensión crítica sobre el capitalismo emocional, la responsabilidad de armonizar emoción y racionalidad recae sobre los individuos, que son interpelados a desarrollar su inteligencia emocional, a conocerse a sí mismos y a elegir con autenticidad. Esta interpelación puede ser empoderadora para sujetos con capital cultural suficiente para ejercerla, pero puede convertirse en una carga adicional para quienes, como muchos estudiantes de Curicó, deben tomar decisiones vocacionales en condiciones de información asimétrica, restricción económica y presión familiar.

***Habitus*, campo y capital cultural: Bourdieu y la estructuración de las aspiraciones**

La sociología de Bourdieu provee los instrumentos conceptuales más potentes para comprender cómo las posiciones sociales de los sujetos condicionan sus aspiraciones, sus percepciones y sus elecciones educativas. El concepto de *habitus* (Bourdieu, 1980) designa el sistema de disposiciones duraderas y transferibles que los sujetos incorporan a través de su trayectoria social como una manera de percibir, valorar y actuar en el mundo que se ha sedimentado en la experiencia vivida y que orienta la práctica de manera pre-rreflexiva. El concepto de capital cultural (Bourdieu, 1979) añade una dimensión específicamente educativa como el conjunto de conocimientos, habilidades, credenciales y disposiciones hacia la cultura legítima que los sujetos acumulan a lo largo de su trayectoria familiar y escolar.

Los estudiantes de primera generación que acceden a la educación superior desde contextos de escaso capital cultural heredado no solo enfrentan desafíos académicos, sino también desafíos de sentido ya que no saben exactamente a qué están entrando, no conocen los códigos implícitos del campo universitario y no cuentan con referentes familiares que hayan recorrido ese camino antes que ellos. Esta asimetría de capital cultural produce lo que Bourdieu (1980) denomina amor fati de las clases populares que se refiere a la tendencia a amar lo que se está en condición de obtener, ajustando los deseos a las posibilidades reales y descartando aspiraciones que se perciben como fuera del alcance.

En el contexto de Curicó, la extensión del concepto de *habitus* al territorio como condición de producción de disposiciones permite comprender por qué la cercanía geográfica no es solo un argumento de conveniencia sino un valor afectivo y moral que estructura las aspiraciones de los estudiantes. Crecer en una provincia con baja movilidad histórica, en familias con fuertes vínculos de interdependencia,

produce disposiciones específicas que hacen de la permanencia una virtud y de la partida una amenaza. Estas disposiciones no son obstáculos que la voluntad individual podría superar, sino condiciones que la política educativa debe reconocer si aspira a ampliar genuinamente las capacidades de elección.

Pruebas e Individuación en América Latina: Martuccelli y la negociación sujeto - estructura

Martuccelli (2007), en su obra *Gramáticas del individuo*, propone el concepto de pruebas (*épreuves*) para designar los desafíos estructurales que una sociedad impone a sus miembros en un momento histórico determinado y que estos deben enfrentar y superar para sostener su existencia social. Las pruebas no tan solo son obstáculos puramente individuales ni menos determinaciones puramente estructurales, para este tema son el punto de intersección entre la estructura y el sujeto, el lugar donde la presión social se hace vivible y por otra parte, donde la agencia individual es puesta a prueba. El ingreso a la educación superior, con todas las negociaciones que implica en términos económicos, geográficos, afectivos e identitarios, es precisamente una prueba en el sentido de Martuccelli para los estudiantes de Curicó.

El concepto de individuación, central en el marco de Martuccelli, designa el proceso por el cual los sujetos se constituyen como individuos a través de su relación con las estructuras sociales, es por ello que no es a pesar de ellas, sino en negociación con ellas. En su trabajo desarrollado junto a Sánchez (Martuccelli & Sánchez, 2010), señala que los procesos de individuación en América Latina tienen características específicas que los modelos elaborados en el Norte global no capturan adecuadamente, esto dado a que la familia tiene un peso mayor como red de sostén, la precariedad económica es una condición más extendida y el territorio tiene una densidad simbólica y material que en los modelos metropolitanos aparece como dato secundario.

Territorio, centralización y arraigo: la geografía como condición estructural

El territorio no es tan solo un contenedor neutro de la actividad social, más bien, se precisa como una estructura de oportunidades, vínculos y significados que condiciona activamente las posibilidades de los sujetos. En el sistema de educación superior chileno, la centralización geográfica de la oferta cuyos datos están documentados de manera sistemática por el Informe SIES (Subsecretaría de Educación Superior, 2024) y por el Estudio de Mercado FNE (2024) produce asimetrías territoriales que estructuran tanto las oportunidades objetivas de acceso como los marcos simbólicos de valoración de las trayectorias. La Región Metropolitana concentra el 43,9% de la matrícula nacional, mientras la Región del Maule donde se ubica la provincia de Curicó alcanza apenas el 5,3%.

Donoso y Schiefelbein (2017) han mostrado que la centralización del sistema educativo chileno no afecta de manera uniforme a todos los territorios ni a todos los estudiantes, mostrando que dichos efectos son diferenciales, concentrándose en los estudiantes de menores recursos, en los que viven en comunas más periféricas y en los que pertenecen a la primera generación universitaria de sus familias, en consecuencia, la centralización para estos estudiantes, provoca costos de movilidad como económicos, afectivos, logísticos son proporcionalmente más elevados, lo que sesga sistemáticamente sus decisiones hacia opciones locales.

Boisier (2004) añade una perspectiva de desarrollo territorial que complementa este análisis, se trata de que la centralización educativa no solo reproduce desigualdades de acceso, sino que inhibe los procesos endógenos de innovación y la pertinencia de la formación respecto de los sistemas productivos locales. Una provincia como Curicó, con un tejido productivo propio, agroindustria, vitivinicultura, comercio regional podría beneficiarse de una oferta educativa más ajustada a sus necesidades específicas. La ausencia de esa oferta más allá de ser

un problema de acceso individual es un problema de desarrollo territorial que afecta a toda la comunidad provincial.

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación articula dos tradiciones cualitativas, la hermenéutica fenomenológica y la teoría fundamentada -*Grounded Theory*-, las que operan en planos distintos y complementarios de la arquitectura de la investigación cualitativa. Desde el plano epistemológico y ontológico, el estudio se inscribe en una tradición que orienta la mirada investigativa hacia el significado profundo de la experiencia vivida por los sujetos y que fundamenta los supuestos con que la investigadora se aproxima al fenómeno de la elección vocacional (Gadamer, 1975; Van Manen, 1990). Desde el plano metodológico propiamente tal, el estudio adopta los procedimientos analíticos de la Teoría Fundamentada en su versión constructivista (Strauss & Corbin, 2002; Charmaz, 2006), que provee el andamiaje sistemático para construir categorías desde el material empírico de manera rigurosa y progresiva. Esta articulación no constituye una contradicción, sino una decisión metodológica fundamentada que reconoce que la postura epistemológica del investigador y los procedimientos de análisis que emplea operan en niveles distintos pero interdependientes (Creswell & Plano Clark, 2018).

Desde este posicionamiento, la elección de carrera e institución no se comprende como un acto de maximización abstracta, sino como una deliberación situada en la que se entrelazan emocionalidades y racionalidades bajo restricciones materiales y horizontes simbólicos específicos. Comprender como un joven decide dónde y qué estudiar no puede hacerse midiendo variables o aplicando cuestionarios, requiere acceder a los relatos, lo que hace del enfoque cualitativo la opción metodológica más pertinente para los propósitos de este estudio. Esta pertinencia se refuerza por el carácter exploratorio del problema en el contexto específico estudiado, para este tipo de casos la experiencia subjetiva de los estudiantes de ciudades intermedias de provincia ha sido escasamente analizada desde perspectivas comprensivas en la literatura nacional, lo que hace del enfoque

cualitativo no solo una opción adecuada sino una necesidad epistemológica para llenar ese vacío.

El diseño se inscribe en la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) según la versión de Strauss y Corbin (2002), complementada con los aportes constructivistas de Charmaz (2006), que permite generar comprensión analítica a partir del material empírico mediante un proceso sistemático de codificación. Charmaz (2006) desarrolló una versión constructivista de la Teoría Fundamentada que integra la perspectiva interpretativa del sujeto, superando el positivismo implícito en la formulación original y reconociendo que las categorías no emergen neutralmente de los datos, sino que son co-construidas en el encuentro entre el material empírico y la mirada hermenéutica del investigador.

Esta versión es coherente con el posicionamiento epistemológico fenomenológico que orienta el presente estudio. La elección se fundamenta en tres razones. En primer lugar, el propósito del estudio no es verificar hipótesis previas sobre la elección vocacional, sino construir una comprensión situada de cómo las emocionalidades y racionalidades se articulan en un contexto territorial específico. En segundo lugar, la Teoría Fundamentada permite que las categorías analíticas emerjan del propio material, lo que resulta especialmente pertinente en un campo de estudio, la elección vocacional en ciudades intermedias de provincia, escasamente explorado desde perspectivas comprensivas en el contexto chileno. En tercer lugar, la codificación axial como procedimiento analítico permite ir más allá de la descripción temática para establecer relaciones entre categorías, entrelazando sus condiciones causales, propiedades, dimensiones y consecuencias, respondiendo así a la complejidad del fenómeno estudiado.

Cabe señalar que, en coherencia con los principios de la Teoría Fundamentada constructivista, el diseño de esta investigación es de carácter emergente, el cual se ajustó progresivamente en función de lo que el material

empírico fue revelando durante el proceso de producción de información. Desde la perspectiva de Charmaz (2006), este ajuste no es una debilidad del diseño sino una expresión de la sensibilidad teórica que la investigadora construyó en diálogo con los datos, orientada por la mirada hermenéutica fenomenológica que informa sus supuestos. Esta flexibilidad no constituye una limitación metodológica, sino una característica constitutiva del enfoque cualitativo que la literatura especializada reconoce como condición de rigor en estudios de esta naturaleza (Braun & Clarke, 2021; Creswell & Plano Clark, 2018). El diseño es transversal en tanto la recolección de información se realizó en un único período temporal.

Fuentes secundarias

Se utilizaron fuentes documentales secundarias para la contextualización territorial y sistémica del fenómeno estudiado. Entre estas se incluyen el Informe de Matrícula en Educación Superior en Chile 2024 (Subsecretaría de Educación Superior, 2024), que provee datos actualizados sobre distribución territorial de la matrícula y concentración por tipo de institución; informes de la OCDE sobre educación superior en Chile (OCDE, 2019); estudios sobre acceso y equidad en el sistema chileno (Donoso, 2018; Donoso & Schiefelbein, 2017; Mizala et al., 2007); y literatura sobre centralización del sistema educativo y sus efectos territoriales (Boisier, 2004).

Producción de información: entrevistas semiestructuradas

La producción de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas individuales, de una duración aproximada de entre diez y veinte minutos cada una. El instrumento fue sometido a una validación de contenido mediante juicio de expertos y a una prueba piloto con tres participantes, lo que permitió ajustar la formulación de algunas preguntas y estimar los tiempos de aplicación antes de iniciar el trabajo de campo definitivo.

El acceso a lo/as participantes se gestionó a través de docentes colegas de la institución, quienes facilitaron tiempo dentro de sus jornadas de clases con estudiantes de primer año, a partir de esa instancia, se convocó voluntariamente a quienes manifestaron interés en participar del estudio, resguardando desde el inicio el carácter libre e informado de la adhesión.

Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora en espacios físicos de las instituciones, lo que contribuyó a generar un clima de confianza y familiaridad para lo/as participantes. Cada entrevista fue grabada en audio con consentimiento explícito de los/as participantes y posteriormente transcrita de manera literal, preservando los giros, repeticiones y expresiones propias del habla de cada entrevistado/a, en coherencia con los principios de la teoría fundamentada que privilegian la fidelidad al dato empírico por sobre la corrección del lenguaje.

En consideración a los riesgos personales que podían emerger durante el desarrollo de cada sesión, dado que las preguntas abordaban experiencias de vida, decisiones familiares, condiciones económicas u emociones vinculadas a la trayectoria educativa, se adoptaron medidas preventivas antes y durante cada entrevista.

Al inicio de cada sesión se informó a los/as participantes sobre el objetivo del estudio, la confidencialidad de sus relatos, el anonimato de su identidad en toda instancia de análisis y difusión. Cuando emergieron relatos con contenido sensible, como experiencias de frustración vocacional, presión familiar o restricciones socioeconómicas que limitaron las opciones de elección, la investigadora optó por acompañar el relato con escucha activa y sin redirección abrupta, permitiendo que el/la participante cerrara su propio hilo narrativo antes de continuar. Ninguna entrevista debió interrumpirse por situaciones de riesgo, y en todos los casos los/as participantes completaron la sesión de manera voluntaria.

Tabla 1*Guion y preguntas iniciales de la entrevista semiestructurada.*

Apertura y contexto de vida	1. ¿Qué lo/la motivó a elegir esta carrera? 2. ¿Cuáles son sus principales intereses y pasatiempos hoy día? 3. ¿Qué habilidades y fortalezas cree que tiene y que le ayudan en esta carrera? 4. ¿En qué tipo de establecimiento cursó su enseñanza media (público, particular subvencionado, particular)? 5. ¿Sus padres o tutores tienen estudios superiores? ¿Cuáles? 6. ¿La cercanía o la ubicación geográfica de la universidad influyó en su decisión de estudiar aquí?
Proceso de toma de decisión	7. ¿Esta fue su primera opción de carrera? Si no lo fue, ¿qué carrera hubiera preferido y por qué no la eligió? 8. ¿Qué factores consideró al momento de elegir esta carrera? 9. ¿La situación económica o el acceso a gratuidad o becas influyó en su elección? 10. ¿Utilizó fuentes de información para investigar sobre esta carrera? ¿Cuáles? 11. ¿Quién lo/la apoyó o influyó en la decisión de estudiar esta carrera? 12. ¿La elección de esta carrera fue influenciada por la opinión de otras personas? 13. ¿Elegió esta carrera libremente, o existieron condicionantes que limitaron su elección?
Evaluación, proyección y reflexión	14. ¿Qué habilidades y conocimientos cree que necesitará para tener éxito en esta carrera? 15. ¿Qué espera lograr con esta carrera? ¿Dónde le gustaría trabajar cuando egrese? 16. ¿Está satisfecho/a con la elección que realizó? ¿Por qué? 17. ¿Siente que en esta carrera puede ser realmente auténtico/a? 18. ¿Hay aspectos de la carrera o de la universidad que le gustaría mejorar o cambiar? 19. ¿Cree que necesita algún recurso adicional para mejorar su desempeño en la carrera? 20. Si pudiera volver atrás, ¿elegiría esta misma carrera? 21. ¿Qué consejo le daría a alguien que está considerando estudiar una carrera similar?

Análisis de información: codificación con teoría fundamentada

La teoría fundamentada permitió identificar tres núcleos temáticos que atraviesan y articulan las categorías levantadas a lo largo de análisis, el primero tiene que ver con la geografía ya que en los relatos de los estudiantes, la distancia

no es solo un dato práctico, sino algo que se siente y que orienta decisiones, quedarse a estudiar cerca no fue para la mayoría una decisión libre entre varias opciones equivalentes, sino la única opción que se percibía como real y esa percepción mezcla cálculo y afecto de una forma que no es posible separar. En esta investigación la cercanía al hogar no se justificaba solo por el ahorro en arriendo o transporte, sino porque alejarse implicaba un costo emocional que muchos estudiantes simplemente no estaban dispuestos a asumir.

La desigualdad estructural nació como un trasfondo silencioso que recolecta el campo de lo posible antes que la elección ocurra. Lo llamativo es que los propios estudiantes no la nombraban así, nadie dijo que no podía estudiar porque era pobre o porque las opciones eran limitadas por el origen social, lo que aparecía era en cambio era una naturalización de los límites, una percepción de que ciertas carreras o instituciones simplemente no eran para ellos, sin que nadie se los haya dicho o comentado explícitamente. Los jóvenes de provincias más periféricas de la provincia no elegían entre todas las opciones disponibles en Chile, elegían las que su trayectoria de vida les había enseñado que eran alcanzables para alguien como ellos.

El tercer núcleo fue quizás el más inesperado del análisis, ya que varios estudiantes que ingresaron a una carrera por razones puramente instrumentales, porque era lo que había cerca, porque era lo más accesible económicamente o porque no quedaron en su primera opción, fueron construyendo con el tiempo un vínculo afectivo con esa carrera que resignificó la elección original. Lo que comenzó como una decisión racional y en algunos casos resignada, terminó cargado de sentido emocional, de identidad y/o de pertenencia. Esto sugiere que la frontera entre racionalidad y emocionalidad en la elección vocacional no es fija ni está establecida de antemano, sino que se desplaza y se transforma a lo largo de la experiencia vivida.

Criterios de rigor metodológico

La calidad del diseño cualitativo se resguarda mediante los criterios de rigor propios de la investigación interpretativa, que reemplazan los criterios de validez y confiabilidad estadística de los diseños cuantitativos por criterios epistemológicamente pertinentes al enfoque adoptado (Lincoln & Guba, 1985). La credibilidad del análisis se aseguró mediante la incorporación de citas textuales literales de los participantes como evidencia directa que sustenta cada categoría analítica. La transferibilidad se aseguró mediante una descripción densa del contexto territorial, institucional y biográfico de los participantes. La verificabilidad se garantiza mediante una traza de auditoría que documenta las decisiones analíticas tomadas a lo largo del proceso.

La reflexividad constituyó un criterio transversal de rigor a lo largo de todo proceso investigativo, resguardada mediante la escritura sistemática de apuntes reflexivos que documentaron las tensiones, dudas y decisiones interpretativas emergentes tanto en el trabajo de campo como en el análisis. En el contexto de esta investigación estos apuntes sirvieron de instrumentos epistemológicos que permitieron a la investigadora monitorear su posicionamiento interpretativo frente a los relatos de los estudiantes de Curicó, reduciendo el riesgo de proyectar significados preconcebidos sobre el material empírico (Charmaz, 2006).

Una de las tensiones interpretativas más significativas emergió al analizar los relatos de estudiantes que declaraban simultáneamente una razón emocional para quedarse a estudiar en Curicó, como no querer alejarse de la familia, y una razón instrumental para elegir una carrera específica por sobre otra que prefería, como la empleabilidad percibida. Esta coexistencia obligó a la escritura de reflexiones que interrogaban si ambas dimensiones debían codificarse como categorías independientes o si constituían una expresión articulada de un mismo proceso decisonal. La resolución de esa tensión fue decisiva para la construcción de la

categoría axial de resignificación emocional en la elección racional, que no habría emergido sin ese proceso reflexivo documentado.

Una segunda tensión apareció al analizar relatos donde el condicionante territorial de la elección no respondía exclusivamente a restricciones económicas sino a dinámicas familiares de protección y arraigo, como en el caso de una estudiante que contaba con el puntaje suficiente para estudiar en Santiago, pero cuyos padres no la autorizaron a trasladarse por temor al contexto urbano de la capital. Ante ese relato, la investigadora debió preguntarse si la condición debía leerse como restricción familiar, como factor geográfico o como expresión del *Habitus* emocional de clase en el sentido de Reay (2017), dado que los tres marcos teóricos eran aplicables conducían a interpretaciones distintas. Ese ejercicio reflexivo documentado permitió sostener una decisión interpretativa fundada y no arbitraria, en coherencia con lo que Flick (2007) denomina saturación de información – aproximarse a la riqueza comprensiva de los datos sin forzar relaciones que sirvan únicamente como forma de agotamiento del material.

En términos generales, las anotaciones del investigador permitieron hacer transparente el proceso de construcción de las categorías, registrar las decisiones interpretativas en el momento en que fueron tomadas y sostener el criterio de credibilidad del estudio mediante la trazabilidad del razonamiento analítico de la investigadora a lo largo de todas las fases del proceso.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo los estándares éticos establecidos por Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID, 2021) y los principios internacionales de ética en investigación con personas (American Psychological Association, 2017). Todos los participantes fueron informados del propósito del estudio, del carácter voluntario de su participación y de las condiciones de

anonimato y confidencialidad que rigen el tratamiento de sus relatos. Se obtuvo consentimiento informado por escrito de cada participante antes de iniciar cada entrevista, con un formulario redactado en lenguaje accesible que explica los usos de la información, los derechos del participante y los mecanismos de retiro.

Las grabaciones y transcripciones se almacenaron en dispositivos protegidos con contraseña, accesibles únicamente a la investigadora principal. Los relatos se anonimizaron mediante codificación numérica antes de su análisis, eliminando cualquier referencia que pudiera permitir la identificación de los participantes.

Participantes

Los/las participantes fueron estudiantes de primer año en modalidad diurna matriculados en instituciones de educación superior con sede o actividad presencial en la Provincia de Curicó, residentes en alguna de sus nueve comunas: Curicó, Molina, Teno, Romeral, Rauco, Sagrada Familia, Hualañé, Licantén y Vichuquén. Se incluyeron estudiantes de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, tanto públicos como privados, adscritos o no a la Gratuidad.

La muestra final se construyó mediante un muestreo intencional de máxima variación (Flick, 2007), estrategia coherente con los propósitos de la Teoría Fundamentada, que no busca representatividad estadística sino diversidad de perspectivas que enriquezca la construcción de categorías. Se sobrerrepresentaron intencionalmente las comunas rurales y costeras de la provincia, donde los tiempos de traslado y las condiciones de conectividad son más restrictivos, por ser estas zonas las menos visibles en la literatura sobre acceso a la educación superior en Chile. La muestra final estuvo compuesta por 21 estudiantes provenientes de las comunas de Curicó, Molina, Teno y Rauco, con presencia adicional de un participante de Santa Cruz, localidad adyacente a la provincia, cuya inclusión aportó evidencia sobre el rol emergente de Curicó como polo universitario de atracción

para territorios vecinos. La saturación teórica (Strauss & Corbin, 2002) se alcanzó aproximadamente en la octava entrevista, ya que a partir de ese punto los relatos dejaron de generar categorías nuevas y comenzaron a confirmar y enriquecer las ya construidas. Las entrevistas posteriores respondieron al criterio de máxima variación, asegurando cobertura de todas las comunas representadas y de los distintos perfiles biográficos de estudiantes que acceden directamente desde la enseñanza media, adultos que reingresan al sistema y estudiantes de primera generación que el diseño contemplaba.

Tabla 2

Características de los participantes

Caso	Sexo	Edad Aprox.	Carrera	IES	Origen/comuna
E1	Mujer	18-20	Administración Pública	UCM	Curicó
E2	Mujer	18-20	Administración Pública	UCM	Molina
E3	Mujer	18-20	Administración Pública	UCM	Curicó
E4	Mujer	18-20	Administración Pública	UCM	Comalle/Teno
E5	Mujer	25-35	Administración Pública	UCM	Teno
E6	Hombre	21-25	Contador Auditor	AIEP	Curicó
E7	Mujer	22-26	Contador Auditor	AIEP	Molina
E8	Mujer	18-22	Contador Auditor	AIEP	Curicó
E9	Mujer	25-35	Contabilidad General	AIEP	Curicó
E10	Mujer	30-40	Contador Auditor	AIEP	Curicó
E11	Mujer	27	Contador Auditor	AIEP	Sagrada Familia
E12	Mujer	18-21	Contador Auditor	AIEP	Los Queñes / Romeral
E13	Hombre	22-25	Contador Auditor	AIEP	Curicó
E14	Mujer	19-21	Contador Auditor	AIEP	Morza / Teno
E15	Hombre	18-20	Contador Auditor	AIEP	Curicó
E16	Hombre	22-25	Contador Auditor	AIEP	Santa Cruz
E17	Hombre	19-22	Contador Auditor	AIEP	Romeral
E18	Hombre	20-24	Contador Auditor	AIEP	Curicó
E19	Hombre	17-18	Contador Auditor	AIEP	Los Niches / Curicó
E20	Hombre	18-20	Administración Pública	UCM	Teno
E21	Mujer	40+	Administración Pública	UCM	Curicó

Tabla 3

Factor principal de la elección, según los entrevistados

Caso	Factor Principal de elección
E1	Vocación de servicio y gusto por trabajo con personas; cercanía geográfica
E2	No obtuvo gratuidad en su carrera preferida (Literatura); factor económico y geográfico
E3	No quedó en Derecho (Talca); campo laboral; cercanía geográfica; carrera técnica previa (RRHH)
E4	Vocación por ciencias sociales y servicio público; padres impidieron ir a Santiago (U. de Chile, 861 pts.)
E5	Empleabilidad; arraigo familiar (madre enferma); no quiso ir a Talca por razones personales
E6	Experiencia práctica informal en administración contable; campo laboral; traslado desde Angol
E7	Despido (Viña Miguel Torres, 4 años); experiencia en control de calidad y auditoría ISO; motivación personal
E8	Estabilidad económica; influencia de tíos contadores; cercanía; prestigio institucional
E9	Necesidad de gestionar empresa propia; malla curricular práctica; flexibilidad horaria
E10	Necesidad de entender contabilidad de su negocio; motivación del hijo egresado de la misma institución
E11	Deseo de crecer en conocimiento; experiencia laboral diversa (10 años post 4° medio); autonomía total
E12	Influencia de madre y tías contadoras; gusto por números; práctica en electricidad descartada por trato discriminatorio
E13	Retorno desde Talca por problemas de salud; cercanía familiar; contabilidad como base para negocio propio
E14	Gusto por matemáticas; arraigo (no quiso salir de Curicó); año sabático previo; decisión autónoma
E15	Influencia de madre (estudia auditoría en misma institución); no pudo postular a Derecho por falta de PAES de historia; TDH y Asperger
E16	Oportunidad de ascenso laboral; confianza de jefatura; sede de San Fernando no impartió la carrera
E17	Meta de crear empresa propia; conocimientos contables como herramienta; horario compatible con trabajo nocturno
E18	Retorno motivado por padre; sobrecarga previa trabajo-estudio; abandono voluntario anterior; arraigo en Curicó
E19	Deseo de mejorar condición económica familiar; NEM insuficiente para UCM; padres trabajadores agrícolas; sin movilidad propia
E20	No obtuvo gratuidad para Ed. Física en Talca (primera opción); empleabilidad; cercanía
E21	Deuda vocacional de 24 años (sueño frustrado de ser Carabinera); padres lo impidieron; motivación por hijos; gratuidad gestionada por hija mayor

Limitaciones del diseño

Como todo diseño de investigación, el presente estudio reconoce limitaciones que deben ser explicitadas para una interpretación responsable de los hallazgos. En primer lugar, el carácter transversal del diseño no permite dar cuenta de la evolución de las emocionalidades y racionalidades a lo largo de la trayectoria formativa de los estudiantes, esto quiere decir que si bien los relatos capturan el momento del ingreso, no permiten seguir cómo esas disposiciones se modifican o consolidan con el tiempo; si bien esta condición no constituye un problema epistemológico para las metodologías cualitativas, dado que estas no exigen necesariamente el seguimiento longitudinal de los fenómenos, sí representa una frontera del estudio cuyo reconocimiento abre una proyección investigativa relevante orientada al desarrollo de diseños procesuales que permitan rastrear cómo las emocionalidades y racionalidades se transforman o sedimentan a lo largo de la trayectoria formativa. En segundo lugar, la posición de la investigadora como docente y profesional en la misma provincia estudiada introduce una doble condición ya que, por un lado, provee sensibilidad teórica y acceso privilegiado al contexto; por otro, puede generar sesgos de interpretación que los mecanismos de reflexividad descritos buscan gestionar. Esta segunda condición es reconocida por las metodologías cualitativas, en tanto el investigador se constituye por sí mismo en un participante directo o indirecto del proceso, por lo que se instruye considerar aspectos de rigor metodológico como la auditabilidad a efectos de reducir lo máximo posible este tipo de interferencias en la producción científica real (Flick, 2007)

Análisis de Resultados

Emocionalidades y racionalidades en las trayectorias de elección vocacional de estudiantes de la provincia de Curicó

El presente capítulo expone el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a estudiantes de educación superior de la provincia de Curicó. El propósito central es dar cuenta de los sistemas de significado que orientan las decisiones vocacionales de este grupo, organizados en torno a dos categorías analíticas mayores, las emocionalidades y las racionalidades. Ambas categorías no se conciben como dimensiones excluyentes ni jerarquizadas, sino como ejes articuladores que se imbrican, se tensionan y se condicionan mutuamente en el proceso de elección de carrera.

El análisis se apoya en la metodología de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) particularmente en el enfoque de codificación axial, que permite identificar categorías centrales, sus propiedades, dimensiones y condiciones causales a partir del material empírico. Las citas textuales de los participantes son incorporadas a lo largo del análisis como evidencia directa que sostiene las interpretaciones, preservando su literalidad tal como fueron enunciadas en las entrevistas.

