

**IDENTIDAD VOCACIONAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN
POPULAR**

PRESENTADO POR:

Deisy Montenegro Briceño
Cod: 2020290006

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Especialización en Pedagogía

BOGOTÁ
Junio de 2021

**IDENTIDAD VOCACIONAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN
POPULAR**

PRESENTADO POR:

Deisy Montenegro Briceño
Cod: 2020290006

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA

ASESOR:

Prof. Pablo H. Ortiz

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Especialización en Pedagogía

BOGOTÁ
Junio de 2021

Resumen

La orientación vocacional se ha desarrollado en su mayoría desde la psicología clínica u organizacional pero su desarrollo en tanto proceso psicopedagógico ha sido escaso. Para ello se hace necesario indagar desde una mirada crítica cómo los espacios de educación popular permiten proponer una orientación vocacional que fomente el desarrollo identitario en los y las adolescentes para así llevarlos a decisiones más consistentes y satisfactorias. Para ello se analizaron las teorías de identidad y las diferentes orientaciones vocacionales desde la teoría y desde las prácticas en las instituciones educativas en Colombia para posteriormente compararlas con las narraciones de las estudiantes del preuniversitario popular El Topo. Se encontró en relación con el desarrollo identitario, un nivel más bajo de exploración que de compromiso. No obstante, el compromiso obedece en su mayoría a un sentido de compromiso social y la necesidad de transformar su realidad. De esta manera, se evidencia la relevancia de la orientación vocacional dentro de espacios de educación popular, por un lado, como lugar con potencial formativo desde posturas críticas el cual merece apoyo estatal, y de otro lado, su naturaleza de nicho experimental para el desarrollo de prácticas pedagógicas para el ejercicio de la orientación vocacional que responda a las necesidades reales tanto del estudiante como de su contexto.

Palabras claves: Orientación vocacional, Identidad, preuniversitario, educación popular, narrativas.

Contenido

	Pág.
Introducción	4
Antecedentes	6
Contexto de origen y alcances de esta investigación	13
Objetivos	17
Algunas aproximaciones teóricas	17
Identidad	18
Narrativas	24
Orientación vocacional	25
Escuela popular	29
Metodología	29
Resultados	33
Identidades	33
Orientación vocacional	36
Personal	37
Proyección	38
Familiar	38
Academia	39
Psicológico	39
Social	40
Propósito de la orientación vocacional	41
Referencias	44
Apéndices	48

Introducción

La orientación vocacional es uno de los deberes del docente orientador dentro de las instituciones educativas, no obstante, el marco normativo deja la decisión del método enteramente a la autonomía y elección de la institución educativa (Botello, 2014). Esto se ha traducido en la mayoría de los casos en la limitación de los programas de orientación a lo informativo, donde se le muestran las diferentes opciones disponibles para que el adolescente explore libremente. Y, si bien existen diversas aproximaciones desde la psicología clínica (Casullo et al, 1994) hasta la organizacional (Stevenson, 2020), o incluso desde enfoques críticos (Christodoulou, 2016; Down y Smith, 2012), es en las instituciones educativas donde más se precisa de una orientación efectiva. Teniendo en cuenta que el grueso de la población adolescente no tiene la posibilidad de acceder a un orientador particular y los programas ofrecidos por el estado dejan demasiado a la autonomía de los centros educativos, es preciso establecer una identidad del ejercicio de la orientación vocacional, donde no solamente se incite a la exploración autónoma, sino que además se busque un desarrollo integral del individuo (Gutiérrez et al, 2009) y se le brinde así la posibilidad de tomar decisiones más realistas y eficaces (Olaya, 2013) pero también más satisfactorias y que le permitan una mejor adaptación a la vida universitaria (Jara, 2010). Esto es, en palabras de De Angulo (2018), orientar en la elección de un camino de vida.

De otro lado, la orientación vocacional tiene la posibilidad, a su vez, de plantearse en términos de un proyecto transformador (Down y Smith, 2012), donde esta busca aminorar la *“fuerte correlación entre la ventaja social, el rendimiento escolar y el currículo académico competitivo”* (Smyth et al. 2009, p. 104, como se citó en Down y Smith, 2012). Para ello, los espacios de educación popular se presentan como un nicho para la gestación de prácticas de orientación más conscientes, integrales y transformadoras, en respuesta a la creciente demanda de programas educativos integrales, que partan de una educación crítica, abierta y responsable (Lorenzo, 2008).

Por esto, la presente investigación busca dar herramientas para el establecimiento de una

identidad de la orientación vocacional en el marco de la educación popular. Ésta entendida como concepción educativa pero además como un fenómeno sociocultural. Es decir, como apuesta educativa buscar el desarrollo de pensamiento crítico desde la orientación vocacional, pero, a su vez, explorar diversas prácticas que permitan la participación de los sujetos implicados en torno a un propósito transformador común.

En este caso, la propuesta es permitir a los estudiantes convocados en el preuniversitario popular El Topo narrarse a sí mismos en torno a sus decisiones vocacionales y explorar la influencia de la orientación vocacional en ellos. En busca de un desarrollo de una elección consciente y satisfactoria de carrera, pero también realista y eficaz, lo que persigue esta propuesta es una cuestión de identidad, tanto del estudiante como del educador y de la orientación vocacional misma.

En el estudiante, una identidad lograda (Marcia, 1980), consciente, donde se han explorado reflexivamente las opciones disponibles y tras indagar, se ha establecido un vínculo de compromiso con la carrera elegida generando una decisión más gratificante, incidiendo positivamente en la claridad de su auto concepto y su autoestima (Castro, 2015) y así, permitir una mejor adaptación a la educación superior y disminuir el riesgo de deserción (Prieto, 2002; Rivera, 2015; Julio-Maturana, 2017).

En el educador orientador, busca incitar a la identización (Ortega y Fuentealba, 2018) de su práctica profesional. Esto implica la apropiación de su rol como educador y la adaptación de sus prácticas pedagógicas en función de las particularidades del aula. Hacer posibles desarrollos más participativos y críticos en el ejercicio de la orientación vocacional, que permitan reflexiones que realmente respondan al entorno donde se encuentran inmersos los estudiantes.

Finalmente, en la orientación vocacional, vista como un proceso psicopedagógico (De Angulo, 2018), donde se hace latente la necesidad de una orientación vocacional que trascienda el carácter informativo, sino que permita al estudiante tener una perspectiva holística de sí mismo y su entorno para establecer un camino de vida.

Antecedentes

Existen diferentes formas de desarrollar procesos de orientación vocacional, cada uno con premisas diferentes sobre el deber ser de esta actividad y lo que se espera lograr en los estudiantes participantes de este espacio. Ahora bien, dentro del ámbito investigativo se encuentran abordajes desde lo clínico (Casullo et al, 1994) hasta lo organizacional (Stevenson, 2020), o incluso desde enfoques críticos (Christodoulou, 2016; Down y Smith, 2012); no obstante, la literatura desarrollada desde una perspectiva pedagógica es escasa.

Leon y Rodriguez (2008), por ejemplo, exploran el efecto del curso de orientación vocacional que se imparte a los estudiantes recién ingresados a una institución de educación superior. Dicho programa está desarrollado con base en la aplicación de instrumentos psicométricos para la elaboración de una “radiografía psicológica” que permita vislumbrar los intereses, aptitudes e inclinaciones hacia una carrera particular, concluyendo la importancia de brindar un espacio de orientación e información sobre la oferta académica y el reconocimiento de fortalezas y debilidades en los y las adolescentes para poder tomar decisiones consecuentes con este rastreo de reconocimiento y la ampliación de información sobre la oferta educativa de dicha institución.

Los autores expresan dentro de las principales dificultades para el desarrollo de este espacio la falta de credibilidad que tienen este tipo de procesos y la poca relevancia que se le da dentro de las instituciones educativas, muchas veces relegando la actividad de la orientación al mero cumplimiento administrativo.

De otro lado, el estudio de León y Rodríguez (2008) señala que al menos un 33% de los participantes de este espacio de orientación posteriormente cambió de carrera respecto a su elección inicial. Esto indica una oportunidad de mejoramiento en cuanto a herramientas didácticas para la orientación vocacional, en tanto la aplicación de pruebas psicométricas es de carácter individual y en ese sentido se pierde de vista la oportunidad de realizar aproximaciones a los intereses de otros y descubrir esa radiografía de forma colectiva

teniendo la oportunidad así de ampliar los resultados que solo la prueba pueda arrojar. De otro lado, un porcentaje significativo de cambio de carrera después de pasar por el programa de orientación no necesariamente puede verse como falencia, sino que, contrario a lo que sostienen los autores Leon y Rodriguez (2008), precisamente este resultado afirma el carácter moratorio y de negociaciones mediante las cuales se persigue que los y las adolescentes irán encontrando una identidad que les permita desempeñarse dentro de un rol adulto a futuro.

En este caso, la aplicación de instrumentos psicométricos como herramienta de exploración o bien sea en la elaboración de un proyecto de vida requiere, además, un uso por parte del orientador que trascienda lo descriptivo y permita evocar en el estudiante una actitud reflexiva del adolescente frente a lo que los resultados de estos instrumentos puedan brindar.

Siguiendo esa aproximación cuantitativa a la orientación vocacional, Hernández et al (2014) exploran las percepciones que tienen estudiantes de escuela secundaria y sus familiares sobre la elaboración de un proyecto de vida. Tras la aplicación de un cuestionario diseñado para la ocasión por las autoras, encuentran que, si bien para la mayoría de los estudiantes encuestados es importante tener un proyecto de vida, el objetivo de este es limitado a la elección de una vocación, descuidando otros aspectos como el ámbito laboral de dicha profesión. También señalan el deseo latente de estudiar una carrera profesional, aunque en la mayoría de las ocasiones no se ha decidido por una en particular.

