



Psicología & Sociedade

ISSN: 0102-7182

ISSN: 1807-0310

Associação Brasileira de Psicologia Social

Lima, Monica; Iñiguez-Rueda, Lupicíñio; Nanclares, Ruben Montoya

LA PRECOCIDAD EN LA TOMA DE DECISIÓN SOBRE
LA ELECCIÓN DE LA CARRERA UNIVERSITARIA

Psicología & Sociedade, vol. 30, 2018, pp. 1-11

Associação Brasileira de Psicologia Social

DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30165688>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309358414008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA PRECOCIDAD EN LA TOMA DE DECISIÓN SOBRE LA ELECCIÓN DE LA CARRERA UNIVERSITARIA

A PRECOCIDADE NO PROCESSO DE DECISÃO DA CARREIRA UNIVERSITÁRIA

PRECOCITY IN MAKING DECISION ABOUT COLLEGE CAREER

<http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30165688>

Monica Lima

Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, Brasil

Lupicínia Iñiguez-Rueda

Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha

Ruben Montoya Nanclares

Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, Brasil

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo problematizar la precocidad en la toma de decisión sobre la elección de la carrera de estudiantes de Psicología, con diferentes edades. Utilizamos la psicología social construcciónista y nociones de Pierre Bourdieu (*habitus*, espacio de las posibilidades, espacio social). Entrevistamos 14 estudiantes de Psicología de una universidad pública de España, con diferentes edades, con distintos tipos de acceso a la universidad y egresos de diferentes bachilleratos. Utilizamos la entrevista narrativa, organizamos los datos con ayuda del programa *Atlas-ti*; utilizamos el análisis categorial temático. Identificamos tres tipos de trayectorias académicas (precoz, intermedia, tardía), las cuales discutimos a partir de seis categorías. Concluimos que los desafíos en la toma de decisión de la carrera son independientes de la edad -aunque haya particularidades en cada tipo de trayectoria- y de la excesiva formación disciplinaria desde la secundaria hasta la formación superior y no de una dificultad personal e intrínseca a la edad de los sujetos.

Palabras-claves: elección de la carrera; formación universitaria; formación en psicología.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar o processo de escolha profissional entre estudantes de diferentes faixas etárias. Utilizamos a psicologia social construcionista e noções de Pierre Bourdieu (*habitus*, espaço de possibilidades, espaço social). Entrevistamos 14 estudantes de Psicologia de uma universidade pública espanhola, como diferentes idades, com distintos tipos de acesso à universidade, egressos do ensino médio (*bachilleratos*). Utilizamos a entrevista narrativa, organizamos os dados com o auxílio do programa *Atlas-ti*; realizamos análise categorial temática. Identificamos três tipos de trajetórias académicas (precoce, intermediária, tardia), as quais discutimos a partir de seis categorias. Concluímos que os desafios do processo de escolha profissional são independentes da faixa etária - ainda que haja particularidades em cada tipo de trajetória - e da excessiva formação disciplinara desde o ensino médio até a formação superior e não uma dificuldade pessoal e intrínseca a idade dos sujeitos.

Palavras chave: escolha profissional; formação universitária; formação em psicologia.

ABSTRACT

This article aims to problematize the process of professional choice among students of different age groups. We use social constructionist psychology and Pierre Bourdieu notions (*habitus*, space of possibilities, social space). We interviewed 14 Psychology students from a Spanish public university, as different ages, with different types of access to university, graduates of high school (*bachilleratos*). We used the narrative interview, we organized the data with the help of the *Atlas-ti* program; we use thematic categorical analysis. We identified three types of academic trajectories (precocious, intermediate, late), which we discuss from six categories. We conclude that the challenges of the process of professional choice are independent of the age group - although there are particularities in each type of trajectory - and excessive disciplinary training from high school to higher education and not a personal and intrinsic difficulty the subjects' age.

Keywords: professional choice; University education; training in psychology.



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma Licença Creative Commons. Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra, forneça um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações.

Introducción

La lectura de algunos estudios sobre la elección de la carrera sugiere que esta elección es imperativa desde el momento en que el estudiante finaliza la Educación Secundaria Obligatoria (ESO – en España), es en este nivel cuando tienden a elegir un programa universitario compatible con la modalidad de bachillerato estudiado (Pascual & Peiró, 2012). Es posible suponer entonces que los estudiantes que hacen bachillerato están más seguros de que desean ir a la universidad, pero no es posible afirmar que estén preparados para elegir un grado profesional, a pesar de que sí están más seguros de elegir un campo de conocimiento. No podemos ignorar que parte de los estudiantes “desean” ingresar en cursos que no se encuadran en el mismo campo de conocimiento (Cervantes & Diez-Martínez, 2011) bajo el cual hicieron su preparación en sus estudios secundarios. Hay estudios que destacan la precocidad de la elección de la carrera como un agente motivador de equívocos y que puede causar deserción (Bosi & Elias, 2000). La preocupación sobre la deserción está acompañada de un efecto contradictorio, o sea, una búsqueda cada vez más precoz de elección de la carrera profesional. García, Calvo, Hernández y López (2007) destacan la escasa valorización que se da a la orientación escolar y a la falta de planificación concreta y clara de los estudiantes del 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) acerca de su futuro profesional; los autores defienden que la institución escolar debe asumir la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a definir las rutas que los llevarán hacia determinadas profesiones. Aunque la configuración de los programas ofrecidos en la ESO están pensados de manera que los estudiantes reconozcan los campos científicos a los que desean ingresar, es necesario problematizar el hecho de que se desea que los jóvenes definan las áreas profesionales cada vez de manera más precoz, en este caso antes de ingresar en la formación secundaria, con 15 o 16 años de edad.

Ese artículo tiene como objetivo problematizar la precocidad en la toma de decisión sobre la elección de la carrera de estudiantes de Psicología, con diferentes edades. Analizamos sus trayectorias académicas, y a partir de la descripción de las experiencias anteriores al ingreso a la universidad que repercutieron en la preparación y el acceso a la universidad y, particularmente, en la elección del grado de Psicología de estudiantes de diferentes edades y experiencias diversas, previas a su ingreso a la universidad, planteamos que en alguna medida la precocidad en la elección del grado superior no puede ser reducida

a la “incapacidad” de los jóvenes, sólo porque sean jóvenes puesto que, aunque los estudiantes pueden estar seguros que desean ir a la Universidad, no todos están preparados para elegir la carrera.