El capítulo se organiza en tres grandes apartados: el primero aborda las emocionalidades como categoría analítica, examinando los núcleos temáticos que emergen del corpus en torno al vínculo afectivo con la decisión vocacional; el segundo desarrolla las racionalidades, entendidas como los cálculos, evaluaciones y razonamientos que los estudiantes movilizan al momento de elegir una carrera; finalmente el tercero propone una lectura integrada de ambas categorías, identificando los patrones de relación entre ellas y su articulación con las condiciones estructurales de desigualdad que caracterizan el territorio estudiado.

Tabla 4*Categorías construidas.*

Categoría	Descripción
Emocionalidades	Dimensión afectiva que atraviesa las decisiones vocacionales de los/as estudiantes. Los relatos evidencian sentimientos como el miedo a alejarse del entorno familiar, la culpa por oportunidades no aprovechadas, el deseo de revancha social, el orgullo por el acceso a la educación superior, la resignación ante un horizonte acotado de posibilidades y la esperanza como motor de la trayectoria formativa.
Racionalidades	Dimensión deliberativa que organiza los cálculos y evaluaciones movilizados al elegir carrera e institución. Se identifican racionalidades de tipo instrumental, económica, geográfica, institucional, familiar y temporal, que no operan de forma aislada sino en función de la posición social y las trayectorias previas de cada sujeto.
Núcleos temáticos emergentes y relaciones entre categorías	Lectura integrada que revela tres núcleos transversales al corpus: geografía y arraigo, desigualdad estructural, y resignificación emocional de la elección racional. Su articulación permite comprender la elección vocacional en Curicó como un acto simultáneamente emocional, racional y territorialmente situado, donde el cálculo y el afecto operan de manera profundamente imbricada.

Nota. Elaboración propia.

Emocionalidades en la elección vocacional

El concepto de emocionalidad, en el contexto de esta investigación, refiere al conjunto de estados afectivos, vínculos relacionales y disposiciones subjetivas que intervienen en el proceso de elección de carrera, configurando un campo de significados que no es reductible a la lógica del cálculo racional. Para Hochschild (1983) y su teoría de las reglas del sentimiento, las emociones no son meras reacciones espontáneas, sino que están socialmente estructuradas y responden a normas culturales que determinan qué se debe sentir, cuándo y en qué contextos.

En este sentido, las emociones que movilizan las decisiones vocacionales de los estudiantes curicanos no son fenómenos puramente individuales, sino que expresan las tensiones, mandatos y expectativas de los entornos familiares y comunitarios en los que estos jóvenes y adultos se insertan.

El análisis del corpus permite identificar seis categorías axiales en el eje de las emocionalidades: (a) el arraigo afectivo familiar, (b) la identidad vocacional afectiva, (c) el proyecto de vida postergado, (d) el logro educativo como acontecimiento simbólico intergeneracional, (e) el miedo e inseguridad académica, y (f) la motivación vicaria a través de referentes emocionales cercanos.

Arraigo afectivo familiar como condicionante de la elección

Una de las categorías con mayor densidad analítica en el corpus es la del arraigo afectivo familiar, entendida como el conjunto de lealtades, responsabilidades y vínculos emocionales que los estudiantes sostienen con sus familias de origen y que operan como condicionantes implícitos y en ocasiones explícitos de la decisión vocacional. Esta categoría se manifiesta con particular intensidad cuando los participantes describen los motivos por los que no optaron por estudiar en ciudades más lejanas, como Santiago o Talca, aun cuando habrían tenido acceso académico a instituciones o carreras de su preferencia.

El arraigo afectivo no opera como un simple argumento de conveniencia geográfica, sino como una obligación moral y emocional que los estudiantes asumen consciente o inconscientemente. En el caso de una de las entrevistadas, la decisión de permanecer en Curicó estuvo directamente vinculada a la situación de vulnerabilidad emocional que atravesaba su madre en ese momento:

No quería dejar más sola porque estaba en un momento difícil venía recién parándose a mi papá entonces no quería dejar (Entrevista 5).

La relevancia analítica de esta cita reside en que la propia participante utiliza el término emocionalidad para nombrar lo que la detuvo, dotando a su decisión de una reflexividad notable. La emoción no es aquí una interferencia irracional en el proceso decisonal, sino la razón misma de la elección. Un patrón similar se identifica en otras entrevistas. En el caso de un estudiante de origen venezolano, la preocupación de su madre por los riesgos de vivir en otra ciudad operó como restricción explícita que limitó su campo de elección, lo cual lo indica cuando el entrevistador le consulta sobre si tenía la posibilidad de irse a otra región, la respuesta fue la siguiente:

También, también tenía la posibilidad, pero lo que pasa es que mi mama no quería que yo me fuera, porque también tenía la posibilidad de irme a la [Nombre universidad], pero también no quise irme para allá porque mi mamá tenía miedo de que como iba a otra región nunca había salido de Curicó me podía pasar algo y como está la cosa hoy en día así que por eso después decidí aquí. (Entrevista 17).

Este fragmento resulta especialmente revelador porque el estudiante no solo reconoce el miedo de su madre como factor determinante, sino que también incorpora su propia incertidumbre emocional respecto a la separación familiar. La emoción aparece, así, como una fuerza compartida que circula entre los miembros de la familia y que se actualiza colectivamente en el momento de tomar decisiones educativas individuales. Esta dinámica es coherente con lo que Reay (2017) denomina *Habitus* emocional de clase.

Identidad vocacional afectiva: elegir desde el gusto

En contraste con las decisiones marcadas por el arraigo familiar o la restricción económica, algunos estudiantes del corpus revelan una orientación

vocacional fundamentada en el gusto genuino, en el placer anticipado del ejercicio profesional y en el rechazo activo al malestar que produciría dedicarse a algo que no les satisface. Esta categoría, denominada identidad vocacional afectiva, refiere a la capacidad de algunos estudiantes para reconocer sus propios intereses subjetivos como criterio legítimo de elección, y actuar en consecuencia, incluso cuando ello implica asumir costos materiales.

El caso más elocuente del corpus en esta dirección es el de una estudiante que elabora una reflexión que articula explícitamente la dimensión emocional del trabajo con la proyección de su bienestar futuro:

Yo personalmente prefería escoger una carrera que a mí personalmente me gustara. Obviamente que yo sé que se me va a entregar una remuneración a fin de mes, y yo con que me alcance para el mes, estoy contenta. Porque yo decía: no me sirve de nada ganar mucho, mucho, mucho dinero, pero levantarme desganada todos los días, estar en un ambiente laboral que no me gusta, haciendo algo que no me gusta... Yo sentía que probablemente me iba a desencadenar una depresión. Entonces yo decía: ya, tengo dinero, pero no tengo felicidad. Y prefiero ser feliz y quizás estar un poco más justa de dinero (Entrevista 4).

La densidad interpretativa de esta cita es considerable. En primer lugar, la estudiante anticipa afectivamente su vida laboral futura y rechaza un escenario de alta remuneración si este conlleva malestar cotidiano. En segundo lugar, utiliza el verbo sentir para describir una proyección que, en términos convencionales, podría considerarse puramente racional. Esta fusión entre sentimiento y anticipación racional es característica de lo que Illouz (2007) denomina capitalismo emocional.

Esta orientación afectiva no se presenta, sin embargo, como un atributo exclusivo de quienes cuentan con mayores recursos o libertad de elección. También aparece, de forma más implícita, en estudiantes cuya decisión estuvo condicionada por factores externos, pero que igualmente articulan el gusto como criterio de validación retrospectiva. Así lo expresa una estudiante de Administración Pública que, al ser consultada sobre si elegiría nuevamente su carrera, responde con una afirmación que superpone el deseo presente sobre las restricciones pasadas:

No... aunque hubiese tenido los recursos no me hubiese gustado alejarme, me gusta acá, la carrera, me gusta que me quedé cerca y en sí me gusta la carrera. Yo creo que, si me preguntaste ahora a yo misma del pasado, si pedagogía o esta, yo creo que con lo que tengo hasta ahora, hubiese dicho esta. (Entrevista 1).

La enunciación resulta significativa por su estructura condicional retrospectiva, en este caso la estudiante no solo valida su elección presente, sino que la proyecta hacia el pasado, resignificando una decisión que pudo haber estado condicionada por factores de proximidad geográfica o disponibilidad de opciones. El gusto, en este caso, opera como dispositivo de legitimación subjetiva que permite al sujeto reconocerse como agente de su propia trayectoria.

Proyecto de vida postergado: la emoción como retorno al estudio

Una categoría emergente de particular relevancia en el corpus es la que se denomina proyecto de vida postergado, que agrupa los casos de estudiantes adultos que ingresan o reingresan a la educación superior después de haber interrumpido o diferido sus trayectorias formativas por razones vinculadas al cuidado familiar, la precariedad económica, la falta de apoyo en la juventud o las exigencias del mundo laboral. El caso más paradigmático del corpus es el de una estudiante

que describe su ingreso a la educación superior como la concreción de un sueño largamente postergado:

Lo que me motivó fue un sueño que tenía hace muchos años y que no había logrado cumplir, porque me dediqué a ser mamá. Sentía que me debía algo a mí misma. (Entrevista 21).

La noción de deuda con el yo que articula este fragmento es analíticamente rica, esto porque la estudiante construye su decisión de estudiar no como un acto de adaptación al mercado laboral ni como una respuesta racional a incentivos externos, sino como la reparación de una deuda que ella misma había contraído consigo. Esta lógica emocional de la deuda personal es coherente con lo que Skeggs (2004) ha descrito como la interiorización de la culpa en sujetos femeninos de clase trabajadora. En una tónica similar, otra estudiante adulta vincula su decisión de estudiar a la experiencia de ser despedida del trabajo:

Mi papá siempre me decía... Priscila tu tenís que estudiar! tenís que estudiar! para eso nosotros estamos trabajando, para que tú podai [puedas] estudiar, ser profesional, para que no te pasen a llevar y porque... siempre todos los años papi yo sí, voy a estudiar pero no ahora. Y mi mami siempre me ha apoyado sí, siempre le decía a mi papi... Manuel... la Priscila va a estudiar, pero su debido tiempo y ahora llegó... a mí me despidieron y yo como a la semana dije: ya voy a estudiar, ahora me llegó la hora, me tengo que enfocar al estudio... mucho trabajé y ahora me toca estudiar y enfocarme (Entrevista 7)

Logro educativo como acontecimiento simbólico intergeneracional

En los casos en que los estudiantes pertenecen a familias sin tradición de educación superior, el ingreso a la universidad adquiere una densidad simbólica y

emocional que trasciende la dimensión individual. El logro educativo se convierte en un acontecimiento compartido, un hito familiar que condensa expectativas intergeneracionales y que se experimenta colectivamente con una intensidad afectiva que contrasta con la frialdad del discurso meritocrático convencional. Esta dimensión emerge con claridad en el relato de una estudiante cuando es consultada sobre si existen antecedentes de estudios superiores en su familia:

No hasta octavo no más, entonces por eso más bien... a uno pucha! al otro día también mi mami le corría las lágrimas. Porque yo no como le dije, no soy de muchos amigos, pucha, ¡ya eran compañeros de 30 y tantos años poh!, no eran de mi edad entonces me decía... estoy como bien contenta porque te veo cambiada, ahora estáis haciendo otro ambiente tus compañeros son más de tu edad, entonces salí más por lo menos vas al instituto de estudiar, porque yo no salgo tampoco... entonces eso no haría apoyo la verdad y sé que están orgullosos bueno, aunque no me lo digan todo el tiempo, pero se nota (Entrevista 7).

El llanto de la madre funciona aquí como un indicador de la carga simbólica que el acceso a la educación superior tiene para familias que históricamente han estado excluidas de ese espacio. El orgullo intergeneracional que expresa este fragmento es coherente con lo que Bourdieu (1979) describe como el valor simbólico de las titulaciones en campos sociales donde el capital cultural es escaso.

La decisión de estudiar no siempre nace de una convicción individual construida en soledad. En varios relatos, esa decisión lleva consigo el peso de otras vidas que no pudieron completar ese camino. Una de las entrevistadas lo expresa con una frase que dice mucho en pocas palabras:

Mi mamá y mi tía igual decían: para que seas mejor que nosotras (Entrevista 16).

Reay (2017) advierte que en familias de clase trabajadora el acceso a la educación superior raramente se vive como un logro puramente personal. Hay orgullo, pero también algo más difícil de nombrar la conciencia de que quienes más alentaron ese camino son las mismas que no pudieron recorrerlo. La madre y la tía no solo motivan, se posicionan como el límite que la estudiante debe superar, y en ese gesto hay tanto afecto como renuncia. Desde Bourdieu, esto puede leerse como una estrategia de movilidad intergeneracional en la que el deseo frustrado de una generación se transfiere como mandato a la siguiente. Pero lo que Illouz agregaría es que ese mandato no opera desde lo racional sino como emocionalidad ya que la estudiante no elige con indiferencia, elige cargando con la trayectoria interrumpida de otras mujeres de su familia.

Miedo e inseguridad académica como emociones estructurantes

El miedo y la inseguridad académica constituyen otra categoría emocional con alta presencia en el corpus. Estos afectos no remiten a estados pasajeros o circunstanciales, sino a disposiciones relativamente estables que los estudiantes han construido a lo largo de sus trayectorias educativas previas, especialmente en contextos de preparación escolar insuficiente o de retorno al estudio después de años de pausa. Una estudiante que retoma los estudios tras veinticuatro años de ausencia del sistema educativo lo expresa con notable lucidez:

Yo creo que es un tema mío por el hecho de no haber tenido como una buena base en mi época y también el mismo hecho de tantos años, que yo dejé una sala hace 24 años. Entonces creo que es eso. (Entrevista 21).

La expresión que todo se vea más grande condensa con precisión la experiencia subjetiva de la desproporción entre las exigencias percibidas y los recursos propios. Este tipo de miedo no es un rasgo de personalidad, sino una respuesta emocional racional a una situación objetiva de desigualdad en la preparación previa. El análisis permite identificar aquí una emoción que es, al mismo tiempo, individual en su vivencia y estructural en sus causas.

Sin embargo, la inseguridad académica no afecta únicamente a quienes regresan al sistema tras una larga pausa. También se manifiesta en estudiantes que ingresan directamente desde la enseñanza media, incluso cuando su entorno ha reconocido reiteradamente su capacidad intelectual. Esta paradoja de ser percibida como competente por otros y percibirse a sí misma como insuficiente, aparece de forma particularmente nítida en el siguiente testimonio:

Porque bueno, no me encuentran cabeza dura... siempre me dicen que soy muy inteligente, pero a veces yo me bajo mucho en el tema de que siento que yo no entiendo la materia, pero sí, la estoy entendiendo, me falta como más seguridad de mí misma sí porque yo incluso el Profe Gino en la primera clase dijo como que qué espera del docente y yo dije como paciencia. (Entrevista 7).

La brecha entre el reconocimiento externo y la autoevaluación negativa que describe esta estudiante es característica de lo que la literatura psicoeducativa denomina síndrome del impostor, es decir, la dificultad para internalizar los propios logros como evidencia legítima de competencia. Que esta disposición se instale incluso cuando la comprensión es real - *aun cuando en realidad sí la estoy comprendiendo* - revela que la inseguridad académica opera con independencia del desempeño efectivo, constituyéndose en una emoción estructurante que condiciona la experiencia del aprendizaje antes de que este pueda ser evaluado.

Motivación vicaria a través de referentes emocionales cercanos

Una categoría que emerge con nitidez en el corpus, aunque con menor frecuencia que las anteriores, es la de la motivación vicaria, entendida como el proceso por el cual la decisión vocacional de un estudiante se configura no a partir de su propia experiencia directa, sino de la observación del recorrido de personas cercanas. Desde la perspectiva de Bandura (1977), el aprendizaje vicario opera cuando el sujeto observa a un modelo familiar, par o referente profesional que evalúa los resultados de su trayectoria y extrae de esa evaluación información que orienta su propia conducta. En el contexto de la elección vocacional, este mecanismo adquiere especial relevancia entre estudiantes de primera generación y de entornos con escaso capital cultural heredado, precisamente porque carecen de referentes directos dentro del campo universitario y construyen sus expectativas a partir de lo que ven en quienes los rodean.

El caso más nítido de las entrevistas es el de una estudiante que declara abiertamente que su decisión de carrera fue modelada por el ejemplo materno, sin mediación de instrucción explícita:

Mi mama también estudia contabilidad, aquí en el AIEP, y ahora va a sacar el título de auditora Me inspiró a tomar la misma carrera, porque la encontré interesante y me lo encontré útil (Entrevista 15).

La distinción que establece la propia participante, en este caso, no se trata de una influencia directiva ni de una presión familiar explícita, sino de un proceso de identificación afectiva con una trayectoria observada. La madre no transmitió un mandato, sino un modelo que la hija internalizó y convirtió en aspiración propia. Este mecanismo es coherente con lo que Reay (2017) describe como la transmisión intergeneracional de disposiciones afectivas hacia ciertos campos formativos, que

opera de manera pre-reflexiva precisamente porque se funda en la identificación emocional antes que en el cálculo racional.

Un segundo patrón de motivación vicaria aparece en una estudiante cuya decisión estuvo influida no por un familiar que estudió la misma carrera, sino por referentes laborales observados en su entorno próximo:

Me guíe de conocidos, familiares que trabajan en municipalidad y viendo yo mismo cómo los funcionarios trabajaban (Entrevista 1).

En este caso, la observación directa del ejercicio profesional, la cual no corresponde a una trayectoria formativa, sino de un desempeño laboral cotidiano, funciona como fuente de información vocacional y como legitimación emocional de la elección. La estudiante no accedió a datos abstractos sobre la carrera, sino a imágenes concretas de personas reales haciendo ese trabajo, lo que redujo la incertidumbre y generó una expectativa afectiva positiva. Esta forma de orientación vocacional por observación directa del campo laboral es especialmente relevante en contextos de escasa orientación institucional, donde las ferias universitarias y los rankings de empleabilidad son sustituidos por el conocimiento local de lo que hacen quienes ya trabajan.

Un tercer caso enriquece el análisis al mostrar la dimensión colectiva y proyectiva de la motivación vicaria. Una estudiante señala que el trayecto de su primo, quien estudió en un instituto técnico y hoy se desempeña como gerente, operó como prueba viviente de que ese tipo de trayectoria formativa era viable y conducía a resultados valiosos:

También tengo un primo que es gerente ahora y estudió en el INACAP, entonces yo digo pucha ahí está igual la motivación porque a todos mis primos le ha ido bien y son profesionales (Entrevista 7).

La potencia de esta cita reside en que el referente no pertenece al mismo campo disciplinar ni a la misma institución que la estudiante, pero su trayectoria opera como prueba de posibilidad: si alguien de mi entorno cercano pudo, yo también puedo. Este tipo de motivación vicaria trasciende la identificación con una carrera específica y actúa sobre la autoeficacia percibida (Bandura, 1977) que refuerza la creencia del sujeto en su propia capacidad de llevar a cabo una trayectoria similar, reduciendo el miedo al fracaso que caracteriza a los estudiantes de primera generación.

El corpus registra también una dimensión de la motivación vicaria que opera en sentido prospectivo, por ejemplo, algunos estudiantes que ya han iniciado sus estudios manifiestan el deseo de que su propio recorrido se convierta en referente para quienes los rodean. Una participante señala que su hermano ha comenzado a estudiar más desde que la observa a ella avanzar en su carrera, lo que sugiere que el proceso de motivación vicaria no se detiene en la elección inicial, sino que continúa operando como cadena intergeneracional a lo largo de la trayectoria formativa. Esta dimensión proyectiva es analíticamente relevante porque muestra que los estudiantes no son solo receptores pasivos de modelos ajenos, sino también productores activos de referentes para su entorno.

Soy hermana mayor y soy la motivación de mi hermano chico porque él es demasiado flojo y hace poco lo veo estudiando qué pasando materias limpio por qué porque me ve a mí ordenada qué estudiando y yo comentándole a mis papás él me escucha entonces igual es como una motivación de hermana mayor para él (Entrevista 7).

En síntesis, la motivación vicaria constituye una categoría emocional con sustento empírico claro en las entrevistas, opera a través de la observación de trayectorias familiares, laborales y de pares, reduce la incertidumbre vocacional en

contextos de información asimétrica, refuerza la autoeficacia percibida y genera cadenas de identificación afectiva que trascienden la decisión individual para inscribirse en dinámicas intergeneracionales y comunitarias.

Racionalidades en la elección vocacional

La categoría de racionalidades agrupa el conjunto de razonamientos, cálculos y evaluaciones que los estudiantes movilizan en el proceso de elección de carrera. A diferencia de la concepción economicista clásica que asume una racionalidad única maximizadora, informada e independiente del contexto, el análisis de las entrevistas revela una pluralidad de racionalidades que se ajustan, se superponen y en ocasiones se contradicen. Siguiendo el marco de Weber (1964), es posible distinguir entre racionalidades instrumentales, orientadas a fines externos (empleo, ingreso, estabilidad), y racionalidades de valor, orientadas a principios internos (vocación, proyecto de vida, sentido). A estas se añaden, en el análisis del corpus, racionalidades condicionadas estructuralmente por restricciones materiales y territoriales que operan como límites objetivos del campo de elección posible.

El análisis permite identificar seis categorías axiales en el eje de las racionalidades: (a) la racionalidad instrumental de empleabilidad, (b) la racionalidad de restricción económica, (c) la racionalidad geográfica y de proximidad, (d) la racionalidad prospectiva y de proyecto, (e) la racionalidad de segunda opción, y (f) la racionalidad informada y comparativa.

Racionalidad instrumental de empleabilidad

La empleabilidad percibida es, sin duda, la racionalidad más frecuente en el corpus. Aparece de manera recurrente como argumento principal, secundario o justificatorio en las decisiones de elección de carrera, y funciona tanto como criterio prospectivo como anticipar las posibilidades de inserción laboral como criterio

comparativo entre distintas opciones de formación. El caso más explícito en esta dirección es el de una estudiante que abandonó su primera preferencia vocacional (la Pedagogía) precisamente sobre la base de este tipo de cálculo:

No la verdad es que... en sí, de todas mis amigas una pura vino a esta universidad pero no a la carrera, pero eso no me influenció más que nada fue en económico y porque igual entre conversa y conversa esta carrera era mucho mejor que pedagogía sin discriminar o tirar abajo a la pedagogía, pero hoy en día no son tan reconocidas como un administrador (Entrevista 2).

La potencia analítica de este fragmento reside en que la racionalidad de la empleabilidad opera aquí no solo sobre la base de datos objetivos del mercado laboral, sino sobre percepciones y valoraciones sociales difusas acerca del prestigio y las condiciones de trabajo en determinadas profesiones. En este sentido, la racionalidad instrumental se nutre de insumos culturales e ideológicos que la dotan de un contenido que va más allá de lo meramente económico.

Esta misma lógica de descarte aparece de forma convergente en otro relato del corpus, donde un estudiante que también había considerado la Pedagogía como primera opción llega a una conclusión análoga por el mismo camino:

Bueno, si yo le comentara por temas de gratuidad yo no me quise ir a Talca, esta fue como mi segunda opción... más que todo mi primera opción era estudiar pedagogía en educación física y me di cuenta que tampoco su área de empleabilidad es muy buena, porque está muy sobre elevado se puede decir y siempre me apoyaron a que la administración, siga con administración entonces mi mamá me dijo estúdialo, está cerca, tú estudiaste eso ya en medio así que te va a

servir, va a servir porque va a tener como una base... entonces más por eso fue que escogí la administración pública (Entrevista 20).

La coincidencia entre ambos testimonios no es casual. En los dos casos la Pedagogía es descartada mediante el mismo argumento, lo que sugiere que la percepción de la desvalorización docente funciona como un saber circulante que orienta las decisiones vocacionales de manera transversal, con independencia de la carrera específica que finalmente se elige. Que dos estudiantes de distintas trayectorias y contextos reproduzcan prácticamente el mismo razonamiento revela que la racionalidad instrumental de la empleabilidad no es solo una operación cognitiva individual, sino una disposición socialmente construida y culturalmente transmitida.

Racionalidad de restricción económica: elegir dentro del campo de lo posible

Una racionalidad de naturaleza estructural que aparece con alta frecuencia en el corpus es la que se denomina racionalidad de restricción económica. A diferencia de la racionalidad instrumental de empleabilidad, que evalúa las opciones disponibles, esta categoría refiere a los casos en que las condiciones económicas del estudiante o su familia reducen de manera sustantiva el conjunto de opciones que pueden ser seriamente consideradas. Este fenómeno es particularmente visible en los siguientes testimonios:

La verdad es que yo conocía la carrera desde antes, por una guía, una visita guiada que nos hicieron por el colegio y la verdad es que no, no fue mi primera opción, el motivo principal fue porque no me gané la gratuidad desde una primera instancia, así que la opción más económica y que más me gustó era esta carrera (Entrevista 2).

No, aparte que no tenía la gratuidad... tenía que pagar hospedaje comida (Entrevista 20)

Solamente consulte en la [universidad regional], en ésta el plazo era tanto y tanto pero me quedaba muy lejos y por ámbito de horario también poque trabajo y [instituto profesional regional] me presentó un tema de horario que era este, y yo dije ¡ah! me conviene, después me hicieron un descuento, la matricula era gratis (Entrevista 17)

La conjunción y también en el cierre de este fragmento es analíticamente reveladora: la estudiante no niega que la carrera le gustara, pero sí establece con claridad que el factor económico fue determinante, y que el gusto operó como un criterio secundario que reforzó una elección ya condicionada por la disponibilidad de gratuidad.

Racionalidad geográfica y de proximidad

Estrechamente vinculada a la racionalidad económica, aunque analíticamente distinguible de ella, la racionalidad geográfica refiere a los cálculos que los estudiantes realizan en torno a la distancia, la accesibilidad territorial y la posibilidad de conciliar estudio con vida familiar y laboral en función del lugar donde viven. Varios estudiantes del corpus mencionan la proximidad como uno de los factores decisivos en la elección de institución:

También influyó la cercanía. Aunque en realidad en un momento quería postular a Talca... Por temas personales. No quería dejar sola a mi mamá (Entrevista 2).

A ellos les daba miedo que yo me fuera a Santiago, porque yo por puntaje podía entrar a Santiago, y de hecho tenía como un lugar donde

quedarme con un familiar mío. Pero por temas de delincuencia, cómo está la situación allá, no me dejaron irme. Y yo como menor de edad no podía tomar la decisión y decir no, yo me voy (Entrevista 3).

En este fragmento la racionalidad geográfica se funde con el arraigo afectivo familiar, lo que ilustra uno de los hallazgos centrales del análisis: la geografía opera simultáneamente como argumento racional (costos de traslado, disponibilidad de transporte, horarios compatibles con el trabajo) y como argumento emocional (cercanía de la familia, miedo a la separación, sentido de pertenencia territorial). Esta doble naturaleza de la racionalidad geográfica la convierte en el punto de intersección más frecuente entre las dos categorías analíticas del estudio.

Racionalidad prospectiva y de proyecto

Un tipo de racionalidad cualitativamente distinto de los anteriores es el que se denomina racionalidad prospectiva y de proyecto. En este caso, los estudiantes no eligen una carrera porque sea la más accesible, la más cercana o la más empleable en términos genéricos, sino porque la vinculan explícitamente a un proyecto de vida articulado y de largo plazo. El caso más claro es el de un estudiante que describe su elección en términos de un proyecto empresarial concreto y que cuando se le consulta si eligió la carrera por un tema monetario responde lo siguiente:

Si me lo hubiera preguntado cuando salí del colegio si, si me lo pregunta ahora no, porque solo lo quiero por conocimiento, para aplicarlo dentro de mi empresa porque mi idea no es salir y trabajar en esto, mi idea es salir y trabajar en mi proyecto (Entrevista 17).

En particular me motivó porque tengo un negocio, un emprendimiento con mi esposo de comida ya y tengo mi contadora muy buena, pero

quería como yo también conocer sobre el tema para también mejorar este el manejo de del gasto en el local (Entrevista 10).

La frase pensé racionalmente que utiliza el propio estudiante para describir su proceso de deliberación es sintomática de una conciencia metacognitiva sobre el tipo de razonamiento que empleó. En este caso, la racionalidad es explícitamente instrumentalizada en función de un fin claramente definido.

Racionalidad de segunda opción: la elección por exclusión

Uno de los patrones más frecuentes en el corpus, y también uno de los más significativos desde el punto de vista analítico, es el de la carrera elegida por exclusión, este concepto corresponde a estudiantes que no accedieron a su primera preferencia vocacional y que, ante esa frustración, optaron por la carrera que actualmente cursan como alternativa disponible dentro del campo de lo posible. Esta racionalidad no debe ser leída necesariamente como una resignación pasiva. El análisis del corpus muestra que, en la mayoría de los casos, los estudiantes que ingresan a una carrera como segunda opción desarrollan progresivamente un vínculo afectivo con ella, resignificando la elección inicial y construyendo una identidad vocacional nueva. Sin embargo, el punto de partida de esa trayectoria es una frustración que merece ser reconocida analíticamente como tal:

La verdad es que no tuve mucha motivación, porque no era la carrera que quería estudiar al principio; quería estudiar Pedagogía en Educación General Básica con mención en Ciencias Sociales... principalmente por la empleabilidad. Además, sentía que la pedagogía está desvalorizada (Entrevista 2).