De otro lado, señalan el factor económico como una de las principales limitantes a la hora de conseguir las metas propuestas. Con base en los resultados obtenidos se desarrolla una propuesta teórico-metodológica para la adquisición de herramientas para tener en cuenta en el planteamiento del proyecto de vida. Para ello, se desarrolló un taller de carácter explicativo que permitiese ampliar la información que tenían los estudiantes sobre la elaboración de un proyecto de vida; no obstante, esto no garantiza necesariamente la comprensión en profundidad y la apropiación de los contenidos presentados a los

participantes del estudio. De otro lado, las autoras destacan la importancia de que los jóvenes adquieran herramientas de toda índole para asumir con conocimientos, información y responsabilidad su futuro, desde los diferentes aspectos de sus vidas.

Tal vez, trabajos como los de Perez y Daruich (2014) indican una exploración dentro del espacio de orientación vocacional con posibilidades más amplias de interpretación que en los trabajos anteriormente descritos. En este caso, las autoras exponen dentro del Primer Encuentro Internacional de Educación el proceso de exploración autobiográfica desarrollado dentro del espacio de orientación vocacional en una escuela ubicada en una zona periférica de la ciudad de San Luis (Argentina). Para la realización de la investigación recogen mediante entrevistas información sociodemográfica y posteriormente se les pide a los estudiantes presentar un relato escrito de carácter narrativo haciendo énfasis en tres momentos (pasado, presente y futuro) y finalmente, acompañar el relato con alguna *selfie* o foto de sí mismos de carácter significativo. Dentro de las narraciones que recibieron, la mayoría describe aspectos relevantes del pasado reciente y muy pocos deciden compartir sobre su infancia, en especial si esta fue tormentosa o difícil para ellos o ellas. Dentro de las narraciones sobre el presente los relatos versan sobre su entorno escolar inmediato, el compañerismo percibido en la escuela, eventos deportivos en los que se involucran u otras actividades relacionadas con la promoción (gestión para la chaqueta de la promoción o la fiesta de despedida). Finalmente, las narraciones sobre el futuro de los participantes se centraron en términos generales o clichés como el “tener un título” o “trabajar en lo que estudio”. Si bien no hay interpretación de los resultados, da luces sobre el trabajo con técnicas narrativas como recurso pedagógico en la elaboración de autobiografías y a su vez del potencial de estas mismas como objeto de estudio científico. Sería interesante que estos resultados dialoguen con algunas variables sociodemográficas o en relación con otros factores dentro de la escuela o fuera de la escuela, como la influencia familiar (Hernández et al, 2014). No obstante, el trabajo de Perez y Daruich (2014) orienta metodológicamente el interrogante que convoca la presente investigación, señala una posible ruta de recolección de

información sobre la identidad vocacional de los estudiantes mediante sus relatos, actuando estos en calidad de herramienta pedagógica y, al mismo tiempo, como forma de recolección de información. Es así como las narraciones de los estudiantes pueden ser sujetas a interpretación, principalmente desde una aproximación cualitativa al problema de investigación, pero adicionalmente partiendo de información concreta sobre el contexto de la población permitiendo un sentido integrador de la información.

Jara (2010), por su parte, realiza un estudio longitudinal de exploración sobre la identidad vocacional de los adolescentes justo en el tránsito entre el colegio y los primeros años de universidad. Con este propósito, la autora aplica un instrumento de identidad vocacional traducido, adaptado y validado de Jones et al (1994). Este instrumento permite clasificar el estado de desarrollo identitario dentro de las etapas definidas por Marcia (1980) y la autora define e instrumentaliza cada una de estas etapas en términos específicamente de desarrollo de identidad vocacional. Posteriormente se realizan entrevistas a profundidad donde se exploran los cambios que han surgido en los estudiantes en cuanto sus actitudes y sensaciones respecto a su elección de profesión. Como resultado del test clasificatorio, la mayoría de los participantes presentan identidades cerradas (baja exploración-alto compromiso) o difusas (bajo compromiso-baja exploración).

Adicionalmente, el estudio señala una posible relación entre la inteligencia (medida en términos de rendimiento académico) y la exploración en la elección de una vocación. Los estudiantes de rendimiento académico alto y medio tenían puntuaciones significativas en cuanto al nivel de exploración, mientras que aquellos de bajo rendimiento presentaban un nivel bajo o nulo de exploración. Esto puede ser un indicador de un mayor nivel de autoeficacia y confianza en sí mismos lo cual les da la seguridad de aventurarse a explorar varias opciones antes de comprometerse con una identidad vocacional concreta. Mientras que en estudiantes con bajo rendimiento habría cierta desesperanza aprendida lo cual les limita a la hora de intentar explorar de manera autónoma otras opciones fuera de las que su entorno inmediato (familia, amigos, etc) les

presentan.

Respecto a las entrevistas realizadas posteriormente, Jara (2010) señala la exploración como un factor influyente en el desarrollo más eficiente de una identidad lograda y un posterior compromiso con la vocación elegida más consciente y acorde con los propios intereses y habilidades. De esta manera, aquellos jóvenes que mostraron un nivel alto de exploración durante sus años antes del ingreso a la educación superior tendrían una mayor probabilidad de alcanzar una identidad lograda (Marcia, 1980) durante sus primeros años como universitarios. Es decir, logran más fácilmente llegar a una decisión vocacional y posteriormente generar un vínculo de compromiso con su carrera, lo cual puede facilitar la adaptación a la vida universitaria y generar un mejor tránsito del estudiante de la escuela a la educación superior sin tener que cambiar de plan de estudios más adelante o, aún más preocupante, desertar en algún momento al no sentirse identificado con el programa de estudios que cursa.

Ahora bien, el lugar de la investigación también es relevante tanto por los factores sociales implicados por este, como por los lineamientos políticos y pedagógicos que este sugiere. En este sentido, *“la escuela se erige como espacio estructural e institucional de las sociedades para reproducir su ideología y ejercer el poder”* (Lorenzo, 2008, p. 31). Hasta aquí, las anteriores investigaciones se ubican todas dentro de instituciones de educación formal, bien sea de formación secundaria o profesional. Las cuales cada vez más responden a las condiciones de servicio y oferta del mercado, en tanto dichas escuelas actúan como reproductoras de las ideologías capitalistas en las que se encuentran inscritas (Lorenzo, 2008). No obstante, siguiendo a Lorenzo (2008), *“las nuevas políticas y agendas educacionales que hoy emergen demandan un programa educativo integral comprometido con el cambio, que parta de una educación abierta, responsable, crítica”* (p. 31). Este trabajo vislumbra las características del entorno educativo popular y cómo las apuestas educativas alternativas desde estos espacios pueden contribuir a la formación de propuestas más integrales, transformativas, críticas y políticamente responsables. Y, particularmente,

el lugar de la investigación en orientación vocacional se ve permeado por factores sociales, pedagógicos y políticos que complejizan el panorama de la orientación en tanto a sus alcances transformativos, así como destacar la importancia de su desarrollo dentro de la escuela con alcances más allá del cumplimiento de un requerimiento institucional.

Ahora bien, Lorenzo (2008) brinda elementos que permiten caracterizar los espacios de educación popular en un contexto latinoamericano y sus implicaciones en términos de identidad, mas no elabora explícitamente su propuesta dentro del ámbito de la orientación vocacional como si lo harán Fejes y Dahlstedt (2019) explorando desde las narrativas de los estudiantes sus decisiones vocacionales dentro de una escuela popular en Suecia. Allí evidencian la relación entre las decisiones vocacionales y la clase social a la que pertenecen los estudiantes, señalando que estudiantes pertenecientes a clases sociales más bajas generalmente están más motivados a elegir una vocación por factores extrínsecos tales como la demanda laboral de dicha profesión, mientras que aquellos provenientes de clases más altas o con mayores recursos económicos, toman decisiones más influenciadas por sus gustos y afinidades. Esto es coherente con los hallazgos antes mencionados en Jara (2010), pero además sugiere que el hecho de que los estudiantes con un mejor rendimiento académico lo son porque pertenecen a un nivel socioeconómico más alto el cual les permite acceder a educación de mayor calidad, explorar libremente las opciones a su alrededor y elegir una vocación con base en sus intereses que en factores externos a ellos.

Si bien la educación popular en Europa tiene raíces diferentes a la propuesta freiriana en América Latina, en la actualidad ambas se encuentran al servicio de la clase trabajadora. Las escuelas populares en Suecia están financiadas por el estado o por organizaciones no gubernamentales (Fejes y Dahlstedt, 2019), mientras que en América Latina están constituidas en su mayoría por colectivos y asociaciones en comunidades que encuentran en las prácticas participativas y el trabajo colectivo una forma de liberación.

Estos espacios, al plantear lógicas relacionales diferentes entre los sujetos del aula, pueden generar aproximaciones diversas y subjetivas en el proceso de desarrollo identitario

de los adolescentes. Es decir, incluyen fuentes subjetivas de conocimiento que, en el caso de la orientación vocacional, por medio de estas fuentes el sujeto puede definirse a sí mismo y a su entorno (Coromiras, 2006). Es en este sentido que Martín-barbero (2005. En Lorenzo, 2010) señala las escuelas populares como propicias para la construcción de comunidades hermenéuticas, las cuales responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad. Estas dinámicas particulares dentro de un aula de educación popular plantean así diversas formas de relación entre los sujetos, las cuales generan procesos de exploración y compromiso identitarios diferentes.

Si bien las exploraciones de tipo cuantitativo dan unas nociones certeras sobre aspectos generales del desarrollo de identidad vocacional de los adolescentes, algunos autores optan por las narraciones autobiográficas bien sea por su riqueza en tanto forma investigativa, como por su valor pedagógico. Wright (2020) o Fejes y Dahlstedt (2019) señalan el ejercicio de narrar como una forma de construir y dar sentido a la historia de vida del sujeto, permitiendo así explorar mediante estas narraciones una identidad construida a partir de las vivencias subjetivas, pero adicionalmente ilustrando las relaciones sociales, políticas e ideológicas en las que se encuentra inserta la historia del sujeto. Por otra parte, en cuanto a su valor pedagógico, permiten al sujeto plantearse en términos autobiográficos y dar un sentido de continuidad a su experiencia, reflexionar sobre ella y permitir a otros rastrear en términos objetivos las reflexiones que hace el adolescente sobre sí mismo, su identidad personal y su porvenir (Perez y Daruich, 2014).