Metodología

Este estudio está inspirado en las críticas del movimiento construcciónista a la producción del conocimiento científico, donde se cuestiona las verdades absolutas y se resalta la ciencia como una práctica social como todas las otras y no se adopta fronteras disciplinarias muy rígidas (Gergen, 2011). Particularmente, estamos interesados en las consecuencias políticas del conocimiento producido en la línea de Iñiguez-Rueda; Martínez-Guzmán y Flores-Pons (2011, p. 110) para quienes: “hacer teoría es incidir de manera práctica en la constitución – mantenimiento o transformación – del mundo social”. En esa dirección, compartimos que el “rigor passa a ser concebido como a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo (Spink & Lima, 2000, p. 102). Utilizamos la entrevista narrativa de manera individual, la cual “prioriza a narração a partir de si, mesmo conservando sua intenção de realizar questões focadas e bem formuladas” (Macedo, 2015, p. 75), por ello se realizaron algunas preguntas claves relacionadas con las trayectorias de los participantes. Adoptar esta perspectiva significa “una preferencia por la implicación de quien realiza la entrevista más que por el mantenimiento de una posición neutral del/a entrevistador/a” (Iñiguez-Rueda, 1999, p. 501). Esa implicación investigativa considera que “la propia situación de investigación contribuye inevitablemente a determinar la forma y el contenido del discurso obtenido” (Bourdieu, 1999, p. 81), de ahí que las “trayectorias” académicas sean entendidas como “producción de sí”, es decir, “serie de las *posiciones* sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incessantes transformaciones” (Bourdieu, 1999, p. 82).

La aproximación en el campo se dio a partir de la participación de uno de los autores en las aulas magistrales y en clases con pequeños grupos del curso de Psicología en 2015 en una universidad pública de España; cuando explicamos los objetivos de la investigación, identificamos los estudiantes que participaron de manera voluntaria en la investigación, luego, solicitamos entrar en contacto con algunos de ellos para realizar una entrevista. A partir de sus relatos y teniendo en cuenta la diversidad de edad combinada con diferentes tipos de acceso a la universidad,

pudimos identificar los diferentes tipos de acceso al referido curso. Las entrevistas duraron de 20:32 a 46:45 minutos, fueron realizadas entre 12 de marzo a 07 de mayo de 2015, fueron sometidas a un análisis categorial temático (Vázquez, 1996) con la ayuda del programa Atlas-ti (Muñoz-Justicia, 2003). A partir de tres etapas consecutivas y recursivas (preanálisis, codificación y categorización), fueron descompuestas en unidades (oraciones) y codificadas por las similitudes y semejanzas en función del objetivo del análisis, explicitando “significado que sobrepase estos datos y nos permita la realización de lecturas que informen de las condiciones de producción de éstos” (Vázquez, 1996, p. 02). En función de la perspectiva de análisis adoptada, del criterio de selección de los entrevistados y de la saturación de los datos, *a posteriori* categorizamos tres tipos de trayectorias académicas (TA): Precoz (TAP); Intermedia (TAI) y Tardía (TAT); que relacionamos a seis categorías: proceso de selectividad-SELEC (33); posición universitaria en la familia-POSIC (28); relaciones entre las asignaturas del Bachillerato y las del grado de Psicología-ASIGN (35); aproximación con la Psicología-APROX (47); aspectos personales y dimensiones relativas a la elección del grado-ASPEC

(35); perspectiva de futuro en Psicología-PERSP (16). Presentamos las ocurrencias de las citas para cada una de ellas (valores destacados en paréntesis), sin embargo el abordaje cualitativo adoptado en esta investigación, no hace hincapié a la cantidad de las citas, y sí en la importancia de las categorías para las discusiones que de ellas se pueden realizar. Participaron del estudio 14 estudiantes de diferentes edades, que serán diferenciados entre sí por nombres de flores para preservar sus identidades (Figura 01), 13 están en el primer semestre del curso y solo una está en el tercer año del referido grado (Azucena), la cual fue incluida con el objetivo de obtener una experiencia de acceso para personas mayores, cinco estudiantes que hicieron Bachillerato Científico y uno de cada modalidad de bachillerato (Ciencia de la Salud, Social, Humanístico), los demás entrevistados debido a la característica de su trayectoria (que denominamos tardía) tienen formación secundaria con modelos antiguos; entre los participantes no se identificaron estudiantes provenientes del bachillerato Artístico.

Ese estudio es una continuación de la investigación aprobada por el Comité de Ética de número CEP.001-12/CEP/ISC.

Figura 01: Edad y tipo de formación previa al ingreso en la Universidad

Nombres	Tipo de acceso/ experiencia académica	Edad
Trayectoria Académica Precoz (TAP)		
Fresia	Bachillerato Científico	18
Rosa	Bachillerato Científico	18
Margarita	Bachillerato de Ciencia de la Salud	18
Tulipán	Bachillerato Social	19
Amapola	Bachillerato Humanístico	18
Trayectoria Académica Intermedia (TAI)		
Áster	Bachillerato Científico	20
Dalia	Bachillerato Científico	20
Jacinto	Bachillerato Científico	22
Gerbera	Bachillerato Social - 1º Grado superior (Secretariado) /2º Grado superior (Administración)	25
Trayectoria Académica Tardía (TAT)		
Caléndula	Acceso mayor de 45 años - EGB (Educación General Básica/G.S (Graduado en Educación Secundaria)	52
Girasol	1º Formación superior (Relaciones Laborales) BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) + COU (Curso de Orientación Universitaria); Grado superior.	35
Narciso	Acceso mayor de 25 años/BUP/Formación profesional (Mecánica)	37
Gardenia	1ª Formación superior (Periodismo) Bachillerato General (fuera de España)	50
Azucena	Acceso para mayores/1º Formación superior (Perito Mercantil)	62

Resultados y discusiones

Sobre las trayectorias académicas

Las descripciones identificadas sobre las trayectorias académicas (TA) de los 14 participantes, que culminaron con la elección de la carrera (Psicología), fueron diferenciadas y agrupadas en tres tipos de trayectorias, tomando como punto de partida, la edad, experiencias personales y profesionales, por las que tardaron el ingreso a la universidad o el retorno al espacio universitario: Precoz (TAP, edad varía de 18 a 19 años); Intermedia (TAI, edad varía 20 a 25) y Tardía (TAT, más que 35 años). En general, tales trayectorias no se diferencian radicalmente, pero es posible percibir que los estudiantes, TAP y TAI, establecen una relación con el curso superior diferenciado de los alumnos de la TAT, en relación a la presión que los primeros pasan en la elección de la carrera al prepararse en el proceso de selectividad para obtener éxito en el ingreso en la universidad.

