



Revista de Ciencias Sociales

ISSN: 0797-5538

ISSN: 1688-4981

Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdeLaR

Sepúlveda, Leandro

Decisiones vocacionales tempranas de estudiantes de educación secundaria técnico-profesional en Chile Un estudio sobre sus aspiraciones

Revista de Ciencias Sociales, vol. 37, núm. 54, e204, 2024

Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdeLaR

DOI: <https://doi.org/10.26489/rvs.v37i54.4>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453678475005>

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

UAEM
redalyc.org

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

DECISIONES VOCACIONALES TEMPRANAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICO-PROFESIONAL EN CHILE UN ESTUDIO SOBRE SUS ASPIRACIONES

Leandro Sepúlveda

Resumen

Este artículo da cuenta de un estudio sobre el proceso de elecciones vocacionales que construyen los estudiantes chilenos en el grado 10 de la enseñanza obligatoria, prestando atención particularmente a quienes comenzarán a cursar estudios en la alternativa curricular técnico-profesional. El trabajo aborda las aspiraciones de futuro que estos enuncian y los distintos factores que inciden en estas decisiones (institucionales, de agentes educativos específicos, familiares y personales). Sobre la base de una encuesta aplicada a 2500 estudiantes de 25 centros educativos de la ciudad de Santiago, se concluye que el proceso de decisiones vocacionales que ocurre en la etapa escolar no es homogéneo y, en la mayoría de los casos, está condicionado por un modelo institucional que ofrece pocas alternativas de elección a los jóvenes estudiantes.

Palabras clave: educación secundaria técnico-profesional, estudiantes, aspiraciones.

Abstract

Early vocational decisions of secondary technical-professional students in Chile. A study of their aspirations

This article discusses a study on the process 10th grade Chilean students of compulsory education use to make their vocational choices, paying particular attention to those opting for the curricular alternative of a technical profession. The work addresses their expressed aspirations for the future and the different factors that influence these decisions (institutional, by specific educational agents, family, and personal). Based on a survey of 2500 students from 25 schools in the city of Santiago, it is concluded that the vocational decision process that occurs in the school stage is not homogeneous and, in most cases, is conditioned by an institutional model that offers few choice alternatives for young students.

Keywords: technical and vocational secondary education, students, aspirations.

Resumo

Decisões vocacionais precoces dos estudantes do ensino secundário profissional no Chile. Um estudo das suas aspirações

Este artigo apresenta um estudo sobre o processo de decisões vocacionais que os alunos chilenos fazem na 10ª série do ensino obrigatório, com atenção especial para aqueles que começarão a estudar na alternativa curricular técnica profissional. O trabalho aborda as aspirações de futuro que enunciam e os diferentes fatores que influenciam essas decisões (institucionais, agentes educativos específicos, familiares e pessoais). Com base em uma pesquisa aplicada a 2.500 alunos de 25 centros educacionais da cidade de Santiago, conclui-se que o processo de decisão vocacional que ocorre na etapa escolar não é homogêneo e, na maioria das vezes,

é condicionado por um modelo institucional que oferece poucas alternativas de escolha para jovens estudantes.

Palavras-chave: ensino médio técnico profissionalizante, alunos, aspirações.

Leandro Sepúlveda: Antropólogo social y doctor en el Estudio de las Sociedades Latinoamericanas por la Universidad de Artes y Ciencias Sociales de Santiago de Chile. Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Chile.

ORCID iD: 0000-0001-9173-7275

Email: lesepulv@uahurtado.cl

Recibido: 4/6/2023.

Aprobado: 16/11/2023.

Introducción¹

La preocupación por las aspiraciones y los proyectos de futuro que elaboran los estudiantes durante su experiencia formativa representa un ámbito todavía marginal en la investigación desarrollada en Chile en las últimas décadas. Los esfuerzos de indagación le han otorgado una mayor preeminencia al análisis de las políticas, los marcos regulatorios y los proyectos ideológicos que disputan el sentido del sistema educativo. Y cuando el foco de interés ha estado puesto en el rol y las interpretaciones que construyen los actores, se observa una priorización en los agentes educativos, y muy particularmente en los docentes y directivos de los centros escolares. Como contraste, los esfuerzos de indagación y debate investigativo han relegado la mirada sobre el sujeto estudiantil, predominando una imagen pasiva sobre su figura y su consideración fundamentalmente como un objeto de intervención de las políticas (véase, por ejemplo, OCDE, 2018).

Pese a lo anterior, esa situación ha comenzado a cambiar en los últimos años; la universalización de la enseñanza secundaria, la incorporación masiva de jóvenes a la educación superior (que incluye cambios relevantes en las políticas de financiamiento y acceso al sistema), la ampliación temporal de la experiencia de combinación de estudio y trabajo, así como las nuevas formas de sociabilidad y conflictividad al interior de los centros educativos han planteado la necesidad de estudiar con mayor detalle la experiencia actual de los estudiantes, sus procesos de transición dentro de los establecimientos y los desenlaces postescolares (Sepúlveda y Valdebenito, 2022; Canales, Opazo y Camps, 2016; MINEDUC, 2020).

En este marco, un ámbito que debería ser de interés para la reflexión sobre los cambios ocurridos en los últimos años y antecedentes de orientación para las políticas actuales y futuras corresponde a los desafíos de elección temprana que implica para los estudiantes el paso por la enseñanza secundaria. La investigación desarrollada en los últimos años da cuenta de una amplia cobertura de la temática que refiere a la elección de establecimientos educativos y la selección estudiantil, evidenciando el alto nivel de segregación que caracteriza al sistema escolar (Canales, Bellei y Orellana, 2016). De igual modo, los estudios coinciden en destacar el peso que adquieren los factores institucionales y culturales, que operan como un poderoso mecanismo de reproducción de las diferencias sociales, cuestionando así la viabilidad de que la gran mayoría de las familias puedan acceder a una elección informada y con variedad de alternativas (Carrasco, Falabella y Tironi, 2016).

¹ Este artículo ha sido elaborado en el marco del estudio “Elecciones vocacionales y trayectorias educativas de estudiantes de la educación media técnico-profesional: un estudio longitudinal”, Proyecto FONDECYT 1221171, 2022-2025.

Sin embargo, junto a esto, el ingreso a la educación secundaria contiene también un conjunto de decisiones que no son menores para las trayectorias que seguirán los estudiantes y sus desenlaces educativo-laborales. Esto es particularmente relevante en dos *elecciones* que se constituyen como momentos o hitos significativos durante el paso por la enseñanza media o secundaria: la definición de cursar alguna de las dos alternativas curriculares que se ofrecen en los dos últimos grados de la enseñanza obligatoria (educación humanista-científica o educación técnico-profesional), así como para quienes optan por continuar estudios técnicos, la elección de una especialidad formativa dentro del marco curricular vigente.