Las entrevistas también registran casos en que la segunda opción se produce porque derecho está fuera de Curicó:

Es que yo tenía dos opciones, una era Derecho y la otra Administración pública, pero Derecho salió automáticamente de la lista por el hecho de no estar aquí en Curicó (Entrevista 21).

La brevedad y la sobriedad con que esta estudiante narra el episodio del no acceso a su primera opción es en sí misma un dato interpretativo, es importante mencionar la naturalización del fracaso en el acceso a la educación superior entre estudiantes de contextos de menor capital cultural y escolar es un fenómeno que la investigación sobre desigualdad educativa ha documentado ampliamente (Brunner & Ganga, 2016; Espinoza, 2017).

Racionalidad informada y comparativa

Una sexta categoría de racionalidad, cualitativamente distinta de las anteriores, es la que se denomina racionalidad informada y comparativa. A diferencia de las racionalidades instrumentales, económicas o geográficas las cuales responden a restricciones objetivas del campo de elección, esta categoría agrupa los casos de estudiantes que ejercen una búsqueda activa, sistemática y deliberada de información antes de tomar su decisión vocacional, comparando opciones institucionales, evaluando señales de calidad y construyendo criterios propios de selección. Desde la perspectiva de Spence (2002), este tipo de racionalidad supone una gestión activa de la incertidumbre ya que el sujeto no se resigna a decidir con la información disponible en su entorno inmediato, sino que invierte tiempo y esfuerzo en ampliar su campo informacional y reducir la asimetría que caracteriza los mercados educativos.

Esta categoría es analíticamente relevante en el contexto de la Provincia de Curicó porque su presencia en el corpus no es uniforme, considerando que no todos los estudiantes tienen igual acceso a las fuentes, ni igual capital cultural para

interpretarlas. La racionalidad informada y comparativa es, en este sentido, también un indicador de desigualdad, la que corresponde a quienes la ejercen con mayor sistematicidad son precisamente quienes cuentan con más recursos simbólicos para hacerlo, mientras que quienes tienen menor capital cultural informacional tienden a delegar esa función en referentes cercanos o en señales simples de proximidad y costo.

El caso más articulado del corpus en esta dirección es el de una estudiante que describe un proceso de búsqueda a través de varias herramientas, donde la información cualitativa de las ferias universitarias se combina con la consulta directa de indicadores institucionales objetivos:

Sí, me informé por medio de ferias de universidades y aprovechaba de hacer todas las preguntas, y después, dentro de la página de la universidad, simplemente me metí a ver la malla curricular, compararlas con otras universidades que estuvieran a mi disposición. Eso más que nada: hacer esta comparativa de mallas curriculares, años de acreditación, todo eso (Entrevista 4).

La densidad de este fragmento es notable. La estudiante no solo recopiló información pasiva, sino que desplegó una estrategia comparativa que integró dimensiones cualitativas la calidad percibida, la historia institucional y cuantitativas los años de acreditación, aplicando criterios que la literatura especializada identifica como señales institucionales (Spence, 2002). Esta capacidad de leer y ponderar señales institucionales complejas no está igualmente distribuida entre todos los estudiantes del corpus, esto supone un nivel de capital cultural informacional que no todos poseen, y que en parte explica por qué algunos estudiantes toman decisiones más expansivas mientras otros se limitan a opciones conocidas y cercanas.

Un segundo caso ilustra cómo la racionalidad informada puede operar a través de fuentes personales antes que institucionales, sin perder por ello su carácter deliberado. Una estudiante describe cómo la experiencia de un familiar que había recorrido la misma carrera le proporcionó información concreta sobre la dinámica real de los estudios, reduciendo significativamente su incertidumbre:

Tengo un tío que estudió esta misma carrera, no me acuerdo la universidad, pero me explicó todo, me hizo, bueno actualmente no trabajé en lo que estudió, pero me influyó como cómo iba a ser los estudios que iba a leer, cómo iba a hacer toda la modalidad de la carrera en sí, eso igual me hizo sentir más segura de lo que de lo que iba a elegir (Entrevista 2).

Este fragmento es revelador porque muestra que la racionalidad informada y la motivación vicaria no son categorías mutuamente excluyentes, esto porque la estudiante obtiene información funcional de cómo funciona la carrera, qué se estudia a través del mismo canal afectivo que le provee el referente emocional. La información no llega como dato abstracto sino como relato situado de alguien conocido, lo que la dota simultáneamente de credibilidad emocional y de utilidad cognitiva. Esta fusión entre fuente afectiva e información racional es característica de los contextos de baja densidad informacional institucional, donde las redes personales sustituyen a los mecanismos formales de orientación vocacional.

Un tercer patrón emerge en una estudiante que complementa la búsqueda de información con la verificación directa en la propia institución, superando la dependencia exclusiva de fuentes externas, esto se relaciona cuando a una estudiante se le pregunta si la elección fue influenciada por sus padres, a lo que la respuesta fue la siguiente:

Yo elegí, ellos me mencionaron la carrera de muchas tantas yo lo investigué... vine a preguntar aquí a la universidad sobre la carrera y me gustó... ellos me apoyaron no importaba qué carrera escogiera si no que más que todo que dedicase algo, estudiase... sí, fueron un apoyo, ¡pero no! La carrera me nació a mi... ellos me dijeron hartas carreras para elegir yo investigué sobre estas que me mencionaron y me gustó y esta fue la que elegí y ellos me apoyaron (Entrevista 1).

La relevancia analítica de este fragmento reside en la siguiente secuencia, primero la sugerencia del entorno, luego la investigación propia, luego la verificación directa en la institución y finalmente la decisión autónoma. Este proceso muestra una racionalidad informada que se construye en diálogo con el entorno, pero que no se reduce a él, en este caso la estudiante integra los insumos de su red cercana con una indagación personal que le permite hacer propia la elección. Este patrón es coherente con lo que Ajzen (1991) describe como control conductual percibido, o sea la estudiante no solo tiene una actitud favorable hacia la carrera, sino que siente que tiene la información y la capacidad para llevar a cabo esa elección de manera fundada.

La racionalidad informada y comparativa constituye una forma de deliberación vocacional que no está igualmente distribuida en el corpus, dado que su presencia varía según el capital cultural informacional de los estudiantes, el acceso a fuentes diversas y la capacidad de interpretar señales institucionales complejas. Cuando esta racionalidad opera con plenitud, produce decisiones más expansivas y autónomas, pero cuando está limitada por asimetrías de información o por escasez de capital cultural, tiende a ser reemplazada por heurísticos de proximidad, la cercanía, el costo, lo conocido que, aunque funcionales, reducen el campo de elección efectivamente disponible para los estudiantes de la provincia.

Núcleos temáticos emergentes y relaciones entre categorías

La geografía como eje articulador de emocionalidades y racionalidades

Uno de los hallazgos más consistentes del análisis es que la proximidad geográfica funciona simultáneamente como argumento racional y emocional en las decisiones vocacionales de los estudiantes de Curicó. En tanto argumento racional, la geografía refiere a los costos de traslado, a la disponibilidad de transporte interurbano, a la posibilidad de compatibilizar estudio y trabajo, y a la factibilidad económica de residir fuera del hogar familiar; y en tanto argumento emocional, la geografía expresa el arraigo territorial, el miedo a la separación familiar y el sentido de pertenencia a una comunidad local.

Esta doble naturaleza de la geografía como categoría decisional no es casual, sino que expresa la articulación entre las condiciones materiales y las disposiciones subjetivas que caracteriza la experiencia de estos estudiantes, y proyectivamente de todos/todas quienes residen en las distintas provincias en Chile, quienes a su vez deben tomar decisiones vocacionales dentro de un espacio de opciones significativamente más restringido que el de sus pares metropolitanos.

La desigualdad estructural como trasfondo transversal

El análisis de ambas categorías, tanto emocionalidades y racionalidades, converge en un hallazgo de orden interpretativo mayor, tanto las emociones que movilizan las decisiones vocacionales de estos estudiantes (miedo, inseguridad, arraigo, lealtad familiar) como los cálculos que realizan (restricción económica, segunda opción, geografía) son expresiones de una misma condición estructural de desigualdad que atraviesa transversalmente el corpus. Esta desigualdad no es nombrada como tal por los participantes, quienes tienden a describir sus decisiones

en términos individuales y biográficos, sino más bien es un tema emergente que va en los relatos develando condiciones sociales que las hacen inteligibles.

En esta dirección, resulta pertinente la advertencia de Martuccelli (2007) respecto a la necesidad de articular el análisis de las experiencias subjetivas individuales con la comprensión de las estructuras sociales que las producen. Los estudiantes de Curicó no eligen en un vacío, eligen desde posiciones sociales específicas, con capitales culturales y económicos particulares, en un territorio con una oferta educativa limitada y desde familias con trayectorias educativas que en muchos casos no incluyen la educación superior.

La resignificación emocional de la elección racional

Un patrón particularmente relevante que emerge del análisis es el de la resignificación emocional progresiva de decisiones que, en su origen, respondieron principalmente a lógicas racionales o instrumentales. Varios estudiantes del corpus ingresaron a sus carreras actuales por razones económicas, geográficas o de acceso -segunda opción- y, sin embargo, con el paso de las semanas iniciales de formación, comienzan a construir un vínculo afectivo con su campo de estudio que va transformando gradualmente el sentido de su elección:

Que me interesa así el tipo de campo laboral, y porque al principio yo quería estudiar derecho, pero como esto... no quedé... tampoco, pero este... como tenía algo de relación, ya dije "ya, bueno, por si acaso", y por eso la escogí (Entrevista 3).

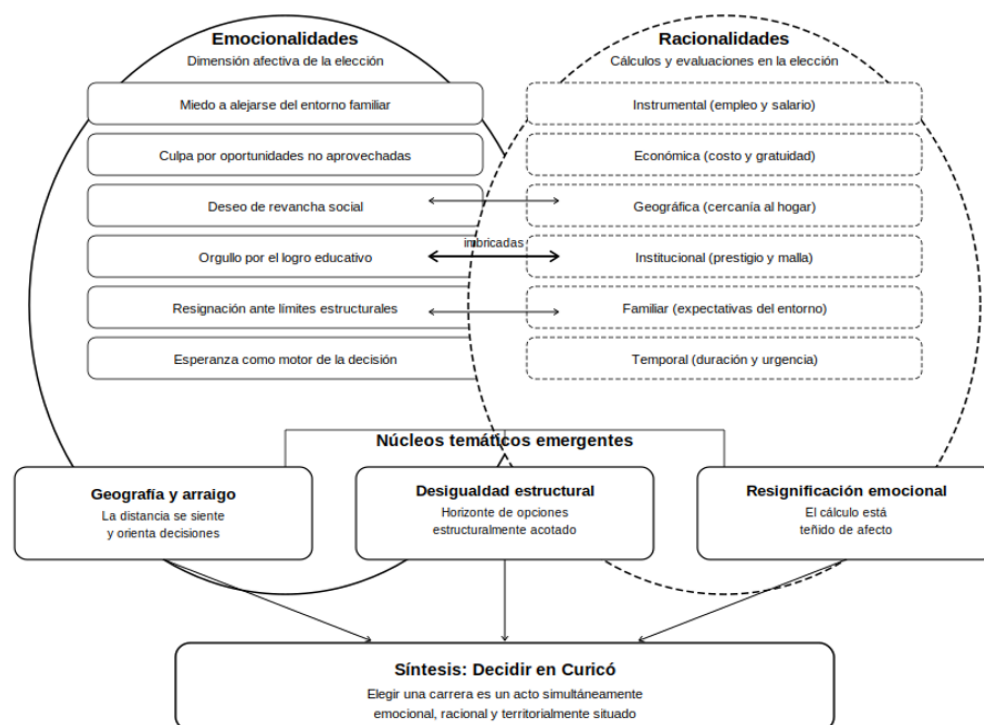
Bastante, pero pensé que no me iba a gustar tanto, pero hasta el momento me ha llamado mucho la atención (Entrevista 16).

Los relatos anteriores dan cuenta de un proceso en curso, donde la temporalidad de la resignificación emocional es analíticamente importante, sugiriendo que la identidad vocacional no es un dato previo a la experiencia formativa, sino un producto que se construye en el proceso mismo de estudiar. Esta perspectiva es coherente con los desarrollos teóricos de Archer (2003) sobre la reflexividad como práctica continua mediante la cual los sujetos negocian el ajuste entre sus preocupaciones personales y las estructuras sociales en las que se insertan.

Conclusiones y discusión

El análisis desarrollado en este capítulo permite sostener que las decisiones vocacionales de los estudiantes de la provincia de Curicó no responden a una lógica única ni a una sola dimensión del sujeto; sino que, por el contrario, emergen de una articulación compleja entre emocionalidades y racionalidades que se condicionan mutuamente, se superponen y en ocasiones se tensionan de manera productiva.

Figura 1
Modelo de decisión vocacional territorialmente situada



Nota: Las flechas bidireccionales indican la relación de interrelación entre ambas dimensiones; los núcleos temáticos representan los patrones transversales que articulan el conjunto del análisis.

Las emocionalidades estructuran un campo de restricciones y motivaciones que preceden y condicionan el ejercicio de la racionalidad, por ejemplo, el arraigo

familiar reduce el espacio de opciones antes de que el cálculo racional entre en juego; el miedo a la separación convierte la cercanía geográfica en un valor; el proyecto de vida postergado convierte una crisis biográfica en el detonante de una decisión. Las racionalidades, por su parte, legitiman y justifican decisiones que frecuentemente tienen un origen emocional, o bien responden a restricciones estructurales que los propios sujetos no experimentan como tales.

El hallazgo interpretativo más relevante del capítulo es que, tanto las emocionalidades como las racionalidades de estos estudiantes son, en última instancia, expresiones de condiciones de desigualdad estructural que no son nombradas explícitamente por los participantes, pero que el análisis cualitativo permite observar. Reconocer esta articulación entre experiencia subjetiva y estructura social es condición necesaria para comprender, en su complejidad real, los procesos de elección vocacional en contextos de provincia.

A modo de resumen y conclusión, en un inicio se propuso comprender las racionalidades y emocionalidades que modulan la decisión de elección de carrera e institución de educación superior entre estudiantes de primer año de la Provincia de Curicó. El punto de partida fue una constatación simple y a la vez políticamente significativa, pues nadie había estudiado, desde una perspectiva cualitativa y territorialmente situada, qué ocurre en la mente y en el corazón de un joven de Teno, de Molina, de Rauco o de Curicó cuando decide dónde y qué estudiar. Este vacío en la literatura no era inocente, expresaba la misma lógica centralizadora que el estudio buscaba cuestionar.

El trabajo de campo reunió a estudiantes de primer año provenientes de las comunas de Curicó, Molina, Teno y Rauco, e incorporó también la voz de un estudiante de Santa Cruz, que si bien no pertenece a la Provincia de Curicó, aportó un dato analíticamente relevante, esto es que la ciudad de Curicó está consolidándose como polo universitario de atracción para territorios vecinos,

asumiendo un rol de capital educativa intermedia que la literatura sobre centralización no había visibilizado con suficiente claridad.

Respecto a los objetivos específicos

En relación con el primer objetivo específico identificar los factores racionales y emocionales involucrados en los procesos de selección de carrera, reconociendo patrones experienciales de los estudiantes en la etapa previa al acceso el análisis permitió identificar doce categorías axiales organizadas en dos ejes divididos en seis de emocionalidades y seis de racionalidades. Entre las emocionalidades, el arraigo afectivo familiar, la identidad vocacional afectiva, el proyecto de vida postergado, el logro educativo como acontecimiento intergeneracional, el miedo e inseguridad académica y la motivación vicaria a través de referentes cercanos configuran un campo afectivo que precede, condiciona y en muchos casos determina el ejercicio de la racionalidad. Entre las racionalidades, la empleabilidad percibida, la restricción económica, la proximidad geográfica, la prospectiva de proyecto, la elección por exclusión y la búsqueda informada y comparativa revelan una pluralidad de lógicas que no responden a un único rasero instrumental, sino que expresan posiciones sociales, biográficas y territoriales específicas. El hallazgo central de este eje es que emocionalidades y racionalidades no operan en secuencia ni en oposición, en este caso se condicionan mutuamente en una deliberación que es, simultáneamente, afectiva y calculada.

En relación con el segundo objetivo específico el cual es indagar sobre la percepción del entorno sociocultural y geográfico en que se desenvuelven los estudiantes, observando su satisfacción respecto de la decisión tomada el análisis evidenció que la geografía no es una variable neutra en las decisiones vocacionales de los estudiantes de la provincia. La distancia a Santiago, la intermitencia del transporte interurbano, los costos de movilidad y la escasez relativa de oferta educativa local configuran un campo de elección materialmente restringido que los

estudiantes no siempre nombran restricción, pero que estructura sus decisiones de manera consistente. Pese a estas condiciones, la mayoría de los participantes expresó satisfacción con su elección al momento de la entrevista, aunque esa satisfacción en varios casos era el resultado de un proceso de resignificación emocional progresiva, los estudiantes que ingresaron a sus carreras como segunda opción y que, con el paso de las semanas iniciales, comenzaron a construir un vínculo afectivo con su campo de estudio que fue transformando gradualmente el sentido de su elección.

En relación con el tercer objetivo específico, en este caso, conocer las percepciones y emocionalidades asociadas a los factores sociales, culturales, familiares y económicos concurrentes durante el proceso de elección e ingreso a una institución de educación superior en la Provincia de Curicó, el análisis mostró que la familia opera como el agente de socialización vocacional más influyente en el corpus, tanto en su dimensión directiva cuando los padres orientan explícitamente la elección, como en su dimensión afectiva cuando el arraigo, la lealtad y el sentido de responsabilidad hacia el núcleo familiar condicionan implícitamente las opciones consideradas. Esta influencia familiar no es homogénea, varía según el capital cultural de los padres, su experiencia previa en educación superior y la capacidad económica del hogar. Los estudiantes de primera generación, mayoritarios en el corpus, enfrentan el proceso de elección sin referentes familiares directos que hayan recorrido ese camino, lo que amplifica la dependencia de señales simples como la cercanía, el costo, lo conocido y reduce el control percibido sobre opciones más complejas o distantes.

Hallazgo transversal: La desigualdad como trasfondo invisible

Más allá de los objetivos específicos, el análisis reveló un hallazgo de orden interpretativo mayor que atraviesa transversalmente todo el corpus: la desigualdad estructural que condiciona las decisiones vocacionales de estos estudiantes no es

nombrada como tal por los propios participantes. Los jóvenes de Teno, de Rauco, de Molina describen sus elecciones en términos individuales y biográficos “yo quería quedarme cerca”, “no tenía gratuidad”, “mi mamá me necesitaba” sin advertir que esas razones tan personales son también expresiones de condiciones sociales que no eligieron. Visibilizar esa articulación entre experiencia subjetiva y estructura social es uno de los aportes más relevantes de esta investigación, en este caso no para quitarles protagonismo a los sujetos, sino para comprender que esa capacidad de decidir se ejerce siempre dentro de márgenes que la política educativa tiene la responsabilidad de ampliar.

Curicó como capital universitaria intermedia: un hallazgo emergente

Un hallazgo no anticipado en el diseño original del estudio merece atención particular. La presencia de un estudiante proveniente de Santa Cruz, localidad que no pertenece a la Provincia de Curicó sugiere que la ciudad de Curicó está comenzando a funcionar como polo universitario de atracción para territorios adyacentes que cuentan con una oferta educativa aún más acotada. Este dato, aunque singular en el corpus, es coherente con las dinámicas de jerarquización territorial descritas por Rodríguez-Pose (2018) y con los procesos de redistribución de la matrícula documentados por el Informe SIES (2024). Curicó no es Santiago, pero para ciertos territorios del sur del Maule cumple una función análoga, la de la ciudad más cercana con una oferta educativa suficientemente diversa como para ser considerada viable. Esta emergencia de Curicó como capital universitaria intermedia abre una línea de investigación futura de alta relevancia para la política educativa regional.

Implicancias para la política educativa

Los hallazgos de esta investigación tienen implicancias directas para el diseño e implementación de políticas educativas en contextos territoriales

intermedios. En primer lugar, las políticas de financiamiento, tales como gratuidad, becas, créditos son condiciones necesarias, pero no suficientes para ampliar el campo de elección efectiva de los estudiantes de provincia, por lo tanto, es necesario complementarlas con políticas de movilidad, residencia, orientación vocacional territorializada y acompañamiento socioemocional. En segundo lugar, las instituciones de educación superior con presencia en la provincia tienen una responsabilidad activa en la reducción de las asimetrías informacionales que sesgan las decisiones hacia opciones conocidas y cercanas a través de ferias vocacionales en comunas rurales, programas de visita al campus para estudiantes de enseñanza media y testimonios de egresados son mecanismos concretos que pueden modificar las emociones anticipadas y ampliar el control percibido. En tercer lugar, el reconocimiento del rol emergente de Curicó como polo universitario intermedio debería traducirse en inversión pública diferenciada en oferta educativa, infraestructura de movilidad y servicios de bienestar estudiantil que hagan viable estudiar en la provincia para quienes provienen de sus comunas más periféricas.

Limitaciones y proyecciones

Esta investigación presenta limitaciones que deben ser reconocidas. El diseño transversal no permite seguir la evolución de las emocionalidades y racionalidades a lo largo de la trayectoria formativa completa de los estudiantes. Por lo tanto, un diseño longitudinal permitiría comprender cómo esas disposiciones se consolidan, se modifican o se quiebran con el tiempo. La muestra, construida por máxima variación, garantiza diversidad de perspectivas, pero no representatividad estadística. Y la posición de la investigadora como docente y profesional en el mismo territorio estudiado introduce una sensibilidad analítica privilegiada que, al mismo tiempo, requiere una vigilancia reflexiva permanente sobre los propios supuestos.

Como proyecciones, esta investigación abre al menos tres líneas de trabajo futuro. La primera es un estudio longitudinal que acompañe a estos mismos estudiantes hasta la titulación o el abandono, para comprender cómo las emocionalidades y racionalidades identificadas al ingreso se transforman o persisten a lo largo de la trayectoria; la segunda es una extensión territorial que compare los patrones encontrados en Curicó con los de otras provincias intermedias de Chile, para evaluar en qué medida los hallazgos son específicos del territorio estudiado o expresan dinámicas más generales de los sistemas educativos en contextos de centralización. La tercera es una investigación de corte más aplicado que diseñe, implemente y evalúe intervenciones concretas de orientación vocacional territorializada en los establecimientos de enseñanza media de las comunas más periféricas de la provincia, tomando como insumo los hallazgos de este estudio.

Decidir en Curicó no es lo mismo que decidir en Santiago. Esta investigación ha intentado demostrar que esa diferencia importa, que tiene nombre, que tiene historia y que tiene consecuencias reales en la vida de los jóvenes que crecen en territorios intermedios. Si los hallazgos aquí presentados contribuyen a que alguna política, alguna institución o algún orientador vocacional tome esa diferencia más en serio, el propósito de este trabajo habrá sido cumplido.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (2021). *Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades en y con personas*. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and internal conversation*. Cambridge University Press.
- Banco Mundial. (2020). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades*. Banco Mundial.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice, Hall.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3.^a ed.). University of Chicago Press.
- Boisier, S. (2004). Desarrollo territorial y descentralización: El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. *Revista Eure*, 30(90), 27–40. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612004009000002>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brunner, J. J. (2020). Educación superior en Chile: Tendencias y desafíos. *Revista de Educación Superior*, 49(193), 1–22.
- Brunner, J. J., & Ganga, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana. *Revista Civilizar*, 16(31), 17–40. <https://doi.org/10.22518/16578953.752>

- 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), 95-128.
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004>
- Catalán, X. (2016). Elección de la modalidad educativa en la enseñanza media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. *Calidad en la Educación* (44), 15–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100001>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE.
- Charmaz, K. (2006). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios de justicia social. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (pp.270-325). Gedisa.
- Donoso, S. (2018). Acceso, movilidad y equidad en la educación superior chilena: Tensiones y políticas. *Calidad en la Educación* (48), 20–49.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n48.551>
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2017). Transición, acceso y movilidad estudiantil en Chile: Evidencia y propuestas. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 7–28.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100001>
- Donoso, S., Arias, Ó., Weason, M., y Frites, C. (2012). La oferta de educación superior de pregrado en Chile desde la perspectiva territorial: Inequidades y asimetrías en el mercado. *Calidad en la Educación*, (37), 99–127.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Espinoza, O. (2017). *Acceso y equidad en la educación superior chilena*. CEPPE.
- Flick, U. (2007). Introducción a la metodología cualitativa. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Fiscalía Nacional Económica. (2024). *Estudio de mercado sobre educación superior*. FNE.

- Garriga Olmo, S. (2024). Expectativas en torno a la universidad y elección de la carrera. Un análisis sobre casos atípicos de graduados/as y estudiantes en fase de finalización que son primera generación universitaria. *Praxis Educativa*, 28(2), 1–19. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280208>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guzmán, Valenzuela, C., & Barnett, R. (2024). *Las pasiones de la universidad: Emociones y vida académica*. Octaedro.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3.^a ed.). Psychological Assessment Resources.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas: Las emociones en el capitalismo* (J. Barba, Trad.). Katz Editores.
- Jarpa-Arriagada, C. G., y Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327–343. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627021>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrika*, 47(2), 263–291. <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Lagos San Martín, E., Mardones Carrasco, C., & Sanhueza, S. (2023). Competencias emocionales y contexto socioeconómico en estudiantes de educación superior chilenos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(40), 1–18.

- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotions and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799–823.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.010213.115043>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Loewenstein, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin*, 127(2), 267–286.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.267>
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Martuccelli, D., & Sánchez, M. (2010). *¿Existen individuos en el sur?* LOM Ediciones.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas-Beltrán, P. M., y Pérez-González, J. C. (2024). Construcción de la carrera e inteligencia emocional como antecedentes de identidad vocacional. *Educación XX1*, 27(1), 157–183.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.37950>
- Mizala, A., Romaguera, P., & Urquiola, M. (2007). Segregación y calidad de la educación en Chile. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 123–158.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones* (A. Macedo, Trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos, Trad.). Paidós.
- OCDE. (2019). *Revisiones de educación superior, investigación e innovación: Chile*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309425-en>
- Pareja Pineda, C., Mac-Clure, O. y Pérez Vásquez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación*, (55), 41-78. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.^a ed.). SAGE.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.

- Rodríguez-Pose, A. (2018). The revenge of the places that doesn't matter (and what to do about it). *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 11(1), 189–209. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsx024>
- Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A., Fries, S., & Grunschel, C. (2024). Is it still worth it? Applying expectancy, value theory to investigate the motivational factors affecting university students' effort expenditure. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00687-4>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (E. Rabasco & L. Toharia, Trans.). Planeta.
- Simon, H. A. (1957). *Models of man: Social and rational*. Wiley.
- Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. Routledge.
- Spence, M. (2002). Signaling in retrospect and the informational structure of markets. *American Economic Review*, 92(3), 434–459. <https://doi.org/10.1257/00028280260136200>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE.
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2.^a ed.). Routledge.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2024). *Informe de matrícula en educación superior en Chile 2024*. Ministerio de Educación de Chile.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.^a ed.). University of Chicago Press.
- UNESCO. (2008). *Declaración Universal de Derechos Humanos: Edición ilustrada*. UNESCO.
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., & Franetovic, G. (2022). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades selectivas chilenas: El

peso de la diferencia. *Educación XX1*, 25(2), 265–285.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.31985>

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (J. Medina Echavarría et al., Trads.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1922).

Material complementario

Apéndices

Entrevista 1

E1: ¿Qué la motivó a elegir esta carrera?

R: Bueno, a mí lo que más me motivó en realidad era... a mí siempre me ha gustado trabajar en grupos de personas y, para mí, no hay nada mejor. Así que un trabajo con... yo pensaba en las pedagogías porque estaba rodeada de gente, pero el hecho de trabajar en una municipalidad a mí se me hacía algo entretenido; ese trabajo donde tienen que estar en la institución y a veces salir al campo, al área, se me hace entretenido. Ahí, estar sacando cuentas, así me gusta ese espacio.

E1: ¿En este caso serían los intereses y los pasatiempos principales que tiene hoy día usted?

R: ¿Yo? Mis pasatiempos... bueno... eh... me gusta caminar, me gusta escuchar música, cuando tengo tiempo me gusta salir con mi familia, con mis amigos, y eso más que todo.

E1: ¿Qué habilidades y qué fortalezas cree que tiene usted y que le ayudan para trabajar en esta carrera?

R: Que soy una persona que yo creo que tiene harta perseverancia; cuesta que yo me desmotive; no importa si me va mal, igual sigo igual, no me desmotivo.