[en España] obligan muy pronto a los chicos, con esto del bachillerato, que tienen que ir pal científico, pal no sé cuánto, pal no sé cuánto. (SELEC/Gardenia, 05/03/2015)

realmente podrías acceder desde otras modalidades de bachillerato, siempre y cuando te de la nota; el problema son las ponderaciones, es decir, que vale, cada asignatura, que tú haces en la selectividad, en la carrera. (ASIG/Dalia, 04/05/2015)

Hay un rasgo más sutil y gradual vinculado a las experiencias anteriores al ingreso en el grado de Psicología, que hace que los estudiantes de TAT y TAI, establezcan una posición más crítica en relación a la formación superior. A pesar de las diferencias entre estas trayectorias, la perspectiva de ambos sobre las características de la psicología como ciencia y profesión -*a posteriori*-, y por supuesto, las exigencias del proceso de formación universitaria no son muy discrepantes.

Hay estudiantes para quienes el factor económico no es relevante para la permanencia en la universidad, pero tienen claro que entre sus compañeros hay muchos que no podrían estar en la universidad si no fueran becados. Entre los entrevistados, cinco tienen becas de diferentes tipos y no tendrían condiciones de estar en la universidad sin ese auxilio estatal. Hay quienes no tienen oportunidad para obtenerla o aún no la han conseguido por lo que temen por su futuro en la universidad, y otros que la tienen y temen perderla por no cumplir con alguno de los requisitos que estas exigen. Entre los entrevistados de la trayectoria tardía hay menos dificultad financiera

para estar en la universidad, porque tienen sueldo fijo y no todos hacen todas las asignaturas previstas para el curso, disminuyendo el costo por año. Aun así, llama la atención el hecho de que es posible encontrar entre ellos personas con formación universitaria (*Girasol*) previa sin condiciones financieras para el retorno a la universidad. En general, la formación superior es un factor importante en las familias con condiciones económicas favorables y desfavorables, con o sin trayectoria anterior de otras personas que estudiaron en la universidad. Hay relatos sobre la repercusión que el ingreso a la universidad tiene en la familia y en el grupo más cercano al estudiante, por ejemplo para los padres que no fueron a la universidad, las conquistas de sus hijos son también suyas. Pero, no es fácil para muchas familias mantener los hijos en la universidad por la problemática del aumento de las tasas: hubo 12% de baja de las becas y 66% de subida de los precios públicos de las matrículas, caracterizando un sistema elitista, que limita el acceso a la universidad a los estudiantes de las clases trabajadoras, en Cataluña (Gutiérrez, Guamán, Alonso, & Ferrer, 2013). El recorrido de Freesia, con padres en paro y sin beca, es emblemático al destacar el espacio universitario como “otro mundo”:

entonces yo era como completamente nuevo, no tenía a nadie que me sirviera de ayuda o de decirme un poco como me iba a encontrar, y entre un poquito con miedo de como deber ser, con quien debe haber, que haremos y bueno al final te acabas adaptando. Es otro mundo, y estoy contenta, porque me dijeron que ..., cuando vas a la universidad todo cambia ... también tu mente, es como que se abre más, hay cosas que mejor antes no te las habías planteado.... . (POSIC/Freesia, 12/03/2015)

El efecto de ser la primera de su familia nuclear y extensa en ir a la universidad, y por “causalidad” de grupo de amigos, convierte la toma de decisión de la carrera mucho más “precoz”, que en nada se resume a la edad cronológica. El principal temor de Fresia es que sus amigos la olvidasen porque se fuera de su pueblo para irse a la universidad.

el primer día, me vinieron y me atacaron [los amigos] con preguntas: cómo es?, que has hecho?, como te ha ido? Y no se les ve contentos, y bueno, cuando llego al pueblo, se nota que tenían ganas de verme. (POSIC/Freesia, 12/03/2015)

En la trayectoria de algunos estudiantes entrevistados se identifica la diferencia de los *habitus* original y universitario, o sea, “ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relaciones de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de

personas, de bienes y de prácticas" (Bourdieu, 1999, p. 19). Estamos de acuerdo con el autor, ya que en la compresión de los fenómenos relativos al acceso, permanecía y éxito en la formación universitaria hay que considerar las tensiones y desafíos a superar entre los *habitus* diferentes.

Sobre el proceso de selectividad

La preparación y acceso a la universidad es muy compleja y requiere la superación de algunos desafíos. Entre ellos, el proceso de selectividad es uno de los más significativos, por tener que alcanzar notas de corte y al tiempo elegir una carrera que conjugue intereses personales y familiares con salidas estimulantes y rentables. Los entrevistados de las trayectorias precoz (TAP) e intermedia (TAI) demuestran dominio de las fases de la selectividad, pero tienen dificultad para encontrarle sentido, porque algunas de las asignaturas que ponderan más para el curso de Psicología son: las Matemáticas y la Biología, y otras que les parecen también importantes no, después que tuvieron acceso a las asignaturas del primer año y al estar más informados sobre el plan de estudio del grado de psicología, opinan que:

el problema es cómo te guían durante la educación... por ejemplo a mí, en la educación secundaria ya me hacían escoger y tenía que escoger si hacia matemáticas y biología, o griego y latín; no sé, si yo siempre me he preguntado porque si yo no puedo hacer biología y puedo hacer latín... . (SELEC/Dalia, 04/05/2015)