A la vez que este proceso desde una dinámica grupal y entendido como una búsqueda identitaria inherente al adolescente, permite la construcción de una comunidad hermenéutica (Lorenzo, 2010), es decir, una relación particular enfocada en la búsqueda de significados, pero al mismo tiempo gestora de pensamiento crítico en los estudiantes a la hora de elegir una carrera. De otro lado, estos intercambios al gestarse dentro de una relación más horizontal entre educador y educandos, a su vez implican un ejercicio de identificación para el primero. Ortega y Fuentealba (2018) señalan la transición de la

identidad profesional docente a medida que se forma para este propósito. Para ello definen dos dimensiones en las cuales varia la identidad de los educadores en formación. Por un lado, está la tendencia a la identificación, la cual hace referencia a la búsqueda de una similitud e inclusión dentro de un grupo o elementos que caracterizan a dicho grupo, a saber, en este caso, la comunidad docente. Del otro lado, están los procesos de identización, los cuales buscan desarrollar particularidad en el individuo, implican la búsqueda de elementos identitarios que lo hacen diferente del resto. Según sus hallazgos, los docentes en formación primero pasan por un momento de identificación mientras que a medida que madura su identidad como profesionales, se presentan más elementos del segundo orden, es decir de identización.

Es así como, trayendo a la discusión los aportes de Ortega y Fuentealba (2018) permiten explorar otra dimensión de la ecuación que se pretende configurar. Si bien algunos autores (Perez y Daruich, 2014; Jara, 2010; Fejes y Dahlstedt, 2019) sostienen la importancia de la orientación vocacional en adolescentes desde una perspectiva narrativa que les permita crear un sentido de continuidad a su experiencia y generar a futuro decisiones sobre su futuro más consistentes con su identidad vocacional. Este ejercicio de búsqueda identitaria no solo nutre las vivencias del estudiante, sino que además influye en la formación del docente orientador. Mientras que para los educandos se procura un ambiente rico en exploración que fomente el acceso a otros diversos campos del conocimiento y así mismo les permita llegar a una elección de carrera consciente y crítica para evitar posibles deserciones futuras y una mejor adaptación a la educación superior, para el orientador este espacio plantea la oportunidad de generar identización dentro de su quehacer pedagógico y distanciarse de la academia para empezar a desarrollar estrategias pedagógicas propias que se adapten al contexto y la naturaleza del aula. Esto es, generar una identidad particular dentro de su quehacer como educador, mientras que al mismo tiempo afina sus herramientas de acuerdo con un contexto particular que permita una relación más efectiva para el ejercicio mismo de la orientación vocacional.

Contexto de origen y alcances de esta investigación

Las nuevas políticas y agendas educativas cada vez demandan más programas educativos integrales, que parten de una educación crítica, abierta y responsable (Lorenzo, 2008). En este sentido, vale la pena rescatar la importancia de la educación popular no solo como una concepción de la educación, sino también como un fenómeno sociocultural (Holliday, 2010). Así, plantear el valor pedagógico de la orientación vocacional resalta la necesidad de ésta dentro del aula y permite la inclusión del sujeto en el currículo desde una perspectiva de identidad. Ésta, en tanto elemento esencial durante el desarrollo de los y las adolescentes, encuentra un lugar propicio dentro de la orientación vocacional y propicia nexos entre la escuela y la elección de una vocación y un rol social más allá de los muros de la institución educativa, y, de otro lado, permite al sujeto narrarse a sí mismo y encontrar sentido dentro de su historia de vida que le ayuden a definir una identidad más diversa y crítica. Es por esto que se considera el preuniversitario popular El Topo como espacio de formación alternativo a la escuela donde, desde una propuesta transformativa y crítica, se posibilite de un lado, la redefinición de la orientación vocacional en tanto proceso psicopedagógico, y de otro, reducir brechas de desigualdad social ante el acceso a la educación superior para estudiantes de instituciones educativas públicas y/o condiciones de vulnerabilidad socioeconómicas que de otra manera no les permitirían acceder a un espacio de orientación vocacional integral.

Algunos autores señalan la importancia de la orientación vocacional en la definición identitaria del adolescente como predictor del nivel de adaptación a la educación superior y la deserción en la misma (Prieto, 2002; Rivera, 2015; Julio-Maturana, 2017) o como incidente en la claridad del autoconcepto y en la autoestima de los adolescentes (Castro, 2015). Si bien en estos estudios se analizan desde una perspectiva crítica los procesos de orientación de los adolescentes, no se hace una precisión sobre ese carácter

crítico del ejercicio de la orientación vocacional dentro del aula como herramienta de formación de un pensamiento crítico el cual va acompañando el desarrollo identitario de los y las adolescentes. En este sentido, es necesario plantear el desarrollo identitario no sólo en términos de las negociaciones y luchas del sujeto con su entorno, sino también de reconocer el carácter transformador que puede tener este proceso a través del reconocimiento del sujeto con una identidad vocacional que le permita plantearse preguntas de tipo transformacional (Freire, 1994).

Y, si bien autores como Prieto (2002) defienden el uso de instrumentos estandarizados para la medición de intereses y aptitudes vocacionales, dado el carácter altamente subjetivo del concepto de identidad, es necesario usar otro tipo de herramientas que sean sensibles a los significados en construcción durante el desarrollo identitario de los y las adolescentes. Esto no solo en términos del investigador, sino también desde una óptica pedagógica, el uso de métodos narrativos brinda herramientas al sujeto para dar un sentido de continuidad a su historia de vida (Bruner, 1991), y tal vez, generar interpretaciones más profundas o de mayor alcance que las que puedan obtenerse mediante ejercicios de perfilación psicométrica (León y Rodríguez, 2008).

Según el sondeo de De Angulo (2018) sobre los programas de orientación vocacional a los que accede la mayoría de los estudiantes en Bogotá desde su propuesta curricular buscan orientar al estudiante hacia el acceso a la educación superior como una oportunidad para aportar a su felicidad y realización. Sin embargo, los objetivos prácticos de estos terminan reducidos a la realización de visitas a instituciones de educación superior o mostrar las diferentes opciones en la oferta educativa que el estudiante tiene disponible, sin necesariamente pasar por un acercamiento a los intereses del estudiante o al proceso de configuración identitaria por el que se encuentra el adolescente.

Ahora, si bien el ministerio de educación ha impulsado algunos proyectos como “Buscando carrera” o “Colombia aprende”, el éxito de estos depende del grado de aplicación, seguimiento y evaluación que se desarrolle en la población (Botello, 2014).

Adicionalmente, se ha observado en el caso latinoamericano que estos programas de apoyo vocacional se centran de manera unificada en el ajuste profesional y las aptitudes académicas, dejando la orientación psicológica a voluntad y políticas de cada institución. Lo que en la práctica se traduce en la segregación de las condiciones propias del sujeto en la orientación (Botello, 2014) para enfocarse así, como por ejemplo en la propuesta de Hung (2014), en el desarrollo de aptitudes laborales y brindar conocimiento sobre el mundo profesional. No obstante, la mayoría de los usuarios de estos programas de orientación vocacional ofertados por el ministerio son tomados por estudiantes de recursos económicos bajos (Botello, 2014), y, como diversos autores sostienen (Wright, 2018; Erickson, 1950; Marcia, 1980), la población objeto de estos programas, en su mayoría adolescentes, se encuentran en un proceso de definición y búsqueda identitaria inherente a su desarrollo. En este sentido, la orientación en tanto acompañamiento en el desarrollo identitario y la búsqueda de una vocación no puede dejarse en un segundo plano y requiere ser parte integral de los modelos de orientación vocacional en Colombia. La inclusión del desarrollo identitario entra a jugar un rol trascendental en doble vía en este proceso, por un lado, como se mencionaba, en la formación de una identidad vocacional más consciente, crítica y satisfactoria para el orientado. Pero, de otro lado, también sugiere la redefinición de la identidad de la orientación vocacional en tanto proceso psicopedagógico; resaltando la relevancia de un desarrollo curricular integrador que realmente se adapte al contexto y los intereses del sujeto sin que el foco sea siempre la adaptación a las necesidades del mundo laboral, y, adicionalmente, permitiendo el desarrollo de una identidad propia del ejercicio del docente orientador permitiendo desarrollos particulares de su práctica propia (Ortega y Fuentealba, 2018).

De otro lado, tomando la propuesta educativa Freireana no como oposición a la educación formal, sino como una forma de reforma a esta (Lorenzo, 2008), hace de los espacios de educación popular nichos de experimentación. Estos integran diversas prácticas, formales, no formales e informales, con un propósito transformador común.

Permitiendo así explorar mediante el hacer nuevas formas de reformar el ejercicio de la orientación vocacional.

En este estado conjunto de tensiones, mi participación como orientadora vocacional de la escuela preuniversitaria popular El Topo, lleva al interrogante ¿cómo la orientación vocacional influye en el desarrollo de la identidad vocacional en los estudiantes del preuniversitario popular El Topo?

Objetivos

General

Describir la influencia de la orientación vocacional en el desarrollo de identidad vocacional en los estudiantes del preuniversitario popular El Topo

Específicos

Analizar las diferentes modelos de desarrollo identitario en adolescentes.

Describir las diferentes concepciones de orientación vocacional y sus implicaciones pedagógicas en la formación identitaria de los y las adolescentes.