E1: ¿Qué influyó a tomar esta carrera?

R: ¿Qué me influyó? Mi familia, más que todo; me decían que ellos igual me veían trabajando en un grupo de gente, y yo siempre les mencionaba que me gustaban, y como el trabajo de municipalidad.

E1: ¿Utilizó fuentes de información para investigar sobre esta carrera? ¿O no hay fuentes de información?

R: Me guié de conocidos, familiares que trabajan en la municipalidad, y viendo yo misma cómo los funcionarios trabajaban.

E1: O sea, de alguna otra forma fue por la observación, a través de la observación, y también de conversación.

R: Sí.

E1: ¿Qué factores consideró para elegir la carrera?

R: Bueno, para elegir: uno, me quedaba cerca; el factor de que la carrera igual no es bastante cara a diferencia de otra; y me gusta, por ejemplo, que acá en Curicó la carrera de... esta carrera, por ejemplo... sea un poco de todo: un poco de derecho, un poco de administración; no como otras que se centran solo en el mismo tema.

E1: ¿Qué espera lograr con esta carrera?

R: Más que todo, espero que me vaya bien, titularme y poder yo establecerme en alguna institución, en una que me guste; pienso en una más agrícola... sí, más de terreno me gusta a mí. Y nada, poder estar tranquila y trabajar y que me guste trabajar.

E1: ¿Qué habilidades y conocimientos cree que necesita para tener éxito en esta carrera?

R: Habilidades sociales, creo yo: poder comunicarse, no ponerse nervioso, darle como tranquilidad a las personas, hablarles con seguridad, que no duden de lo que uno dice... también ser organizado, porque uno tiene que sacar cuentas y no debe equivocarse para esto,

y para que uno entregue igual cálculos acertados, po... uno tiene que fijarse varias veces, revisar. Eso me parece que es importante para la carrera.

E1: Ustedes ya llevan como dos semanas estudiando, ¿cierto? ¿Elegió bien? Hoy día, ¿qué opina?, ¿qué cree?

R: Bueno, por ejemplo, el día con la primera prueba estaba nerviosa, pero me gusta la carrera; me gusta que tenga un poco de todo: el lunes veo un poco de economía, el otro día veo un poco de administración; es como que veo igual un poco de todo... de todo tipo de administración. De eso me gusta, me gusta mucho.

E1: ¿Por tanto, entonces, lo que más le gusta de la carrera es que es muy transversal?

R: Sí, me gusta que sea de todo... aprender hartas cosas.

E1: ¿Hay aspectos de la carrera que le gustaría mejorar?

R: Podría decirse que... hasta ahora me gusta todo: cómo los profesores explican, la manera en cómo traen los PPT hechos, cómo se toman el tiempo de explicarte una o diez veces, y si no entendís, te explican de otra forma hasta que tú lo entendáis, y cómo el resto también apoya, aporta ideas.

E1: ¿Cree que necesite apoyo extra para que le vaya bien en esta carrera?

R: Yo pienso que uno podría apoyarse. Por ejemplo, yo me apoyo de los de segundo año, pido consejo y todo, y ellos siempre dicen que uno tiene que buscar una forma así en la que uno pueda estudiar: si eres una persona más visual, si eres una persona que escuchándose le graban las cosas, si viendo o ejemplificando; que uno tiene que encontrar su manera de estudiar, o a lo mejor escribiendo, que todo se queda guardado.

E1: ¿Y ese es el apoyo que les da el segundo año? ¿Por eso han tenido relación?

R: No, han dado ayuda con los profesores también. Por ejemplo, nos dan tips como: intenta hacer preciso, breve y preciso; no intentes chamullar mucho. Cosas así.

E1: ¿Quién la apoyó en la decisión de estudiar esta carrera?

R: Más que todo mi familia, mis conocidos; siempre me han motivado a estudiar. Una persona sin estudio igual tiene la vida complicada, porque no es lo mismo a tener un título; hay un poco más asegurado. Además, decían que la vida universitaria igual entretiene; uno tiene que disfrutar más que estudiar, también pasarla bien.

E1: ¿Esa familia, estaríamos hablando de quién?

R: Padre, madre, primo, abuelo... todos.

E1: ¿Necesita recursos adicionales para poder salir mejor de la carrera?

R: A veces, por ejemplo, para la lectura, pensaría que sería bueno que los reservaran; por ejemplo, una sala que ya tenga como incluida, no sé, tableta. Porque muchas veces yo he llegado a clase y hay una lectura, pues no me avisaron, y tengo que leer del teléfono, y eso igual es complicado porque tienes que ver las preguntas que suben al Drive, pero a la vez tienes que leer desde el teléfono. Entonces, igual, un poco más de preparación en eso...

E1: ¿Entonces usted se siente apasionada por la carrera que eligió?

R: Sí... me gusta.

E1: ¿Esta carrera se alinea de alguna otra forma con los valores y las creencias personales que tiene?

R: Yo creo que sí. Yo, por ejemplo, soy una persona... soy bien correcta; me gusta que las cosas sean bien claras, que siempre se hable con la verdad y que todo, todo esté bien hecho, ¿entiende? Soy una persona que revisa hartas veces las cosas antes de enviarlas. Entonces, sí, me gusta, porque claro, es algo que requiere mucha responsabilidad. Y, pero cuando uno hace las cosas bien, se siente como tan calmado, tan contento por haber hecho un trabajo bien, preciso, claro, y que la gente quede contenta porque uno habla desde la verdad.

E1: ¿La elección de la carrera fue influenciada por los papás o por familiares? O sea, ¿ellos apoyaron o influenciaron a elegir esta carrera?

R: Yo elegí. Ellos me mencionaron la carrera, de muchas tantas. Yo lo investigué... vine a preguntar aquí a la universidad sobre la carrera y me gustó... ellos me apoyaron; no importaba qué carrera escogiera, sino más que todo que me dedicase a algo, que estudiase... sí, fueron un apoyo, pero ¡no! La carrera me nació a mí... ellos me dijeron hartas carreras para elegir; yo investigué sobre estas que me mencionaron, me gustó, y esta fue la que elegí, y ellos me apoyaron.

E1: ¿Dentro de las casas de estudios que usted tenía disponibles, esta era la carrera que más le gustaba? Si hubiese tenido la posibilidad de otra carrera, ¿seguiría estudiando administración pública?

R: Mire, por ejemplo, yo antes de administración quería pedagogía, pero eso estaba en Talca. Pero si yo hubiese estado aquí y hubiese habido pedagogía, yo creo que no hubiese estudiado administración.

E1: Ya, hubiese preferido pedagogía. ¿Y en este caso se quedó estudiando acá por cercanía, usted es de acá?

R: Pero yo estaba nerviosa, porque no sabía cómo iba a ser la carrera. Pero hasta ahora, como me la han mencionado los profesores y los estudiantes, porque han venido estudiantes que ya salieron a contar cómo es, no, igual es entretenida.

E1: ¿Por lo tanto la elección de la carrera de alguna otra forma fue influenciada por la falta de opciones o recursos para estudiar otra carrera? Porque si hubiese tenido quizás la posibilidad de viajar a Talca constantemente, a lo mejor hubiese ido a Talca, ¿o no?

R: No... aunque hubiese tenido los recursos, no me hubiese gustado alejarme. Me gusta acá, la carrera; me gusta que me quedé cerca. Y en sí me gusta la carrera; yo creo que si me preguntaras ahora a mí misma del pasado, me preguntaras si pedagogía o esta, yo creo que con lo que tengo hasta ahora, hubiese dicho esta.

E1: ¿La elección de esta carrera fue influenciada por la percepción de que era una carrera segura o estable?

R: Así como posibilidades de trabajo, con alto campo laboral.

E1: ¿O sea, eligió por el campo laboral, que le da la seguridad de que va a tener campo laboral? ¿La eligió solamente porque a usted le gustaba?

R: Elegí porque me gustaba; me gusta trabajar con gente. Siempre me vi trabajando con un grupo de gente, o especializada en un área, en un... con un grupo de gente. El campo laboral más que todo fue lo que menos vi.

E1: ¿Por lo tanto hoy día usted podría decir que en esta carrera usted puede ser realmente auténtica?

R: Sí, sí, sí. Me gusta porque siempre hay varias visiones para esta carrera; no se necesita una sola visión, pues caber muchas, y no por eso son incorrectas.

E1: ¿No tomó esta carrera para complacer a otros?

R: Sí.

E1: ¿Elegió libremente también?

R: Sí, por libertad propia.

E1: Si tuviera la posibilidad de volver atrás, ¿elegiría la misma carrera?

R: Yo creo que sí.

E1: Siempre y cuando hubiese estado pedagogía...

R: Si hubiese estado pedagogía en educación superior, como quería yo, sí.

E1: Pero primó más la cercanía...

R: Sí, la cercanía más que todo, estar cerca... estar alejada de mi familia igual... me pesaba eso.

E1: Más allá de tener los recursos o no para irse a otra universidad...

R: Es que era aprender una ciudad nueva, y aquí me da comodidad y seguridad porque ya conozco.

E1: ¿Qué consejo le daría a alguien que está considerando elegir una carrera similar?

R: Yo diría que investigue bastante, porque a veces con lo que uno escucha no es como suena. Uno no le pueden contar algo, pero no es así siempre; es la percepción de cada uno. A mí siempre me dijeron: "no, esta carrera es difícil, tiene hartas cosas", pero ahora que la estoy cursando, depende de cada persona, depende de las ganas que le pongáis, depende de la atención, las personas con las que os juntáis. Y los profesores igual son súper atentos, po... si tú no preguntas, claro que se te va a complicar. Hay que perderle ese miedo, pero más que todo investigar la carrera... preguntar; que no dé vergüenza preguntar, porque aquí todos somos nuevos, todos preguntamos, todos nos confundimos. Yo me equivoqué de sala el primer día, y una pila de cosas. Pero hay que investigar, porque después, cuando investigaste, te das cuenta de que elegiste correctamente; tienes mucha seguridad y no te apena nada.

Entrevista 2

E2: Ya, cuénteme qué motivó a elegir esta carrera.

R: La verdad es que yo conocía la carrera desde antes, por una guía, una visita guiada que nos hicieron por el colegio. Y la verdad es que no, no fue mi primera opción; el motivo principal fue porque no me gané la gratuidad desde una primera instancia, así que la opción más económica y que más me gustó era esta carrera.

E2: ¿Qué intereses tiene ahora mismo?

R: O sea, por una parte, llegar a mi casa y comer algo... y pasar el tiempo con mi pololo y jugar voleibol; más que nada, eso.

E2: ¿Qué habilidades y fortalezas considera que tiene hoy?

R: Es lo que más tengo: que estoy más calmada, no estoy sucumbiendo tanto al estrés hoy, y más siento que tengo más organizado mis tiempos.

E2: Ya, muy bien. Entonces hoy día la elección de esta carrera fue influenciada, más allá de sus habilidades, más allá de sus pasatiempos, fue influenciada principalmente por lo económico, ¿cierto?, y por la cercanía también.

R: También.

E2: ¿Y qué, entonces, aparte de eso, hay otra influencia? O sea, los papás, amigos, una amiga que se haya venido a estudiar acá, o algo así.

R: No; la verdad es que, en sí, de todas mis amigas, una sola vino a esta universidad, pero no a la carrera. Pero eso no me influyó; más que nada fue lo económico, y porque igual, entre

conversa y conversa, esta carrera era mucho mejor que pedagogía, sin discriminar o tirar abajo a la pedagogía, pero hoy en día no son tan reconocidas como un administrador.

E2: ¿Aquí no hay pedagogía?

R: Aquí en Curicó no, al menos la que me interesara a mí, no; porque está parvularia y especial, pero a mí no... pero conversando con mi pololo, con mi papá, con mi hermana, llegamos a la conclusión de que, además de lo económico, lo mejor para mis intereses propios era administración pública.

E2: Entonces, de alguna u otra forma, lo que influyó a elegir esta carrera fue lo económico.

R: Sí, puntual.

E2: Lo que sí: si hubiera tenido la posibilidad de haberse ido, ¿hubiese ido a estudiar?

R: Sí.

E2: ¿A estudiar qué?

R: Literatura creativa, en la Diego Portales.

E2: ¿Ahí no hay gratuidad?

R: Sí, pero por el FUAS no la gané. Ahora, proceso de apelación; tuve que habérmela ganado... quizás hice mal el FUAS, y estamos en ese proceso ahora.

E2: Ya, ¿porque usted quiere seguir estudiando aquí o quería estudiar literatura?

R: Me hubiera gustado, pero ya empecé en una y quiero terminar.

E2: ¿Y quiere terminar esta? Ah, ok, muy bien. Entonces esa apelación también es para tener la gratuidad acá. ¿Y usted es de acá, de Curicó, cerca de Curicó?

R: De alrededor de Curicó.

E2: ¿De qué, de qué comuna?

R: Molina.

E2: ¿Podría haber viajado a Talca?

R: Hubiera sido más complicado.

E2: ¿Por qué?

R: Sí, porque no salen buses a Talca desde Molina; bueno, sí salen, pero en horario muy específico.

E2: Por lo tanto, los factores que consideró al elegir esta carrera vendrían siendo quizás lo económico, la cercanía, los geográficos, y como conclusiones, ¿cierto? Y ahora, ¿qué espera lograr con esta carrera hoy día?

R: Hoy, a futuro, espero lograr como tener una base económica muy estable, ya; quiero lograr eso el día de mañana cuando termine la carrera y empiece lo laboral.

E2: ¿Que le dé un sueldo más o menos estable?

R: Que me dé para vivir sin complicaciones.

E2: ¿Qué trabajos le gustaría realizar cuando se gradúe?

R: Recursos humanos, ¿dentro de una institución pública? Pública o privada; si es público o privada, las dos son interesantes: el recurso humano, gestión de personas, ser la responsable de otras personas.

E2: Ya, entiendo. ¿Hay algunas habilidades o conocimientos que cree que necesitará para tener éxito en esta carrera?

R: Sí, como en cualquier otra carrera, sí, como habilidades de estudio, ya que soy floja; en sí, me cuesta mucho prestar atención a ciertas cosas, o darme tiempo para estudiar, o lo de la casa, lo familiar; todo eso me cuesta darles tiempo a cada una de las cosas. Así que lo que espero tener para el día de mañana es como esa habilidad de organizarme mejor el tiempo y aprenderme mejor los temas.

E2: ¿Ya, y estás recién empezando?

R: Sí.

E2: ¿Hoy día está satisfecha con la elección? ¿Cuáles son los aspectos que más le gustan de la carrera, lo poquito que ha aprendido quizás durante este tiempo?

R: En sí, no tengo mucho espacio como para decir qué me gusta, pero hasta el momento me van gustando las modalidades de las clases, sobre todo en economía y matemáticas, que son las más, las más fuertes que hay.

E2: ¿Y eso qué tiene que ver con la literatura, que era lo que quería estudiar?

R: La verdad es que siempre me ha gustado la economía, pero nunca creí dedicarme a esto.

E2: ¿Quién la apoyó en la decisión de estudiar esta carrera?

R: La verdad es que todos me apoyaron; sobre todo mi papá, mi hermana y mi pololo fueron los que más me apoyaron, porque es como: "lo que a ti te haga feliz". Y la verdad es que al inicio igual no me hacía tan feliz elegir esta carrera, pero al día de hoy estoy conforme y me siento bien de venir todos los días a estudiar algo que me está empezando a gustar.

E2: ¡Qué rico! Entonces hoy día está tomándole... está apasionándose un poquitito con esta carrera.

R: Sí.

E2: Bien. ¿Esta carrera se alinea un poco con los valores que usted tiene, con los valores personales, con las creencias personales que pueda tener?

R: Sí y no; porque sí, este trata mucho de lo económico, y siento yo, de mi persona, que igual soy responsable con el tema monetario, soy muy consciente de eso. Pero lo político es otra cosa, ya; en realidad, a mí no me interesa mucho la política, ya, pero voy a tener que hacerlo por el tema de que casi toda mi carrera es política. Así que es un choque de 50/50.

E2: Por lo tanto, hoy día, ¿está motivada para trabajar en el área de administración pública propiamente tal?

R: Sí, sí.

E2: Excelente. Entonces, ¿usted tuvo quizás algunas influencias de personas externas que hayan elegido esta carrera y que hayan influenciado?

R: No tan así... tengo un tío que estudió esta misma carrera; no me acuerdo en qué universidad, pero me explicó todo. Actualmente no trabajó en lo que estudió, pero me influyó en cómo iban a ser los estudios, qué había que leer, cómo iba a ser toda la modalidad de la carrera en sí. Eso igual me hizo sentir más segura de lo que iba a elegir.

E2: ¿De alguna otra forma la elección de esta carrera fue influenciada por la falta de opciones o recursos para estudiar otra carrera?

R: Recursos sí, opciones no; ya porque igual tenía muchas otras opciones entre Curicó y Talca, ya, no tanto en Curicó, pero es más en Talca: como pedagogía, geología, ingeniería en minería, y otras. Así que las opciones eran variadas, ya. Pero lo económico influyó más que eso, ya,

E2: y lo geográfico también,

R: ¿cierto?

E2: ¿Si pudieras volver a elegir, a estudiar, a elegir esta carrera, volvería a elegir?

R: No sabría...

E2: ¿Qué consejo le daría a una persona que está considerando estudiar esta carrera?

R: Le diría que es una muy buena elección, porque los fundamentos son muy buenos, la base es muy buena, y que al final de cuentas, al final de la carrera, le va a ir bien. Porque aquí, aquí no se sale con nada, pero tampoco se entra con nada, y que si puede, lo haga, que no lo dude mucho, ya; entonces, que lo tome.

Entrevista 3

E3: Ya, primero que todo, va a estar grabándose, pero no va a salir ningún dato... no le voy a preguntar el nombre ni nada por el estilo, ¿ya? Y luego esta entrevista es transcrita, se transcribe, y de ahí uno analiza la respuesta suya con la otra... con la otra... con la otra... con otra; por tanto, los datos suyos no en ningún minuto se exponen, ya... ¿Primero, qué motivó a elegir esta carrera?

R: Que me interesa así el tipo de campo laboral, y porque al principio yo quería estudiar derecho, pero como esto... no quedé... tampoco, pero este... como tenía algo de relación, ya dije "ya, bueno, por si acaso", y por eso la escogí.

E3: Muy bien. ¿Y los intereses y pasatiempos están relacionados principalmente con esa área?

R: No es que esto lo... bueno, mis pasatiempos son de dibujar, leer... eso. Pero yo creo que sí, en la parte de leer podría estar relacionado.

E3: ¿Y qué habilidades y fortalezas tiene que le ayudan a continuar con esta carrera?

R: No sé, la verdad... podría ser que ya en situaciones como presentaciones, más adelante voy a tener... sí, yo soy buena haciendo presentaciones o dar información relevante acorde al tipo de conversación...

E3: ¿Quién le ayudó o influyó en esta carrera? ¿O no tuvo influencias?

R: Mis papás... mayormente...

E3: ¿Ellos le dijeron que estudiara esta carrera?

R: Me dijeron... bueno, ellos querían que estudiara químico y farmacia.

E3: ¿Esa carrera está aquí?

R: No, está en otra... pero... igual me dijeron que esta carrera era buena, y sí... y si quedaba, o quería estudiar esta, que lo hiciera.

E3: ¿Por tanto fue apoyada más que influenciada?

R: Sí.

E3: ¿Qué fuentes de información tomó para elegir esta carrera?

R: El internet; busqué las universidades que me interesaban, busqué las carreras... la Católica, la de Talca, porque eran las que estaban más cerca.

E3: Entonces la influyó la cercanía... Porque de Curicó... ¿o es de Curicó? Por lo tanto usted podría haber viajado... ¿podría haber estado acá en Curicó o en Talca?

R: Sí, eran como las opciones; si me tocaba en Talca, tendría que haber viajado todos los días.

E3: Ya. ¿Elegió esta carrera porque estaba más cerca? ¿Y por qué no quedó en derecho?

R: En realidad... elegí Talca y Curicó también; las opciones que tenía me tiraron acá, aquí a Curicó... dije "ah, cerca igual". Si me hubiesen dado la oportunidad de estudiar en la otra universidad de Talca, hubiese ido.

E3: ¿Derecho en Talca hubiese ido?

R: Sí.

E3: ¿Y no hubo la opción de esperar al próximo año?

R: No, quería estudiar este año.

E3: ¿Qué espera lograr con esta carrera?

R: Principalmente terminar la carrera, y ya cuando lo haga, trabajar en algo relacionado con esto... quizás trabajar en una municipalidad, porque igual me interesa mucho la política.

E3: Ya. ¿Qué habilidades y conocimientos cree que necesitará para tener éxito en esta carrera?

R: Ser resiliente todo el tiempo, porque ya... si algo me va mal, no tengo que decaerme, sino que seguir adelante, y... o mejorar.

E3: Muy bien. ¿Y hay aspectos de la carrera que le gustaría mejorar o cambiar?

R: En la parte matemática me gustaría mejorar, porque siempre he sido mala en ese... en ese lado. Pero sería lo único.

E3: Muy bien. ¿Y tener algún recurso adicional le gustaría? No sé... un teatro... algo aquí... algún recurso que usted piense que es necesario, quizás para hacer presentaciones... algún recurso adicional para...

R: No, siento que así está bien.

E3: Bueno, igual va un poquitito... ¿cierto? ¿Y hoy día se siente apasionada por la carrera que eligió?

R: Sí... bueno, apasionada apasionada no... pero me gusta.

E3: Entonces, así como, en resumen, lo que la influyó a elegir esta carrera fue... primero, que no quedó en derecho, ¿cierto?, porque... ¿había derecho aquí en Curicó?

R: No, no había derecho acá en Curicó, pero si hubiese quedado en derecho en Talca, hubiese viajado a Talca igual. Me postulé a administración pública en Talca igual... administración pública hubiese era... si quedaba, uno quedaba.

E3: ¿Usted siente que eligió esta carrera por falta de recursos de aprendizaje, o de conocimiento, en el sentido de que a lo mejor no le haya ido bien en la PAES, o algo así; le faltó prepararse más? ¿Recibir más preparación también?

R: Sí... preparación sí, porque ya en la media y básica casi no me enseñaron todo lo que venía en la base, porque había algunas cosas que salían y yo ni idea...

E3: ¿Estudió en colegio particular o público?

R: Público...

E3: Público. Entonces el nivel de la educación a lo mejor no fue tan potente en el momento de...

E3: ¿Y carrera técnica? ¿Estudió carrera técnica?

R: Administración en recursos humanos.

E3: ¿La carrera que eligió fue influenciada por la opinión de otros?

R: No.

E3: ¿Si pudiera volver atrás, elegiría esta misma carrera?

R: Sí.

E3: ¿Qué consejo le daría a alguien que quiere estudiar esta carrera?

R: Primero, si de verdad interesa, porque hay algunas cosas que posiblemente se le hagan como... no sé... irrelevantes o aburridas. Por ejemplo, al principio cuando nos dieron un libro de ciencia, decía "ciencia... ¿qué tiene que ver con administración pública?". Y sí tenía que ver, mientras que iba leyendo. Es cosa de que le interese: si le interesa, pues bien; si no, bueno, que escoja otra.

Entrevista 4

E4: Cuénteme, ¿qué motivó a elegir esta carrera?

R: Yo de bien pequeñita como que tengo como un encanto con las ciencias sociales, más que nada dentro de la historia y todo eso. Cuando ya llegó el momento de elegir qué carrera, estaba entre pedagogía en historia de enseñanza media o administración pública. Y ya, por temas de que me encantó la malla curricular, porque yo sentía que podías explotar más mis habilidades, decidí meterme en esta carrera.

E4: ¿Estudió entonces para ver si le gustaba?

R: Me gusta el servicio público y la idea de generar un cambio como profesional.

E4: ¿Cuáles son sus pasatiempos principales?

R: Aparte de estudiar y leer muchos libros de economía, me gusta mucho la lectura y el dibujo, porque siento que son cosas que al mismo tiempo me dan conocimiento y también me gana un momento de placer, como de yo poder elegir mi lectura o qué dibujar.

E4: Muy bien. ¿Y qué habilidades y fortalezas considera que tiene para la carrera?

R: Yo creo que, como habilidades blandas, yo creo que tengo comunicación efectiva, y creo que es un plus para la carrera, que yo quería que era el servicio público; y también tengo mucha constancia, no me rindo fácilmente, aunque me vaya mal muchas veces, yo no me rindo.

E4: ¿Su carrera fue influenciada por personas que están a su alrededor: papás, hermanos, tíos, primos?

R: Decidí entrar a una carrera del área... de mi familia, yo soy hija única, entonces mis papás son muy aprensivos conmigo. A ellos les daba miedo que yo me fuera a Santiago, porque yo por puntaje podía entrar a Santiago, y de hecho tenía como un lugar donde quedarme con un familiar mío. Pero por temas de delincuencia, cómo está la situación allá, no me dejaron irme. Y yo, como menor de edad, no podía tomar la decisión y decir: "no, yo me voy".

E4: Entonces también fue por un tema geográfico.

R: Sí, por un tema geográfico; pero no me arrepiento de la elección.

E4: ¿Utilizó fuentes de información para aprender sobre esta carrera?

R: Sí. Me informé por medio de ferias de universidades y aprovechaba de hacer todas las preguntas. Y después, dentro de la página de la universidad, simplemente me metí a ver la malla curricular, a compararla con otras universidades que estuvieran a mi disposición. Eso más que nada: hacer esta comparativa de mallas curriculares, años de acreditación, todo eso.

E4: ¿Administración pública e historia era su primera opción?

R: Sí. Aunque... por ejemplo, si hubiese tenido la opción de aquí en Curicó, o en cualquier universidad de Chile, la Católica, cualquiera, de haberse ido a otra carrera, no, no hubiese elegido administración pública.

R: Totalmente decidida por administración pública.

E4: Por lo tanto, los factores que se consideraron fue porque quería, le gustaba. ¿Y en qué universidad quedó en Santiago?

R: La Chile, ponderado 861, quedé en.... elegí la carrera primero porque me gustaba, y después en qué universidad. A Santiago no me fui porque los papás no me dejaron; ni siquiera era porque no podían, sino porque no me dejaron.

E4: Muy bien. Luego, cuando salga de esta carrera, ¿dónde le gustaría trabajar?

R: A ver... meta a corto plazo, después de salir, yo creo que casi siempre se empieza en municipalidades, o quizás algún organismo público; quizás en el DAEM, porque sé que también necesitan administradores públicos. Pero así, a largo plazo, me gustaría, no sé si ser ministra, trabajar en políticas educativas, o también me gustaría trabajar en la vocería de gobierno.

E4: Muy bien. ¿Entonces estás satisfecha con la elección de esta carrera?

R: Satisfecha con la universidad, porque sé que es una buena universidad y que puedo aprovecharla.

E4: ¿Porque no era lo que esperaba?

R: No era... es que su currículo, a un puesto, obviamente uno se fija en dónde salió, y mayormente siempre se va a elegir a las personas que salen de universidades reconocidas nacionalmente. Pero igual yo no me deprimó por eso, porque yo igual estoy orgullosa de estar en una universidad regional, porque dentro de las regiones también hay talento. Y yo encuentro que a veces se descalifican a las universidades regionales como inferiores.

E4: ¿Y de otra forma usted cree que el estudiar acá le pone un poquito en desventaja?

R: Yo creo que sí, pero no por la calidad de educación. Yo creo que más por el prestigio que le dan las personas a los títulos de donde uno sale.

E4: Muy bien. ¿Y cuáles son los aspectos que más destaca de esta carrera?

R: La calidad de los profesores; los escucho y digo: "¡qué cultas estas personas!". Yo creo que el área que más me interesa dentro de la carrera es la economía y la historia; son mi área favorita.

E4: ¿Usted estudió en colegio particular o en colegio público?

R: Particular subvencionado, porque mi mamá trabajaba dentro de ese establecimiento. El funcionario tiene una hija, se le da la matrícula gratis. Pero aparte yo soy alumna prioritaria, entonces igual se me daba la beca, y también tenía las notas para la beca de notas. Entonces estaba cubierta por todos lados.

E4: ¿Hay algunos aspectos de la carrera que le gustaría mejorar o cambiar, de la carrera, de la universidad, del entorno?

R: Por ahora no; es que llevo súper poco en clases, dos semanas. Pero no he sentido nada como que diga: "ay, qué lata, esto no me gusta". Todavía estoy con mente abierta, pero yo creo que algo así se me presentaría más adelante. El único problema que he tenido es que en una sala no funciona el aire acondicionado, pero eso es mínimo.

E4: ¿Los papás tuvieron estudios, son profesionales, técnicos, no tienen ningún estudio?

R: A ver, mi mamá no tiene ningún estudio técnico. De hecho, ella llegó como a octavo básico, e hizo enseñanza media laboral. Y ahora ella es tía de aseo en el colegio donde yo estaba. Y mi papá llegó hasta tercero básico, porque estaba en contexto rural. Pero después sacó la enseñanza media también, y el octavo básico... ahí ya no sé mucho el tema. Pero sacó como para trabajar, e hizo un curso para guardia, y ahora es guardia de seguridad. Es nochero.