El proceso de selectividad en la trayectoria tardía tiende a ser más "tranquilo", aunque pueda incluir pruebas, como son los casos del acceso para mayores de 25 años (Narciso) y de 45 años (Caléndula), pero ya lo hacen directamente para el grado que desean estudiar. En el caso de los mayores de 45 años, incluye una entrevista con profesores de la universidad sobre las experiencias previas del candidato y su interés por el grado deseado. Otra posibilidad es acceder a la segunda carrera, porque ya han hecho una formación superior o a través de la homologación de la primera carrera e ingreso en la segunda carrera sin pruebas. Esos tipos de acceso a la universidad nos parecen importantes, porque amplían las posibilidades de inclusión de personas en distintas etapas de la vida y de diferentes clases sociales, partiendo del presupuesto que el deseo de ir a la universidad no se traduce en acción objetiva de ingresar en la universidad. En las palabras de Bourdieu (1999) "el espacio de las posibilidades heredadas de las luchas anteriores que tiende a definir el espacio de las tomas de posición posibles y a orientar de este modo la búsqueda de las soluciones y, por

consiguiente, la evolución de la producción" (p. 64). Por su vez, podemos percibir que los estudiantes de las TAI (Jacinto) resinifican positivamente el hecho de que tardaran un poco más el ingreso en la universidad y se sienten más maduros para la elección de la carrera que los estudiantes de la TAP (Rosa):

si hubiera tenido que elegir algo no... no creo que estuviera aquí, y justamente por eso, creo que los años, los tres años que estuve entre comillas estudiando otras cosas y dio más en la selectividad, para mí, para nada fueron años perdidos ... maduración personal y justamente para acabar de ver que era lo que realmente me interesaba... (SELEC/Jacinto, 07/05/2015)

yo creo que hasta segundo de bachillerato no sabía lo que tenía... lo que quería hacer." ... "yo sabía que quería ir a la universidad". (SELEC/Rosa, 04/05/2015)

La importancia de "una situación detonante que propicia el alejamiento de los estudios pero no de la escuela" (Salinas, 2006, p. 504) entre estudiantes de bachillerato con problema de la reprobación también fue identificada entre los entrevistados. Ellos retrasaron el ingreso en la universidad, pero no desistieron de esta meta. Algunas experiencias que afectaron un camino idealizado o "regular" de la transición del bachillerato para la universidad "propicia[m] un cierto estado reflexivo acompañado de un proyecto escolar mejor definido" (Salinas, 2006, p. 504), donde hay pérdidas y ganancias en términos de una mayor responsabilidad. Los estudiantes que tardaron uno o dos años para decidir el grado que iban a hacer, por ejemplo, que cursaron Bachillerato Científico y el proceso de selectividad fue costoso por dificultades personales (afectiva en el caso de Áster) o de la propia indecisión sobre la carrera (Jacinto) o que se sumó a los conflictos familiares más intensos que se iniciaron con la elección de la modalidad de bachillerato que iba a estudiar (Dalia). Además de la dificultad en alcanzar la nota de corte en el caso de la estudiante que ha hecho Bachillerato Social (Gerbera); situación que la hace pensar que sus dificultades actuales en el grado hubieran sido superadas, si hubiera estudiado el Bachillerato Científico. Otro aspecto que elimina la reduccionista idea de precocidad en relación exclusivamente a la edad de los estudiantes, es la relación que ellos establecen con el carácter "científico" de la carrera elegida. Aunque los estudiantes estén más seguros que la Psicología es una "ciencia": "*luego cuando llegué aquí, y explicaron en Historia de la Psicología que se había convertido en una ciencia*" (Rosa), hay otros que han aceptado su carácter científico, pero cuestionan su científicidad en términos políticos y económicos:

es que es un híbrido ... El crédito de una carrera, por ejemplo de... como la mía de antes Relaciones Laborales, tiene un precio... que si es de ciencias es otro, y que yo creo que corresponde a unos intereses políticos, que sea, precisamente catalogada como ciencia, cuando hay muy pocos instrumentos... o sea cuando hay realmente pocas prácticas de laboratorio real, no... que hemos tenido, muchos videos como practica... . (SELEC/ Girasol, 23/03/2015)

Aunque los estudiantes, independientemente del tipo de trayectoria y de la rama de bachillerato cursado, afirman en varios momentos que la Psicología es una “ciencia”, llegan fácilmente a la conclusión de que la Psicología es uno campo “híbrido”: “es un poco difícil, porque está [Psicología] un poquito en medio, no lo veo claramente, sí que es verdad, si la tengo que posicionar, creo que es más de la salud” (Amapola) y “está en el lado de las humanidades y tener la de las ciencias” (Girasol). No es claro para los estudiantes, por qué se da relevancia en la selectividad a algunas áreas del conocimiento que no en otras. Pero, aceptan o tienen que cumplir las “normas del juego” y hacen lo mejor que pueden para “para ver en cuales [asignaturas] me iba mejor, para subir nota” (Freesia). Podemos suponer no que se trata de una lógica “arbitraria” y sin con intencionalidades, que no están muy claras para los entrevistados, y tal vez conforme el proceso disciplinario y especializado que cada vez más caracteriza el mundo universitario.

Sobre las exigencias de la formación en Psicología

La universidad permite que los estudiantes ingresen al curso de Psicología a través de cualquier modalidad de bachillerato, aun así: “las asignaturas que ponderaban más para entrar a la carrera de Psicología, tienen mucho que ver con Bachillerato Científico” (Áster). Este ha sido aceptado como el camino “regular” para acceder y condicionar la selectividad para el ingreso en el grado de Psicología. Los estudiantes que no hacen esta modalidad de bachillerato, cuando se deciden por el grado de Psicología saben que tendrán que hacer más esfuerzo para alcanzar la nota de corte. Durante nuestro estudio, no encontramos énfasis sobre las dificultades y las suspensiones en las asignaturas en el primer año del grado de Psicología, en relación a los diferentes tipos de acceso y modalidades de bachillerato. Cursar una disciplina puede ser más difícil que otra, algunos estudiantes afirman que tener una base para enfrentar algunas disciplinas es importante, aunque no ven como insuperable los desafíos del primer contacto con las asignaturas de campos de conocimiento diferentes de las que tuvieron acceso en el bachillerato. El recurrido

de Amapola que hizo Bachillerato de Humanidades es notorio:

yo la verdad no he tenido demasiada dificultad ... Biología sí que es verdad que te tienes que poner un poquito más... un poquito más afondo que quizás otras personas que ya vienen de [Bachillerato] científico... . (ASIG/Amapola, 05/05/2015)