Las políticas educativas han abordado estos pasos o momentos en la trayectoria de los estudiantes como si fuesen opciones abiertas para cada sujeto, en función de una decisión principalmente orientada por intereses personales e información transparente y accesible para todos. Sin embargo, este momento en que los estudiantes tienen que pasar de un nivel educativo a otro y decidir sobre las alternativas existentes es cuando se evidencian las condiciones y los efectos de su entorno en el proceso de elección. En efecto, las elecciones educativas no están solo determinadas estructuralmente ni son el mero resultado de una elección individual racional. Surgen de complejos procesos de negociación entre los jóvenes y otras personas que intervienen en su experiencia educativa, particularmente docentes y el grupo familiar, e implican diferentes niveles de acción y creación de significados. Desde este punto de vista, la elección no constituye solo un evento o momento de decisión, sino que corresponde en su sentido último a un proceso de interacción con consecuencias diferentes para los individuos en función de los recursos movilizados y la capacidad de incidencia de los distintos actores en este proceso (Cuconato y Walther, 2015).

Este artículo da cuenta de un estudio sobre el momento de elección vocacional que construyen los estudiantes chilenos en el grado 10 de la enseñanza obligatoria, prestando atención particularmente a quienes comenzarán a cursar estudios en la alternativa curricular técnico-profesional. En un contexto de mayores oportunidades educativo-laborales para las nuevas generaciones, el trabajo aborda las aspiraciones de futuro que estos enuncian y los distintos factores que inciden en estas decisiones (institucionales, de agentes educativos específicos, familiares y personales). La comprensión de este proceso no solo ayudaría a orientar políticas específicas en este campo (como ocurre, por ejemplo, con la actividad de orientación vocacional en el espacio escolar), sino también, en un sentido más amplio, a discutir la pertinencia de un sistema de diferenciación vocacional temprana en la enseñanza secundaria en un contexto de cambios relevantes en las aspiraciones que construyen las nuevas generaciones de estudiantes.

La educación secundaria y la alternativa técnico-profesional en Chile

El sistema educativo en Chile contempla la provisión de ocho años de educación básica o primaria y cuatro años de educación media o secundaria obligatorios. Dentro de esta última, los dos primeros años corresponden a un ciclo de formación general común (1.^º y 2.^º medio) y los dos siguientes a las modalidades diferenciadas de educación humanístico-científica y técnico-profesional.² Aunque formalmente los estudiantes deberían tener la posibilidad de elección entre una y otra alternativa al finalizar el grado 10 de educación obligatoria, en sentido estricto, esto ocurre solo para un segmento muy reducido de la población estudiantil, ya que la gran mayoría de los establecimientos educativos que imparten educación secundaria ofrecen solo una de las alternativas curriculares en el segundo ciclo.³ De este modo, quien ingresa a un centro de educación técnica lo hace en años tempranos de su formación escolar y solamente puede optar por la educación humanista-científica trasladándose a otro centro educativo que ofrezca esta alternativa, cuestión que ocurre solo de manera marginal⁴ (MINEDUC-ACE-SE, 2016).

En la actualidad, cerca de 160.000 jóvenes (un 37,6% de la matrícula de los dos últimos años de enseñanza secundaria) cursan la modalidad técnico-profesional. Un 36% corresponde a especialidades del área industrial, un 30,5% al sector de administración y comercio y un 24% corresponde al área denominada *técnica*, que incluye los rubros de alimentación, servicios sociales y hotelería y turismo. El resto de la matrícula se distribuye en áreas específicas, con una baja proporción de estudiantes. Como ocurre en otros países, la educación técnica secundaria presenta un marcado sesgo de género: el 80% de las estudiantes mujeres estudia una especialidad de la rama de administración y comercio o de la rama técnica, mientras que solo un 15% cursa estudios en alguna de las especialidades de la rama industrial (MINEDUC, 2019). Esta diferenciación tiene implicancias en la agrupación de estudiantes

-
- 2 También se reconoce una alternativa curricular artística, pero con una muy escasa incidencia en la matrícula de la enseñanza secundaria.
- 3 En parte, la explicación de este hecho se debe al carácter integrado de las alternativas curriculares a la oferta de educación secundaria obligatoria. Esto no ocurre en aquellos sistemas educativos (como España o Italia) donde la educación obligatoria tiene una duración de diez años y los estudiantes, al finalizar este proceso, deben elegir centros diferenciados de educación posobligatoria orientados a la educación superior o la formación para el trabajo. Aunque esta *elección* ocurre en un momento similar al de los estudiantes chilenos, el marco institucional, desde este punto de vista, establece el *quiebre* y evidencia las diferencias de *electividad* del momento de tránsito en la experiencia educativa de los jóvenes.
- 4 Los antecedentes disponibles señalan que un escaso 7% cambia de establecimiento educacional en el paso del grado 10 a 11 de la enseñanza secundaria (Treviño *et al.*, 2016). Es decir, para la inmensa mayoría de los jóvenes que ingresan a un establecimiento de educación técnica en el primer año de la enseñanza media o antes existe un condicionamiento para que continúen estudios en algunas de las acotadas alternativas curriculares que este ofrece, más allá de si en su momento la elección de este centro estuvo asociada a la selección de una especialidad en particular o no.

a partir de la creación de grupos segmentados en función de esta variable. Aunque en sentido estricto tal situación se explica por el condicionamiento del mercado de trabajo y la diferenciación de género en la distribución de la fuerza de trabajo, su efecto en el ámbito escolar constituye una regresión de los esfuerzos de integración impulsados en las últimas décadas.

La educación técnico-profesional se propone como un modelo de educación profesional de carácter modular basado en un enfoque de competencias y su objetivo es proporcionar formación teórica y práctica que permita al estudiante el manejo de los aspectos más relevantes de la especialidad elegida.⁵ El énfasis principal de este modelo formativo, y que lo diferencia sustancialmente de la modalidad humanista-científica, es que en su currículum se definen objetivos de desempeño laboral asociados a un perfil de egreso para cada una de las especialidades que reconoce. Estos perfiles dan cuenta de las competencias que se espera que maneje un estudiante egresado del sistema a fin de responder adecuadamente a las exigencias del mundo productivo, más allá de la decisión que tome el estudiante una vez que egresa de la enseñanza secundaria (MINEDUC-ACE-SE, 2016).

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría hace algunas décadas, la modalidad de enseñanza técnico-profesional en el nivel medio no constituye una etapa terminal de estudios ni implica una salida temprana al mundo del trabajo. De manera creciente, existen más estudiantes que continúan estudios superiores y, muy en particular, dentro del sistema de formación técnica de nivel superior⁶ (Larrañaga, Cabezas y Dussaillant, 2013). La relativamente reciente implementación de una política pública de gratuidad ha incidido en un incremento de la participación de estudiantes de la educación técnica en la educación superior, verificándose cambios significativos en un período particularmente corto de tiempo. En el año 2008, un 21% de los jóvenes que cursaban estudios en esta modalidad ingresaron a la educación superior inmediatamente después de finalizada su enseñanza media; diez años después, ese porcentaje se incrementó a casi un 50% del total de los egresados del

5 El actual marco curricular reconoce la existencia de 15 sectores productivos, 35 especialidades y 17 menciones dentro de estas. Por cierto, la necesidad de adecuación de la oferta formativa es un requerimiento constante para una educación técnica que se construye en función de los requerimientos productivos y la oferta laboral en el país.