E4: Entonces ellos, de una forma, igual la visión de ellos era por ese temor.

E4: Por eso también es que ellos, como sus miedos, me los proyectaron un poquito. Muy cuadrados; cuesta como sacarlos de su normativa.

E4: ¿Y en qué colegio estudió?

R: Colegio Santa Marta.

E4: ¿Estudió técnico?

R: El instituto es polivalente; yo estudié en la modalidad de científico humanista.

E4: Entonces la prepararon para las PAES.

R: Me prepararon, y aparte tomé preuniversitario, que también tuve apoyo para prepararme.

E4: ¿Fue costado por los papás?

R: Fue costado en un convenio con el preuniversitario que yo tomé, entonces se hizo un descuento muy buen descuento, y mis papás se esforzaron y me pudieron pagar el preuniversitario.

E4: Entonces el arraigo fue lo que retuvo. ¿Y hoy día está apasionada por la carrera?

R: Sí. La elección de la carrera no fue influenciada por nadie. Por ciencias sociales también, de chiquitita, yo era súper curiosa. Entonces yo sabía que había gente que trabajaba en municipalidades, sabía que había alcaldes, cómo se organizaba el gobierno, y sabía que existía el rol del administrador público, que muchas veces la gente no lo conoce. Porque cuando yo le dije a mi familia: "me tinca administración pública", a mi mamá y mi papá me quedaron mirando así de: "¿qué es esa cosa?". Y yo les expliqué: no, el administrador público es esto, esto y esto otro. Y dijeron: ya, si tú quieres estudiar, ya. La apoyaron. Sí, en eso.

E4: ¡Qué bueno! Por lo tanto, ¿usted no eligió administración pública por dinero, por cuánto iba a ganar en el futuro?

R: Yo personalmente prefería escoger una carrera que a mí personalmente me gustara. Obviamente que yo sé que se me va a entregar una remuneración a fin de mes, y yo con que me alcance para el mes, estoy contenta. Porque yo decía: no me sirve de nada ganar mucho, mucho, mucho dinero, pero levantarme desganada todos los días, estar en un ambiente laboral que no me gusta, haciendo algo que no me gusta... Yo sentía que probablemente me iba a desencadenar una depresión. Entonces yo decía: ya, tengo dinero, pero no tengo felicidad. Y prefiero ser feliz y quizás estar un poco más justa de dinero.

E4: ¿Qué consejo le daría a alguien que se está preparando para dar la prueba de admisión y entrar quizás a la educación superior?

R: Primero que nada, que no se mortifiquen con que tienen que entrar a la universidad, porque a mí me pasó eso, que yo estaba como súper presionada de que tenía que entrar al tiro, y me terminó desencadenando en mucha ansiedad, como un conflicto conmigo misma, de que yo me sobreexigía mucho, y eso me llegó a perjudicar mi salud. Entonces yo creo que de ahí: irse relajado, quizás no estudiar para todas las pruebas, quizás estudiar para las que les cuesta más, y tener un ritmo constante, pero que no los sature. Y que si no quedan a la primera, pueden intentar en la segunda vez; si no, en la segunda o la tercera. Porque al final yo creo que el estudio es algo que se tiene que disfrutar, porque mucha gente encuentra que el estudio es aburrido, que es latero, pero yo siento que no. Que nosotros somos personas, tenemos que valorar el poder adquirir estos conocimientos, y tiene que ser como un proceso gustoso, no algo tortuoso.

Entrevista 5

E5: Cómo les dije, esto en realidad es principalmente para saber las emocionalidades y racionalidades a las que se vieron enfrentadas al momento de tomar la decisión de estudiar, ya sea aquí o en otro lugar; no sé, entender el contexto principalmente. ¿Ya, qué motivó a elegir esta carrera?

R: Es que la verdad no no tuvo mucha motivación, porque no era como la carrera que quería estudiar al principio.

E5: ¿Qué carrera querías estudiar?

R: Pedagogía en general básica con mención en ciencias sociales.

E5: Ya, ya, ¿es que no está en Curicó?

R: Sí, parece que sí está; elegí administración por la empleabilidad.

E5: ¿Y cómo le fue en la PAES?

R: Me alcanzó, que era lo importante. ¿Alcanzó porque la primera elección fue esta?

R: Sí, porque cuando seleccioné las carreras, puse; él estaba decidido que por la empleabilidad iba a estudiar acá, ya, y quedé en la primera opción.

E5: Ya, si hubiésemos dejado la empleabilidad de lado y no fuéramos por el lado de los gustos, ¿hubiese elegido otra carrera, ¿cierto?

R: Porque los tratos de los papás, de los profesores, igual están como muy desvalorados; entonces no, ya. Pero si no hubiera todas esas opciones, hubiera por gustos pedagogía.

E5: ¿Y por cercanía no era opción Curicó?

R: No, no era la opción Curicó. De hecho, yo en la tarde quería postular a la U de Talca, pero por temas personales decidí no irme; pero no era por tema económico, ah, ya.

E5: ¿Y cuáles eran esos temas personales?

R: No quería dejar más sola, porque estaba en un momento difícil; venía recién parándose mi papá, entonces no quería dejarlo solo, ya. Se arraigó y no estar, entonces dije: "no, mejor me quedo aquí". Y lo otro es que también la malla de la U de Talca con la de la UCM es mucho más completa la de Talca.

E5: ¿Usted, más que estudiar en Talca o en Curicó, más que lo económico, fue lo geográfico?

R: No, no fue lo geográfico; si mi mamá hubiese estado bien, yo me hubiera ido, pero como no estaba bien, dije no.

E5: ¿Cuáles son los intereses principales que tiene? ¿Qué es lo que le gusta hacer en sus tiempos libres?

R: Bueno, estar con mi familia; y bueno, estar con mi familia porque mi tiempo libre ahora es acotado porque estudio y trabajo, entonces el tiempo libre lo ocupo para estudiar, o si no, estoy con mi familia, ya.

E5: ¿Y dónde trabaja?

R: En Teno.

E5: ¿Pero haciendo como algo part time?

R: Sí; y el fin de semana haciendo trabajo de nana, entonces no me queda tiempo para estar con mi familia, y el domingo estudio hartito.

E5: ¿Y de Curicó a Teno igual no es tanto?

R: No, no es tanto.

E5: ¿Alguien la influyó a elegir esta carrera?

R: Mi mamá y una profe que hace clase aquí, ya.

E5: ¿Y cómo fue esa influencia?

R: La profesora me explicó la carrera, me comentó los beneficios, todo lo que conlleva la carrera; y mi mamá, porque mi mamá ella fue la que concretó la entrevista con ella, ah, ya.

E5: ¿Y su mamá quería que estudiara administración pública?

R: Me decía, bueno, mi mamá: con tal de que tuviera un título universitario, no importaba qué estudiara. Pero veía que estudiara, sí; me dio opción y hablé y tomé la decisión, ya.

E5: ¿Por lo tanto, qué factores consideró para elegir esta carrera? Primero, la empleabilidad y la cercanía, ¿cierto?

R: Sí.

E5: ¿Hay algo que quiera lograr con esta carrera?

R: Será exitosa, obviamente, ya.

E5: ¿Y a éxito, a qué le llama éxito?

R: Tener bien a mi familia y vivir bien y poder viajar.

E5: ¿Cuándo se gradúe, en qué le gustaría trabajar?

R: En una municipalidad, o en el mismo supermercado que estoy, pero en el área administrativa, ya, ya, porque estoy; igual podrían perfectamente trabajar ahí.

E5: ¿Está satisfecha con la elección de la carrera?

R: Sí, sí, contenta; no sabía decirlo porque estamos recién estudiando.

E5: ¿Hay algo que le gustaría cambiar de lo que está estudiando?

R: No, no, no; porque siento que tanto las materias como los profes son muy completos. Entonces no, es una que... que le gusta la calidad del docente en este caso.

E5: ¿Y cree usted que necesitaría algún apoyo adicional para poder lograr terminar bien la carrera? ¿Más beneficios económicos, quizás?

R: No, no, no; porque yo estoy, bueno, más que me pagan el sueldo, tengo la Beca Presidenta de la República, entonces eso también me llega plata, y además tengo la BAES, la beca de alimentación; con eso ya.

E5: Entonces, ¿la elección de esta carrera fue influenciada por la presión de los papás?

R: No.

E5: ¿La elección de esta carrera fue influenciada por la expectativa de obtener un buen salario o un beneficio económico?

R: Igual sí; no va a decir que no, si, sí, ya. Porque a lo mejor, si hubiese tenido las mismas expectativas con la otra carrera, hubiese elegido la otra. Es que el tema es que a los profes les dan mucho trabajo, son muchas horas académicas.

E5: ¿Y ahí también tuvo información con respecto a las otras carreras? Por ejemplo, ¿algún profesor que le haya dicho que a lo mejor no es muy bien remunerado, o a lo mejor no está bien esto?

R: No; es que yo los veo, y ya, bueno, tengo un ejemplo cercano: la pareja de mi primo es profesora, y por ejemplo, la cesantía; tuvo mucho tiempo cesante, y lo que le pagan no...

E5: ¿La elección de esta carrera fue influenciada por la falta de opciones o recursos?

R: No.

E5: ¿Algún consejo que le daría a alguien que está considerando elegir esta carrera?

R: Que la considere, porque entre todas igual es bonita y aprende; abre mucho los ojos de cómo funcionan las cosas, no sé, en el Estado, en municipalidades. Porque antes uno lo ve en la tele y puede no entender, y ahora uno que está estudiando la carrera lo puede entender por qué pasan ciertas cosas. Entonces, si le gusta el derecho y la economía, esto es una carga para esa persona, porque esto combina todo.

Entrevista 6

E6: ¿Por qué eligió esta carrera?

R: Porque yo trabajé apoyando a un familiar, que fue administradora de un local de comida rápida, traspasando facturas a digital y también pagando cotizaciones en Previred; entonces, obviamente es ilegal, pero trabajé mucho tiempo así, en enero, y terminé gustando haciendo esto; entonces decidí estudiar.

E6: ¿Ya, por qué es ilegal? ¿Porque no le pagaban, no tenía cotizaciones ahí?

R: Efectivamente.

E6: Ah, pero sí el conocimiento.

R: Fui adquiriendo el conocimiento.

E6: ¿Cómo lo fue adquiriendo?

R: A pura práctica, realmente. Yo estaba estudiando en el liceo; fue pandemia, y para ayudar un poco me fui ahí a trabajar un rato.

E6: ¿Qué edad tiene?

R: Tengo 22; en ese momento tenía 17.

E6: ¿Y en el colegio estudió algo?

R: Yo no estudié nada parecido; estudié en el liceo industrial de Angol, que tiene tres ramas, y yo estudié en la de electricidad: soy técnico de nivel medio en electricidad.

E6: ¿No le gustó el área?

R: Me gustó mucho, pero en esa ciudad no hay trabajo para un electricista, porque todo es boca a boca y confían en las personas con más experiencia; entonces uno no tiene cabida en ese mundo.

E6: ¡Qué bueno saberlo! ¿Cuáles son sus intereses, pasatiempos y habilidades y fortalezas para esta carrera?

R: Soy bueno para el trabajo bruto; llegaba a pasar más de 1.000 facturas al día, entonces me acostumbré a pasar todo con fortaleza mental. Entonces sé que tengo esa resistencia; también no me cuesta nada trabajar con ningún tipo de software, ya trabajo con tres tipos, entonces realmente no... o sea, me gusta mucho tener esas facilidades también; entonces, por eso, creo que esas son fortalezas.

E6: ¿Alguien influyó en la elección?

R: Sí, mi mamá es ingeniera en administración de empresas y trabajó 20 años como jefa de remuneraciones; entonces, ella me influyó mucho, y también me enseñó mucho mientras yo estaba estudiando.

E6: ¿Ella no le pedía ayuda?

R: A ella le ayudaba... ella tomó dos trabajos: un trabajo en una empresa agrícola como jefa de remuneración, y otro trabajo en un restaurante de comida rápida como administradora general; y ahí yo la apoyaba, porque no le daba el tiempo.

E6: ¿Entonces influyó con el ejemplo?

R: Con el ejemplo, y también enseñándome; porque yo no soy de los que mira algo y dice que quiere hacerlo: a mí me gusta practicarlo primero.

E6: Pero no es que ella le haya dicho "debes estudiar esto" o "podrías estudiar esto".

R: En un principio sí, pero después con el tiempo se fue calmando la cosa, y decidí yo.

E6: ¿Cómo se fue dando eso?

R: Se fue dando en el día a día, porque como que dejaron de presionarme; igual era como un medio ilógico estudiar esto, siendo que yo soy técnico en electricidad. Entonces me dijeron: "estudia lo que queráis y ahí vemos". Y la verdad es que yo derivé por esto porque me gustó bastante.

E6: ¿Qué factores consideró para elegir esta carrera?

R: Obviamente el título; quería un título profesional antes que nada, porque es interesante capacitarse en ese tipo de cosas. Y también el tema de las capacitaciones que pueden ofrecer: vi muchas capacitaciones que ofrecía el IEP, y en la universidad también vi capacitaciones que ofrecían a los estudiantes; entonces eso me gustó bastante.

E6: ¿Qué tan satisfecho está con la elección de la carrera?

R: La verdad es que hasta ahora estoy muy satisfecho.

E6: ¿Hay algún aspecto que le gustaría cambiar?

R: Tal vez, porque yo vengo enseñado de un poco de teoría pero al tiro práctica; como estudié electricidad, era eso: enseñaban un poco y al tiro enseñan a hacerlo, y yo vengo con ese tipo de aprendizaje en la cabeza. Entonces yo creo que eso me gusta; adaptarme a este tipo de enseñanza.

E6: ¿Qué apoyo cree que necesitará en la carrera?

R: Algo muy complicado en este momento es encontrar trabajo; una práctica más larga, así como para tener más experiencia, con el tiempo, para que uno no sea tan fácilmente rechazado por la empresa por no tener ningún tipo de experiencia laboral.

E6: ¿Quiénes lo apoyan?

R: Mi familia, mi mamá, mis abuelos, mis hermanos y la pareja de mi mamá.

E6: ¿Le gustaría recursos adicionales que le ayudaran en su carrera? ¿No sé, vehículos, algo?

R: Yo vivo bastante lejos, pero vivo en la ciudad y me demoro como 1:15, pero no me molesta; así que yo diría que no.

E6: ¿Y la pasión por la carrera?

R: Es muy interesante, entonces realmente me llama mucho la atención eso, y me gusta.

E6: ¿Y fue influenciada por la presión de los papás o de familiares?

R: No, no.

E6: ¿Y por amigos? ¿La influencia de alguien?

R: No, realmente no. Todas mis amistades más cercanas estudiaron cosas más distintas a la mía: uno estudió mecánica electromecánica, otro está estudiando geología ahora mismo, y otro simplemente se salió de la carrera que era electricidad industrial; entonces no tiene nada que ver con mi elección.

E6: Entonces, ¿la elección de esta carrera por qué fue influenciada?

R: Por la experiencia que he tenido en el campo.

E6: ¿Y por qué estudiar aquí?

R: Por tema laboral me tuve que mover desde Angol; he escuchado buenas cosas del instituto, me hicieron varias charlas mientras estudiaba.

E6: ¿Pero por campo laboral?

R: Sí, campo laboral; en Angol no hay nada, solo temporero en la agrícola, y no es de mucho agrado.

E6: ¿Usted piensa que en Curicó tiene más posibilidades de trabajo más luego?

R: Sí.

E6: ¿Principales motivos?

R: Por mi mamá principalmente, porque le molestaba que viajara. Estaba la posibilidad de estudiar en la Santo Tomás de Talca, pero mi mamá dijo: "no te pegui el pique de nuevo", porque me levantaba a las 5 AM para ir a estudiar; "estudia acá"... también fue más sentimental, porque fueron los que más se acercaron.

E6: ¿Los Ángeles está a cuánta distancia? ¿En tiempo?

R: De las ocho a las seis... de las siete a las 9:00 de la mañana, y desde las cinco hasta las siete; uno demora tres horas.

E6: Entonces ahí su mamá le dijo: "anda a Curicó y estudias allá". ¿Y cómo le fue en la PAES?

R: Bastante mediocre, en unos 850 y algo.

E6: ¿Y si le hubiese ido bien en la PAES?

R: Ingeniería comercial o antropología.

E6: ¿Y universidad?

R: Lo más probable es que haya ido a la Universidad Andrés Bello, porque he escuchado muchas cosas buenas. O la UCM o la UC Temuco.

E6: ¿Y qué cree que influyó en la PAES para que no le haya ido bien?

R: La pandemia dificultó, porque estudié en técnico profesional; yo tenía que levantarme todas las mañanas con cubrebocas y estar todo el día practicando electricidad, porque la carrera no se puede enseñar solamente en teoría: uno tiene que sí o sí meter las manos. Entonces yo no podía estudiar claramente, porque yo estaba desde las ocho hasta las seis, o hasta las cuatro de la tarde, aprendiendo; y obviamente eso era más opcional que otra cosa, pero igual los profesores daban mucho hincapié en que uno fuera a practicar.

Entrevista 7

E7: ¿Qué motivó a elegir esta carrera?

R: Mi motivación fue porque me despidieron de mi trabajo; yo trabajaba en la Viña Miguel Torres, tuve por casi cuatro años, y yo nunca pensé en estudiar. Yo le decía a mi mamá y a mi papá: "no, yo voy a estudiar en algún momento, pero ahora mis planes no son esos", porque yo no sabía qué carrera estudiar. Primero iba a estudiar ingeniería industrial acá en vespertino, pero por temas de trabajo, porque yo quería estudiar part time, no me coincidían los horarios, porque eran como muy intermedios; entonces me cambié de día, y no estaba ingeniería industrial de día. Me dijeron que sí podía elegir otra carrera, y elegí esta, pero por temas de auditoría, porque yo tenía experiencia igual por el tema de la certificación ISO. Tenía experiencia en temas de auditoría, no tanto de contabilidad, pero sí me gustaba el tema de auditoría por el tema de los instructivos y todo eso; entonces eso fue lo que igual me motivó, y también por enorgullecer a mis papás.

E7: ¿Cuáles son sus pasatiempos principales?

R: Me volví muy sedentaria ya, por el tema del trabajo, porque yo no soy muy de tener amigos; yo los cuento con la mano. Entonces era de la casa al trabajo y del trabajo a la casa, y después encontré el tema del pole dance, y ahí me empezó a gustar; hasta el día de hoy sigo haciéndolo, sí, aunque muy doloroso, pero me gusta, porque igual uno... pucha, la cabeza a veces, o el estudio, entonces uno ahí... cómo se dice... uno se distrae, exacto, se distrae.

E7: ¿Qué habilidades y fortalezas cree que tiene y que le ayudan en esta carrera?

R: La proactividad. Siento que yo, antes, en la básica no me iba bien, entonces a mí me costaba demasiado. Y el tema también de la experiencia laboral te ayuda mucho; a mí incluso me ha ayudado demasiado en el tema de las exposiciones, porque yo allá tenía que hablar con mucha gente, entonces me dejaban a cargo. Entonces aquí me ha servido demasiado; siento que soy muy buena redactando y explicando a mis compañeros cuando yo tengo presentaciones. Y el tema también como líder: que a mí siempre me decían como que yo tenía algo que motivaba a mi grupo de trabajo, que era control de calidad, y nunca me quedaba con información para mí; siempre era como ayudando al otro. No, siento que en eso soy muy empática y solidaria.

E7: ¿Y me decía que en la básica le iba mal, y en media?

R: No, es que igual iba más o menos, pero mucho mejor que en la básica. Es que en la básica me colocaban todos los reforzamientos posibles, que matemática, que lenguaje, pero en la media igual fui... no sé, como que las neuronas quizás fueron evolucionando.

E7: ¿Y estudió en colegio técnico?

R: Sí, saqué el título aquí en el Poli Curicó, que está aquí cerca: técnico en química industrial.

E7: Por eso trabajó en calidad.

R: Exacto, y después de Miguel Torres.

E7: ¿Salió del colegio y fue a hacer la práctica?

R: En Patagonia Fresh, en Molina, como laboratorista, y después en Packing San Cristóbal como control de calidad, y ahí me dijeron de Miguel Torres.

E7: ¿La elección de esta carrera fue influenciada por parte de los papás, de los amigos, de profesores?

R: No, mía.

E7: ¿Utilizó investigación para buscar sobre esta carrera?

R: Sí, yo soy muy buscona; yo incluso estoy con psicólogo y todo, y me decía: "Priscila, es que tú eres muy buscona; incluso ya, ya sabías lo que podías hacer, porque hay mucho rubro laboral en esto". Porque yo decía: pucha, la contabilidad, yo para los números no soy muy buena, digo yo. Pero es auditoría; pues, contador auditor, entonces yo digo: hay mucho rubro laboral. Entonces ahí empecé a buscar, y qué podía ser; claro, quizás mi decisión puede irme por auditoría y certificar en ISO, por ejemplo, ya; o hacer cursos, o me puedo ir enamorando también de la contabilidad; uno nunca sabe.

E7: ¿Y en la PAES cómo le fue?

R: No, nunca, nunca di la PAES. No voy a trabajar, entonces nunca... la verdad.

E7: ¿Le gustaría darla?

R: Sí, igual sí; porque yo en el tema de ingeniería industrial busqué que igual uno puede tener continuidad de estudios, como en la Universidad Andrés Bello; entonces yo decía: ya, me podría haber titulado como ingeniería industrial, y después como civil industrial. Entonces, por eso yo tenía harta información. Pero igual yo digo: todas las cosas pasan por algo; porque si a mí no me hubieran despedido de ahí, yo hubiera seguido trabajando y yo no hubiera optado por estudiar.

E7: ¿Cuánto tiempo estuvo trabajando en Miguel Torres?

R: En abril iba a cumplir cuatro años.

E7: ¿Qué espera lograr con esta carrera?

R: Como se ve en teoría, tener bastantes conocimientos también para poder trabajarlos; porque igual uno lo ve de afuera no más. Pues yo, como digo, ya tengo experiencia ahí, pero no sé qué va más allá de una auditoría; yo claro, tengo experiencia en eso, el tema de las trazabilidades y todo eso, tengo experiencia, pero yo digo: claro, tener más conocimiento, más allá, y más teoría, porque yo era pura práctica, pura práctica; leía los instructivos, pero yo hacía a mi manera.

E7: ¿Qué tipo de apoyo cree que necesitará para tener éxito en esta carrera?

R: Siento que como paciencia, más como de los profes, de los docentes; porque, bueno, no me encuentro cabeza dura, siempre me dicen que soy muy inteligente, pero a veces yo me bajo mucho en el tema de que siento que yo no entiendo la materia, pero sí la estoy entendiendo; me falta como más seguridad de mí misma, sí. Porque yo incluso, el profe Gino, en la primera clase, dijo como que qué espera del docente, y yo dije: como paciencia, que quizás no sea tan latero, porque a uno igual, como estudiante, aburre eso; aunque sea tan latero, quizás es importante, pero igual pucha, no cualquier latero el profe. Pero no, eso yo creo, ya.

E7: ¿Quién la apoyó en la decisión de estudiar esta carrera?

R: Mis papás. Y sus papás, ¿estudiaron? No, hasta octavo no más; entonces por eso, más bien a uno, pucha... al otro día también, a mi mami le corrían las lágrimas. Porque yo, como le dije, no soy de muchos amigos; pucha, ya eran compañeros de 30 y tantos años, po, no

eran de mi edad. Entonces me decía: "Priscila, estoy como bien contenta porque te veo cambiada; ahora estás haciendo otro ambiente, tus compañeros son más de tu edad". Entonces salgo más, por lo menos voy al instituto a estudiar, porque yo no salgo tampoco. Entonces eso no, harto apoyo la verdad, y sé que están orgullosos; bueno, aunque no me lo digan todo el tiempo, pero se nota.

E7: ¿Entonces, de alguna otra forma, igual estudiar, si bien es cierto es algo emocional suyo, también es un logro para los papás?

R: Sí.

E7: ¿Se siente apasionada por la carrera que eligió?

R: Sabe que sí... pero por temas de auditoría; yo siempre les dije, hasta a mi jefa de carrera ya, no tanto de contabilidad, pero auditoría. Pero yo dije: nunca se sabe las cosas de la vida; que puedo igual especializarme en eso.

E7: ¿Entonces la decisión de esta carrera no fue influenciada por los papás en estudiar, sí fue influenciada por los papás?

R: Exacto, y la motivación igual. El tema de cambiarme igual; mi psicólogo me motivó, porque mis papás nunca me dijeron nada como que me cambiara de día y la cuestión. Yo estaba tan afligida, como estoy acostumbrada a tener mis cosas y no pedirle a mis papás; entonces yo dije: "no me van a coincidir los horarios". Y ahí mi psicóloga me dijo: "pero cámbiate, Priscila". Y dije: "gracias, Damián"; ese era mi motivación, y al tiro yo llegué a mi casa y empecé a hacer el papeleo y todo el trámite, y me cambié al día después, al tiro.

E7: ¿La elección de esta carrera fue influenciada por la falta de opciones o recursos para estudiar esta u otra carrera?

R: No, porque si fuera falta de recursos me hubiera ido a otro instituto; porque incluso aquí no hay acceso a la gratuidad. Entonces auditoría no estaba, como no estaba ingeniería industrial tampoco, en otros; yo siempre fui por AIEP porque aquí estaba la carrera que a mí me gustaba. Y auditoría tampoco estaba en los otros; es como más ingeniería agrícola.

E7: ¿Y en la Católica del Maule?

R: Contador auditor... ahí nunca investigué universidad.

E7: ¿Ahí le habrían exigido la PAES?

R: Ese era mi miedo, como no poder tener el puntaje.

E7: ¿Si pudiera volver atrás, hubiese elegido esta misma carrera?

R: Ese preparado el camino de otra forma; yo qué sé, como cambiado, como irme por otro lado. Porque ya, como les dije, también decía a mis papás: "pucha, si yo hubiera sabido que iba a estudiar, quizás yo me hubiera puesto las pilas; yo hubiera estudiado para la PAES, yo hubiera estudiado en una universidad". Pero bueno, dije yo ya, pero si hubiera cambiado.

E7: ¿Qué faltó para hacer eso?

R: Información, convicción; mis papás no tenían idea. Ahora que yo les comento, ahí ellos están... soy hermana mayor y soy la motivación de mi hermano chico, porque él es demasiado flojo, y hace poco lo veo estudiando, pasando materias limpio; ¿por qué? Porque me ve a mí ordenada, estudiando, y yo comentándole a mis papás; él me escucha. Entonces igual es como una motivación de hermana mayor para él, y yo le digo a Ariel: "si tú querías estudiar para

la PAES, hazlo; yo me doy el ejemplo", le digo yo. Quiero igual lo mejor para ti; entonces, uno te da los consejos, y ahí, o tú los tomas o no.

E7: ¿Y él tiene 17, de cuarto medio este año?

R: Recomendaría que si va mal en la PAES, esperar un ratito y prepararse mejor. Porque lo que pasa es que casi todos mis primos estudiaron en un instituto; entonces, siempre como que mi mamá decía: "Priscila, tú si estudias en universidad o en un instituto va a ser igual lo mismo", ¿por qué? Porque tú vas a tener igual, pucha, un trabajo, quizás mejor; porque a veces los universitarios estudian años y están trabajando, por ejemplo, ya, a nivel no sé, pero en la calle, ¿por qué? Porque no encuentran pega. También tengo un primo que es gerente ahora y estudió en el INACAP; entonces yo digo: pucha, ahí está igual la motivación, porque a todos mis primos les ha ido bien y son profesionales. Ya, entonces yo dije: ya, yo igual digo, pucha, no hay gran diferencia entre la universidad y acá, porque uno igual va a ser profesional, uno igual va a tener un título. Y que dice la universidad: "no, ya igual, aquí"... el terror. Sí, yo estoy, para embarrarla con los trabajos aquí; igual exigen, sí, sí; aquí igual voy a tener un título, igual van a dar la teoría, la práctica.

Entrevista 8

E8: Cuénteme, ¿qué la motivó a elegir esta carrera?

R: La estabilidad económica a futuro, mi familia y la motivación de seguir mis estudios.

E8: ¿A qué se refiere con lo económico?

R: Estabilidad económica, no estar falta de dinero, de trabajo estable, darme mis gustos de vez en cuando, ayudar a mi familia monetariamente.

E8: ¿Intereses y pasatiempos?

R: Estar con mi familia, con mi pololo y llegar a mi casa a entender la materia.

E8: ¿Entender? ¿A qué se refiere?

R: Considero que esta será la profesión que ejerceré durante toda mi vida; por lo tanto, creo que lo más básico y necesario es poder comprenderla en profundidad, más allá de solo ejecutarla de memoria.