Los estudiantes, TAP (Jacinto) y TAI (Tulipán), no tienen claro qué van a encontrar en el grado, estudian para la selectividad las disciplinas que les dijeron que ponderan más, contando con sus esfuerzos personales y de las informaciones superficiales que disponen sobre la carrera que desean cursar desconociendo las exigencias propias de la formación universitaria que “eligieron”. Los estudiantes de la TAT (Girasol) tampoco tienen muy claro qué van a estudiar en este grado, ni hicieron las “disciplinas claves” de la selectividad, pero no presentan dificultades insuperables.

realmente no había ninguna que... te preparara de cara a esta carrera, en parte yo creo que eso también hace que haya un... un desconocimiento, no... de cara que es lo que te vas a encontrar en esta carrera [Psicología]. (ASIG/Jacinto, 07/05/2015)

te lo miras [plano de estudio] pero como no sabes de que va la asignatura hasta que no haces las de primeras clases, no sabes pues de que van, o no. (ASIG/Tulipán, 04/05/2015)

como esta en la facultad de filosofía y letras... pensaba que era una carrera [Psicología] más filosófica... pero, sorprendentemente y para mi sorpresa, es muy científica con lo cual eso me coloca en una posición de que si hice el bachiller y el COU en Letras Puras, pues para mi es todo un reto, hacer algo, que no tengo ninguna base... pero aun así, lo estoy sacando ... y he descubierto que me gustan las ciencias... (ASIG/ Girasol, 23/03/2015)

Camarena, González y Velarde (2009) plantean que es importante que los estudiantes tengan un conocimiento de los contenidos de las materias que promueva conciencia de los requerimientos intelectuales que ellas les demandarán. En esta perspectiva, en otros países, por ejemplo, cabe destacar la posibilidad de cursar varias materias de la carrera de Psicología en el sistema de “área de concentración de estudios”, una experiencia de formación interdisciplinaria antes de la elección de la carrera profesional. Entre las ventajas de esta modalidad de acceso a la universidad, Grado Interdisciplinario, es que los estudiantes tienen una formación interdisciplinaria y, por supuesto, pueden hacer la elección de la carrera con más madurez y basados en aproximaciones más consistentes con las áreas profesionales (Lima, Coutinho, Andrade & Lopez, 2016). La mayoría de las

universidades españolas cambiaron la adscripción de la titulación de Psicología a la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud (Rodrigo, Molina, García-Ros & Pérez-González, 2012). Los estudiantes buscan entender y organizarse para asumir este cambio: "yo estaba muy cerca, cuando estaba en Letras y de golpe lo cambiaron al Científico y entonces yo creo que esto se ha quedado como mal organizado, para acceder, quiero decir" (*Amapola*). Las universidades tienen autonomía para decidir sobre el campo científico al que consideran debe estar asociado el grado de psicología, no se trata de decir si es cierto o errado, lo importante es considerar que en otras universidades de España y en otros países la Psicología está en diferentes campos de conocimiento, lo cual denota que no se trata de una condición natural y si sociocultural, política y económica. Aunque la adscripción de la titulación de la Psicología está consolidándose en el campo de la Salud, y por supuesto, cada vez más como "ciencia", nos cabe cuestionar: ¿Cuáles consecuencias provocarán en la elección de la carrera? o ¿los estudiantes que no tienen *a priori* facilidad o gusto por las Matemáticas y Biología deberían evitar acceder a la carrera de Psicología? Sin embargo, el más importante para el objetivo planteado aquí es reflexionar, que independiente del tipo de bachillerato que produzca estudiantes con *perfil de acceso más congruente* con las disciplinas elegidas como las más importantes para la selectividad, estaremos partiendo del presupuesto que todos están seguros en relación a la carrera a elegir. ¿Los estudiantes deberían estar seguros desde el fin de la ESO sobre la carrera profesional que van a seguir y elegir la modalidad de bachillerato "cierta" para el grado "cierto"?

Sobre la elección de la Psicología

Una de las miradas sobre las trayectorias académicas de los entrevistados nos conduce a pensar que la elección de la carrera es para ellos innata y que hay un reduccionismo interpretativo por parte de ellos. De hecho, algunos estudiantes llegan a afirmar que: "realmente nací psicólogo... y ahora me falta... esa formación..." (*Girasol*); "tú vas a estudiar para el título, pero nosotros somos [ella y su madre] psicólogas desde que nacimos las dos" (*Gardenia*). Sin embargo, tales afirmaciones que expresan su seguridad de estar en el grado cierto, tienen que ver con aspectos personales que los entrevistados, independientemente del tipo de trayectoria académica, juzgan ser afines a esta carrera: "soy muy empática" (*Gardena*) y "soy muy comunicativo" (*Áster*). Además, hay algunas tendencias a retribuir a la ayuda: "la verdad es que estoy muy agradecida y a mí me ayudaron, y a mí