Identificar a través de las narraciones de los estudiantes del preuniversitario popular El Topo la influencia de la orientación vocacional en la identidad vocacional

Algunas aproximaciones teóricas

Para dar respuesta al interrogante que motiva este estudio, es preciso definir tres categorías grandes que engloban la pregunta. En primer lugar, este apartado define lo que será el objeto principal de este estudio, la identidad, vista desde diferentes autores, explorando sus diferentes características y destacando los modelos de identidad de algunos de sus grandes representantes desde la psicología del desarrollo. En un segundo momento, se precisa el lente por medio del cual se quiere analizar la identidad del adolescente, este es la narrativa. Este lente actúa tanto como método de recolección de información como herramienta pedagógica dentro de la búsqueda de identidad del

adolescente. Esta herramienta metodológico – pedagógica atraviesa dos lugares en particular, por un lado, la orientación vocacional, y por el otro, la escuela popular. Para el objeto de esta investigación ambas se cruzan a propósito del desarrollo identitario propio de la adolescencia y brindan características particulares de interacción en el aula que influyen tanto en la concepción educativa que se maneja, así como en las dinámicas sociales que están presentes dentro y fuera del aula. En un tercer momento, se define la orientación vocacional y la escuela popular con los cruces que pueden presentarse entre estos, en cuanto a sus funciones y aborda la relación de la orientación vocacional con el desarrollo identitario del adolescente desde el trabajo de algunos autores. Habiendo definido conceptual y teóricamente un lugar, un medio y un objeto para este estudio, queda esbozado el panorama desde donde se explorará el interrogante que lo convoca.

Identidad

Desde la aparición de la teoría del desarrollo psicosocial de Erickson (1968), se ha evidenciado el desarrollo de la identidad como una de las tareas más importantes durante la adolescencia (Buckingham, 2008, como se citó en Wright, 2018) tomando en cuenta que es durante esta etapa cuando se adquiere la capacidad de pensar las relaciones entre el pasado, presente y futuro de sí mismo y sobre cómo estas narrativas de vida adquieren significado a través de los diferentes periodos de tiempo (Rosenfield y Halverson, 2010, como se citó en Wright 2018). Adicionalmente, así como la identidad atraviesa la reflexión sobre lo temporal, también está relacionada con la significación tanto propia, como en relación con los otros teniendo un carácter dual entre lo permanente y lo dinámico (Ricoeur, 2003; Moss y Pittaway, 2011). Así, podemos definir la identidad no solo como *“lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”* (Freire, 1994, pp. 115-116). Esto es, una constante reflexión sobre las características identitarias que se heredan de la cultura, de la familia, del grupo cercano, pero también forman parte de la identidad aquellas características que son adquiridas durante la

experiencia de vida.

Siguiendo a Freire (1994), la identidad es también parte fundamental del plan de estudios y, por tanto, de los procesos de aprendizaje y enseñanza. La escuela, así, hace parte de la formación de identidad de los sujetos partícipes de ella, pero también es asunto de discusión en tanto parte esencial de la educación.

Ahora, dado el carácter dinámico de este concepto, es necesario situarlo en una perspectiva del desarrollo. En este sentido, la conformación de una identidad implica una serie de conflictos tanto internos como externos, de los cuales va emergiendo un sentido de unidad, capacidad de juicio y la capacidad de buen obrar, según los propios estándares que el sujeto considera importantes para él o ella (Erickson, 1950). Para describir estas interacciones temporales y contextuales, Erickson (1950) distingue tres variables que actúan en la formación de identidad en el/la adolescente. La primera de ellas es el sentido básico de confianza, el cual indica qué tanto confía el sujeto en sí mismo, en sus propias convicciones y, de otra parte, qué tanto confía de manera razonable en los otros. Se habla aquí de cómo se construye el sentido de confianza en mí misma, también como el sentido de seguridad, pero al mismo tiempo de cómo establecer lazos de (des)confianza con los otros.

La segunda variable que toma en cuenta este modelo es el sentido de autonomía versus vergüenza y duda, la cual tiene sus orígenes en la capacidad de control del sistema muscular, en las nociones de sujetar o dejar ir. En términos generales, hace referencia a la percepción de control sobre sí mismo que tiene el sujeto.

Y, finalmente, la tercera variable, es la iniciativa, entendida como la capacidad de morar dentro de su entorno y explorar nuevos entornos, en contraposición a la culpa (*guilt*). Estas tres variables están presentes en todas las etapas de la vida y varían a lo largo de esta desarrollándose de forma heterogénea y configurando la identidad del sujeto en relación con su entorno tanto físico, como social y cultural.

Con base en estas variables el autor determina ocho etapas identitarias que abarcan todo el periodo de vida, del nacimiento a la muerte. Cada una de estas etapas es expresada

en términos de un conflicto o dualidad particular por la que atraviesa el ser humano durante un periodo particular del ciclo de vida. La primera etapa, Confianza básica vs. Desconfianza (0-1 año), está caracterizada por el establecimiento de vínculos con los cuidadores y el establecimiento de lazos por medio de la identificación de sí mismo con aquellas personas con quienes establece vínculos de confianza. La segunda, autonomía vs vergüenza y duda (1-3 años), está marcada por la búsqueda del infante por empezar a desarrollar tareas por sí mismo en tensión con la inseguridad que le produce el alejarse de los patrones de comportamiento que ha copiado hasta el momento de sus cuidadores. La tercera, iniciativa vs culpa (3-7 años), define el periodo en que el niño empieza a buscar dentro de su círculo social y cultural cercanos elementos un lugar, esto limitado por la sensación de control y vigilancia que representan los cuidadores. La cuarta, laboriosidad vs inferioridad (6 años hasta la pubertad), es caracterizada por la búsqueda de diferentes grupos donde el niño o adolescente encuentra sentirse útil, según el autor el niño busca construir su identidad desde las labores que puede desempeñar en su entorno, no obstante, su participación en dichas labores se puede ver limitada por la sensación de inferioridad producida por una baja autoestima. La quinta etapa, correspondiente a la adolescencia, Identidad vs. Identidad difusa, está caracterizada por la búsqueda de la estabilidad de la identidad propia (*ego identity*). En este sentido, desde la perspectiva de Erickson se esperaría que la identidad de los adolescentes varíe en función de su nivel de definición, siendo una identidad definida más estable y benéfica para el individuo mientras que una menor definición podría presentar angustia e inquietud en el adolescente, el objetivo en este punto es una identidad estable para el desempeño de un rol adulto. La sexta, Intimidad vs auto absorción (20-25 años), define la búsqueda de privacidad y distanciamiento de los otros en tensión con la sensación de soledad y la falta de interacción, una vez el individuo se ha establecido un rol en función de la sociedad que habita durante la adolescencia, la etapa posterior indica una tendencia hacia la identificación, es decir, al encuentro de particularidades en sí mismo y como estas le hacen diferente de los otros. La séptima, productividad vs estancamiento (25-60 años), está

caracterizada por la realización de la identidad a través del trabajo, concretamente, es decir, mientras más productivo sea el individuo por medio de la identidad construida, encontrara mayor satisfacción dentro de su vida en general, no obstante, esto se tensiona con la sensación de estar imbuido en el ámbito laboral y entran a negociar otros factores como el ámbito familiar o el desarrollo de otras actividades de entretenimiento o goce personal. La última etapa, integridad vs desesperación (60 años hasta la muerte), indica el final del recorrido, donde finalmente el sujeto ha construido una identidad consistente con sus deseos, pero también en función de los diferentes aspectos de su vida, sin embargo, esta estabilidad es amenazada nuevamente por la sensación de estancamiento y puede llevar a la persona a explorar y desafiar esa identidad ya consolidada en el intento de vencer la desesperación de un posible estancamiento. Así, para Erikson (1950), la identidad se presenta como una ruta que abarca todo el ciclo de vida y se presenta a su vez como una jerarquización donde a mayor edad habrá a su vez un nivel de desarrollo identitario superior aun cuando en todas las etapas este desarrollo se ve mediado por conflictos internos que amenazan el bienestar interior del sujeto. Si bien esta es la propuesta fundante en las teorías de desarrollo identitario, no va a ser la única durante los años siguientes.

Posteriormente, Marcia (1980), a diferencia de Erikson (1950) propone una teoría del desarrollo identitario focalizada en la adolescencia y sostiene que, además de tratarse de un proceso que va de la confusión al logro de una identidad consolidada, este proceso incluye otras áreas en las que el individuo explora su identidad. Así, desde Marcia (1980) la identidad hace referencia a *“una posición existencial, a una organización interna de necesidades, habilidades y autopercepciones, así como a una postura sociopolítica”* (p. 109). Esto es, un constructo y estructura interna que organiza dinámicamente creencias, habilidades y la historia individual del sujeto. Lo cual es especialmente relevante durante la adolescencia ya que esta es la primera vez que el desarrollo físico, habilidades cognitivas y expectativas sociales coinciden para que las personas jóvenes sinteticen sus identificaciones de la infancia con el fin de construir un camino viable hacia su edad adulta.

En este caso, la identidad es establecida mediante periodos de crisis que son producidos por los diversos entornos a los cuales el sujeto debe adaptarse y el nivel de compromiso que va adquiriendo con sus distintas áreas de interacción. Con base en estas dos variables (exploración y compromiso) aplicadas a sus dos principales áreas de acción durante la adolescencia que son la ideología y la ocupación (o vocación, como algunos autores prefieren señalarla para incluir el carácter volitivo y personal de esta labor) es que el sujeto irá configurando su identidad generando diferentes posibilidades. De esta manera, los tipos de desarrollo según Marcia (1980) no están determinados por una edad particular sino según el nivel de definición y consolidación de la identidad del sujeto. No implica un sistema jerárquico de etapas a superar sino más bien describe el desarrollo particular del individuo (Rubacalva-Coyaso y cols, 2011); esto, teniendo en cuenta que las diversas condiciones ambientales del sujeto pueden hacer que el proceso de definición identitaria, si bien sea acentuado durante la adolescencia, se extienda hasta la adultez o incluso más allá de ella.