E8: Muy bien. ¿Qué habilidades cree usted que tiene hoy y que le ayudarán a enfrentar esta carrera?

R: Dedicada a lo que me gusta hacer, soy responsable, tengo, yo creo, bastante motivación para poder hacer las cosas, mucho interés.

E8: ¿Qué la influyó en la elección de esta carrera?

R: Sí, lo que pasa es que mis tíos tienen una empresa de contadores, en la cual ellos hacen asesorías contables, y por el nivel que ellos están y lo que han escalado, eso me influyó;

aparte de la oportunidad de trabajo que me ofrecieron. Eso fue una referencia importante para mí, especialmente al ver que les ha ido bien también desde el punto de vista económico.

E8: ¿Utilizó fuentes de información para investigar sobre esta carrera o sobre la institución?

R: Sí. Revisé la página web oficial para informarme sobre la malla curricular, la duración de la carrera y otros aspectos relevantes de la institución.

E8: ¿Consideró estudiar en otra ciudad?

R: Sí, en algún momento pensé en Santiago, porque una prima se fue a estudiar allá. Sin embargo, por temas personales preferí quedarme acá.

E8: ¿Cuáles fueron esos temas personales?

R: Principalmente, no quería estar lejos de mi familia. Además, en Santiago iba a estudiar en una universidad privada, y no iba a tener beneficios del ministerio del Estado; entonces, por el lado económico, a mis papás les convenía más que estudiara acá.

E8: ¿Pero aquí no tiene gratuidad?

R: Sí, pero tengo becas como la Juan Gómez Millas, entonces salía menos la mensualidad.

E8: ¿En qué universidad en Santiago?

R: Andrés Bello.

E8: ¿No tiene gratuidad?

R: No; además, la sede era en Los Leones, entonces la distancia, no...

E8: ¿La influyó lo económico y la familia?

R: Sí.

E8: ¿Qué espera lograr con esta carrera?

R: Ejercer, crecer como persona, poder ser un contador auditor ejemplar, y todo eso.

E8: ¿Qué habilidades y conocimientos cree que necesitará para tener éxito en esta carrera?

R: Más que habilidades y conocimientos... si debe entretener... creo que serán fundamentales la ética, la honestidad, la integridad y la responsabilidad profesional.

E8: ¿Está satisfecha con esta elección?

R: Sí.

E8: ¿Qué es lo que más le gusta de la carrera?

R: Los negocios.

E8: ¿Quiénes la apoyan en la decisión de estudiar esta carrera?

R: Toda mi familia me apoya en esta decisión: mi mamá, mis papás, mis hermanas.

E8: ¿Sus papás y sus hermanas estudiaron?

R: Papá y mamá hasta cuarto medio, luego se dedicaron a trabajar, y mis hermanas estudiaron aquí.

E8: ¿La elección de esta carrera estuvo influenciada por presión de sus padres o de su familia?

R: Mis papás nunca; siempre me dijeron: "hija, si necesitas un año para pensarlo bien, tómatelo; lo que quieras estudiar, piénsalo bien; si te gusta, estúdialo; nosotros vamos a estar aquí para ti". Y eso, pero nunca fue por cuestión de ellos.

E8: ¿Cómo le fue en la PAES?

R: Bien.

E8: ¿Podría haber elegido otra carrera?

R: Sí.

E8: ¿Elegió AIEP porque dan contador auditor?

R: Claro, y me quedaba más cerca, y el prestigio también; porque como mis hermanas salieron de AIEP también, me lo recomendaron, y también el prestigio porque es con excelencia académica.

E8: ¿Hay contador auditor en Curicó?

R: Sí, en la UCM, pero en modalidad vespertina. Y ahí no me gusta, porque es más peligroso.

E8: ¿Cuáles vendrían siendo los principales motivos por los que eligió la carrera?

R: Crecer como persona, estabilidad en el futuro y ayudar a mi familia.

Entrevista 9

E9: ¿Qué motivó a elegir esta carrera?

R: Los contadores son muy difíciles de contactarse con ellos, y aparte también que es difícil saber si están haciéndolo bien o no. Entonces, bueno, es como: pucha, a mi papá le tocó que el contador decía que hacía la renta, que sí era, y al final nunca hizo. Entonces uno, si no tiene el conocimiento, no se da cuenta si está yendo bien o no la parte contable de una empresa.

E9: ¿Entonces tiene la experiencia de que conoció el trabajo de un contador?

R: Creé una empresa con mi pareja y empecé a ver la parte contable; empecé a ingresar al Servicio de Impuestos Internos. Entonces dije: pucha, quiero conocer más esto. Y la verdad es que trataba de contactarme con el contador y me explicaba, y decía: "no, no es que no puede", no es que no me contestaba. Entonces dije: pucha, ya, estaba. En verdad es importante y tienes mucha pega. Empresas van a seguir existiendo un montón, y aquí había una parte en la malla curricular de IA, y eso se va a ocupar mucho, y para no quedar obsoleta.

E9: ¿Elegió esta carrera aquí por la malla curricular?

R: Sí.

E9: ¿Investigó sobre la malla?

R: La carrera de auditoría son cuatro años, y dos años contabilidad general.

E9: ¿Usted está en contabilidad general?

R: Quiero hacer los dos años para tener los conocimientos contables generales que tiene una empresa, y después, más adelante, trabajar, y después seguir con auditoría.

E9: ¿Elegió contabilidad por el tema del tiempo, que son dos años, porque creo que en ninguna otra parte más se da contabilidad, ¿o sí?

R: Los otros con contador auditor, en INACAP, no es lo mismo que acá; aparte que la malla igual era más general. Entonces eso, y aparte esto de los ramos que son de dos en dos: primero dos, esto, y después... creo que dice que es súper práctico, porque he estudiado otra carrera, y con seis, siete, ocho ramos la cabeza te explota; la materia la puedes recibir de mejor manera.

E9: ¿Cuáles son los intereses y pasatiempos?

R: Ser mamá y salir a pasear con mi bebé, que tiene un año; comer es lo que más me gusta.

E9: Comer, lo que más le gusta. ¿Ya, qué la influyó en la elección de esta carrera?

R: Que la influyó en este buscar y buscar, y eso, ya.

E9: Pero creó una empresa con su esposo, y eso... ¿vio la necesidad de saber, o vio la oportunidad de trabajo?

R: Fue más por saber, pero ahora en el camino, por trabajo, podría servir mucho.

E9: ¿Exacto. ¿Qué factores consideró para elegir esta carrera?

R: Son de a dos ramos, y el horario me acomodó hartito, porque es tarde, de lunes a miércoles, de lunes a miércoles la pura tarde: lunes, martes, miércoles.

E9: ¿Qué espera lograr?

R: Trabajar en el SII, ojalá.

E9: ¿Qué bueno! ¿Y qué tan satisfecha está con la elección?

R: Satisfecha, muy satisfecha.

E9: ¿Quién la apoya en la decisión de estudiar esta carrera?

R: Mi papá y mi pareja también; pero como él es el afectado, en que tiene que ver, estar solo con mi bebé, entonces como que ahí se pasan un poco de roce, pero así se puede.

E9: ¿Y el papá estudió? ¿No estudió? ¿Llegó hasta cierto año? ¿Cómo es la historia familiar educacional?

R: De mi papá, no, básica, ya; mi mamá, básica, y mi papá terminó cuarto medio.

E9: ¿Cómo la apoyan, emocionalmente?

R: No, más monetariamente que emocionalmente, porque para que puedas trabajar, como una oportunidad para apoyarme, pero no emocional.

E9: ¿No tiene ninguna beca?

R: No.

E9: ¿No dio la PAES?

R: No, pero sí postulé al FUAS para saber si puedo optar a una beca.

E9: ¿Dio la PSU? ¿Cómo le fue?

R: Sí, saqué como 600 en matemáticas y como 500 en lenguaje.

E9: ¿Pero en ese minuto no tenía ganas de estudiar?

R: ¿Sí estudié?

E9: ¿Estudió esta segunda carrera?, no terminó la anterior; cuénteme un poquito.

R: Estudié inglés un año cuando salí del colegio; luego estudié fonoaudiología dos años; después tuve mi bebé; volví a estudiar ingeniería comercial un año, me salí; volví a estudiar fonoaudiología dos años, salí; vía co agrícola tuve un año; después hice un diplomado en comercio exterior en el IAC, por internet nomás.

E9: ¿Y qué me dice, ejerció lo que estudió? Por ejemplo, comercio exterior, que podría haberlo ejercido, ¿no lo ejerció?

R: No.

E9: ¿Siempre se mantuvo en los negocios, como familiares?

R: Sí, sí.

E9: ¿Hoy día está apasionada por la carrera que eligió?

R: Sí, sí me gusta, la encuentro entretenida; esto de tener tanta hambre de conocimiento en el área de empresas, de estas, en la contabilidad. Entonces como que: "uy, pero ¿cómo hago esto?, ¿cómo hago los pagos provisionales?, ¿cómo una renta?, uy, pero ¿por qué es tan cara?". Entonces, ya, y ahora voy entendiendo el tema de los balances. Sí, es como que quería mucho saber esa cosa.

E9: ¿Aparte igual estudió ingeniería comercial?

R: Claro, sí; yo estuve matemáticas, un poco de administración.

E9: ¿Y por qué no terminó esas carreras?

R: Porque quedé embarazada, y porque mi papá me decía: "levantai una piedra y sale una ingeniería comercial".

E9: ¿Y dónde estudió?

R: En Andrés Bello.

E9: ¿Viajaba?

R: Vivía allá en Santiago, arrendaba una pieza.

E9: ¿La elección de esta carrera fue influenciada por la expectativa de obtener un buen sueldo?

R: Sí, pero fue más por la necesidad de saber. Ahora, claramente pienso y digo: hay cursos que se pueden optar para el Servicio de Impuestos Internos, que pase todo allá; entonces, como que sí, me gustaría estar como en el otro lado del mostrador. Yo creo que deben ganar bien, así que sí, igual puede ser.

E9: ¿Y, por ejemplo, si esta carrera fue influenciada por falta de otras opciones?

R: No, no, no.

E9: ¿Y qué consejo le daría a una persona que quiere estudiar esta carrera?

R: Que venga a estudiar no más; que yo creo que tiene campo laboral, y ya con estas cosas de la inteligencia artificial, nosotros ya vamos a salir implementando todo esto. O sea, que los contadores antiguos o auditores antiguos no tenían estas nuevas implementaciones. Entonces ahora quizás el campo laboral lo va a hacer mejor; no vamos a quedar obsoletos. Entonces creo que estamos en una carrera que puede ir avanzando por la innovación o la tecnología de hoy en día, que se puede, o sea, abarcar hartito. En las empresas todos los días se crean muchas, muchas, muchas empresas; entonces creo que es algo que no va a faltar en el campo laboral.

E9: ¿Muy bien. Si pudiera volver atrás, ¿hubiese elegido esta carrera como opción número uno?

R: Sabiendo todo esto, lo hubiera estudiado. Me metí en cosas que no eran como mi área; a mí me gustaba el inglés, y en matemáticas eran como muy fuertes, y me metí... voy a estudiar por porfiada. De biología no tengo idea.

E9: ¿Lo bueno es que tenía el apoyo de sus papás?

R: Claro.

E9: ¿Y tiene más hermanos?

R: Sí.

E9: ¿Mayores o menores?

R: Mayores, ya. Entonces de alguna otra forma tenía la opción ahí de la ayuda de los papás para poder estudiar.

Entrevista 10

E10: ¿Qué la motivó a elegir esta carrera?

R: En particular me motivó porque tengo un negocio, un emprendimiento con mi esposo, de comida, ya, y tengo mi contadora, muy buena, pero quería como yo también conocer sobre el tema, para también mejorar el manejo del gasto en el local.

E10: Muy bien. ¿Cuáles son sus intereses y pasatiempos principales?

R: La lectura; me gusta leer mucho, sería mi pasatiempo: leer mucho. Intereses: mejorar como persona, desde el punto de vista intelectual.

E10: ¿Qué fortalezas cree que tiene y que le ayudarán en esta carrera?

R: Fortalezas: que ya tengo conocimiento previo sobre la carrera, sobre la contaduría; algunos conocimientos que ya tengo, y he estudiado otra carrera, que también me ha ayudado para poder manejar en el sentido de los trabajos, tener un poco más de expresión.

E10: ¿Qué carreras?

R: Educación.

E10: ¿Y no la quiere ejercer?

R: No, no, por ningún tema, pero como ya me enfoqué con el local con mi esposo, como que consume más tiempo.

E10: Ya, entonces están siempre constantemente ahí con el tema del contador.

R: Sí.

E10: ¿Y estudiar acá en este instituto es porque no dan la PAES?

R: No tanto eso, sino porque mi hijo se graduó aquí; el año pasado se graduó de análisis y programación, y fue el que más me dijo: "mami, motívate, que la universidad es muy buena". O sea, decía que para trabajar que no, que también eran horarios flexibles para poder trabajar, y o sea, también el local y todo, y de la casa, y poder estudiar.

E10: ¿La flexibilidad: poder estudiar y dedicarle al local y también a la casa?

R: Se nos va el día.

E10: ¿Qué factores consideró para elegir esta carrera?

R: Sí, pero no me llamó la atención; la estudié. Había estudiado ingeniería en administración, no me llamó la atención; y auditoría, ah ya, porque me llamó más la atención, me gustó más, y no sé, me gusta más el tema de los números.

E10: Muy bien. ¿Qué espera lograr con esta carrera?

R: Mejorar en la parte personal, como tener otras... para mí sería satisfactorio tener otra carrera, ser contadora; algo diferente a lo que también ya estoy. En Venezuela, y mi hijo también me motivó muchísimo, porque al verlo graduarse, eso para mí fue: "yo también quiero", no sé, esa emoción de volver a estudiar; de verdad que...

E10: ¿Y qué fuentes de información ocupó para elegir la universidad?

R: Más que todas las redes sociales, la página de la universidad; empecé a buscar las diferentes carreras, el pensum, la malla, para poder comparar entre otras universidades.

E10: ¿Está satisfecha con la elección de su carrera?

R: Bastante.

E10: ¿Quién la apoya en la decisión de estudiar esta carrera, desde el punto de vista emocional, económico?

R: Eso también influye: la universidad también es muy flexible, o sea, muy... como que es un bajo costo, por decirlo así, en comparación de otras universidades que son más costosas. Mi esposo también me motivó mucho a que también estudiara, ya, y vuelvo y repito: mi hijo.

E10: ¿Quién la apoya en esta carrera?

R: Mi esposo; él es el que me la paga, es el que maneja el dinero en la casa.

E10: ¿No tiene alguna beca?

R: Extra, no.

E10: ¿No tienen acceso a becas, ustedes, al ser extranjeros?

R: Sí la hay, porque yo tengo amistades que estudian en universidades con opción de gratuidad, y sí, o sea, que se han aprobado; y también hay otro que tiene el CAE.

E10: ¿La elección fue influenciada por la opinión de amigos, familiares?

R: No, fui yo, totalmente yo.

E10: ¿La elección de la carrera fue influenciada por la percepción de que era una carrera segura o estable?

R: Sí; es una carrera que da estabilidad. Independientemente, puede trabajar independiente, como también puede trabajar en una empresa.

E10: ¿Se sintió libre de elegir?

R: Sí.

E10: ¿Y si pudiera volver atrás, hubiese elegido la misma carrera?

R: Sí, yo creo que sí.

E10: ¿Y antes de pedagogía, de pedagogía?

R: Puede ser que sí.

E10: ¿Qué consejo le daría a alguien que estaría pensando en estudiar esta carrera?

R: Que la tome, que la tome, porque es una carrera que está proyectada siempre también al futuro, y si no avanza esa persona es porque realmente no se lo propone. Porque la carrera es totalmente muy buena, es estable; te da comodidad también, porque si te gradúas en esta carrera, tienes la posibilidad de trabajar a tu gusto: independiente, con su propio horario, o sea, tener su oficina en su casa, o trabajarle a otra persona o a una empresa. Es flexible.

Entrevista 11

E11: ¿Qué motivó a elegir esta carrera en particular?

R: Estuve trabajando diez años después de cuarto medio agrícola, y me dije: "pucha, quiero estudiar y se me están pasando los años". Ya tengo experiencia con el cliente, así que me gusta también el tema de ayudar. Ya, ahora actualmente estoy trabajando en un mall chino; necesitan mucha, mucha ayuda con la contabilidad. Ya que me calienta la cabeza con otras cosas, ¿por qué no con esto? Entonces, no sé si mi mamá o papá tuvieron estudios superiores, pero yo sería la primera.

E11: ¿Por qué no sabes si sus papás tuvieron estudios superiores?

R: Porque es una experiencia algo más personal.

E11: ¿No estuvo con sus papás?

R: No, sé su historial; solo sé quién es, a mi abuelo, de cara.

E11: Bueno, sería la segunda con estudios superiores. ¿Quién es la primera?

R: Mi hermana mayor; somos seis hermanos.

E11: ¿Quién la crió a usted?

R: Mis hermanos.

E11: ¿Entonces de alguna otra forma vendría siendo la primera generación de estudios superiores, sabiendo que su hermana mayor sí estudió, ¿cierto?

R: También.

E11: ¿Estudió educación superior? ¿Entonces salió del colegio técnico y estudió?

R: Técnico agrícola, agrícola.

E11: ¿Y ahí, en esos diez años, había aprendido igual algo de administración?

R: O sea, de manejo de grupo también; me gusta el tema de ser líder, sí; me gusta comunicarme, porque me gusta ser más antisocial sí, pero me gusta así socializar; es muy extraño, introvertida y extrovertida a la vez. Y el tema del conocimiento, allá es donde choco, y cuando no sé algo, digo: "ah, me van a... no sé, mirarme mal". Porque no sé cómo fue la crianza, entonces es un desafío verme en esto; es nuevo, aparte de estar pagándome yo los estudios. Es una sorpresa igual; sé que puedo, porque estoy viviendo sola con mi hermano menor; él tiene 26 y yo tengo 27.

E11: ¿Vive sola con su hermano?

R: Sí.

E11: ¿Los dos trabajan?

R: Sí, poquitas horas.

E11: ¿El mall chino de dónde es?

R: De allá mismo, Sagrada Familia.

E11: ¿Le permite estudiar?

R: Part time, y me dejaron estudiar igual. Igual ayer fue una presión; el jefe me pilló y me dice: "no, yo no pagar con el colegio", me dice así, entonces igual hablando como un resumen de chino pero español, me retuvo. Y yo decía: "¿en qué momento?"; ya, voy a tener que dejar

como la memorización de la disertación para después, que llegué como a las siete a la casa, y entre cosa y otra cosa que hice.

E11: Tengo trastorno de ansiedad (muestra el papel). Eso me conlleva a estar con nervios, a estar con muchas veces fechas en mi cabeza; estoy con psicólogo, de pastillas.

E11: ¿Cuáles son sus intereses y pasatiempos?

R: Crecer en conocimiento, la verdad. No quiero que me traten de tonta; no sé, yo creo que fue como base de mi crianza, puede ser. Y me gusta la psicología, me gusta la nutrición, me gustan los niños, me gusta la administración también; me gustan muchas áreas, pero necesito enfocarme en una. Después de esto quiero estudiar cosmetología; me gusta, ni siquiera pintura de uñas, para cuidarme como mujer, después de la relación que tuve; me enfoqué en mí. Tengo el procesador muy lento.

E11: ¿Qué espera lograr con esta carrera?

R: No sé si me va a creer o no, pero no me interesa la plata; me gusta más el tema de ayudar, el tema del conocimiento, que me importa más. Ni siquiera quiero crear una empresa. No sé, me van a decir que soy comunista, pero la verdad no me gusta mucho el tema... de mentira, gracias a las empresas tenemos trabajo; yo meforcé mucho por una empresa, pero no, no recibí lo que necesitaba. Entonces mi familia me echó la culpa por yo entregar mucho, así que es mi culpa. Entonces, hasta... no sé para qué me lo hice en el trabajo, y no me pudieron ayudar; la mutual, de hecho, la mutual que es sí o sí para nosotros los trabajadores, y aún así me dieron la espalda. Así que ahora, gracias a Dios, me voy... la próxima semana; esperé cinco años, ya. Así que me vienen ansiedades que voy a comenzar. Entonces yo igual escribo en clase, porque en la casa igual tengo que hacer; gracias a Dios que no tengo hijos todavía,

y quiero tener mi familia a futuro, pero estable: económica, emocional; que también emocional ya estoy como muy estable, la verdad.

E11: ¿A esta carrera entonces porque le gustaba la parte contable y le gustaba la parte administrativa?

R: Por el tema del ego; me gusta que me pregunten a mí cosas que no saben el resto, pero no me gustaría humillar. Al mismo tiempo me sentí humillada por persona que sabe mucho, y yo digo: "ya, ¿y su respeto dónde queda?". Y yo quiero saber, porque al estudiar algo así, o estudiar cualquier carrera o asignatura, o sea carrera, ¿por qué los valores los dejan en el suelo? Entonces aquí me están enseñando sobre valores, valores, y muchos empresarios que no... no se nota. O sea, yo soy como ojo ajeno; sí, sé que se cansan, que su mente está explotando, que somos seres humanos. Ya, bajo la revolución quiero saber el área.

E11: ¿Y en este caso, en el mall chino estaban necesitando estas labores?

R: Sí; además he trabajado en otros lados: bodega de vinos, panadería, Copec. Entonces en un líder también, y todas llevan lo mismo, a la administración.

E11: ¿Y después no le gustaría estudiar de noche, por ejemplo, para poder trabajar de día?

R: No, porque me gusta mucho dormir; entonces si no duermo mis horas, soy como una guagua, me estresaría más rápido. Anoche me acosté cerca de las 12, y ya en la mañana me tengo que levantar temprano; a las siete empieza mi día, pero el día que me levanto como a las ocho, mucho control, o a las nueve, ya empiezo un mal día, ya. Dependiendo, porque gracias a Dios tengo un nuevo día, pero me siento más cansada; tengo que dormir sí o sí las

horas que corresponde, no sé, para poner más atención; que de hecho, tanta información en clase igual me colapsa.

E11: ¿Y el trabajo que está haciendo en el mall chino, qué horario tiene?

R: Tengo de jueves, viernes y domingo, porque el sábado ya lo dejo con espiritual, más descanso, donde ni siquiera me pongo a las tareas.

E11: ¿El lunes también trabaja?

R: No; o sea, no trabajo. Estuve la semana pasada pensando en ir a trabajar; de hecho, sí, trabajé unas par de horas en la mañana, y cuando volví, ya volví de 7:30, llegué hasta las nueve.

E11: ¿Quién la apoyó en la decisión de estudiar?

R: Yo creo que mi compañera de trabajo; ella está estudiando todavía, me impulsaba, me decía cosas. Sí, me sirve igual; a veces la familia no aporta mucho con las palabras que yo quiero escuchar, pero aún así dije: "ya, vamos a ver, y vamos a encarar a esa persona". Porque según la persona, si está opinando, es como: "ya, caché que no tengo problema", po; por ejemplo, un ojo ajeno. Entonces la persona va a opinar a base de su perspectiva, porque ya van a decir que no me va a costar. "Vamos a verlo; uy, ¿cómo lo vas a hacer?". Yo intento impulsarme por lo que otros me desafían. Esto sí lo hice por mí. Administración estuve buscando siempre las carreras; no me gusta enfermería, no me gusta tampoco abrir la piel, ni siquiera; no me gusta la herida y todo eso. Entonces ahí estuve viendo matemática, entonces, ¿por qué sus opciones eran otras?, ¿cierto?

E11: ¿Dio la PAES?

R: No.

E11: ¿Cuándo salió de cuarto medio?

R: Ah sí, pero ahora como no voy a la universidad, yo dije: "ah, voy a poder saltarme eso"; porque ese conocimiento, de hecho, de matemáticas, no sé nada. Pero igual me interesa.

E11: ¿No le fue tan bien en la PSU?

R: No, porque ahí tuve problemas familiares.

E11: ¿Estudió en colegio municipal?

R: En el agrícola de Molina.

E11: ¿Y hoy día está contenta con la carrera que eligió?

R: Sí, contenta; pero aparte de contenta, no sé, algo... una sorpresa, porque es diferente. Porque uno dice: "ay, ya, sí, va a ser fácil", pero cuando uno ya empieza a entrar en la situación, ver la capacidad que tiene... y yo tengo poquita capacidad de recepción, por ejemplo, porque quizás tengo mi mente en otro lado, en las preocupaciones; sí, sé que esto es prioridad, pero el psicólogo igual está guiando.

E11: ¿Qué preocupaciones tiene?

R: Mi casita, mi mascota, las cuentas, la plata; sobre todo es un gran problema.

E11: ¿Y cómo está pagando acá?

R: Mensual. No me gustaría crédito; me opinaron sí, mi hermana, de postular al crédito, y después siguió pagando. Entonces ya, ya tuve ya algo así con una tarjeta de crédito; le dije estuve tanto tiempo y no, como que no era como libre. Entonces dije: "ya, no quiero nada; si

falta un mes, yo me voy a salir, y voy a tener ya el tema del conocimiento que necesito". Si falta el dinero, porque otra persona sobra, pero es que la verdad el arriendo es más primordial; la verdad, pensando, la hora más importante que mi estudio. ¿Dónde vivo si no pago el arriendo? Y tengo sí familia, pero me quise independizar; ellos son de Santiago.

E11: ¿Y no tiene apoyo económico de nadie en este caso para estudiar, y emocional tampoco?

R: Yo estoy acostumbrada a no recibir apoyo emocional; detallando sí (no quiere que esto salga). Desde ahí empezaron, yo creo que desde que nací, empezaron; el problema tomándole igual un buen sentido. Sí, y como el tema de socializar, de aprender de la persona, de aprender de muchas personas; por ejemplo, ahora yo estoy estudiando a usted, y la estoy estudiando para aprender también del profesor, por ejemplo. Pero todos los bueno; intento no sacarlo malo, porque yo creo que me quedaría en la casa ahí acostada.

E11: ¿Te inscribiste en contabilidad, ¿sí, cierto?, en auditoría, cuatro años. Entonces el apoyo que está recibiendo hoy día viene netamente de usted; no hay nadie más que esté apoyando, ni nadie la incentivó a elegir esta carrera u otra carrera, fue propio suyo, ¿cierto?

R: Al final sí. Y todo igual me quedaron; pero "las matemáticas, no eres buena". Quiero estudiarlo; entonces ya, he malgastado, en resumen, ya he malgastado mucha plata, y dije: "¿y por qué no, entre comillas, malgastarlo en los estudios?". Y si me va mal, bueno, no continúo, y continúo con otra cosa.

E11: ¿Y becas? ¿No tiene becas?

R: Sí, tengo posibilidades, pero aún no.

E11: ¿Y si volviera atrás, le hubiese gustado quizás haberla elegido antes?

R: No, yo creo que no; hubiese ido a la agricultura, eso me interesaba años atrás. Y cuando en el mall chino ahí empezó a interesarme ya, para apoyarlos a ellos, apoyar mi familia; no que me cobran 80.000, no que me cobran 100 lucas por una pregunta. Entonces yo dije: "vamos a ver, ya, vamos a ver"; porque tampoco, igual con lo que he vivido y he trabajado, he trabajado más que por la plata, la verdad. Ya, como se dice, el conocimiento vale plata; eso mismo, y yo he invertido mucho tiempo sin obtener plata, y debo modificar eso. Por organizarme también me gusta esto de contabilidad, porque organiza a uno. Sí, muy bien.

Entrevista 12

E12: ¿Qué la motivó a elegir esta carrera?

R: ¡Uuy!, mi mamá, mis tías; es que me gustan los números, la atención, la contabilidad. Y bueno, trabajo con mis tías, entonces como ya sí, dije: "yo ya voy a estudiar esto". Y después mi mamá y mi tía igual decían: "pero voy a sacarla la auditoría, que es algo mejor pagado, algo mejor que nosotras, para que seas mejor que nosotras". Porque al principio iba a estudiar ingeniería en electricidad, y yo dije: "eso igual tiene números, igual me gusta, me llama la atención". Al dar mi práctica no fue lo mejor, entonces dije: "no, no me meto aquí; no voy a estudiar esto; voy a estudiar algo de mujer", podría decir.

E12: ¿Y por qué no fue lo mejor?

R: Porque no me trataron bien el primer mes; me dijeron que por ser mujer no debería estar ahí, en eso, entonces no me gustó.

E12: ¿En serio?

R: No, yo soy bien llorona; después quizás sí, dependiendo cómo vaya con esta. Y ver si saco la ingeniería en electricidad; convalidar ramo igual puedo.

E12: ¿Le gustaría?

R: Me gusta: los cables, andar con las manos todas cochinas; o la mecánica, igual me gusta, me llama la atención.

E12: ¿Quién la motivó? ¿Le decían que estudiara algo más de mujer?

R: No, no, no. No que estudiara algo de mujer; que estudiara lo que yo quisiera, que no dejara algo a mitad de carrera, porque a ellos igual les cuesta; me están pagando la pieza.