6 El sistema de educación superior en Chile incluye a: 1) las universidades que pueden impartir carreras técnicas y de nivel superior, teniendo la prerrogativa de otorgar grados académicos de licenciatura, magíster o doctorado; 2) los institutos profesionales, que pueden impartir carreras profesionales que no requieren licenciatura previa, así como las carreras técnicas de nivel superior; y 3) los centros de formación técnica, que pueden impartir carreras de nivel superior y otorgar títulos técnicos. Generalmente, las carreras profesionales tienen una duración de ocho semestres, mientras que las carreras técnicas de nivel superior tienen una extensión entre cuatro y seis semestres. El grueso de la matrícula de las carreras profesionales y técnicas se concentra en institutos profesionales y centros de formación técnica. En las últimas décadas estas han tenido un crecimiento explosivo y representan cerca de un 44% del total de la matrícula de educación superior a nivel nacional.

sistema, aunque un segmento significativo de estos no finalizó sus estudios postsecundarios (MINEDUC, 2020).

Aunque estos cambios han merecido un reconocimiento en las orientaciones de políticas para el sector de la educación técnica (véase, por ejemplo, MINEDUC-UNESCO, 2018), en términos generales la continuidad de los estudios en algunas de sus especialidades sigue teniendo una *marca* socio-cultural ampliamente extendida en la sociedad: para el discurso social predominante, la educación técnica corresponde a una alternativa de estudios para jóvenes de familias de escasos recursos y su objetivo radica, principalmente, en favorecer a estos el ingreso temprano al mundo del trabajo.

Perspectiva de análisis: la construcción de aspiraciones en las nuevas generaciones de estudiantes

La consideración de las aspiraciones que construyen los jóvenes a lo largo de su experiencia educativa ha sido objeto de interés creciente en la investigación social. Teniendo en consideración los grandes cambios socioproductivos ocurridos en las últimas décadas, la fragmentación de los modelos tradicionales de transición a la vida adulta, la masificación de la educación superior y, como consecuencia, la extensión del período previo al inicio de la vida laboral plena, la pregunta acerca de *a qué aspiran* y sobre qué bases construyen tales intereses las nuevas generaciones⁷ se ha transformado en un campo de interés transversal y, muy particularmente, en el ámbito de la investigación educativa (Tarabini y Curran, 2019).

Las *aspiraciones* pueden ser entendidas como las proyecciones esperadas y deseadas de uno mismo respecto a su futuro; están basadas fundamentalmente en las percepciones que los individuos tienen de sus estructuras de oportunidad y horizonte de posibilidades y que conllevan visiones socioculturalmente arraigadas acerca de *lo deseable* (Aldinucci, 2022).

Heinz (2009) afirma que las aspiraciones y elecciones de los jóvenes ocurren en un contexto más amplio que su propio campo de decisión, considerando la incidencia del entorno social e institucional en su experiencia. No considerarlo de esa manera puede llevar a una visión de que los individuos son los únicos responsables de sus trayectorias y, simultáneamente, culparlos por sus *elecciones equivocadas*. De manera complementaria, Romito (2018) señala que la mayoría de los trabajos que han abordado el estudio de las aspiraciones y elecciones vocacionales han subrayado el papel que juegan los factores estructurales en las preferencias educativas, dejando sin explorar el proceso real

7 Justamente a esto alude el uso del concepto de generación social, una perspectiva que busca comprender a la juventud en el contexto de las condiciones materiales específicas que le toca vivir y que tiene consecuencias en los elementos subjetivos que involucra tal experiencia (Wyn y Woodman, 2006).

de elección y el papel de otros mecanismos y agentes mediadores en la configuración de las aspiraciones respecto al futuro educativo. Para este autor, tan importante como la consideración de los factores estructurales resulta analizar cómo surgen y se desarrollan las elecciones vocacionales en un campo de interacción donde se relacionan agentes dotados de un poder simbólico diferente. Es en la interacción entre estructuras de oportunidad objetivas y disposiciones subjetivas (o *habitus*, para utilizar el concepto de Bourdieu) donde se producen diferentes *horizontes de acción* que limitan lo pensable y con base en los cuales se toman las elecciones educativas (Hodkinson y Sparkes, 1997).

La experiencia educativa y la transición hacia el mundo del trabajo, de este modo, están moldeadas, en gran medida, por las oportunidades y limitaciones presentadas por el contexto sociohistórico, las estructuras institucionales y las condiciones económicas de los sujetos; pero dentro de este contexto, también incide la capacidad de toma de decisiones y la agencia de los individuos para su devenir futuro. Las sociedades difieren en cuanto a las estructuras de oportunidad y el apoyo que brindan a los jóvenes en sus transiciones (Heckhausen y Buchmann, 2019), pero es en ese marco donde los jóvenes pueden desplegar, con diversa posibilidad de extensión, su *capacidad de navegación* para alcanzar logros, metas o desafíos diferenciados (Gale y Parker, 2015).

Metodología

El material que sirve de base para este artículo corresponde a datos generados a partir de una investigación en curso de carácter mixto y que busca indagar en las subjetividades implicadas en la experiencia educativo-laboral de jóvenes que transitan por la educación media técnico-profesional en Chile.

La fase cuantitativa correspondió a la aplicación de un instrumento estructurado a 2500 estudiantes de 25 centros educativos que imparten educación secundaria técnico-profesional en la ciudad de Santiago. El levantamiento de la información se realizó durante un período de tres meses, en el segundo semestre del año 2022, mientras los estudiantes cursaban su 10.^º grado de educación obligatoria o 2.^º año de enseñanza media. El cuestionario incluyó preguntas de caracterización personal y familiar, antecedentes de ingreso y motivación de incorporación a la educación técnica, percepción sobre alternativas de elección escolar, aspiraciones de futuro y factores identificados como incidentes en las decisiones personales. El tratamiento de los datos consistió en un ejercicio de estadística descriptiva que sirvió de base para una profundización en la fase siguiente de la investigación.