Marcia propone 4 diferentes tipos de desarrollo identitario los cuales reflejan diferentes caminos seguidos por el adolescente, y, a su vez, un determinado nivel de desarrollo en el establecimiento de su identidad vocacional (Jara, 2010). Acerca de cada una de estas, Jara (2010) determina ciertas características en torno a identidad vocacional explícitamente que merecen revisarse a continuación.

El más avanzado o resuelto es la identidad lograda, la cual implica que el sujeto ha experimentado un período de toma de decisiones y persigue una ocupación y objetivos ideológicos de elección propia; a su vez, reflejan un estilo autónomo y flexible, tendencia reflexiva, planificación lógica y una mayor eficiencia en el procesamiento de la información, lo cual contribuye a una formación más adaptativa de la identidad. Por otro lado, las personas con una identidad hipotecada o cerrada, son aquellas que han adquirido compromisos con una ideología y una ocupación determinada, no obstante, estas decisiones han sido tomadas por otros (padres, amigos, familia, etc), teniendo así, muy pocas o nulas experiencias de crisis; normalmente estas personas presentan un estilo normativo y rígido, se muestran en

mayor conformidad con las indicaciones y expectativas de sus cuidadores o figuras de autoridad, establecen compromisos sin haber reflexionado lo suficiente sobre ellos, aun así se muestran a gusto con su rol y presentan bajos niveles de ansiedad. Mientras que las personas con identidad moratoria, al contrario de estas últimas, presentan un alto grado de crisis o conflictos que pueden causar confusión y ansiedad, no obstante, para algunos se presenta como una oportunidad de exploración para afianzar su autonomía y examinar las diversas opciones disponibles; estos periodos de exploración y muy poco o ningún compromiso con ninguna ideología o vocación de manera prolongada pueden con el tiempo generar problemas de ajuste, es por ello que se considera un estilo de desarrollo anterior a la identidad lograda. Finalmente, en la identidad difusa, el sujeto carece tanto de exploración autónoma que le permita enfrentar periodos de crisis, como compromiso consciente con algún área de exploración; refleja un estilo evitativo y desorganizado en las decisiones del individuo, pueden guiarse por la influencia de otros aunque sus decisiones son poco consistentes y abandonan rápidamente cualquier decisión, esto es, una baja o nula exploración y a su vez, un bajo o nulo compromiso, a pesar de considerar vagamente las opciones disponibles, estos eligen no elegir. Adicionalmente, se ha encontrado que la ausencia de exploración está relacionada con la falta de incentivo de los padres a buscar y construir una identidad dejando que el adolescente haga lo que quiera y elija por sí mismo (Trahtemberg, 1996, como se citó en Jara, 2010), lo cual invita a una participación más activa y más asertiva de los padres en el desarrollo identitario de sus hijos.

Es así como, en el modelo de Marcia (1980), el desarrollo identitario no está determinado por una edad particular sino según el nivel de exploración y consolidación de la identidad del sujeto. No implica un sistema jerárquico de etapas a superar sino más bien describe el desarrollo particular del individuo (Rubacalva-Coyaso et al, 2011). Frente a la propuesta de Erikson (1950), la teoría de Marcia (1980) se presenta no solamente metodológicamente más clara, sino que también permite expresar más coherentemente el sentido de la presente investigación, a saber, una descripción del desarrollo identitario, más

que hablar del desarrollo a través de los años de la identidad en un individuo en particular. Ya que, si bien no es tan fácil rastrear el desarrollo posterior de los estudiantes del Topo, sí es posible potenciar las prácticas de orientación vocacional durante el tiempo en el que ellos participan del espacio con el fin de contribuir a un desarrollo identitario más consistente y benéfico para ellos.

Si bien, esta exploración de la literatura disponible no agota el campo de la identidad, recoge sucintamente las dos principales posturas teóricas desde donde el resto de literatura en términos de desarrollo identitario se ha desplegado. Por ejemplo, el trabajo de Rogers (1959), quien también parte de una tradición psicoanalítica para elaborar sobre la conformación de la identidad en términos de la personalidad y el *self*, dan muestra de otros trabajos destacables en el área de la identidad pero que escapan del objetivo de establecer nexos entre la identidad y la orientación vocacional en el marco del preuniversitario popular El Topo.

Narrativas

Las narrativas en la presente investigación cumplen un rol dual. De un lado, estas funcionan como dispositivo metodológico en la recopilación de los sentires y pensamientos en torno a la identidad vocacional de los estudiantes. De otro, el uso de narrativas en tanto herramienta pedagógica pueden contribuir a la formación identitaria de los educandos y generar un sentido de continuidad y sentido a sus vivencias en torno a la búsqueda de un camino de vida.

Tomando la adolescencia como ese periodo que durante el desarrollo identitario se hace más relevante, la construcción narrativa de esta identidad por medio de sus experiencias de vida le permite al sujeto darles sentido a estas experiencias y ponerlas en perspectiva (Moss y Pittaway, 2011; Wright, 2018). La acción de contarse a sí mismo ayuda a ubicar al sujeto dentro de su entorno y a darle una comprensión más fluida de su vida (Bruner, 1991). Y, es justamente a través de estas narrativas de vida, que la identidad se concreta y eventualmente pasan a fusionarse dichas narrativas a una historia de vida

(McAdams 2006; McLean, Pasupathi, y Pals 2007; Rosenfeld Halverson, 2010, como se citó en Wright, 2018)

De otro lado, esta misma narración de la experiencia permite rastrear los significados inscritos en el discurso y buscar elementos comunes que permitan una sistematización de la experiencia colectiva a partir del relato individual. En este sentido, la narración de la experiencia se hace una herramienta biográfica y un dispositivo pedagógico que permite no solo el ejercicio introspectivo por parte del educando (Bolívar y Fernandez, 2001), sino también un análisis de significados y la sistematización de estas experiencias para hacerlas comparables y ser susceptibles de complementarse con otras, permitiendo así un entrettejido de experiencias susceptible de análisis.

Orientación vocacional

Parte de esta búsqueda identitaria durante la adolescencia está relacionada con la búsqueda de un rol dentro de la sociedad, parte de este rol implica el proyectarse dentro del ejercicio de una labor o profesión. En este caso, hablamos de una identidad situada en un contexto específico: el laboral (Zacarés y Llinares, 2006, como se citó en Ruvalcaba-Coyaso et al, 2011); así, centramos la mirada en la identidad vocacional. En este punto vale la pena hacer una precisión sobre el concepto de orientación vocacional, el cual atañe a mi labor específica dentro de la educación.

Dentro de la literatura revisada, se encuentran dos posiciones predominantes, por un lado, está la Orientación profesional, la cual se enmarca en una sociedad industrializada que precisa de profesionales capacitados e identificados con su labor. Busca brindar al individuo conocimientos sobre la profesión a desarrollar y ayudarle a identificar las aptitudes y habilidades que precisa ésta. Si bien autores como Laughland-Booyá et al (2017, como se citó en De Angulo, 2018) buscan el desarrollo de alguna identidad que sea coherente con la profesión a desarrollar y encontrar un lugar en la sociedad industrializada. Desde la perspectiva de estos autores, la orientación profesional consta de dos dimensiones: una psicológica involucrada en la toma de decisiones, y, una socioeconómica orientada a la

transición al mundo laboral. En este sentido el objetivo pedagógico de la orientación estaría centrado en informar e instruir en los diversos conocimientos y habilidades concretas que el individuo necesita para su tránsito al mundo laboral. Su objetivo vocacional es facilitar y clarificar los conocimientos relevantes para que el individuo tome decisiones profesionales, realistas y eficaces (Rivas, 1995). Aunque, según Dederling (2008), esto no necesariamente se incluye, es decir, la orientación profesional implica solamente un alcance instruccional donde se brindan conocimientos generales para acercar al individuo a la profesión a desempeñar y perfilar las habilidades que le permitirán tener una mejor adaptación y rendimiento dentro de su profesión.

La orientación vocacional, por su parte, se presenta con un campo de acción más amplio y busca un sentido integrador. Para Olaya et al (2013) es un proceso psicopedagógico que no solo consiste en brindar conocimientos al individuo, sino que este se hace sujeto dentro de un proceso de definición que, si bien se materializa en la elección de una carrera, profesional o no, permea otras áreas como las influencias familiares, la identidad y se preocupa por la satisfacción del sujeto dentro de su elección vocacional. Tiene un enfoque tanto individual como colectivo, donde busca una mediación entre los intereses particulares desde el individuo y las necesidades que plantea el mundo laboral. En este sentido, De Angulo (2018) afirma que el objetivo de este proceso es ayudar al sujeto a elegir su camino de vida. Mientras que para Dederling (2008) la orientación vocacional (*Vocational guidance*) se relaciona, por un lado, con la formación profesional y la situación del mercado laboral y, por otro lado, con los requisitos y expectativas profesionales tangibles, además de las expectativas generales de vida expresadas por los alumnos; esto es, una integración de elementos tanto objetivos como subjetivos en la elección de una carrera o profesión. No solo se centra en preparar al estudiante para determinado programa, sino que, además, procura el autoconocimiento para dar agencia al estudiante en la escogencia de una carrera. En este caso, bien sea desde Dederling (2008) o desde Olaya et al (2013), no se habla ya de un alcance meramente informativo o instruccional de la orientación, sino que, en tanto proceso

psicopedagógico, se enmarca dentro de lo hermenéutico promoviendo la búsqueda autónoma de significados por parte del estudiante y generando así decisiones más conscientes (Jara 2010).