E12: ¿Y cómo le fue en la PAES?

R: Medianamente bien.

E12: ¿Podría haber elegido otra carrera en otra universidad?

R: Sí, me daban los puntos para haber elegido; pero cuáles, no sé. Me llegó de pedagogía igual, pero de las solicitudes que di, nunca me fijé en la universidad; nunca me llamaron la atención. Quedarme en la UCM, que era la mejorcita, pero no, no me llama la atención. Mi mamá me decía en el INACAP, y yo le decía: "sí, tienen administración de empresas". Pero un día pasando por aquí, me di cuenta de que tienen auditoría; me llamó la atención; fue con la matrícula, costó cero, todo al 15%; entonces me inscribo y aprovecho.

E12: ¿Cuáles son sus intereses y pasatiempos principales?

R: Pucha, me gusta leer; antes me gustaba dibujar, pero en computador; a mano no me gusta mucho.

E12: ¿Y qué habilidades y fortalezas tiene que le ayudan a continuar con esta carrera?

R: No sé si será una habilidad o fortaleza, pero soy mucho de que yo sí puedo. Yo tengo que decir algo; si no me sale, tengo que hacer 1.000 veces hasta poder sacar el tanto; como soy autocrítica, es como: "no puede estar muy bien el trabajo", pero si yo digo que está mal, tengo que volver a hacer todo el trabajo.

E12: ¿Qué la influyó en la elección de esta carrera?

R: Mi familia.

E12: ¿Qué fuentes de información utilizó? ¿Utilizó más fuentes de información para elegir otras o mirar otras carreras?

R: La UTAL; las busqué todas en Talca; después dije con la cuestión de los puntos, algo me bajaba el NEM.

E12: ¿Cómo le fue en el colegio?

R: Bien; segundo año fue pandemia, pero saqué como un 6.

E12: ¿No le beneficiaba para irse a alguna universidad en Talca, por ejemplo? ¿No le hubiese gustado estudiar en Talca?

R: No.

E12: ¿Siempre quiso estudiar acá en Curicó?

R: Sí, soy muy apegada a mi familia.

E12: Ya, es un sacrificio estar lejos de ellos los tres días. Incluso este fin de semana no fue para allá.

E12: ¿Por qué?

R: El pasaje son 6 lucas, que la están costearo mis papás.

E12: ¿Y le están pagando la carrera o está con crédito?

R: No, me están pagando la carrera, y además me están pagando la comida.

E12: ¿Postuló a beca?

R: Sí, ahora la Juan Gómez Millas; la de la JUNAEB no me salió.

E12: ¿Y qué espera lograr con esta carrera? Porque usted me dijo que trabajaba con la tía, ¿pero en qué trabajaba con la tía?

R: Contabilidad.

E12: ¿En Los Queñes?

R: No, aquí en Curicó; en la mañana trabajo con ellos y en la tarde me vengo para acá.

E12: ¿Y estudió en Los Queñes?

R: En Los Queñes y en Romeral; en la básica, en Los Queñes, primero a cuarto, en Romeral.

E12: ¿Cuánto hay de distancia de Los Queñes a Romeral?

R: Dependiendo el clima; por lo mismo que pasó el temporal, hubo semanas que no podía salir de la casa. Uno de los principales motivos por los que me vine a Romeral.

E12: ¿Satisfecha con la elección de la carrera?

R: Contenta.

E12: ¿Quién la apoya en esta decisión de estudiar?

R: Ya, mi familia; la señora con la que estoy quedando, que es la prima de mi papá, me dice: "primero los estudios, después los cabros chicos".

E12: ¿Está viviendo en esa pieza con la prima del papá?

R: Sí, y otra niña más; les arrienda a otras personas, y ellas me ayudan con los informes porque ellas ya van en cuarto, entonces saben.

E12: ¿Y estudiando qué?

R: ¿Pedagogía? Aquí mismo, en la UCM, Santo Tomás y UTAL.

E12: ¿Y sus amigos dónde se fueron a estudiar?

R: Por lo que sé, hay tres compañeros estudiando en el INACAP, pero ellos siguieron en el sector mantenimiento de industria.

E12: ¿Si hubiera tenido una universidad en Los Queñes, qué carrera elegiría?

R: Cualquier carrera... no... auditoría.

E12: ¿Y irse a vivir más lejos le complicaba por los papás o por la parte económica?

R: Ni mis papás; no me dicen nada porque salgo, pero yo soy muy apegada a ellos. Mi mamá me decía que tenía que salir, que debía hacer mundo.

E12: ¿Qué consejo le daría a alguien que está considerando elegir una carrera como esta?

R: Que estudie y que estudie; que lo piense, igual que lo piense; porque igual... que preste atención, porque yo me perdí en la primera clase y después me costó. Está todo unido.

Entrevista 13

E13: ¿Qué motivó a elegir esta carrera?

R: Más básicamente que quería estudiar contabilidad general, pero como no había suficiente cupo, por esto, porque fue lo que me ofrecían.

E13: Ya, ¿usted quería estudiar contabilidad general, quería ser contador, y no había cupo de contabilidad?

R: No había cantidad suficiente de personas como para que se hiciera.

E13: ¿Se armó contador auditor?

R: Ahora quiero probar, estudiar, y luego tener que ver si esto es lo mío, así apasionado; y de ser ese caso, seguiría con auditoría.

E13: ¿Y si no?

R: Bueno, me quedaría en contabilidad general y seguiría con lo mío, para tener que ayudar en mi casa, de por sí; porque una de las cosas que igual como que motivan a tener que estudiar acá.

E13: Ya, entonces lo que lo motivó a elegir esta carrera es que le gustaba contabilidad.

R: Es que de gustar, no; pero lo encuentro como algo interesante y esencial, como para desenvolverse en varias cosas.

E13: ¿Tiene un amplio campo laboral?

R: Y utilidad también.

E13: ¿En qué sentido, utilidad?

R: Esto es como un sueño que he platicado con una amiga en Santiago; una de las metas que tenemos es tener que hacer un gimnasio allí en Santiago. Ya, lo del gimnasio, siempre se llenan, sobre todo en la tarde, y eso sería una fuente buena de ingresos.

E13: ¿Entonces usted quiere tener el conocimiento para poder abrirlo y poder administrarlo?

R: Sí.

E13: ¿Cuáles son los intereses y pasatiempos que usted tiene?

R: Por lo que es mi familia y todo eso; me gusta estar con ellos, ya, ahí atento, siempre que necesiten algo. Y pasatiempos... depende del día: voy a dibujar, voy a leer, a veces escribir, a veces simplemente no sé, jugar; por ejemplo, me gusta el celular o el computador.

E13: ¿Qué habilidades y fortalezas tiene?

R: No sabría decir exactamente; soy muy detallista, pero eso da desventaja porque sobrepienso mucho las cosas. Son muchas cosas. Pero algo que siempre me han destacado es como que las matemáticas, en general.

E13: ¿En el colegio cómo le fue?

R: En el colegio, prácticamente todos los cursos tenía nota sobre 6,5.

E13: ¿Cómo le fue en la PAES?

R: En general bien; en matemática me había ido bien, tenía 600 y tantos; junto 150 y 170, son un recuerdo; y hubiera tenido más de no ser que contestar lento. Pero en general, bien.

E13: ¿Y ahí se fue a estudiar?

R: A Talca.

E13: ¿Qué estudió?

R: Ingeniería comercial, y ahí viajaba todos los días. Había obtenido un grupo, pero cuando reprobé en segundo año, que era de cálculo, con un profesor que era el denominado el "portacabezas" de cálculo, ahí reprobó más de dos tercios del curso. Y luego, gracias a eso, con los cambios del tema de elección de ramos, eso me hizo distanciarme igual de mi grupo, en términos de horario, de charlar y todo eso. Y una cosa llegó a la otra: el grupo ya no me juntaba con ella, y ellos no se esforzaban por eso, no me tenían que invitar.

E13: ¿Y eso le provocó una crisis de ansiedad?

R: No, la verdad que no, porque no era una amistad estrecha, y ese tipo de cosas era modo de aglomerar ciertas cosas. Había ramos en los cuales, a mi parecer, eran innecesarios, porque como que tres ramos se podían sintetizar en uno, y como que los hacían innecesarios en la forma en que los prolongaban. Y lo que me afectaba era más que nada tener que estar arrendando ya, y estar solo, y el peso de los viajes; tener que tratar de ordenar bien los tiempos, y que obviamente las circunstancias extraordinarias ocasionaban que igual uno se le descuadrara todo. Por ejemplo, las veces que se inundaba el puente y que tenía que llegar a quedarme allá por más de una semana. Y este tipo de cosas igual ocasionaba distanciamiento con mi familia, al pesar que intentaba igual contactarlos.

E13: ¿Y ahí decidió venirse o estar acá?

R: Luego, en cuarto año, comenzaron los problemas de salud, y ahí es cuando decidí tener que retirarme de la carrera y tener que estudiar acá.

E13: ¿Usted es hijo único?

R: Un hermano, seis años menor que yo.

E13: ¿Usted está satisfecho de estudiar esta carrera?

R: De momento, sí.

E13: ¿El elegir esta carrera fue influenciado igual por los papás?

R: No, realmente no; porque de por sí yo tenía claro: ellos me decían que "la cosa se hace más fácil si tienes estudios", y en base a la experiencia que he visto, yo obviamente, con los trabajos que tienen y todo eso, tienen razón. Entonces yo decidí tener que ir por algo como esto; fue algo más de reflexión que algo inculcado.

E13: ¿Y le benefició igual la distancia, porque no quedan tan lejos, está acá, está en la casa?

R: Sí, porque tengo tiempo para tener que hacer mis cosas, planificar todo, tener que estar para mi familia igual, tener que conversar con ellos y convivir. Entonces me resulta más fácil planificar las cosas que cuando, por ejemplo, estaba en Talca y tenía que viajar los domingos para tener que llegar a estudiar allá. Y no era una rutina agradable; era exhaustivo, sobre todo, porque pese a que la distancia es una hora de Curicó a Talca y viceversa, resulta ser que el tener que salir de Talca duraba ya como dos horas y media, desde tener que salir de su casa hasta llegar.

Entrevista 14

E14: ¿Qué la motivó a estudiar?

R: Para tener en qué trabajar.

E14: ¿Trabajar? ¿Por qué quiere trabajar?

R: Para ser alguien, tener mis cosas, ayudar a mis papás.

E14: ¿Qué la motivó a elegir esta carrera?

R: Que me gustaba la matemática.

E14: ¿Vio que tenía habilidades?

R: Me costó escoger; me tomé un año sabático y me costó decidirme.

E14: ¿Dio la prueba?

R: No di la prueba.

E14: ¿Dónde estudió?

R: Estudié en Chimbarongo.

E14: ¿Usted es de Chimbarongo?

R: Es que estoy justo en Morza, el cambio de región.

E14: ¿Qué habilidades y fortalezas cree que tiene y que le ayudarán a avanzar en esta carrera?

R: Que soy responsable.

E14: Cuénteme, cuando usted me dice que le costó elegir carrera, ¿a qué se refiere?

R: A que no estaba decidida.

E14: ¿Y qué opciones tenía?

R: Ser profesora igual, y cosmetología.

E14: ¿Tenía claro dónde estudiar?

R: Siempre tuve claro que sería en Curicó; no quería irme para otro lado.

E14: ¿Y por qué no quería irse a otro lado, o qué la acercaba a Curicó?

R: No quería irme de mi casa, a otro lado estudiando.

E14: ¿No fue, por ejemplo, porque afuera tenía que pagar un poco más, o porque no quería?

¿Es principalmente porque quería estar en su casa?

R: Sí.

E14: ¿Qué fuentes de información utilizó para investigar sobre esta carrera, si es que utilizó?

R: La malla curricular; busqué información de todos lados, de la universidad, del CFT San Agustín de aquí.

E14: ¿Está satisfecha con la elección de esta carrera?

R: Sí, sí; por el momento, cierto, el momento, sí.

E14: ¿Quién le ayudó a determinar esta elección? ¿Le ayudó alguien, tuvo ayuda de alguien?

R: No.

E14: ¿Y de su entorno?

R: Es que siempre me dijeron que lo que decidiera, que tomara, me iban a apoyar.

E14: ¿No le decían: "tienes habilidades para esto o para esto otro"?

R: No.

E14: Aparte de que usted sentía que tenía habilidades para las matemáticas, o que le gustan las matemáticas, ¿sintió que elegir esta carrera o esta casa de estudios fue por algo más allá que lo familiar o la habilidad para las matemáticas?

R: No.

E14: ¿O sea, desde el punto de vista económico tampoco le afectó mucho que acá no hubiera gratuidad?

R: Un... ahora, un poco sí, porque han subido todas las cosas.

E14: ¿No dio la PAES? ¿No se preparó para la PAES?

R: No.

E14: ¿Estuvo en un colegio técnico?

R: Tuve humanista.

E14: ¿Y ahí no los prepararon para la PAES?

R: No.

E14: ¿Igual tuvo un año sabático?

R: Sí.

E14: ¿Y en ese año qué hizo?

R: Nada.

E14: ¿La elección de esta carrera fue influenciada por la opinión de algún amigo, de alguna amiga, de algún profesor, de que haya visto a alguien?

R: No.

E14: ¿Qué consejo le daría a una persona que esté eligiendo estudiar esta carrera en un futuro?

R: No sé...

Entrevista 15

E15: Cuénteme qué motivó a elegir esta carrera en particular.

R: Mi mamá también estudia contabilidad, aquí en el AIEP, y ahora va a sacar el título de auditora. Me inspiró a tomar la misma carrera, porque la encontré interesante y la encontré útil.

E15: ¿Cuáles son sus intereses y pasatiempos hoy día?

R: No son tan relacionadas a la contabilidad, pero me gusta hacer modelos 3D, y estaba aprendiendo a producir música.

E15: ¿Qué habilidades y fortalezas cree que tiene y que le van a ayudar a manejarse en esta carrera?

R: Me es más fácil... creo que para mí es más fácil recordar las cosas; me cuesta menos repasar las cosas, aunque me cuesta más prestar atención; memorizo rápidamente.

E15: ¿Quién lo influyó en la elección de esta carrera?

R: Mi mamá. Solo mi mamá, aparte de mi abuela, ha tomado educación superior en esta familia; soy el primero de esta generación.

E15: En este caso, ¿su mamá no le dijo "estudia esto", sino que con su ejemplo usted vio que le gustaba, o en algún minuto su mamá le dijo: "mira, esta carrera te puede gustar"?

R: No me ordenó, pero me lo sugirió, porque sabe que disfruto de carreras que no envuelvan matemáticas complicadas, y sabe que me gustan las cosas de memorizar y ese tipo.

E15: ¿Está satisfecho con la elección de esta carrera?

R: Se me dificulta algunas veces, porque me cuesta concentrarme.

E15: ¿Siempre le costó concentrarse?

R: Es que en el colegio tenía adecuaciones; tenía el PIE, porque tengo TDH y Asperger. Y aunque sé que el AIEP cuenta con adecuaciones, no he podido acceder, porque no tengo el carnet de registro nacional de discapacidad.

E15: ¿Entonces su mamá lo ayudó con la elección?

R: Sí.

E15: ¿Usted vive con alguien más?

R: Con mi familia entera: con mi abuela, mis seis hermanos y mi mamá.

E15: ¿Qué número de hermano es?

R: Cuarto, el del medio.

E15: ¿Usted salió el año pasado de cuarto medio?

R: Sí.

E15: ¿El año pasado lo decidió estudiar esto, o fue en el camino?

R: Fue en febrero.

E15: ¿Dio la PAES?

R: Sí.

E15: ¿Y cómo le fue?

R: O sea, me fue sobre; tuve alrededor de 700 puntos, por ahí como 660; no recuerdo exactamente, pero diría que me fue bien.

E15: ¿Y su primera opción fue estudiar acá?

R: Antes de salir, estaba considerando estudiar medicina, pero no me gusta mucho la carrera, entonces no me serviría mucho. Y quería entrar a derecho, pero como ya había elegido la de medicina, la de biología, no podía entrar a derecho sin la PAES de historia. Y me enteré de que el AIEP no pide PAES, y me decidí a estudiar aquí, porque también me gusta la carrera, porque es relacionada con derecho.

E15: Si pudiera volver el tiempo atrás, para estudiar tal cosa, necesitas tal cosa, ¿hubiese cambiado su decisión o su preparación?

R: Opino que sí; igual pienso que me ayudó entrar al AIEP, es como preparación. Obviamente soy nuevo en educación superior, entonces lo considero como que me ayudó a prepararme para estudiar más cosas, porque igual me gustaría estudiar el derecho después, si me preparo aquí para estudiar derecho.

E15: ¿La medicina la descarta 100%?

R: Yo creo que sí, por ahora.

E15: Entre medicina y derecho hay una larga brecha.

R: Sí, pero me inclino a derecho.

E15: ¿No lo influenciaron amigos o alguien más?

R: No.

E15: ¿Y desde el punto económico, le afectó el no tener... o sea, si hubiese tenido la posibilidad de estudiar auditoría en otro lugar o derecho en otro lugar, ¿hubiese sido la parte económica una limitante?

R: O sea, me parece importante decir que entré con gratuidad de matrícula, justo el día que iba a terminar. Diría que sí influencia, pero me parece mejor estudiar aquí, en el AIEP, porque me queda más cerca, y porque eso como más familiar: sí, porque mi mamá también estudia aquí, entonces me ayuda; es como que me integré más fácil.

E15: ¿Le daría algún consejo a alguien que está decidiendo estudiar, o que está en cuarto año de educación media? ¿Qué estudie, qué se prepare, qué investigue? ¿Algo puntualmente?

R: Sí.

E15: ¿Qué consejo le daría?

R: A mí me ha costado prepararme para estas cosas, porque no me lo imagino mucho.

E15: ¿Y en su colegio lo orientaron?

R: Sí, pero algo vago, como que no era muy específico.

E15: ¿Estudió en colegio técnico?

R: No, estudié aquí en el Santo Tomás; era humanista científico, creo.

E15: ¿Sintió que lo prepararon para la PAES?

R: Sí, pero si recuerdo bien, creo que nos prepararon considerablemente menos que en los demás colegios. He escuchado que en otros colegios y en otros lugares los preparan así como más ensayos PAES; en cambio, nosotros tuvimos solamente unos pocos ensayos; nos preparamos mucho menos. Entonces no nos orientan mucho en ese ámbito; es como que esperaran que nosotros conociéramos qué hacer, y nos hacían nada.

Entrevista 16

E16: Cuénteme qué motivó a estudiar esta carrera.

R: En mi trabajo me ofrecieron subir de nivel; tenía que ver con temas de administración, y así que decidí estudiar contabilidad.

E16: ¿Qué trabajo maravilloso es ese?

R: Trabajo en una bencinera, hace hartos años, y me ofrecieron llegar a administrar las bencineras; entonces va por ese lado.

E16: ¿Y ahí qué rol cumple?

R: Soy un simple bombero.

E16: ¿Ellos vieron una habilidad en usted?

R: Va por la confianza; creo que me tienen.

E16: ¿Principales pasatiempos?

R: Me dedico más que nada a pasar tiempo con mi hija en el tiempo libre; si no estoy trabajando, y si no fuera eso, en la noche salgo con mi amigo, con mi pareja, en general. Eso, más que otras cosas.

E16: ¿Qué habilidades y fortalezas tiene y que le ayudarán a salir adelante en esta carrera?

R: Creo que tengo bastante personalidad, entonces no se me hace difícil comunicarme, por lo menos con mis compañeros y profesores. Dentro de eso mismo, siento que eso puede ayudar a que mis compañeros también sintamos toda una espacio más ameno, más confianza,

más fácil, como las comunicaciones entre todos; todas esas cosas. Yo creo que eso me puede ayudar bastante, por lo que he visto hasta el día de hoy en las clases y todo el tema.

E16: ¿Qué fuentes de información utilizó para elegir esta carrera?

R: Conozco varias personas que estudiaron contabilidad y que después se quedaron con la auditoría; iban a sacar el técnico no más, sacar el técnico, y al final tiraron la auditoría. Entonces con ellos conversé, y ellos tuvieron eso, ya; entonces voy a hacer. Yo soy de Santa Cruz, entonces me había matriculado en San Fernando, pero al final no me impartieron la carrera; me tuve que cambiar de sede.

E16: ¿Le queda más cerca Curicó o San Fernando?

R: San Fernando, mucho más; para acá son como dos horas, y a San Fernando son como 30 o 40 minutos. Y en bus, acá hay que venir en la micro.

E16: ¿Y el horario les acomoda?

R: No tengo problemas como para viajar en ese sentido.

E16: ¿Este rato lo tomas como que estás trabajando?

R: No, tengo contrato; tengo unos arreglos con mi jefa en ese sentido. Pero yo siempre me he dedicado a trabajar los feriados y los fines de semana; mi pareja antes estudiaba, entonces yo me dedicaba a cuidar a mi hija en la semana, de lunes a viernes, y los fines de semana y feriados, los días libres, así trabajaba. Ahora estoy con licencia, así que estoy como más relajado en ese sentido.

E16: ¿Qué espera lograr en esta carrera?

R: Aprender; me ha gustado hasta el momento. Aprender más el tema de la contabilidad, familiarizarme más con los conceptos, que muchas veces también como cuando se enreda un poco, y cosas por el estilo; pero eso, aprender, poder aplicarla en el trabajo.

E16: ¿Alguna exigencia de parte de su jefe?

R: Que estudiara; eso era lo que ellos querían. Somos bastante familiares, nos hemos acercado mucho; que no me quedara solamente en el trabajo, que buscara temas de estudio y cosas por el estilo.

E16: ¿Hace cuánto salió del colegio?

R: Yo salí el 2020.

E16: Igual no hace tanto tiempo.

R: Cuarto medio casi no estudiamos, online. Entonces me dediqué a trabajar; las pruebas, computadora, pandemia.

E16: ¿Y nunca pensó en estudiar?

R: Me matriculé el 2020 en administración de empresas, pero mi pareja iba a empezar a estudiar presencial, y no teníamos cómo hacer lo con mi hija, y no me daban los tiempos entre trabajo y estudio, y estar con mi niña; así que dejé la carrera, y dejé el trabajo de la semana completa, cambié a fin de semana, para dedicarme a ella.

E16: ¿Se preparó para la PAES? ¿Dónde se matriculó?

R: En la UTAL; en Santa Cruz hay una sede, entonces me quedaba allá mismo, pero fue online. Pero no le puse tanto empeño; me iba bien, pero no estudiaba tanto; era muy fácil copiar online.

E16: ¿Se preparó para la PAES? ¿En ese momento, PSU?

R: Nada.

E16: ¿De qué colegio viene?

R: Del IRFE.

E16: ¿Es particular o privado?

R: Subvencionado, porque nunca pagamos.

E16: ¿La elección de esta carrera fue influenciada por algo puntualmente?

R: Bastante, pero pensé que no me iba a gustar tanto; pero hasta el momento me ha llamado mucho la atención.

E16: Si tuviera todos los recursos, ¿qué estudiaría?

R: A mí siempre me gustaron las FFAA; el hecho de ser... pero tal vez, si hubiera sido papá y si tuviera todos los métodos posibles, como el dinero para pagar y cosas por el estilo, yo creo que me hubiera ido a las Fuerzas Armadas.

E16: ¿Y después de las FFAA?

R: Trabajar y estar en Santa Cruz, que es mi zona.

E16: ¿Pero alguna carrera puntual?

R: Yo creo que por el lado de la administración; en el futuro, uno siempre quiere hacer sus negocios, entonces es algo que uno necesita saber.

E16: ¿Y cuénteme, si acaso le daría un consejo a alguien que va a estudiar el próximo año, qué consejo le daría? ¿Quizás que estudie, que averigüe, que analice?

R: Yo creo que lo mejor es conversar con personas que están haciendo esas cosas, preguntarles todas las dudas. Porque uno a veces a un adulto no le pregunta directamente cosas, por vergüenza, cosas por el estilo; entonces preguntarle a alguien de su edad, que tan veo, para entender más su pensamiento y cosas por el estilo, y hablarlo con él. Y yo creo que ahí uno se va dando cuenta de si le va a gustar o no le va a tincar; todas esas cosas, investigar igual, obviamente. Pero tal vez tampoco tanto como por lo ya típico, de "¿voy a ganar cuando termine de estudiar?", cosas por el estilo; creo que guiarse más por las posibilidades que pueda tener a futuro.

Entrevista 17

E17: ¿Qué lo motivó a elegir esta carrera?

R: Que quiero crear mi empresa.

E17: ¿Lo tuvo siempre claro?

R: No siempre, pero desde que salí de cuarto medio me tomé unos meses y tomé la decisión de crear mi empresa.

E17: ¿Usted tomó la decisión de crear su empresa y racionalmente pensó en qué?

R: Que tenía que tener los conocimientos para poder crear la empresa. O sea, es que yo había estudiado contabilidad, pero técnico, en el INITEC, antes de cambiarme al liceo.

E17: ¿Tercero medio lo hizo ahí?

R: Y casi todo cuarto medio; lo que pasa es que me cambié los últimos tres meses, me cambié al liceo de Romeral y cursé ahí científico.

E17: ¿Eso pasó por algo?

R: Por irresponsabilidad y falta de compromiso.

E17: ¿Porque no le fue bien?

R: Me fue bien; me iba como un normal estudiante. Pero lo que pasa es que me daba flojera ir, porque me quedaba muy lejos; tenía que venir para acá y tomar, y aquí me tenía que ir a pie hacia allá, y me demoraba como 20 minutos a pie; así que igual era hartito. Así que me quedé al lado de la casa, pero era por, cómo se llama esto, por flojera no más, porque igual llegaba atrasado al otro.

E17: ¿Hoy, mirando un poco en retrospectiva, está un poco arrepentido?

R: Sí, po, obvio; incluso me di cuenta cuando saqué el científico humanista, me di que haber terminado mi técnico en contaduría.

E17: ¿Y a estudiar aquí?

R: Solamente consulté en la UCM; en la UCM el plazo era tanto y tanto, pero me quedaba muy lejos, y por ámbito de horario también, porque trabajo, y el AIEP me presentó un tema de horario que era este, y yo dije: "ah, me conviene". Después me hicieron un descuento; la matrícula era gratis.

E17: ¿Y usted dio la PAES?

R: No.

E17: ¿Y podía entrar a la UCM?

R: Sí, con el puro NEM podía entrar.

E17: ¿No era necesario?

R: Para contabilidad no; solo necesitaba tener los conocimientos.

E17: ¿Y era en la noche?

R: Era en la tarde; tenía uno en la tarde y otro en jornada completa de día, pero no me coincidían, porque yo trabajo de noche, de alguna u otra forma.

E17: ¿Usted trabaja en la noche? ¿Qué hace?

R: Soy guardia de seguridad en una barraca.

E17: ¿Usted está trabajando para pagar sus estudios?

R: Sí, en este caso sí.

E17: En el caso de que, por ejemplo, no estuviera trabajando, ¿a quién recurre?

R: A mis padres.

E17: ¿Ellos estaban en condiciones de poder ayudarlo?

R: De poder ayudarme, sí, tienen las condiciones, pero hay cosas que uno tiene que hacer por sí solo, no depender de los padres.

E17: ¿Y por ejemplo, ir a otra región a estudiar?

R: También, también tenía la posibilidad, pero lo que pasa es que mi mamá no quería que yo me fuera; porque también tenía la posibilidad de irme a la Andrés Bello, pero también no quise irme para allá porque mi mamá tenía miedo de que, como iba a otra región, nunca había salido de Curicó, me podía pasar algo; y como está la cosa hoy en día, así que por eso después decidí quedarme aquí.

E17: Si la mamá no le hubiese dicho eso, porque desde el apremio de la mamá, cierto, si la mamá le hubiese dicho: "ya, hijo, anda", ¿usted hubiese preferido haberse ido?

R: En el momento sí; ahora pensándolo bien, no.

E17: ¿Me lo explica?

R: Porque no soy lo suficientemente responsable; cuando uno vive solo, no se calculan bien los métodos económicos. Y lo racional, qué dice eso: uno debe ser con el dinero, y con cuentas, y con lo que tiene que pagar así; y tampoco sé si hubiera durado mucho tiempo en otra región, fuera de mi familia, porque nunca he estado lejos de mi familia.

E17: Muy bien. Entonces, dentro de todas las influencias que usted tuvo, ¿usted cree que la principal fue que quiere crear su empresa, y esto acerca de su familia?

R: Quiero crear mis empresas; no quiero hacer una sola, tengo muchas ideas.

E17: ¿Satisfecho entonces hoy día con estar estudiando aquí y esta carrera?

R: Exacto, sí.

E17: ¿La idea de estudiar esta carrera aquí está influenciada para ganar mucho dinero?