La fase cualitativa, por su parte, consistió en la realización de 30 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de estos mismos centros educativos que respondieron la encuesta inicial. La selección de los casos consideró una distribución equilibrada entre hombres y mujeres y una representación

de distintas áreas o especialidades de educación técnico-profesional. Estas entrevistas buscaron dar cuenta de las subjetividades implicadas en las experiencias de elección de centros educativos, la incidencia de familiares u otros actores relevantes en este proceso, el grado de conocimiento y valoración de la educación técnica y sus especialidades, así como la enunciación de proyectos e intereses personales y la percepción acerca de facilitadores u obstáculos para alcanzarlos. El análisis de este material se realizó sobre la base de los principios de la teoría fundamentada, orientados a generar conceptos que sintetizaran la información más relevante, mediante codificación abierta y luego análisis de “comparaciones constantes”, con el objetivo de dar consistencia a los conceptos emergentes respecto al tema de interés y favorecer su transversalidad (Glaser y Strauss, 1967; Gibbs, 2012).

Resultados

A partir de lo reseñado anteriormente, en este apartado se presentan los principales resultados de un análisis del *momento decisional* implicado en la elección de la educación técnica y la especialidad a cursar en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria por parte de los jóvenes estudiantes. Los antecedentes se organizan en tres subapartados complementarios: a) *El ingreso a la educación secundaria: ¿elegir educación técnica?*, que analiza los factores asociados a la elección de la educación técnica por parte de los jóvenes; b) *Momento de decisiones? La elección de una especialidad formativa*, que analiza el campo de posibilidad de elección y las aspiraciones asociadas a cursar la formación diferenciada; y, finalmente, c) *Aspiraciones de futuro: qué hacer al finalizar la enseñanza secundaria*, donde se discuten las proyecciones de interés futuro de los estudiantes una vez finalizados sus estudios secundarios y sus implicancias en la configuración de sus aspiraciones.

a. El ingreso a la educación secundaria: ¿elegir educación técnica?

Más allá de los condicionamientos estructurales que inciden en la segregación escolar y en el acceso diferenciado a un centro educativo de acuerdo al nivel socioeconómico de las familias, la elección del establecimiento donde cursar la enseñanza secundaria también corresponde a *un momento de decisión temprana* en la trayectoria educativa de los jóvenes estudiantes y que, por lo menos nominalmente, exigiría mayores niveles de reflexividad en función del desenlace probable que este hecho implica para su futuro educativo-laboral. La inminencia de una definición respecto a cursar alguna de las dos alternativas curriculares que se ofrecen en los dos últimos grados de la enseñanza obligatoria instala la pregunta acerca del grado efectivo de *electividad* asociado a este momento para los estudiantes y sus familias y el peso de las aspiraciones de futuro en tal decisión.

Los datos que recoge el estudio indican que existe una realidad heterogénea respecto a la elección o decisión vocacional temprana de quienes ingresan a centros de educación técnica y algunas diferencias significativas respecto a la incidencia familiar en ella. Por una parte, para casi la mitad de los encuestados no existe una intencionalidad explícita de sus padres o de ellos mismos para la elección del lugar de estudios. En los testimonios recogidos en las entrevistas, quienes manifiestan esta alternativa destacan la falta de información de su entorno familiar respecto a las características del centro de elección, el hecho de que la decisión de ingreso al establecimiento se debió a motivos prácticos (cercanía del hogar u otras facilidades de movilidad y acceso) o debido a sugerencias o recomendaciones de conocidos o familiares cercanos. Como también se reporta en estudios internacionales (por ejemplo, Billet *et al.*, 2022), muchas veces los padres carecen de antecedentes suficientes sobre la alternativa de la educación secundaria, en general, y de la educación técnica, en particular, y la inscripción de sus hijos en los establecimientos se realiza en un marco de desinformación extendido y bajo motivaciones que no tienen que ver, necesariamente, con el perfil de oferta educativa de los centros educacionales.

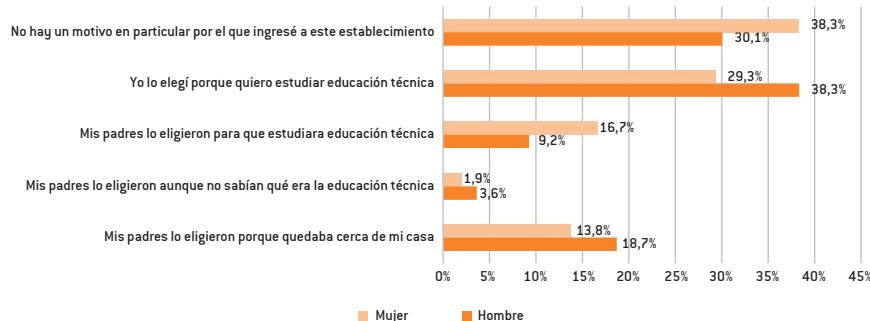
Por otra parte, los resultados de la encuesta también evidencian la existencia de un grupo de jóvenes de una magnitud similar al anterior que no solo manifiesta un interés por este tipo de estudios, sino que de manera marcada señala que el ingreso al establecimiento donde cursan su enseñanza secundaria corresponde a una decisión motivada por un interés personal respecto a esta modalidad formativa. Esto ocurre con mayor recurrencia entre estudiantes hombres que entre mujeres, con una diferencia de casi diez puntos entre unos y otros respecto a la afirmación “Yo elegí el establecimiento, porque quiero estudiar educación técnica”.

El interés explícito en un segmento de los estudiantes hombres por algunas de las especialidades tradicionalmente masculinas (asociadas al área industrial) contrasta con una menor adscripción de las mujeres a alguna de las alternativas de la oferta curricular de este tipo de educación, hecho que es un factor que explica, en parte, tal diferencia. Pero más allá de esto, lo relevante de estos datos radica en una distinción que debe tenerse en consideración para el análisis de las aspiraciones de futuro que construyen estos estudiantes. La evidencia, tal como se explicita en el gráfico 1, daría cuenta de una decisión *racional* de un número importante de jóvenes y sus familias (la mitad de los encuestados) por elegir este tipo de educación en consideración de un interés o proyección de futuro, una vez finalizados los estudios secundarios. Tal como lo describe Ana, una de las entrevistadas, esto permite terminar la enseñanza secundaria “con algo” y no finalizar la educación obligatoria “de brazos cruzados”:

Creo que ese es un aspecto muy positivo del liceo, que te ofrece como que esa oportunidad para que no salgas como con los brazos cruzados, sin nada

que hacer. Por lo menos ya tienes con esa carrera técnico-profesional algo, una base con la que tú puedes iniciar tu vida o tus futuros proyectos. (Ana, entrevista, junio de 2022)

Gráfico 1. Motivos de elección del establecimiento educativo de estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia.