me gustaría también hacer eso" (*Tulipán*) (que hay precisado de tratamiento psicológico y psiquiátrico) y "siempre he sido como la que da los consejos" (*Freesia*). Las características personales y que son "asociadas" como habilidades útiles en el ejercicio de la profesión son puntos de partida para la elección de la carrera. Los entrevistados, tienen curiosidad de entender las personas, los comportamientos, las conductas, las enfermedades, tales curiosidades son comunes entre los estudiantes de todas las trayectorias. Estos *factores individuales* también están descritos por Olmos, Peró, Jorge, Lladro, Jiménez, y Yañez (2012), aunque entre nuestros entrevistados los *factores sociales* (la empleabilidad, percepción social de la titulación, entre otros) no fueron citados de modo espontáneo, sin embargo, son muy enfatizados por los referidos autores. Mientras tales aspectos personales (o "vocacionales") son resaltados como características de la profesión de la psicóloga, todos los entrevistados pensaron en acceder a la universidad a través de otros cursos (Medicina, Fisioterapia, Microbiología, Antropología, Derecho, Nutrición, Física, Historia del Artes, entre otros), lo que sugiere no solo la falta de información sobre las profesiones, o la incapacidad de toma de decisión de los jóvenes, sino también una actitud "indisciplinada" de los estudiantes. No es un resultado aislado, el estudio de Cervantes y Diez-Martínez, (2011) quienes comparando la congruencia entre la primera y segunda opción ocupacional de estudiantes de bachillerato en México concluyen que "en la mayoría de los casos no existe relación alguna entre estas aspiraciones y las áreas de conocimiento a las cuales dichas aspiraciones hacen referencia" (p. 51). Algunos estudiantes hasta el último momento tenían dudas y eso hace que creamos que la elección de la carrera es algo que se da al azar: "Pero hasta que no tienes la nota y no sabes a lo que puedes optar, no... no decides" (*Rosa*). Lo más interesante de las menciones de otras profesiones no es la "indecisión" de los estudiantes sobre su futuro, ellas son clasificadas como cursos de diferentes áreas del conocimiento y podemos encontrar entre los entrevistados aquellos que tenían intereses por cursos de diferentes áreas, independientemente de la trayectoria académica y del tipo de bachillerato cursado. Este dato refuerza el presupuesto que estamos discutiendo, sobre los efectos del carácter disciplinario excesivo de la formación educativa y, particularmente, a la universitaria, o sea, la "fragmentação do objeto e numa crescente especialização do sujeito científico" (Almeida-Filho, 2005, p. 33), cuya centralidad de su propuesta para superar tal efecto disciplinario está en la "práctica transitiva dos agentes científicos particulares" o en la exposición sistemática de los estudiantes a las

“etapas sucessivas de treinamento-socialização-enculturação nos distintos campos científicos que estruturam” (Almeida-Filho, 2005, p. 44) el campo donde se localizan, o sea, es un medio de formación transdisciplinaria, donde los agentes sean capaces de comprender los objetos complejos: aquellos que son “indisciplinados” y no se someten a un única mirada disciplinaria. Nos apoyamos en esos conceptos para suponer que la formación educativa no ha reforzado la formación de sujetos transdisciplinarios de la ciencia, en cambio, ha promovido una formación cada vez más disciplinaria, y más precoz. La consecuencia de la educación disciplinaria en el bachillerato ha sido dificultar o desestimular el ingreso y la formación de estudiantes “indisciplinados”, por forzar un encuadramiento disciplinar precoz que muchos estudiantes no lo desean o no lo perciben como algo lógico. Uno de los ejemplos más significativos es el de Dalia, que tarda tres años en el Bachillerato Científico, peleando con sus padres sobre cual carrera seguir, que tenían la expectativa de que ella estudiaría Medicina, pero descubrió que no era lo que quería, pensó en estudiar Antropología y también Historia del Arte. Sus padres tampoco aceptaron que ella hiciera Bachillerato Artístico, como quería. Al momento de entrevistarla reflexionó sobre el hecho de que Psicología fue una buena elección y que es aceptada por sus padres. Hay que destacar que tiene una visión crítica sobre la formación académica y que la curiosidad que caracteriza a la Psicología remite a una posición visiblemente interdisciplinaria de este campo.

Realmente Psicología, no la veo una carrera complicada, ni que a nivel académico te exija mucho, lo que sí que veo es que a nivel personal sí que te exige mucho ... has de tener curiosidad, por la Psicología, por lo que te rodea... investigar sobre diferentes ramas, diferentes corrientes, diferentes autores, eso es algo que en la carrera no se da... en la carrera te dan unos estudios bien sistematizados, muy enfocados hacia la clínica y todo aquello que que sea indagar; la curiosidad realmente es lo bonito de una carrera como Psicología... . (ASIG/Dalia, 04/05/2015)

La elección de la carrera es una construcción social como todos los demás procesos de la vida. Se identifica que hay excesivo interés por determinadas profesiones tradicionales y menosprecio por otras (Mosquera, Uchoa, & Castrillón, 2012). Igualmente hay determinados rasgos y habilidades que son asociados por los entrevistados que los conducen a explicaciones del porqué eligieron Psicología. Tal vez eso nos ofrezca una impresión limitada del proceso de elección, o sea, basta que descubramos nuestros rasgos asociados a tal profesión y estaremos seguros de la elección. Las tres trayectorias académicas nos hacen

creer que las aproximaciones sucesivas con el área de la psicología, sea como área del conocimiento o del campo profesional, debe ser considerado en el análisis de comprensión sobre la elección del curso superior. Es así, como los entrevistados tuvieron aproximaciones con la psicología en diferentes momentos de la vida. Estamos refiriéndonos a episodios concretos: padre, hermano o el propio entrevistado con algún problema de salud que requirió una ida a una consulta psicológica; contacto con familiares que trabajan en el área psicológica y/o psiquiátrica; trabajo previo con determinada población que contaba con la presencia de los psicólogos en el equipo, además las inquietudes producidas por la existencia humana. Es posible que estos episodios vivenciados, aunque comporten sufrimientos o conflictos, hayan sido interpretados como algo significativo para sus vidas, agudizando más “la curiosidad” que tienen sobre la vida y las enfermedades, produciendo la búsqueda de las respuestas en este campo del conocimiento y profesional; diferentes de otras personas que pasan por acontecimientos y no vislumbran la Psicología como un medio de resolver sus enigmas. A su vez, los contactos directos con determinadas profesiones contribuyen incluso para evitarlas. Hay que destacar dos cosas en relación a tales datos, primero: la Psicología parece fascinar una buena parte de las personas, según Olmos, Peró, Jorge, Lladro, Jiménez, y Yañez, (2012) diferentemente de otras carreras que tuvieron reducida la oferta de plazas, la Psicología sigue excediendo claramente a la demanda profesional real. La segunda es que esta curiosidad o la fascinación que la psicología puede ejercer entre las personas, sugieren que muchos desean tener acceso al conocimiento psicológico, pero no significa que deberíamos interpretar *a priori* que todas quieran ser psicólogas. Las trayectorias tardías son más emblemáticas al revelar que la curiosidad por la psicología puede mantenerse durante toda la vida o puede surgir por algún acontecimiento nuevo, o que se hace Psicología sin la pretensión de ejercerla. Promoviendo una visión no utilitarista de la formación universitaria.