Sobre el abordaje de la orientación vocacional, Gutiérrez et al (2009) postulan seis principios básicos de todo proceso de orientación vocacional, uno de ellos sostiene la importancia del entendimiento y desarrollo integral del ser humano. Según éste, todo proceso de orientación vocacional debe ver al individuo dentro de sus aspectos individuales (o personales), sociales, académicos, psicológicos y familiares. El primero de estos se refiere a aquellas características involucradas en el dominio personal del estudiante, tales como sus gustos, personalidad o motivos individuales de su decisión vocacional. El aspecto social, se entiende como la relación y acercamiento que tiene el estudiante a su contexto social y el nivel de relación que puede establecer entre la carrera escogida y la sociedad en la cual se desenvolverá. Si bien el aspecto familiar podría entenderse como parte del contexto social del estudiante, en este caso hace referencia a la red de apoyo con la que cuenta el estudiante y la influencia que esta puede ejercer en su decisión. La literatura ha mostrado que las personas cercanas o del círculo familiar del adolescente juegan un papel importante en la definición de sus identidades y brindan un soporte ante los retos que presenta la preparación para desempeñar un rol adulto. Como cuarto está la historia académica, la cual busca explorar el desempeño como estudiante, pero también la posibilidad de recoger su ruta académica en un sentido prospectivo que le permita al estudiante encontrar fortalezas afines a la carrera escogida. Finalmente, el aspecto psicológico, de manera similar que el académico, busca identificar aquellas características o rasgos psicológicos afines a la decisión del estudiante; se trata del autoconocimiento y el desarrollo del auto concepto en perspectiva del proceso de definición en el que se encuentran, para efectos de la orientación vocacional, ilustrado en la elección de una carrera. Como podrá sospecharse, algunas de estas categorías están íntimamente relacionadas con otras, no tienen el objetivo de plantear una división mutuamente excluyente entre una y otra, sino explorar los diferentes aspectos

que pueden influir en el proceso de orientación vocacional del adolescente. Así, es posible tener un panorama más completo sobre el adolescente en busca de una identidad vocacional, más allá de fragmentarlo o reducirlo a solo uno de estos 5 aspectos (De Angulo, 2018).

Ahora bien, la orientación vocacional, en tanto proceso psicopedagógico, es un espacio donde más allá de preparar a los estudiantes para el trabajo tiene el objeto de irrumpir en la *“fuerte correlación entre la ventaja social, el rendimiento escolar y el currículo académico competitivo”* (Smyth et al. 2009, p. 104, como se citó en Down y Smith, 2012). Es el lugar en el cual los estudiantes tienen la oportunidad de pensar sobre el mundo del trabajo y "conseguir un empleo", pero también de discutir sobre cómo ven el mercado laboral; el tipo de trabajo que encuentran deseable/indeseable; y, los espacios en los que se ven forjando una identidad como futuros ciudadanos/trabajadores (Down y Smith, 2012). Así, la orientación vocacional no solo se centra en los aspectos más prácticos e individualizados de la vida laboral, sino que también posibilita la discusión situada en un contexto y desarrollar una identidad pensada dentro de un contexto social, cultural y económico. Desde esta perspectiva, la orientación vocacional, plantea la posibilidad de transformar, no solo el desarrollo identitario del estudiante, sino también la forma en que se ejerce la orientación vocacional en el aula y en tanto proyecto político, ofrece la oportunidad dentro del preuniversitario popular El Topo de brindar un acompañamiento extra académico de manera gratuita a estudiantes que de otra manera no tendrían la posibilidad ni los recursos de acceder a una asesoría particular sobre su elección vocacional, para que los adolescentes puedan dar respuestas a estas preguntas que enmarcan y dan forma a futuros viables, sostenibles y gratificantes para todos los jóvenes, no solo para minoría favorecida (Down y Smith, 2010).

Al desplazar esta discusión de la definición conceptual al contexto colombiano, De Angulo (2018) por medio una encuesta a unos 486 estudiantes de educación superior, afirma que las principales prácticas usadas de orientación vocacional fueron de tipo informativo tales como realizar visitas a universidades (20,41%) o asistir a charlas informativas (17,74%) así como la aplicación de pruebas para la definición de un perfil profesional (19,52%). De

otro lado, dentro de los objetivos prácticos más comunes se encontraron el conocimiento de las opciones de carreras (26,54%) o el conocimiento de las diferentes universidades donde podrían estudiar (25,03%), mientras que otros objetivos que se creerían más relevantes desde autores como Down y Smith (2012) o De Angulo (2018), o, incluso Ruvalcaba-Coyaso et al (2011), como lo es el entendimiento de sí mismo ocupan solamente un 6,16% de los encuestados. No obstante, cuando el autor recoge los objetivos vocacionales más comunes encontrados, en primer lugar, aparece el destacar la educación superior como una oportunidad para aportar a la felicidad y realización (27,04%) y en segundo, el descubrir las opciones de trabajo que ofrece cierta carrera (23,82%).

Ahora bien, en coherencia con el objetivo predominante de la orientación vocacional encontrado, se esperaría que propósitos de tipo trascendental como el ubicar un sentido de la vida obtuviese un porcentaje cercano al encontrar felicidad y realización dentro de la decisión vocacional que haga el sujeto, no obstante, éste es solo un 12,02%. Es probable que desde los programas de orientación vocacional a los que acceden estos estudiantes, en su mayoría de instituciones educativas privadas, hay una preocupación conceptual por el deber ser de un proceso de orientación vocacional que aboga por el desarrollo de una identidad integral y coherente con las necesidades del entorno laboral, los hallazgos de De Angulo (2018) señalan que en la práctica los objetivos de dichos programas se tornan en propósitos más informativos que formativos.

Luego de la presente revisión, con el fin de identificar la identidad de la orientación vocacional en el marco del preuniversitario popular El Topo, sería un proceso psicopedagógico en el cual se busca integrar aspectos tanto objetivos como subjetivos del educando, tanto a nivel personal, familiar, sociales, académicos y psicológicos, procurando ampliar las oportunidades de tomar decisiones mas autónomas y conscientes a la hora de elegir un camino de vida para aquellos que no pertenecen a las minorías favorecidas.

Escuela popular

La escuela popular, como espacio donde se ubica para esta investigación la

orientación vocacional, no se define por oposición a la escuela formal (Lorenzo, 2008), pues ambas son instituciones replicadoras de la ideología y dinámicas de poder en las que se encuentran inmersas. En ese sentido, es posible llevar a la educación formal algunos de los planteamientos de la educación popular sin renunciar a un marco institucional oficial. Para ello es necesario entender la educación popular como concepción de educación y a la vez como fenómeno sociocultural (Holliday, 2020). Como concepción educativa, busca la constitución de un paradigma crítico propio de la educación en el cual confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica. Mientras que, como fenómeno sociocultural, destaca por su diversidad de prácticas, formales, no formales e informales, con un propósito transformador común.

Así, la educación popular como espacio crítico, para la concientización de la participación popular, hecho para la liberación de los sujetos oprimidos y promover la búsqueda de sentidos, demanda identidades diversas y plurales que convivan en el aula (Lorenzo, 2008). Y, esta diversidad a su vez, como precisa Domínguez (2005) propicia la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, fomentando ambientes ricos de exploración necesaria para el desarrollo identitario (Marcia, 1980).

Metodología

Con el objetivo de situar esta investigación en un marco epistemológico plural y versátil en función de la situación problema, adopta el paradigma alternativo desde Padrón (2007) como: *“el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que nos valemos para aproximarnos a la búsqueda del conocimiento, la noción que compartimos de realidad y de verdad, y el papel que cumple el investigador en esta búsqueda del conocimiento, al igual que la manera como asumimos al sujeto estudiado”* (p. 4). De esta manera, la investigación mezcla elementos de carácter tanto cuantitativo como cualitativo para adentrarse en la problemática

expuesta.

La presente investigación se sitúa desde un enfoque crítico, busca un acercamiento a la experiencia y la construcción de los adolescentes a partir de la narración de ésta en torno a su identidad vocacional. En este sentido, si bien se asume una posición epistemológica crítica donde los estudiantes mismos construyen su identidad con base en un proceso participativo con miras a romper con las tradiciones clásicas en la orientación vocacional centradas más en el fin que en el sujeto, esta investigación plantea un alcance interpretativo con el objeto de sentar un precedente para futuras investigaciones de corte crítico que permitan generar propuestas pedagógicas transformadoras para la orientación vocacional. Con este propósito, se desarrollarán dos fases generales, una de carácter documental (Uribe, 2011) y otra en torno a la exploración e interpretación de experiencias de los adolescentes.

Para el desarrollo de la primera fase, la investigación documental se usará a manera de

“estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema” (Uribe, 2011, p. 196)

En este sentido la identidad se abordará en dos momentos, primero: Se explorarán, de un lado, los diferentes modelos de identidad planteados desde la psicología de los cuales se determinará por medio de análisis comparativo cuál es el más consecuente para abordar al interrogante principal estableciendo como ejes de análisis la definición de estos modelos y las distintas etapas o estadios definidos desde cada uno de estos. Segundo, se hará una exploración de la literatura de corte científico en torno a la orientación vocacional, con el fin de categorizar las diferentes aproximaciones que se pueden desarrollar y definir qué aproximación se ajusta al contexto del preuniversitario popular El Topo y, sirva a su vez de base para la posterior fase de campo. Esto en función de su concepto de orientación vocacional, supuestos epistemológicos, los objetivos vocacionales y finalmente las implicaciones pedagógicas de cada una de estas a la luz del desarrollo identitario.

Para analizar los diferentes modelos de desarrollo identitario en adolescentes y describir las diferentes concepciones de orientación vocacional y sus implicaciones pedagógicas en la formación identitaria de los y las adolescentes, se utilizarán matrices de análisis cualitativo.

La segunda fase está definida por la toma de relatos en el aula y su interpretación a la luz de la teoría revisada buscando ampliar la comprensión sobre la identidad vocacional en el entorno de un espacio educativo popular.

Participantes

La población con la que se realizó el estudio está constituida por estudiantes inscritos en el preuniversitario popular El Topo (n= 9). Los participantes se encuentran entre los 15 y 17 (m=16) años, pertenecen al estrato socioeconómico 1, 2 y 3 y participan de manera voluntaria en el espacio del Topo con previo consentimiento de sus cuidadores (ver apéndice 2).