La relativa autonomía de la decisión de ingreso al establecimiento respecto a la opinión de los padres es un aspecto destacado en varias de las entrevistas sostenidas con los estudiantes. Quienes remarcan este hecho señalan que esto no significa, necesariamente, una situación de conflicto con sus progenitores, sino que, más bien, es la posibilidad de un ejercicio decisional que resulta novedoso en relación con su trayectoria escolar previa. Pese a contar con un conocimiento parcial de la oferta existente, Paula relata que su motivación por estudiar en esta modalidad formativa tiene que ver con el interés de recibir una preparación para la vida laboral y, eventualmente, lograr realizar estudios postsecundarios, en continuidad con el área elegida:

Yo llegué al liceo en primero medio. Y lo elegí yo misma. De la educación técnica sé que uno sale con un diploma como para poder trabajar cuando termina el liceo y que también se tiene que hacer una práctica como para especializarse en el área; entonces uno puede salir directo a trabajar como en un restorán o de costurera, de parvularia, de economista.⁸ Como que uno se prepara para esas cosas que uno quiere estudiar. Por ejemplo, si uno quiere estudiar economía, entonces, si estudiaste eso mismo en la educación técnica, ya vas a estar como un poco familiarizado con esa... con ese ramo. (Paula, entrevista, agosto de 2022)

⁸ Por cierto, Paula incluye una serie de actividades laborales que no se estudian en la alternativa de educación técnica, aunque su argumentación central está “en línea” con las orientaciones curriculares de este tipo de educación en el sistema educativo chileno.

Aunque se observan algunas variantes en las argumentaciones que elaboran los jóvenes entrevistados para justificar la *elección temprana* del centro de educación técnica, en la gran mayoría de estos destaca un modelo discursivo que prioriza un sentido práctico asociado a la posibilidad de contar con un capital —el diploma de técnico de nivel medio— para hacer frente a su inserción laboral una vez finalizados sus estudios:

Lo que yo sé es como lo que más o menos han dicho, es que se trata de una posibilidad de salir con un título de aquí del colegio para uno; es más fácil conseguir un trabajo teniendo uno ese título. Y ahí yo, si puedo estudiar administración [...] no sé muy al fondo del tema, pero sé más o menos lo que comentan los profesores cuando dicen que uno ya tiene que ir tomando esa decisión. Me motiva estudiar administración porque yo en un futuro me veo con un negocio propio, entonces yo mismo quisiera como administrarlo y llevarlo, llevar todo como yo mismo, no tener a alguien más. Eso me motiva... (Eduardo, entrevista, junio de 2022)

De este modo, aunque existen diferencias entre los estudiantes participantes del estudio, un primer aspecto que es necesario evidenciar remite a una disposición de una parte importante de ellos a administrar sus trayectorias personales en esta etapa temprana de su vida escolar. La emergencia de un discurso orientado a la planificación o al manejo de los proyectos vitales (Brooks y Everett, 2008) constituiría una base de esta capacidad electiva presente en la experiencia de los jóvenes. Tal orientación es consistente con los reportes de investigaciones en el área, particularmente referidos a estudiantes de cursos superiores o egresados de la educación técnica (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, 2022; Montecinos, 2020), quienes, retrospectivamente, valoran un modelo educativo que exige a sus estudiantes la definición temprana de *rumbos a seguir*. Esto parece mucho menos evidente en el caso del modelo academicista (la alternativa humanista-científica en Chile), donde la orientación hacia la continuidad de los estudios en educación superior permite postergar los *momentos decisionales* de los jóvenes estudiantes hacia el término de su enseñanza secundaria. En este marco, ¿qué ocurre con los estudiantes en el momento de la elección de la especialidad que estudiarán en los dos últimos años de su enseñanza secundaria?

b. ¿Momento de decisiones? La elección de una especialidad formativa

El paso a la formación técnico-profesional que se verifica al finalizar el 2.^º año de la enseñanza secundaria y la elección de una especialidad curricular dentro de esta constituyen un hito relevante en la experiencia educativa de los jóvenes estudiantes. Su incidencia no solo es inmediata, en el sentido de ingresar a una modalidad de educación escolar distinta a la desarrollada con anterioridad, sino que también tiene consecuencias futuras: la perspectiva de

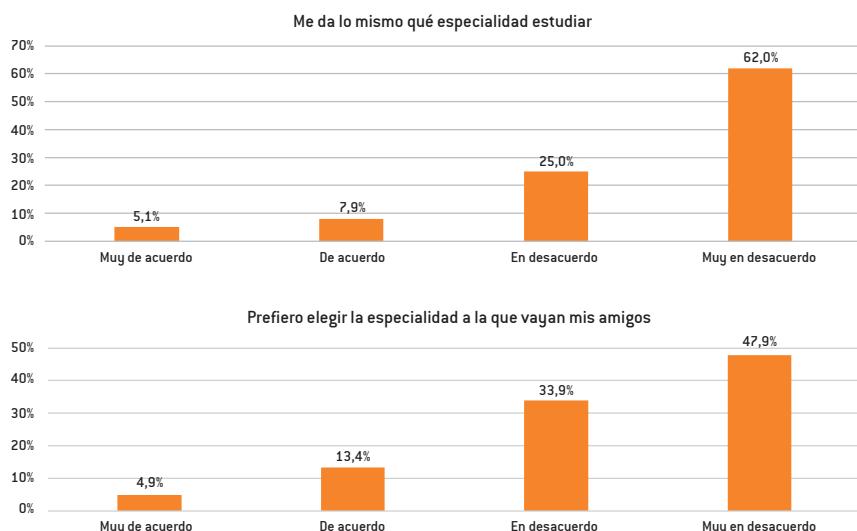
ingreso temprano al mundo del trabajo o la continuidad de estudios postsecundarios una vez finalizada su enseñanza obligatoria.

Los jóvenes estudiantes destacan la importancia de este momento y reconocen que corresponde a un hito significativo de su experiencia escolar. Para la gran mayoría se trata de una decisión de interés o *gusto* personal,⁹ por lo que no resulta indiferente qué especialidad estudiar e incluso hacerlo en función de las decisiones de sus compañeros o amigos del liceo (véase gráfico 2).

Uno de los entrevistados refleja así esta situación:

Yo entré a este colegio por una recomendación, pero lo elegí porque me gustan las especialidades, aquí también estudió mi primo y me recomendó este colegio, que es muy bueno, y tenía razón. Y quiero estudiar lo que justo hay acá, que es edificación y construcción. Bueno, al principio quería estructuras metálicas, pero vi la otra vez la presentación de los profes y me gustó más edificación, así que me gustaría entrar a esa especialidad el próximo año, ojalá que pueda ser así... (Gabriel, entrevista, julio de 2022)

Gráfico 2. Grado de acuerdo sobre orientaciones de interés por especialidades de educación técnica de estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia.