A pesar de las dudas que ellos presentaron durante el proceso de selectividad, todos están seguros que hicieron la mejor elección del grado, cuando optaron por la Psicología, independientemente del tipo de trayectoria académica y de la modalidad de bachillerato cursado. Sin embargo, en relación a las perspectivas del ejercicio de la profesión hay una diferencia frente al tipo de trayectoria. El tiempo necesario para la conclusión del grado y la edad con que los estudiantes de la trayectoria tardía que accedieron a la carrera es la principal causa para la falta de perspectiva de ejercer la profesión. En relación a la trayectoria

precoz e intermedia identificamos concepciones muy similares, es notorio que quieren ejercer la profesión. Inicialmente mencionan la Psicología Clínica como una posibilidad para el ejercicio de la profesión, aunque consideran que hay otras posibilidades que no están muy claras aun, debido al poco tiempo que llevan en el programa, aun así, están abiertos a todos las sub áreas de la Psicología.

es una pregunta que me han hecho muchas veces que nunca he sabido responder, ... ahora mismo no te sabría responder porque creo que no tengo los conocimientos suficientes como para decirte ahora que es lo que me gustaría... se lo que es lo que me gusta de la Psicología, pero aun creo que faltan... me faltan asignaturas, me falta un tiempo para... de maduración personal. (PERSP/Jacinto, 07/05/2015)

Además de la diferencia entre las trayectorias en relación a la perspectiva de ejercicio de la carrera, llama la atención que se desconoce el proceso de formación de la psicóloga independiente de la trayectoria y que no están seguros si es necesario hacer o no hacer un máster para ejercer la profesión en el área más codiciada de la Psicología, la clínica, independiente del tipo de trayectoria:

termino la carrera, y no hago un máster, en principio, no estaría legalizada para abrir una consulta Entonces, hasta cierto punto, el master es obligatorio en hacerlo, ya no sé cómo funciona, no sé te explicar. (PERSP/Caléndula, 23/03/2015)

me metí pensando en, que la psicología era una cosa y aquí estoy viendo que es otra cosa distinta, que hay asignaturas que yo no pensaba que entraban, bueno... Y esto de posgrado de salud, de salud pública. (ASIG/Gardenia, 05/05/2015)

Este resultado nos conduce a dos consideraciones. La primera, que es seguramente innecesario tomar una decisión en el primer año en relación al que hacer dentro de un campo tan vasto de posibilidades. Con esto evitamos cualquier interpretación de que ellos no saben qué van a hacer o que hay incapacidad de los estudiantes de planear el futuro profesional. La “falta de claridad” al tener tantas posibilidades, es ordinario, pues los estudiantes están apuntando al carácter fundamental de formación universitaria. En esa dirección, tenemos la segunda consideración, más fructífera para nuestra discusión sobre la precocidad de la elección de la carrera, en relación a las perspectivas del futuro en la Psicología, que se extiende para la formación universitaria propiamente: al afirmar el potencial que la presencia directa en el espacio universitario es capaz de ampliar el *espacio social*: “espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como

algo dado sino como algo que se trata de construir” (Bourdieu, 1999, p. 25).

Conclusiones

La precocidad en la elección de la carrera universitaria es producida no sólo por la calidad de la información ofrecida a las personas sobre las salidas de las carreras, también es producida por el desconocimiento casi completo de los estudiantes sobre las exigencias del proceso de formación en las diferentes carreras y por la no familiarización con el *habitus* [universitario]. En esta dirección concluimos que el desconocimiento del proceso formativo es independiente de la edad, todo este proceso de naturalización de la elección de la carrera es agravado por los principios en los que se basa la selectividad para acceder a la universidad, en el que los estudiantes de clase popular y los de clase media, enfrentan desigualmente las barreras para el ingreso y la permanencia en el espacio universitario, donde “la influencia del capital lingüístico no deja de ejercerse nunca: el estilo siempre es tenido en cuenta, implícitamente, en todos los niveles del *cursus* [trayectoria escolar] y, en grados diversos, en todas las carreras universitarias incluso las científicas” (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 92). Percibimos como cuestionable la conclusión de Rodrigo, Molina, García-Ros y Pérez-González (2012) quienes suponen que para tener un “background académico ajustado” al grado de Psicología bastaría que el estudiante dominase determinadas disciplinas [Biología y Matemática] en detrimento de otras, y que los “ajustados” podrían ser producidos en determinados tipos de bachilleratos y no en otros. Sin embargo, esta noción de ajustamiento trae implícita la suposición de que todos están seguros de la carrera profesional a seguir desde la ESO. Bourdieu y Passeron (2001) han dejado evidente que la “mortalidad escolar” tiene relaciones inteligibles con el capital cultural y el grado de éxito, que están configuradas diferencialmente entre las clases sociales que acceden a la universidad:

la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia. (Bourdieu & Passeron, 2001, p. 92)

A partir de la perspectiva transdisciplinaria de la ciencia y de la formación de operadores de

la ciencia (Almeida-Filho, 2005), atribuimos otro sentido en relación al hecho de que los entrevistados se interesan por carreras asociadas a diferentes campos disciplinarios, como constataran Cervantes y Diez-Martínez (2011), que no se reduce a la interpretación de incapacidad de los jóvenes, sin embargo, se evidencia que algunos no están tan “disciplinados” como el ingreso en la universidad tiende a suponer. Como también han resaltado Pascual y Peiró (2012, p. 101) la “elección del área de estudio en la Universidad se encuentra fuertemente vinculada a la opción de Bachillerato”, tenemos que cuestionar los efectos de ese proceso. Por lo tanto, planteamos que esto es uno de los reflejos del movimiento disciplinario de la formación educativa que también afecta la elección de la carrera universitaria y que es comúnmente comprendido como un resultado de la precocidad de la elección (cuando causa la deserción de la carrera o de la universidad) como un factor que se reduce a la edad de los estudiantes y les atribuye demasiada responsabilidad individual en este complejo proceso educativo. Percibimos que independientemente de la edad, los estudiantes no tienen conocimientos diferenciados sobre la carrera de Psicología. En este sentido, como demuestran Olmos, Peró, Jorge, Lladro, Jiménez, y Yañez (2012), los cuales señalan que hay características personales, que perciben como compatibles con las que suponen ser típicas de una profesional de la Psicología. Sin embargo, las experiencias de aproximación con el campo profesional o de conocimiento de la Psicología los conducen a elegir esta formación universitaria, lo que parece contribuir para el éxito de la elección, una vez que todos están muy satisfechos con el grado elegido, incluso aquellos que estaban inseguros en la conclusión del proceso de selectividad. Tales aproximaciones no se dan al azar, cuando son vivenciadas positivamente pueden conducirlos a la elección de esta profesión. Este fenómeno no puede ser reducido a la idea de que los estudiantes eligen Psicología para resolver un problema personal, es decir, que eligen la carrera cuando deberían hacer psicoterapia.