Preuniversitario Popular el Topo

Por su parte, El Topo es un colectivo de educadores que trabaja desde 2014 en la preparación de estudiantes para la presentación de la prueba de estado SABER 11 y exámenes de admisión a las universidades públicas como la Universidad Nacional, la Universidad Distrital o la Universidad pedagógica. Como colectivo, El Topo plantea una apuesta educativa y política en tanto busca aminorar las brechas de oportunidades entre estudiantes de instituciones privadas de mayor calidad educativa y estudiantes que por su condición socioeconómica no pueden acceder a una preparación efectiva para acceder a una educación superior pública y de calidad. Su actividad pedagógica se fundamenta en el concepto de educación para la transformación individual y social. Se caracteriza por la búsqueda de relaciones horizontales entre los participantes del aula y la construcción de conocimiento contextualizado y el fomento del diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico. Busca desarrollar de manera transversal las habilidades de comunicación, comprensión, problematización y la actitud propositiva.

Como preuniversitario, acoge a adolescentes entre los 15-18 años que estén finalizando su formación secundaria o se hayan graduado en el último año y busquen prepararse para la presentación del examen SABER 11 o el examen de admisión de la Universidad Nacional de Colombia. Los aspirantes pasan por un proceso de selección donde se explora entre otros

factores, la disponibilidad y motivación para estar en el espacio, condición socioeconómica y tipo de institución educativa en la que cursa o cursó su bachillerato. Así, se busca atender a un sector que no posee la opción de acceder a un preuniversitario particular, pero aun así tiene una fuerte motivación por avanzar en su formación dentro de la educación superior en una institución pública.

En este espacio, desde el año 2019 me desempeño como educadora en el área de orientación vocacional. El programa que se desarrolla tiene como objetivo la construcción de un proyecto de vida a lo largo del proceso que les permita a los y las estudiantes rastrear desde un enfoque narrativo elementos desde diversas áreas para tomar una decisión vocacional más satisfactoria y consciente, acorde a los desafíos que propone el contexto particular de cada estudiante pero también buscando el desarrollo de una identidad dentro de la carrera escogida que les permita tomar una actitud crítica y transformadora.

Instrumento

Se elaboró un instrumento de entrevista semiestructurada (Batthyány y cols., 2011) en tanto herramienta conversacional de aplicación directa (vía telefónica¹) donde el participante responde de forma abierta a las preguntas que recogen los ejes de la entrevista basados en uno de los principios expuestos por Gutiérrez et al (2009) para procesos de orientación vocacional. Según éste, todo proceso de orientación vocacional debe ver al individuo como un ser integral dentro de sus aspectos individuales (o personales), sociales, académicos, psicológicos y familiares. Este ejercicio se realizó con el propósito de adquirir las narraciones de los participantes, buscando así rastrear los elementos cognitivos (Corbetta, 2007, como se citó en Batthyány et al, 2011) detrás de sus decisiones de tipo identitario, es decir, rastrear su razonamiento dentro de sus formas de identificación en relación con su decisión vocacional.

Es pertinente aclarar que el instrumento fue piloteado con 3 estudiantes de la cohorte anterior del Topo (2020), dos de ellos actualmente estudiando en instituciones de educación

¹ En el marco de la situación mundial producida por el Covid 19, la presente cohorte del preuniversitario se ha desarrollado en su totalidad de manera virtual. Para las entrevistas, en este caso se hicieron mediante encuentros virtuales a través de la plataforma Google meet.

superior. De acuerdo con los resultados y las observaciones de estos, se ajustó el instrumento y se añadieron tres preguntas. La versión revisada del instrumento está dividida en 5 ejes temáticos o dimensiones así: dimensión personal (5 preguntas), dimensión familiar (3 preguntas), dimensión académica (2 preguntas), dimensión psicológica (2 preguntas) y dimensión social (5 preguntas), para un total de 17 preguntas articuladoras (ver apéndice 1).

Análisis

Las narrativas obtenidas a partir de las entrevistas se sometieron a un análisis de contenido (Valbuena, 2013), teniendo en cuenta el tipo de desarrollo identitario mostrado por el participante y su relación con el programa de orientación vocacional del que participan en tanto estudiantes de un preuniversitario popular para identificar de esta manera posibles relaciones entre el espacio de orientación vocacional en el que participan y su identidad vocacional.

Las entrevistas fueron transcritas y los nombres de los participantes codificados para proteger la identidad e información sensible de las mismas, posteriormente, se codificaron las narraciones obtenidas a través del software Nvivo v.12 en su versión de prueba en dos etapas. La primera respondiendo a las dimensiones de desarrollo identitario establecidas por Marcia (1980), compromiso y exploración. Se hizo un recuento por participante del número de referencias a cada una de estas dimensiones, estableciendo la media de cada dimensión (compromiso $m=6$ y exploración $m=4,78$), como el criterio de decisión. Es decir, los participantes con un número de referencias arriba de la media se puntuarán como que poseen, bien sea exploración o compromiso, mientras que aquellos con un número de referencias que denoten exploración o compromiso debajo de la media establecida indica que no la han desarrollado durante su narración. De esta manera, se categorizaron los participantes según la clasificación identitaria de Marcia (1980): Lograda (compromiso > 6 , exploración $> 4,78$), Difusa (compromiso < 6 , exploración $< 4,78$), Moratoria (compromiso < 6 , exploración $> 4,78$) o Hipotecada (compromiso > 6 , exploración $< 4,78$).

Para la segunda etapa de codificación, se asignaron códigos en relación con las 5 dimensiones descritas anteriormente para procesos de orientación vocacional. Posteriormente se separaron los códigos por dimensión y se rastrearon posibles sub categorías emergentes dentro

de éstos. Con base en las categorías y sub categorías se analizaron posibles patrones en respuesta a los razonamientos de las participantes respecto a su orientación vocacional.

Finalmente se compararon los resultados de la primera y segunda codificación a la luz de la teoría revisada durante la fase documental para integrar informaciones en función del objeto de la presente investigación.

Resultados

Identities

La cohorte del presente año cuenta con una mayoría de estudiantes mujeres, es así como todas las participantes de esta investigación son mujeres, estudiantes de grado 10° y 11° de colegios públicos en Bogotá, con excepción de dos participantes quienes viven en Cundinamarca y el Huila. En promedio el grupo presenta en una escala del 1 al 11 un nivel de compromiso de 6 y una exploración de 4,78. Las estudiantes han tomado ya algunas decisiones en torno a su vocación y presentan en general satisfacción con el rol al que aspiran, lo cual puede reducir la ansiedad que se enfrenta normalmente durante el proceso de definición de la adolescencia (Jara 2010) Respecto a las clasificaciones identitarias individuales, se encuentran tres participantes dentro de una identidad lograda, reflejan en sus relatos el compromiso asumido con una ocupación y objetivos ideológicos propios (Jara, 2010); tres en una etapa difusa, presentan poca evidencia de exploración y, por tanto, poco compromiso ante la ausencia de oportunidades de crisis y toma de decisiones, también presentan influencia de otras personas en sus elecciones, no obstante su afiliación con estas es superficial y propensa a cambiar fácilmente (Jara, 2010); dos con una identidad hipotecada, evidencian compromisos ya asumidos con un rol específico aunque estos están fuertemente relacionados con el consejo a la influencia de alguna persona cercana (Jara, 2010); y finalmente una participante con identidad predominantemente moratoria, presenta alto interés en explorar la diversidad de opciones disponibles lo cual le brinda numerosas oportunidades de crisis, las cuales resuelve no asumir o comprometerse concretamente con algún área de exploración sino que prefiere

continuar indagando otras áreas (Jara, 2010). Adicionalmente, se encuentra que las participantes de mayor edad son a su vez quienes presentan identidad difusa, es decir, poca exploración y poco compromiso, probablemente por un acompañamiento por parte de sus padres incipiente o nulo (Trahtemberg, 1996, como se citó en Jara 2010), como es el caso de una de las participantes con identidad difusa dentro de su narración:

“Creo que, si me han aconsejado, pero de por sí, como que yo me puse a buscar varias carreras, o sea es que en sí a mí lo que me gustan son los idiomas, entonces creo que por eso la elegí, porque tenía que estudiar solo idiomas o azafata o esta y pues está como que fue la que más me llamó la atención, pero por cuenta propia” (FVA17, línea 50, columna 86)

En contraste con una de las participantes calificadas con identidad lograda en FAV16, donde además de un apoyo incondicional, se muestra el interés concreto de sus padres por hacer parte de las actividades que desarrolla como artista, lo cual le ha permitido comprometerse con su rol de artista y llevarlo a acciones concretas como vincularse a un colectivo de arte donde puede afianzar esta vocación:

“Pues mis papás siempre me han apoyado, como que ellos dicen que lo que yo quiero estudiar y lo que a mí me haga feliz, pues está bien. Y pues como han ido (a) exposiciones que he hecho acá en mi colectivo de artes y cosas así. Entonces, pues mi papá me apoya bastante” (línea 64, columna 13)

Exploración

Ahora bien, para buscar los significados más relevantes dentro de cada una de las variables de identidad propuestas por Marcia (1967), se realizó un conteo de palabras grupadas por similitud semántica y presentadas a continuación a manera de nube de palabras (ver Figura 1).

Figura no. 1: Nube de palabras más frecuentes en la dimensión exploración

No necesariamente sienten un compromiso con su familia sino con la sociedad en general, en búsqueda de mejorar las condiciones desde su vocación. Por ejemplo, FSA16 responde frente a las implicaciones de su carrera, en la sociedad:

“...Es que durante el colegio se me ha ocurrido ser muchas cosas y por un momento pensé en ser psicóloga y quería crear una fundación de mujeres, porque siempre me ha parecido que es importante ayudarlas a crecer y que no sientan que.... Que es imposible que ellas pudieran ser ingenieras o ser astronautas, porque ninguna piensa en eso. Pero quería que piensen en grandes y todas las madres solteras quisiera que les den un trabajo...” (FSA16, Línea 181).