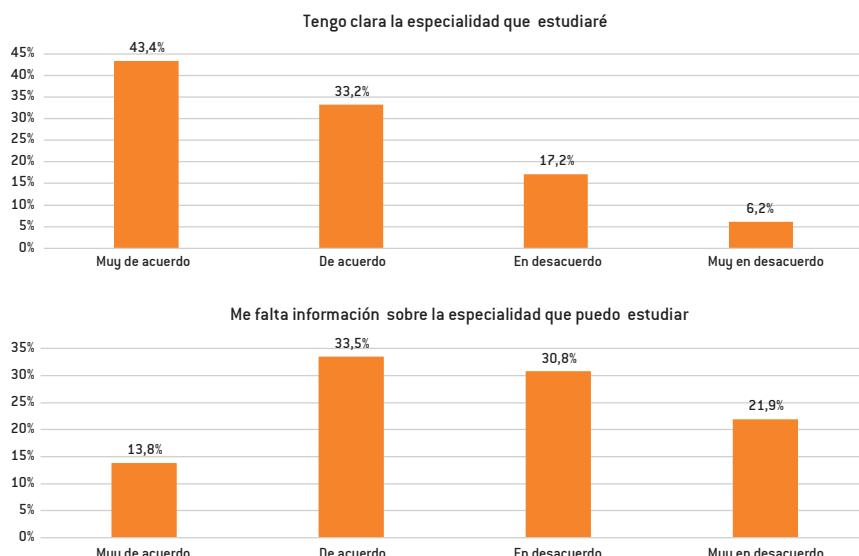
⁹ Algunos trabajos sobre la configuración de las aspiraciones de jóvenes estudiantes recurren a la noción de “gusto” desarrollada por Bourdieu para dar cuenta de los juicios estéticos que hacen las personas y que no están simplemente informados por sus habilidades o intereses individuales, sino que se cultivan y reflejan sus disposiciones culturales y *marcadores de clase* (Bourdieu, 1988). Resulta inevitable asociar este interés o aspiración de estudios secundarios técnicos al hecho de que se verifica en estudiantes que pertenecen a los segmentos de menor nivel socioeconómico, tratándose de opciones o alternativas que *les correspondería* por su propia situación social.

Pese a la importancia atribuida a esta decisión, el grueso de los estudiantes experimentan situaciones restrictivas en este proceso: como puede verse en el gráfico 3, en la etapa previa al momento de la decisión la mayoría de los encuestados (casi el 77%) señalan tener claro qué especialidad estudiarán en los próximos dos años de su formación escolar, pero, sin embargo, un poco menos de la mitad de ellos señalan no tener suficientes antecedentes sobre *en qué consiste* la especialidad que estudiarán en el futuro inmediato.

A diferencia de lo que ocurre con Gabriel, en las entrevistas sostenidas con los estudiantes esta contradicción aparece de manera reiterativa; la mayoría de ellos señalan ya saber su destino probable en el paso de un curso a otro, pero, por lo general, reconocen tener escasos antecedentes sobre las características de la especialidad que cursarán y el perfil laboral de egreso. A nivel institucional parece operar un mecanismo de canalización de los estudiantes hacia la oferta existente, privilegiándose principios de distribución y organización equilibrada de los grupos cursos por sobre la entrega de antecedentes para una adscripción vocacional reflexiva por parte de los jóvenes estudiantes. De este modo, la mayoría parece saber cuál será *su materia asignada*, más allá de que muchos de ellos tienen una visión parcial o muy escasa de esta. Esto ocurre de manera más aguda en aquellos centros donde existe una oferta curricular diferenciada por cuestiones de género (típicamente el área industrial masculina y el área de educación o salud, de orientación femenina), operando este criterio también como un factor de distribución de los estudiantes en los cursos de especialización o de formación diferenciada.

Camila señala que, probablemente, deberá estudiar administración de empresas, aunque, en sentido estricto, esta elección corresponde a un pie forzado. La otra alternativa de especialización en su establecimiento es mecánica automotriz, y aunque no existe una restricción explícita para que las estudiantes mujeres ingresen a esta opción de estudios, implícitamente es una especialidad *dirigida* a estudiantes hombres: “yo podría estudiar administración de empresas o mecánica automotriz. Pero no elegí mecánica porque no me llama la atención, porque me gustan más las cosas de administración y cosas así...” (Camila, entrevista, agosto de 2022).

Gráfico 3. Grado de acuerdo sobre la información disponible de especialidades educación técnica de estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia.

El uso de mecanismos no vocacionales por parte de los centros educativos para la organización escolar en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria constituye un obstáculo al proceso de autonomización creciente que se observa en la decisión de ingreso a la educación técnica.

El gráfico 4 recoge el grado de acuerdo de los encuestados acerca de la incidencia de las calificaciones escolares previas y la evaluación de la conducta durante este período respecto a la posibilidad de elección de la especialidad que podrán cursar en los dos años siguientes. Como puede verse, un expresivo 73,6% de los jóvenes señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta aseveración. Aunque la investigación educativa le ha otorgado un escaso interés a este tema, tal situación es coincidente con algunas investigaciones realizadas en los últimos años; en un estudio de casos de centros educativos en distintas ciudades del país también se observó el uso del mecanismo de distribución de los estudiantes en función del desempeño académico y los reportes disciplinarios del alumnado. En estos casos se privilegiaría equilibrar la oferta formativa de las especialidades existentes en cada centro educativo, permitiendo la elección solo a los “mejores estudiantes” en desmedro del resto (CPCE, 2016).

En un estudio realizado en establecimientos polivalentes, también se observaron procedimientos institucionales de canalización de los estudiantes. En este caso, se otorgaba el privilegio de la elección a aquellos alumnos con mejores resultados académicos o conductuales y una tendencia institucional

a promover la continuidad de estudios de corte academicista a quienes presentaban mayores logros escolares en los años previos a este momento de elección (véase Sevilla y Sepúlveda 2019).

Gráfico 4. Grado de acuerdo sobre factores de elección de especialidad en estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia.

De este modo, el potencial de electividad inicial al ingresar a la educación técnica, y que, como se señaló, está refrendado por un interés o motivación activos de un segmento muy importante de estudiantes, se ve constreñido por el condicionamiento institucional que experimentan estos al momento de comenzar sus estudios de especialización propiamente. Al respecto, es posible observar diferentes disposiciones personales frente a esta situación. Camila parece resignada a estudiar la especialidad de administración, opción que no la convence totalmente pero que constituye la única alternativa viable de continuidad de estudios en su liceo; con todo, hacia el futuro abriga la esperanza de ingresar a la universidad y cursar estudios de pedagogía.