Considerando una característica, no inducida *a priori* en ese estudio, de la muestra de los entrevistados, en relación que no hacen parte de familias con tradición universitaria, siendo muchos de ellos los primeros en ir a la universidad, nos convoca a nuevos estudios que profundicen en la relación de la elección de la carrera universitaria, tradición universitaria familiar, clase sociales y *habitus*. La noción de *habitus laminado* que indica la experiencia dual de prisión entre *habitus* diferentes (el nuevo del espacio universitario y el de origen); el “efecto duradero de un marcadísimo desfase entre una alta consagración escolar y una baja extracción

social, es decir, el *habitus laminado*, sede de tensiones y contradicciones” (Bourdieu 2006, p. 138), es muy inspirador para la problematización de la precocidad de la elección de la carrera universitaria. . En cierta medida, esta noción desarrollada por Bourdieu nos sugiere que los estudios sobre la elección de la carrera universitaria y sobre el abandono de la formación universitaria resistan a la “exhibición positivista de los datos” (Bourdieu 2006, p. 143) y busque inspiraciones interpretativas que las investiguen a partir de un modelo que pueda dar cuenta de su complejidad. El bajo desempeño de algunos estudiantes y posible abandono de la formación universitaria puede darse entre este universo tensionado de los *habitus* diferentes, o sea, no se trata de una mera incapacidad cognitiva de no aprender determinadas materias.

Referencias

- Almeida-Filho, N. (2005). Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. *Saúde e Sociedade*, 14(3), 30-50. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000300004>.
- Bosi, M. L. M., & Elias, T. F. (2000). Um novo caminho: perfil e trajetórias de alunos de psicologia ingressos como portadores de diploma. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 17(2), 31-40. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X200000200003>
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editora Popular.
- Camarena Gómez, B. O., Lomelí, D. G., & Hernández, D. V. (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 539-562. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200009&lng=es&tlang=es.
- Cervantes, A. O. & Diez-Martínez, E. (2011). Relación entre Primera y Segunda Aspiración Ocupacional: ¿Vocación o Educación? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(21), 51-59. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000200008&lng=pt&tlang=es.
- Fernández García, C. M., Calvo, J. V. P., Hernández, M. V., & López, S. T. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 87-103.
- Gergen, K. J. (2011). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, E., Guamán, E., Alonso, A. & Ferrer, J. (2013). *Qué hacemos con la universidad*. Madrid: Akil Editor.
- Iñiguez-Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Aten Primaria*, 23(8), 498-502.
- Iñiguez-Rueda, L., Martínez-Guzmán, A., & Flores Pons, G. (2011). El discurso en la psicología social: desarrollo

- y prospectiva. In A. Ovejero & J. Ramos (Coords.), *Psicología social crítica* (pp. 98-116). Madrid: Biblioteca Nueva
- Lima, M., Coutinho, D., Andrade, J., & Lopez, F. N. (2016). Trajetórias acadêmicas de estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares e do curso de Psicologia: análise de históricos escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 395-423. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000200007>
- Macedo, R. (2015). *Pesquisa a experiência. Compreender mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV.
- Mosquera, J. I. G., Ochoa, M. C., & Castrillón, B. B. (2012). La construcción social de las profesiones: estudio de caso del Occidente Antioqueño. Universidad de Antioquia. *Unipluri-versidad*, 12(2), 73-79.
- Muñoz-Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativa de datos textuales con Atlas/ ti*. Recuperado de <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>.
- Olmos, J. G., Peró, M., Jorge, A. H., Lladró, R. C., Jiménez, P. P. S., & Yanes, M. P. (2012). "Factores asociados con la decisión de cursar estudios universitarios de Psicología. Una aproximación mediante modelos de ecuaciones estructurales." *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology*, 42(1), 85-102. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/253524>
- Pascual, P. & Peiró, A. (2012). Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 22, 93-114.
- Rodrigo, M., Molina, J., García Ros, R., & Pérez González, F. (2012). Interaction effects in the prediction of university drop-out for psychology students. *Anales de Psicología / Annals Of Psychology*, 28(1), 113-119.
- Salinas, M. (2006). Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483-507.
- Spink, M. & Lima, H. (2000). Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In M. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 93-122). São Paulo: Cortez.
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Submissão em: 23/06/2016

Revisão em: 06/09/2017

Aceite em: 23/10/2017

Agradecimento

Al grupo de investigación Laicos IAPSE (UAB), coordinado por el profesor Lupicinio Íñiguez-Rueda, por las críticas y contribuciones en la elaboración del manuscrito.

Agencia de fomento

CAPES (CAPES/BEX 2465/14-0)
Edital PROPCI-PROEXTPROPG/UFBA 01/2011 – PróUFBA. Bolsa de Post-doctorado en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Mônica Lima de Jesus é professora do Instituto de Psicologia/Universidade Federal da Bahia (UFBA); psicóloga, doutora em Saúde Coletiva (UFBA) com estágio pós-doutoral em Psicología Social pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Endereço: Instituto de Psicología - Campus São Lázaro (UFBA), Estrada de São Lázaro, nº 197, Federação. CEP: 40210-730, Salvador/BA, Brasil.

E-mail: molije@hotmail.com

Lupicínio Íñiguez-Rueda é licenciado, doutor em Filosofia e Letras e professor da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

E-mail: Lupicinio.Iniguez@uab.cat

Ruben Dario Montoya Nanclares é pedagogo Infantil (Universidad de Antioquia Colombia) e doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (UFBA).

E-mail: runan10@yahoo.com