R: Si me lo hubiera preguntado cuando salí del colegio, sí; si me lo pregunta ahora, no. No empresa, no, porque solo lo quiero por conocimiento, para aplicarlo dentro de mi empresa; porque mi idea no es salir y trabajar en esto, mi idea es salir y trabajar en mis proyectos al estudiar esta carrera.

E17: ¿Le daría algún consejo a una persona que quiera estudiar esta carrera?

R: ¿Mi opinión? No soy de dar opinión, porque tuve muchos errores... Pero los errores que tuve, hay que darse un año. Yo quería hacer muchas cosas: quería hacer la PDI, quería hacer carabineros, quería hacer todo; pero ninguna era concreta, ninguna estaba fortalecida en mi mente. Y lo que yo hice: me tomé un año, y en ese año aprendí muchas cosas; tuve más cosas malas que buenas, eso sí. Incluso el año 2025 fue el peor año para mí, pero aprendí una cosa: aprendí la responsabilidad, y aprendí autocrítica hacia uno mismo. Lo que les recomiendo: si quieres estudiar esto, que sea para conocimiento. En un futuro les va a servir; que lo hagan para aprender, para saber cómo reaccionar en esas situaciones, como yo quiero hacerlo en mi empresa. Yo no quiero trabajar en una empresa; quiero hacerlo para trabajar en mi empresa; tengo que saber los conocimientos para que, en un futuro, si algún día tengo más personal,

tengo otros contadores, que los contadores no me vengan con falacias, y me vengan a presentar; sino que yo saber los métodos y todo eso.

Entrevista 18

E18: Cuénteme qué motivó a elegir esta carrera.

R: Esta carrera me motivó a estudiarla porque yo antes ya estaba trabajando en esto, y de a poco me fui encariñando con el trabajo y con la vocación; y surgió la idea de seguir estudiando esto, porque de la media ya venía con una base de la contabilidad, y directamente de ahí saqué la práctica, y en la práctica trabajaban. Y bueno, también antes estuve estudiando esto, pero por motivos de fuerza mayor no pude seguir estudiando, y nuevamente volví a meter una carrera similar. En este caso era auditoría.

E18: Ya, estudió en tercero y cuarto medio contabilidad, empezó a trabajar y se puso a estudiar.

R: Exactamente.

E18: ¿Y después no terminó esa carrera por motivos personales, y ahora es una segunda matrícula?

R: Estuve estudiando en la U Católica del Maule; estuve hasta segundo año no más.

E18: ¿Qué pasó ahí?

R: De hecho trabajaba y estudiaba de noche, entonces se me involucraron muchas cosas; o sea, tenía que atender en el día, y no podía trabajar en los trabajos que me ponían en la noche, entonces se me ponía muy complicado.

E18: ¿Por sobrecarga de trabajo?

R: Sobrecarga, exactamente.

E18: ¿Porque usted trabajaba y tenía gratuidad?

R: Sí, tenía gratuidad en ese momento.

E18: ¿Y usted no quiso continuar en la Católica porque no hay de día?

R: No, no por eso; sino que, de hecho, me da vergüenza decirlo, pero me farreé una carrera, y la verdad no quería seguir estudiando; entonces como que me literalmente me expulsaron, por así decirlo, pero porque yo quise. Ya no quería seguir estudiando; entonces, más adelante, mi papá me convenció, y me hablaron hartito el tema. Y yo sabía que sí, quiero estudiar, no, no... cómo se llama, no sentía esa motivación. Y ahora mismo que vuelvo, me siento bastante motivado a volver a estudiar.

E18: ¿Y le gusta el entorno?

R: Sí, me gusta muchísimo.

E18: ¿Está muy contento con la elección?

R: Me ha gustado más que cuando estaba estudiando en la universidad, porque allá no tenía, no hablaba con nadie en verdad; era lo mío, cada quien, en verdad éramos personas de trabajo, éramos personas adultas, entonces como mucha chachara y cosas así. Entonces acá es como conversar, podemos hablar de los temas, todo en general; entonces es como un ambiente súper carismático, sí, muy animoso.

E18: ¿Entonces sus intereses y pasatiempos principales son? ¿Por qué está trabajando?

R: No, actualmente estoy solo estudiando; el que financia mi carrera actualmente es mi papá.

E18: ¿Cómo le fue en la PAES?

R: Di la PAES; me fue, pero no me alcanzaba el puntaje para entrar; saqué como 600. Alcanzaba, y tenía la otra opción de ir a la universidad, que era el Andrés Bello, de hecho, que de AIEP también tengo entendido; pero era muy lejos, me había salido como por allá en Valparaíso, porque acá tengo entendido que no hay una Universidad Andrés Bello.

E18: ¿Y irse a Valparaíso no estaba dentro de sus posibilidades?

R: No; la opción de Valparaíso estaba ahí, obviamente, porque tengo familia allá, familia por parte de mi papá. Pero yo, en verdad, no tenía mucho contacto con ellos; entonces surgió acá, y me inscribí en la Católica. Donde estaba trabajando me quedaba cerca, y me dijeron que la única forma en que podía entrar yo, que era más fácil, era pasando el contrato, y me pedían mis remuneraciones, y que obviamente estuviera relacionado con la carrera. Entonces entré, me puse a estudiar.

E18: ¿Y por qué no se quiso ir a Valparaíso, más allá de la relación con la familia o con ellos?

R: Es que igual aquí uno se siente cómodo; para ser sincero, aquí es mi casa, en mi ciudad, por así decir, y me siento cómodo. Me sentiría incómodo, y como molestando, por así decirlo, a personas que no tengo mucho contacto actualmente. Ya, después de haber ido por Valparaíso un tiempo, a hacer trabajos informales, por así decirlo, y bueno, ahí conocí más a mi familia, a gente que no he visto hace tiempo, y conocerlos más. Y ahora, en ese momento, cuando estaba, ya claro, quería estudiar allá, pero pasaron unos sucesos que, bueno, no había razón ni motivo ya para quedarse.

E18: Bien; ningún problema. Entonces, ¿quién lo apoya en estudiar esta carrera?

R: Mi padre.

E18: ¿El papá, la mamá, estudiaron? ¿Son profesionales? ¿Sacaron tercero medio, cuarto?

R: Mi mamá terminó hasta primero medio; no alcanzó a terminar segundo. Era muy difícil; la verdad, tenían que trabajar o estudiar, no podían hacer las dos. Y mi papá, en cambio, sí logró terminar su cuarto medio, y de hecho estudió educación superior acá en la misma; pero no alcanzó a terminar. Creo que llegó hasta el... cómo se llama, ingeniería civil o construcción civil, y dijo que ya la había dejado porque estaba trabajando a la vez que estudiaba, y entonces prefirió la plata antes que los estudios. Entonces después se arrepentía, y me decía: "tienes que estudiar, tienes que hacerlo; es algo que te va a beneficiar en el futuro".

E18: ¿Qué le diría a personas que están próximas a entrar a esta carrera o a estudiar educación superior?

R: Es un reto bastante fascinante, la verdad; me gustan los retos para empezar. Y bueno, es un poco difícil para algunos; para algunos puede ser más fácil, pero todo depende de la persona y la actitud y motivación que tenga uno para estudiar. La dedicación, sobre todo, también.

Entrevista 19

E19: ¿Qué motivó a elegir esta carrera?

R: Elegí la carrera por querer mantener a mi familia, buscar un mejor trabajo, tener mayor disponibilidad en eso.

E19: Cuénteme, ¿quería usted estudiar para tener mejor acceso a trabajos, algo así?

R: Sí. Mayor... acceso a mejor paga... más bien dicho, mejores trabajos y poder que me paguen mejor.

E19: ¿Usted está estudiando para tener mejores oportunidades?

R: Sí, mejores oportunidades laborales por el sueldo.

E19: ¿Hoy usted está trabajando? ¿Solo estudiando?

R: No, solamente estudiando.

E19: ¿Quién lo apoya en la elección, perdón, en estos estudios?

R: Mis padres.

E19: ¿Usted salió en qué año del colegio?

R: El año pasado, 2025.

E19: ¿Decidió inmediatamente salir a estudiar?

R: Sí... el año siguiente, a educación superior.

E19: ¿Por qué eligió esta carrera?

R: Fue una elección complicada, porque yo elegí otra carrera en el AIEP, pero me la eliminaron por falta de estudiantes.

E19: ¿Cuál carrera era?

R: Contabilidad general, parece.

E19: ¿Y ahora está estudiando?

R: Auditoría.

E19: ¿Y en el colegio qué estudió?

R: Técnico profesional en contabilidad.

E19: ¿Viene orientado en ese tema? ¿Y se preparó para la PAES?

R: No, no me preparé nada; de hecho, casi nunca me preparo para las pruebas.

E19: ¿Y la dio?

R: Sí, todo es posible; solo la M2 no la hice.

E19: ¿Cómo le fue?

R: Promedio, diría yo; saqué unos 500 puntos en casi todo. En ciencias me fue mal, saqué como 300 y tantos; pero es que ciencias, aparte de que se me complica, no tuve ciencias reales en los dos primeros años que estuve en media, porque tuve un problema con los profesores; no tuve profesor fijo, cambiaban, cambiaron de profesor casi cada semestre.

E19: ¿Utilizó fuentes de información para informarse de esta carrera?

R: No sé; yo estaba desconocida, de hecho, de lo que era auditoría, pero ahora me lo han explicado el profesor y de qué es qué hacer.

E19: ¿Y qué tal?

R: Como yo estudié cosas de contabilidad y estaba enterado, se me facilitó hacerlo.

E19: ¿Y está satisfecho entonces con la elección de la carrera?

R: Sí, bastante; de hecho por compañeros, apoyo a los profes, lo encuentro súper bueno.

E19: ¿Quién lo apoya en esto?

R: Mis padres, especialmente mi madre.

E19: ¿Por qué dice especialmente su madre?

R: Es que normalmente mi papá no es mucho apoyo, monetario ni emocional; más bien, como vivo con mi mamá fijo, es con ella que me llevo, con ella converso, con ella lo veo todo.

E19: ¿O sea, ella está haciendo el esfuerzo también de pagar esta carrera?

R: Sí.

E19: ¿Ya, tiene beneficio estatal?

R: Creo que sí; postulé, creo, al 100% del reembolso de la carrera; todavía no me han comunicado qué tal.

E19: ¿Entonces esto de estudiar fue orientado también por el tema económico a futuro?

R: Le explico mi situación: mis dos papás trabajan en el campo, sueldo mínimo; pasan bastante tiempo trabajando. Entonces quiero aportarles en eso, ayudarles, necesito tener un buen trabajo, mayor disponibilidad, cosas así.

E19: Lo felicito.

R: Especialmente a mi mamá, porque mi mamá trabaja desde que salió de cuarto medio; llega con los pies mojados, gracias a una manta de agua no se moja toda.

E19: ¿Usted es el hijo menor?

R: De mi papá soy el del medio; de mi mamá soy el primero, de dos.

E19: ¿Estudiar aquí es una opción desde el punto de vista económico, porque igual la mamá le está pagando la carrera, ¿cierto? ¿De alguna otra forma tuvo que, por ejemplo, haber accedido a gratuidad en otra universidad, o le afectó el tema de los puntos?

R: Yo diría que los puntos no; ni siquiera los puntos. Yo diría que el NEM, porque postulé a la UCM, y varios compañeros quedaron y tuvieron más o menos lo mismo, incluso menos resultados en la PAES, y el NEM me afectó bastante.

E19: Ah, ya, ¿por el NEM no quedó en la UCM?

R: Sí.

E19: ¿Y se obligó de alguna u otra forma a venir acá?

R: Sí, acá, por tema de ubicación; no me puedo ir a Talca por razones económicas: en Talca tendría que arrendar, y eso monetariamente me mataría casi.

E19: ¿Y estudiar de noche?

R: Es que igual, imagínese, yo tengo 17; no puedo ni trabajar. También traté de trabajar en el verano con permiso notarial, y na, no me aceptaron ni una cosa.

E19: ¿Por ejemplo, estudiar de noche?

R: ¿Qué haría en el día? No habría qué hacer.

E19: Ya, claro, entonces.

R: Se me olvidó eso: por la locomoción, yo no tengo auto; el único que hay es de mi papá, y ahora incluso lo dejó de usar un poco por la subida de bencina.

E19: ¿Y de dónde es usted?

R: Yo soy del sector de Los Niches.

E19: Ah, igual queda lejos.

R: Son 10 km más o menos; las últimas micros salen todas llenas del terminal, y sale a las 9 la última micro.

E19: Claro, ya, bien. Cuénteme, ¿qué le diría a una persona o a un estudiante que está en cuarto medio y se está preparando el próximo año para entrar a la universidad?

R: Yo específicamente no le diría nada; pasar de cuarto medio a enseñanza superior es un paso que tiene que verse mucho antes, de básica. No le podría decir algo en concreto a una persona que está pasando a enseñanza superior, porque no sé quiénes son, sus gustos, todas esas cosas. De ejemplo le pongo a mi compañero: mi compañero también está estudiando aquí una carrera que dice que ahora no le gustó; él tiene dinero, tiene adquisición económica, todo eso, y quiere ser enfermero, por lo que me dijo. Yo le dije: "por tu posibilidad económica, principalmente, podrías hacerlo; pero por las ganas que tienes, parece que no", porque dijo que no quedó, pero se conformaba con esta. De aquí y allá, y dije: podría ser una opción, ya que tiene varias posibilidades de trabajo; como la mayoría de edad, igual trabajar, pagarse un poco la carrera, o algún computador, alguna cosa para ayudarlo en el estudio, y postular; y ojalá quedara la carrera de él, que a él le gusta. Y ahí quedó la conversa.

Entrevista 20

E20: Cuénteme qué lo motivó a elegir esta carrera.

R: Bueno, si yo le comentara: por temas de gratuidad, yo no me quise ir a Talca. Esta fue como mi segunda opción, más que todo; mi primera opción era estudiar pedagogía en educación física, y me di cuenta de que tampoco su área de empleabilidad es muy buena, que se dio porque está muy sobrevalorado, se puede decir. Y siempre me apoyaron a que la administración, siga con administración; entonces mi mamá me dijo: "estúdialo, está cerca, tú estudiaste eso ya en media, así que te va a servir, va a tener como una base". Entonces, más por eso fue que escogí la administración pública.

E20: ¿Usted me dice que por un tema de gratuidad?

R: Por tema del registro social, era muy elevado.

E20: ¿Tenía gratuidad allá en Talca, y acá?

R: No; aparte de que no tenía la gratuidad, tenía que pagar hospedaje.

E20: ¿Y comida?

R: Sí.

E20: ¿Hoy no tiene gratuidad?

R: Yo tengo que pagar, y se me facilita un poco más, que solo son viajes.

E20: ¿De dónde es usted?

R: De Teno.

E20: ¿Cuáles son sus intereses y pasatiempos que tiene hoy día?

R: Mis intereses es como estudiar, más que todo; y ahora estoy trabajando. Mis pasatiempos serían ver series, salir a jugar; tengo un equipo donde, de trabajo, que tiene un equipo que me invitaron, entonces participo por ellos, y jugamos a la pelota, y todo lo que tenga que ver con deporte, la verdad.

E20: ¿Y esta opción de estudiar algo con deporte era en Talca?

R: Era en Talca.

E20: ¿Era su primera opción?

R: Era mi primera opción.

E20: ¿Y como no tuvo la gratuidad se tuvo que quedar acá?

R: Acá.

E20: ¿Me cuenta que está trabajando? ¿Cómo lo convalida con los estudios? ¿Cómo estudia y trabaja a la vez?

R: El tema es que trabajo part time, sábado y domingo, y en la semana simplemente me dedico a estudiar; porque como tenemos horario prácticamente de tarde, se puede decir que en la mañana yo estudio y repaso lo que pasa en el día anterior, si se puede decir.

E20: ¿De qué se trata su trabajo?

R: Es en un supermercado; es como reponedor y bodeguero.

E20: ¿Entonces tiene que ver algo con administración?

R: Nada, es más operativo.

E20: ¿Utilizó fuentes de información para elegir esta carrera?

R: Eran como ferias vocacionales que hizo la UCM, que mi liceo participó hartito: en la de Los Niches, creo que hay una, y en esta de Talca, que fue como la última, porque era la que estaba más cerca. Hubo mucha charla, sesión, espacios también, que participó en el liceo. Entonces fue como que me fui instruyendo, instruyendo, instruyendo.

E20: ¿Y en qué liceo?

R: Teno.

E20: ¿Quién lo apoya en la decisión de estudiar esto?

R: Una compañera de trabajo, la de recursos humanos de la oficina del trabajo, mi mamá, y mis tías, que prácticamente son administradoras, yo creo; porque una era directora. Yo no soy chileno, yo soy venezolano, y mi tía, directora, entonces administra mucho con el tema de planificación y todas esas cosas; entonces fueron las que más me instruyeron.

E20: ¿Directora de empresa?

R: No, de escuela.

E20: ¿Y quién lo apoya? ¿De dónde saca los recursos para pagar la carrera?

R: Mis papás.

E20: ¿Y sus papás estudiaron, tienen alguna carrera?

R: De mi papá: estudió hasta, se puede decir que, como hasta primero medio. Y ya mi mamá, sí, estudió mucho; tiene magíster y todo eso; es como... es profesora, y estudió para enseñanza en básica, media y universidad.

E20: ¿Y ella trabaja en esa área?

R: No, en este momento no.

E20: ¿Porque tiene que convalidar?

R: Lo tiene todo apostillado, pero dice que no daría clases acá en Chile.

E20: ¿Y está contento con lo que eligió?

R: Sí, porque pensé que iba a ser más complicado, que se me iba a hacer muy difícil, y la verdad es que tengo compañeros que me apoyan y me dicen: "tú puedes, Juanito, tienes que ponerle".

E20: ¿Y le ha costado?

R: Sí; de hecho, las clases con el tío, yo creo que es lo que más se me complica en estos momentos.

E20: ¿Y el liceo los apoyó para rendir la PAES?

R: Sí, hicieron ensayos PAES, y tuvieron un convenio con el CEPECH, y de ahí sacaron como estudiante a participar por dos semanas en el CEPECH, como un preuniversitario.

E20: ¿Y cómo elegían a esos estudiantes?

R: La verdad, no sabría decirlo.

E20: ¿Usted fue elegido?

R: Sí; fueron el científico humanista, parvularia, administración y agrícola.

E20: ¿Pero usted no sabe qué cree usted que lo benefició a que lo hayan elegido para ese programa?

R: Participación, podría decirse, en actividades, comportamiento.

E20: ¿No preguntaron quiénes querían participar?

R: Seleccionar; una semana antes dijeron que iba a haber un sorteo, y la semana que surgió, ahí avisaron quiénes eran, pero no dijeron cómo o por qué.

E20: ¿Tiene algún beneficio o alguna beca?

R: Nada.

E20: ¿No tiene becas por la ficha?

R: Sí, por la ficha.

E20: Por lo tanto, por lo que rescato: si usted hubiese tenido la posibilidad de haber tenido la carrera de educación física acá, ¿usted estudia eso, educación física, o preparador físico, o algo así?

R: Lo había visto en INACAP, y otro más que en el AIEP también había visto: preparador físico.

E20: ¿Y por qué prefirió acá?

R: Porque en el liceo nos instruyeron mucho en que, en temas de empleabilidad, siempre van a escoger a un universitario antes que a un técnico; aunque yo siento que es como lo mismo, porque algunos salen hasta más preparados que otros. Pero nos instruyeron a que pusiéramos a la universidad, más que todo.

E20: Entonces igual hubo una influencia de parte del colegio en este caso. ¿Cómo consideró su paso por el colegio?

R: Es que estuve solamente un año en octavo.

E20: ¿Y en la media?

R: Sí, estuve todo.

E20: ¿Le gustó?

R: Sí... conocer cosas nuevas, compañeros nuevos.

E20: ¿Usted estudió científico humanista?

R: Administración de empresa, mención RRHH.

E20: ¿Le gustó?

R: Sí.

E20: ¿Según usted, qué factores influyeron para la elección de la carrera?

R: Yo creo que es que... un compañero, él fue un factor, y tengo una amiga que también estudia administración pública acá; entonces ellos como que me hablaron del tema, y ellos influyeron hartito, la verdad.

E20: Muy bien. ¿Y qué pretende hacer después cuando termine la carrera?

R: Intentar ejercerla.

E20: ¿No estudiar otra carrera?

R: Yo creo que sacarle otro poquito más.

E20: ¿Especializarse en el mismo rubro?

R: Sí.

E20: ¿O sea, la educación física descartada?

R: Yo creo; o podría después preparador físico, porque es una base a la educación física, entonces igual serviría.

Entrevista 21

E21: Cuénteme qué la motivó a elegir esta carrera.

R: Lo que me motivó fue un sueño que tenía hace muchos años, que no había logrado cumplir porque me dediqué a ser mamá; entonces sentía como que me debía algo a mí misma.

E21: ¿Ese sueño por qué no se logró en su minuto?

R: Porque no tuve el apoyo de mi familia.

E21: ¿Y hoy día por qué sí se puede cumplir?

R: Porque sí se puede cumplir, porque las mismas personas que me impidieron desarrollarme profesionalmente fueron las que me motivaron ahora, que son mis hijos.

E21: Ya, muy bien. Y hoy día está cumpliendo un sueño de hace tiempo, ¿cierto? ¿Cuál era ese sueño?

R: Mi sueño siempre fue ser carabinera. De hecho, estuve a tres días de irme a la escuela de oficiales de carabineros; siempre sentí como esa vocación de servicio.

E21: ¿Y qué pasó en esos tres días?

R: Mis papás no me dejaron irme.

E21: Ya, es un muy buen dato. Entonces había quedado en carabineros, no se fue porque sus papás le dijeron que no se fuera. ¿Cuál fue la razón por la que ellos...?

R: Que ellos no querían que yo fuera carabinera; en realidad, si yo me iba de la casa a la institución, me olvidara de que tenía papás.

E21: ¿Por qué cree que le dijeron eso?

R: Yo creo que en mi época, los papás pensaban que los hijos siempre teníamos que estar en la casa, apoyándonos a ellos. No como que no había la preocupación de lo que pueden tener los jóvenes ahora, de que los papás sí estamos pendientes de que ellos salgan adelante y que sean más de lo que uno fue.

E21: ¿Entonces la aprensión de ellos era tenerla en la casa?

R: Apoyándonos a ellos en su trabajo.

E21: OK, bien. Entonces usted, en estricto rigor, quería ser carabinera. ¿Y por qué eligió esta carrera entonces?

R: Porque siento que va también enfocada al servicio público; entonces yo siento que puedo dar más, puedo dar más. Porque a lo largo de mi vida yo he pasado tantas necesidades, o se me han cerrado tantas puertas, o a lo mejor la misma burocracia me ha impedido salir adelante.

E21: Cuénteme.

R: Yo tengo un emprendimiento, y siempre he buscado apoyo, y siempre como que se me han cerrado las puertas; entonces ese emprendimiento no me da ni para vivir, y siento que a lo mejor podría entregar más, ser un aporte, y ayudar a que otras personas puedan tener acceso a un apoyo.

E21: Hoy día, ¿cuáles son sus intereses y pasatiempos principales?

R: A ver, pasatiempo hoy en día no tengo, porque no tengo tiempo. Más que nada estoy enfocada acá y a mis hijos. Yo llego acá, a la casa me saco la mochila y soy mamá.

E21: Ya, entiendo. ¿Y sigue con su emprendimiento?

R: Sí.

E21: ¿Y hoy día quién la apoya, más allá de lo emocional? ¿Económicamente cómo lo hace?

R: Tengo que trabajar.

E21: ¿Y dónde trabaja?

R: En mi casa.

E21: Ya, eso le permite mantenerse. ¿Y tiene algún beneficio?

R: No. ¿Para estudiar acá? Sí; de hecho, ese fue el gran motivo. Yo dije: "si se me presentó la oportunidad, la voy a tomar", porque en mi cabeza nunca estuvo postular a ningún beneficio, por lo mismo, porque nunca tuve. Yo tengo un técnico anterior y lo costé yo sola; entonces yo sé que es difícil. Y ahora fue mi hija mayor la que hizo todo el proceso de postulación a beneficio, y gracias a Dios me salió; entonces yo dije: "ya, si Dios me puso esto en el camino, lo voy a tomar, y que sea lo que él quiera. Si me va bien, si logro sacar bien; si no, no me voy a quedar con esa espinita en el corazón de que no lo intenté".

E21: Ya, muy bien, me alegra. Cuénteme, ¿qué fuentes de información utilizó para investigar sobre esta carrera?

R: Redes sociales, internet.

E21: ¿Y usted dijo quiero estudiar esto, o en realidad fue a ver las opciones que tenía y cuál de todas las opciones elegía?

R: Es que yo tenía dos opciones: una era derecho, y la otra administración pública. Pero derecho salió automáticamente de la lista, por el hecho de no estar aquí en Curicó.

E21: ¿Y el próximo año estará acá en Curicó?

R: No sé, no sé. Igual, bueno, llevamos poquito tiempo; pero a pesar de eso, siento como que tengo una muralla encima, y digo: "no, tengo que seguir, tengo que intentarlo, no quiero dar mi brazo a torcer".

E21: ¿Y a qué se refiere con esa muralla?

R: Matemáticas; le tengo terror.

E21: ¿Y qué espera lograr después de que termine esta carrera?

R: Eso lo hicimos con el profesor Rodrigo, en visión, y decía que en cinco años más quería que mi hijo me viera con orgullo, y ser un aporte.

E21: ¿Y cree que ya no la ven con orgullo?

R: No lo sé.

E21: ¿Y entonces está hoy día satisfecha con esta elección?

R: Estoy contenta, aunque, como le digo, tengo terror.

E21: ¿Por qué se da eso, por qué su compañero no tiene terror?

R: Yo creo que es un tema mío, por el hecho de no haber tenido como una buena base en mi época; y también el mismo hecho de tantos años: yo dejé una sala hace 24 años. Entonces creo que es eso.

E21: El haber pasado quizás 24 años sin haber pisado una sala. ¿Y eso hace que esta muralla sea más grande, bajo su perspectiva?

R: El hecho de ver que mis compañeros están mucho más preparados, al contrario de lo que en mi época estudié; tampoco me sentiría tan preparada. Si hubiese salido el año pasado, tampoco me sentiría tan preparada.

E21: ¿Por qué?

R: En esa época mis papás me obligaron a estudiar algo que no quería.

E21: ¿Qué era?

R: Acuicultura marina.

E21: ¿Siente que el hecho de que haya pasado tanto tiempo la pone en desventaja con sus compañeros?

R: No, yo creo que no. Yo creo que depende; yo creo que en cierto modo puedo tener como una ventaja, por el tema de que yo veo esto bajo otra perspectiva y bajo otra responsabilidad. Y el hecho de que yo me sienta académicamente en un nivel inferior, creo que si logro las técnicas de estudio puedo nivelarme y puedo lograr lo que yo me propongo. No quiero competir con los demás ni querer ser la mejor; sino que si yo me digo: "la primera prueba me saqué un cuatro", por ejemplo, mi objetivo va a ser en la siguiente un cinco. La idea no es competir; es irme superando yo.

E21: Ya, bien. Entonces en este caso, ¿de quién recibe el apoyo? Primero de la gratuidad que su hija postuló, y además del trabajo que usted realiza en su emprendimiento para mantenerse día a día. ¿Y desde el punto de vista emocional, solamente el de sus niños?

R: Exacto.

E21: ¿Le gustaría tener algún recurso adicional para lograr mejores resultados en la carrera?

R: Yo no sé qué necesito como para desbloquear.

E21: ¿La elección de esta carrera fue influenciada por alguien?

R: No, no, no.

E21: ¿Y entre administración y derecho, usted hubiese elegido derecho?

R: No sé; la verdad es que no sé. Estaba muy complicada... Siempre me enfoqué acá. Nunca fue como que: "oh, yo quiero estudiar derecho"; fue como que si hubiese estado en Curicó, a lo mejor; pero siempre vi administración pública por el espacio.

E21: ¿Y solamente aquí? ¿Por qué?

R: Y aparte tengo una amiga que su hijo entró el año pasado, pero en Talca, y ella igual me hablaba muy bien de la universidad; entonces yo dije: "si está acá, es mi primera opción".

E21: ¿Y qué habilidades cree que le benefician para esta carrera?

R: De partida la responsabilidad; sí, porque me gusta ser muy responsable. Los principios; yo soy muy estructurada en ese sentido; para mí no hay cómo desviarse en algunas cosas. Entonces la responsabilidad, mis principios, y como le decía antes, ese sentir de querer entregar más.

E21: ¿Y por qué cree que se da eso de servir?

R: Siempre ha sido así... me encanta andar organizando cosas.

E21: ¿Y participa en otras cosas acá?

R: Ahora no; el año pasado participaba en un centro de acción de la mujer, pero ahora lo voy a dejar porque estoy enfocada acá.

E21: ¿Y el año pasado participaba en alguna organización?

R: Sí, participaba en un centro de acción, pero ahora lo voy a dejar.