A diferencia de ella, su compañero de curso Pedro indica que ingresó al establecimiento por una influencia familiar; desde muy pequeño le interesó la mecánica automotriz, por lo que no tuvo dudas sobre la elección de la especialidad en la enseñanza media. Su elección está asociada a un *plan* de futuro inmediato en el trabajo:

Me interesa estudiar mecánica porque mi papá se dedica a eso y desde chico siempre me ha gustado. Por eso elegimos este liceo y creo que va a ser bueno aprender con los profesores para así tener los conocimientos que después pueda usar en el trabajo cuando termine el 4.^o medio... (Pedro, entrevista, agosto de 2022)

c. Aspiraciones de futuro: qué hacer al finalizar la enseñanza secundaria

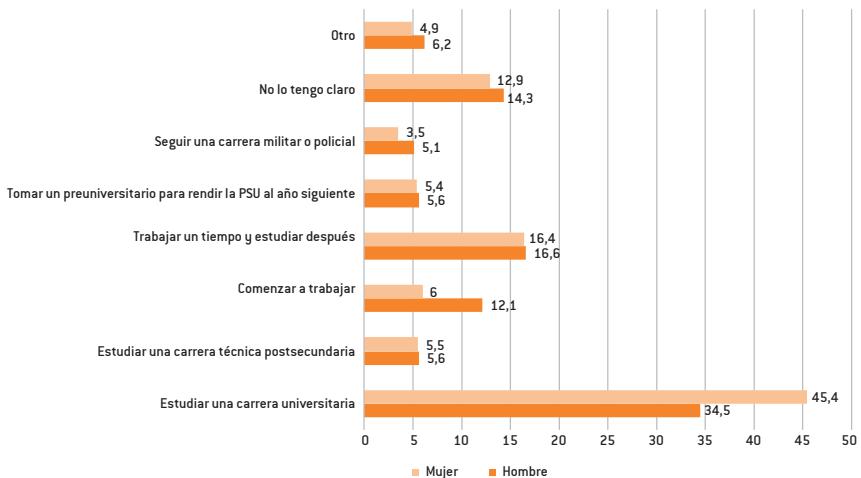
Hasta hace poco tiempo, seguir estudios superiores o ingresar a la vida laboral parecían dos alternativas dicotómicas que distinguían las alternativas curriculares diferenciadas en la enseñanza secundaria. En este contexto, la rea-

lización de estudios técnicos parecía conducir, irremediablemente, hacia un destino predefinido de ingreso temprano al mundo del trabajo. Sin embargo, la masificación de la educación superior y, en el caso chileno, la relativamente reciente expansión de la cobertura de gratuidad de este nivel de estudios para los sectores medios y pobres de la sociedad han incidido en cambios significativos en las aspiraciones de las nuevas generaciones. Los estudiantes participantes de este estudio no son ajenos a esa realidad y evidencian en sus respuestas proyectos personales de futuro que, en la gran mayoría de los casos, se distinguen de una concepción de la enseñanza secundaria como una etapa terminal de la vida estudiantil que da paso al trabajo como una experiencia de transición *a la adultez*.

En efecto, tal como puede verse en el gráfico 5, existe un porcentaje mayoritario de jóvenes que privilegian la continuidad de estudios como la alternativa deseable una vez finalizada su enseñanza obligatoria. Un 39% del total manifiesta interés por realizar estudios universitarios; si a estos se suman quienes manifiestan su inclinación por realizar estudios técnicos de nivel superior o preparar el ingreso a la educación superior al año siguiente de egreso de la secundaria, un poco más del 50% del total de los encuestados perfila un interés propiamente de continuidad educativa. Como contraste, solo un 9,5% de los encuestados se inclinan por el inicio de su vida laboral, mientras que un 17% de los encuestados se sitúan en una estrategia de *transición combinada*, donde el desarrollo de una actividad laboral es considerado como un recurso previo al ingreso a la educación superior. Pese a que los encuestados se sitúan en una edad *temprana*, 16 años en promedio, es bajo el porcentaje de casos que se inclinan por la alternativa “No lo tengo claro”, que corresponde a un 14% del total de quienes respondieron la encuesta.

Junto a lo anterior, también es posible observar variaciones importantes al comparar las respuestas entre los estudiantes hombres y las mujeres. Tal como se indicó en el primer punto de este apartado, las alternativas de especialidades que ofrece la educación técnica están fuertemente segmentadas por diferencias de género, en concordancia con la organización del trabajo en el mundo laboral. Es factible pensar que algunas de las alternativas formativas que ofrece el currículo vigente de este tipo de educación reflejan de mejor manera los intereses o *gustos* de los estudiantes hombres, a diferencia de lo que ocurriría con las mujeres (como sucede en el caso de los entrevistados Camila y Pedro). De este modo, la opción por la continuidad de estudios universitarios, que constituye una línea de ruptura con la continuidad de los estudios técnicos, puede ser una alternativa de salida para muchas jóvenes inseguras o descontentas con la especialidad que deberán cursar en lo que resta de su enseñanza secundaria. Esta opción es seleccionada por un 45,4% de las estudiantes mujeres, 10 puntos más que sus pares hombres, quienes, a su vez, duplican a las mujeres en la opción de comenzar a trabajar una vez finalizada su enseñanza secundaria.

Gráfico 5. Aspiraciones de futuro al finalizar la enseñanza secundaria en estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia.

El interés por realizar estudios en una carrera técnica postsecundaria es particularmente bajo entre los encuestados. Aunque las políticas educativas han incentivado el desarrollo de trayectorias de continuidad de estudios en función de la especialidad cursada en la enseñanza secundaria, esto no parece motivar a los jóvenes, por lo menos en el momento previo al ingreso a sus estudios diferenciados. Salvo en aquellos casos en que se evidencia una adscripción vocacional explícita (que entre los entrevistados es reflejado por Gabriel y Pedro), la mayoría parece situarse en un proceso de búsquedas electivas que no se cierra a cambios o giros en etapas posteriores.¹⁰ Aunque han debido tomar decisiones importantes en su ciclo escolar secundario, el campo de alternativas continúa abierto para la construcción de aspiraciones de futuro. Muchos de ellos otorgan a sus estudios técnicos un objetivo instrumental (“terminar con algo”, como lo indicaba Ana).

Las nuevas formas de configuración de sus aspiraciones dependerán de su experiencia escolar inmediata y de, en palabras de Heinz (2009), su capacidad de navegación en contextos no siempre favorables al logro de sus objetivos.

10 Entre quienes señalaron inicialmente haber elegido la educación técnica no se observan mayores diferencias en las respuestas con el resto de sus compañeros: un 35,6% de estos aspira continuar estudios superiores y un 11,6% señala que comenzará a trabajar una vez finalizada la enseñanza secundaria.

Conclusiones

Este estudio ha abordado el proceso de elección educativa y construcción de aspiraciones de futuro de jóvenes estudiantes que pertenecen a una generación que ha experimentado cambios relevantes en sus posibilidades de acceso y proyección educativa, en comparación con las alternativas que tuvieron sus padres. En su experiencia escolar ya han debido tomar decisiones relevantes respecto a su futuro, aunque en un marco de condicionamientos institucionales que inciden en sus decisiones de continuidad de estudios o trayectorias laborales acordes con sus motivaciones o intereses.

Como se ha indicado, es posible observar diferencias importantes en la gestión personal de tales decisiones, donde la influencia familiar, el interés o motivación temprana y la iniciativa o agencia individual pueden establecer una distinción en los desenlaces educativos-laborales de los jóvenes una vez que finalicen sus estudios secundarios.

En el caso específico del sistema de educación técnica, foco de interés de este estudio, el marco institucional y los agentes educativos ejercen un efecto de condicionamiento o restricción relevante, y esto se expresa de una manera mucho más marcada en las estudiantes mujeres. En este marco, la construcción de un discurso instrumental para justificar el tránsito hacia la educación diferenciada (aunque no sea *lo que quiero hacer, me servirá para algo*) y la elaboración de aspiraciones que, en lo grueso, representan caminos que se bifurcan de la alternativa elegida (la aspiración por realizar estudios universitarios) emergen como recursos discursivos destinados a la reelaboración de los proyectos personales en el camino a *hacerse adulto*.

En el tránsito de su experiencia estudiantil, los jóvenes han debido sortear *pruebas*¹¹ y tomar decisiones no menores, que distan de una imagen de la experiencia escolar como un momento de moratoria o dependencia absoluta. En lo sucesivo y de manera creciente, deberán ejercer sus capacidades para *navegar* en el sistema educativo y tomar nuevas decisiones respecto a su futuro. En esta tarea, el *capital identitario* (Côté, 2002) que estos puedan movilizar representa un recurso clave para el logro de un proyecto funcional a sus intereses, toda vez que los marcos institucionales o las estructuras de oportunidades no siempre representan canales suficientemente aptos para llegar a un buen puerto.

11 Por cierto, hacemos referencia al concepto de pruebas estructurales desarrollado en el marco de la sociología de la experiencia (Martuccelli y Santiago, 2017).

Referencias bibliográficas

- Aldinucci, A. (2022). *Understanding aspirations and choices of upper secondary TVET students in transition to postschool trajectories in Chile* [en línea]. Tesis de doctorado. University of Glasgow. Disponible en: <<https://theses.gla.ac.uk/82822/>> [acceso 07/03/2023].
- Billett, S.; S. Choy; A. Hai Le y S. Hodge (2022). Vocational education teachers: perspectives on the standing of their educational sector and how it might be improved. *International Journal of Training Research*, 21(1), pp. 1-17.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- Brooks, R. y G. Everett (2008). The prevalence of ‘life planning’: evidence from UK graduates. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), pp. 325-337.
- Canales, M.; A. Opazo y J. P. Camps (2016). Salir del cuarto: expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última Década*, 4(44), pp. 73-108.
- Canales, M.; C. Bellei y V. Orellana (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), pp. 89-109.
- Carrasco, A., A. Falabella y M. Tironi (2016). Sociologizar la construcción de preferencias: elección escolar como práctica sociocultural. En: J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (eds.). *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, pp. 81-111.
- Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) (2016). *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo: Informe final* [en línea]. Santiago de Chile: MINEDUC-PNUD. Disponible en: <<http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/311/INFORME%20FINAL%20TRANSICIONES%2C%2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [acceso 26/09/2022].
- Côté, J. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), pp. 117-134.
- Cuconato, M. y A. Walther (2015). ‘Doing transitions’ in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), pp. 283-296.

- Gale, T. y S. Parker (2015). Calculating student aspiration: Bourdieu, spatiality and the politics of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), pp. 81-96.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Heckhausen, J. y M. Buchmann (2019). A multi-disciplinary model of life-course canalization and agency. *Advances in Life Course Research*, 41, 100246.
- Heinz, W. (2009). Youth transitions in age of uncertainty. En: A. Furlong (org.). *Handbook of youth and young adulthood; new perspectives and agendas*. Londres: Routledge, pp. 3-13.
- Hodkinson, P. y A. Sparkes (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), pp. 29-44.
- Larrañaga, O.; G. Cabezas y F. Dusaillant (2013). *Educación técnico profesional: trayectoria educacional e inserción laboral de una cohorte de alumnos*. Santiago de Chile: PNUD. Disponible en: <http://www.pnud.cl/areas/ReducciónPobreza/2013/pdf_EMTP/Estudio_EMTP_PNUD.pdf> [acceso 10/03/2023].
- Martuccelli, D. y J. Santiago (2017). *El desafío sociológico hoy: Individuo y retos sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2020). Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional. *Evidencias* [en línea], 46. Disponible en: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14429>> [acceso 10/03/2023].
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2019). *Anuario Estadístico 2019* [en línea]. Santiago de Chile: MINEDUC. Disponible en: <<https://datosabiertos.mineduc.cl/>> [acceso 15/03/2023].
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) - UNESCO (2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional* [en línea]. Santiago de Chile: MINEDUC-UNESCO. Disponible en: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2217>> [acceso 15/03/2023].

- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), Agencia de Calidad de la Educación (ACE) y Superintendencia de la Educación (SE) (2016). *Revisión OCDE de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas. Reporte nacional de Chile* [en línea]. Santiago de Chile: MINEDUC-ACE-SE. Disponible en: <<https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Revis%C3%B3n-OCDE-de-pol%C3%ADticas-para-mejorar-el-uso-de-recursos-en-las-escuelas.pdf>> [acceso 15/03/2023].
- Montecinos, M. J. (2020). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar b en el dispositivo educacional. *Última Década*, 27(52), pp. 25-49.
- OCDE (2018). *Education in Chile. Reviews of national policies for education* [en línea]. París: OCDE. Disponible en: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-chile_9789264284425-en> [acceso 09/03/2023].
- Romito, M. (2018). Choosing the right track. Educational decisions and inequalities within the Italian educational system. En: A. Tarabini y N. Ingram (eds.). *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Abingdon, Oxon: Routledge, pp. 110-127.
- Sepúlveda, L. y M. J. Valdebenito (2022). Elecciones vocacionales y transición educativa de estudiantes de la educación media técnico profesional en Chile. En: L. Sepúlveda y A. Moreno (eds.). *Transiciones educativo-laborales de jóvenes en tiempos de incertidumbre*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, pp. 195-236.
- Sepúlveda, L. y M. J. Valdebenito (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), pp. 243-261.
- Sevilla, M. y L. Sepúlveda (2019). (S)elección en establecimientos polivalentes: cuando las calificaciones condicionan las elecciones educativas. *Calidad en la Educación*, 50, pp. 114-142.
- Tarabini, A. y M. Curran (2019). Young people's educational expectations, aspirations and choices: the role of habitus, gender and fields. En: G. Stahl, D. Wallace, C. Burke y S. Threadgold (eds.). *International perspectives on theorizing aspirations. Applying Bourdieu's tools*. Londres: Bloomsburg, pp. 53-67.

- Treviño, E.; C. Villalobos; C. Vielma; C. Hernández y J. P. Valenzuela (2016). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 53(2), pp. 1-17.
- Wyn, J. y D. Woodman (2006). Generations, youth and social change in Australia. *Journal of Youth Studies*, 9(5), pp. 495-514.

Contribución de autoría

Este trabajo fue realizado en su totalidad por Leandro Sepúlveda.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Nota

Aprobado por Paola Mascheroni (editora responsable).