El relato de FSA16 presenta su preocupación por la transformación de las condiciones laborales justas y el empoderamiento de las mujeres en el ámbito laboral. Esto implica una reflexión crítica sobre su entorno e identificación de unas condiciones de la mujer en la sociedad que la autora del relato considera desiguales y se imagina cómo desde la práctica contribuir a la transformación a favor de las mujeres en la sociedad.

Orientación Vocacional

De acuerdo a la codificación inicial se obtuvieron un total de 151 códigos los cuales se clasificaron inicialmente según las 5 dimensiones propuestas y posteriormente se agruparon en sub categorías en función de sus significados obteniendo así 29 sub categorías (ver Tabla no. 1). Adicionalmente se abrió una categoría conexas a la dimensión personal referente a la proyección a futuro de las estudiantes dadas las particularidades de los códigos extraídos de estas.

Tabla no. 1: Categorías y subcategorías encontradas. Elaboración propia

Categorías	Sub categorías	Número de códigos	Número de referencias
Historia Académica	Soy buena en ellas y me interesan	9	15
	Abrirse al mundo	5	5
	Utilidad	8	9
Familia	Apoyo familiar	3	6
	Figuras femeninas	7	7
	Decisión autónoma	6	9
	Opinión familiar	6	6
	Salida laboral	3	3
Personal	Gusto	10	14

	Tengo habilidades relacionadas	4	4
	Autonomía de la decisión	2	2
	Amplitud	6	6
	Ir a otro país	5	5
	Por influencia externa	6	8
	Trascendencia	8	9
Proyección	Salir del país	3	3
	Buscar trabajo	7	7
	Continuar estudiando	4	9
Rasgos Psicológicos	Descartado por las condiciones del entorno	5	5
	Gusto por lo que se hace	3	3
	Habilidades técnicas	12	12
	Actitudes críticas	11	12
Social	No sabe	5	5
	Actividades concretas de la profesión	13	15
	Ayudar	7	7
	Transformación	20	21
	Salir del país	3	5
	Desarrollo personal	5	5
	Relevancia de la carrera	9	9
Pensamiento crítico	3	3	

A continuación, se describirán los significados encontrados en torno a la orientación vocacional en cada una de las 5 categorías iniciales y la relación con sus respectivas subcategorías en función de la orientación vocacional llevada a cabo en El Topo.

Personal

En el aspecto personal, el factor que más se presenta en los relatos a la hora de tomar una decisión personal sobre la carrera a estudiar es su gusto particular bien sea por la carrera o por las áreas de conocimiento que atraviesan esta o por las aplicaciones laborales de ésta. En segundo lugar, está la trascendencia de esta decisión; reconocen la importancia de elegir una carrera y a su vez la trascendencia de esta carrera en la sociedad como uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de tomar su decisión. En tercer lugar, se presenta una significativa influencia externa a la hora de tomar una decisión vocacional, bien sea por sugerencia de sus padres o por algún familiar que estudia o ejerce determinada profesión.

Por ejemplo, en el relato de FAV16, su decisión está asociada en su mayoría a un gusto por la carrera, un gusto propio que ha ido adquiriendo con el tiempo o gracias al ejemplo de

alguna persona cercana:

“...a mi desde chiquita, pues siempre me ha gustado como pintar y dibujar y todo eso. Y cuando tenía 14 años entré a un CREA que es algo que financiaría IDARTES, eso es público. Entonces estoy en un colectivo de artes. Entonces como que me gusta toda la experiencia y siento que es algo que me llena y que me hace feliz. Entonces por eso lo quiero estudiar” (línea 14, columna 42)

Otras se sienten atraídas por la “amplitud”, es decir, por las diferentes áreas que puede abarcar la carrera de su escogencia, como FSA16:

“Me gusta que tiene como un poquito de todo, ven química, ven matemáticas, que, si bien no soy la mejor, siempre me ha gustado, así no entienda todo, pero me han gustado mucho. Y ven muchas cosas, me encanta que tengan tantas materias. Me gusta mucho” (línea 21, columna 31)

Por otro lado, también muestran como un determinante en su decisión el poseer habilidades relacionadas con la carrera escogida o por recomendación de alguna persona cercana o familiar, como FVA17:

“Es que es como que la única que he averiguado así. Y, o sea, mi prima la estudia y no sé si además se ve como, pues no, sencilla, sencilla, pero si me interesa bastante” (línea 13, columna 10)

Otros motivos que expresan a la sustentar su decisión están relacionados con salir del país para estudiar o ejercer la carrera o apelan a la trascendencia que puede tener en general la carrera escogida.

Proyección

Dentro de las proyecciones que hacen a cinco años, las estudiantes manifiestan el deseo de seguir estudiando, bien sea para terminar la carrera o para continuar con algún estudio pos gradual. En segundo lugar, está el visualizarse en el mundo laboral, tanto buscando un trabajo para pagar sus estudios, como para adquirir experiencia laboral. En tercer lugar, está el deseo de salir del país bien sea para ejercer la carrera que escogieron o con el objetivo de obtener una

beca que les permita continuar especializándose. En el caso de FIS17, ella tiene como objetivo trabajar en otro continente después de graduarse

“(quiero estudiar) Idiomas, porque me gustaría viajar. Aparte, también me gustaría trabajar en algún otro país o, si es posible salir de Latinoamérica o de América” (línea 10, columna 68)

Familiar

Dentro de la dimensión familiar o de su círculo social cercano predominantemente reafirman la autonomía de su elección personal de una carrera a estudiar. En segundo lugar, mencionan predominantemente la presencia de figuras femeninas como influencias o figuras de apoyo a la hora de elegir una carrera. En tercer lugar, se menciona el apoyo familiar como una constante en su proceso de búsqueda. Las participantes perciben en su mayoría un apoyo incondicional por parte de sus cuidadores. Y, aunque expresan la autonomía de su decisión, sostienen que su familia ha aportado opiniones favorables acerca de su decisión, pero también ponen como elemento determinante las salidas laborales que la carrera escogida pueda tener, como se puede leer en FSA16:

“...primero que todo, mi hermano me dijo que era interesante la carrera. Entonces yo investigue todo el pensum, el área laboral y todo y me pareció una buena oportunidad y las materias que son muy interesantes...” (línea 11, columna 70)

Otro elemento constante es la referencia a figuras femeninas cercanas bien sea como apoyo o como modelo a seguir, como en el caso de FAV16 quien manifiesta haber descubierto el gusto por las artes gracias a las enseñanzas de su abuela materna:

“Cuando yo era bastante chiquita digamos que quien me quería más que nada fue mi papá y pues mi abuela materna y ella siempre pues eso quiso enseñarme como a tejer, a bordar, a hacer manillas, a hacer pinturas a todo eso. Entonces de que hacer muñecos, esto y todo eso. Entonces diría que...se diría que de pronto gracias a ella, pues le cogí como un gusto a eso” (línea 60, columna 72)

Academia

Respecto a las materias del colegio relacionadas con la carrera escogida, las identifican como sus fortalezas en cuanto han tenido un buen rendimiento académico dentro de estas. En segundo lugar, destacan la utilidad de los conocimientos adquiridos en algunas áreas particulares para tener un mejor desempeño en la carrera escogida. Finalmente, se hacen referencias significativas a como estos conocimientos adquiridos durante su historia académica les permitirían abrirse al mundo.

Un ejemplo de este último elemento es la importancia que se le dan a los idiomas “...para poder irme a otro país a ejercer también la carrera” (FEF17, línea 67, columna 75), como una forma de apertura a nuevas oportunidades en el mundo. O, de la utilidad de estas asignaturas dentro de las discusiones actuales como en FMF15:

“Todas, todas tienen parte es, o sea, más allá de que sea una materia necesaria o que uno [...] la tenga que ver, es algo que uno debe aprender por sí mismo, porque es algo que ocurre a diario, una, todos los días se crea historia en el país, todos los días uno debe aprender de ella...” (línea 88, columna 49)

Rasgos psicológicos

Dentro de los rasgos psicológicos afines a la carrera ellas mencionan predominantemente habilidades técnicas necesarias para la carrera escogida, tales como organización, hablar en público, resolver problemas o conocimientos propios de la profesión. Los relatos dan evidencia del reconocimiento de habilidades concretas que necesitaran para el mundo laboral, necesario para una toma de decisiones realistas y eficaces (Rivas, 1995). Pero también mencionan en su mayoría otro tipo de actitudes críticas en coherencia con su afiliación a El Topo y un propósito de transformación común (Holliday, 2020). Elementos como el amor por la investigación, pensamiento crítico, sensibilidad a las situaciones del entorno, ser incluyente o ser empática, así como la importancia de sentir gusto por lo que se hace se destacan como rasgos psicológicos importantes dentro de sus decisiones vocacionales. Por ejemplo, como lo manifiesta FSM15:

“Pues como filósofa, creo que me gusta mucho pues, o sea, el pensamiento crítico o me encanta arto cuestionarme las cosas, es muy bacano en ese sentido. Y en biología pues no sé, es

el amor de investigar, de estudiar, lo vivo me encanta mucho” (línea 114, columna 84)

De otro lado, también manifiestan el haber descartado algunas de sus habilidades por las condiciones del entorno. Como en el caso de FVA17, quien manifiesta que la falta de oportunidades laborales en una carrera relacionada con sus habilidades artísticas influyo de manera determinante en su decisión:

“Que digamos como que el arte es ...el arte no es tan valorado aquí. Entonces digamos que por parte eso influyó eso, o sea, creo que fue lo único que influyó en elegir lo de estudiar inglés o en lenguas extranjeras. Porque como que... cómo decirlo eh... Eh, sí estudio arte no es algo que me vaya a dar mucho dinero, sí. Y sí, puede ser por lo que yo me quiera guiar, por algo que en sí me guste, pero como dicen por ahí, tampoco puedo morirme de hambre” (línea 99, columna 45)

Social

En este aspecto, predomina la transformación social como elemento clave de la profesión escogida dentro de la sociedad. En segundo lugar, se mencionan actividades concretas asociadas a la profesión escogida y su utilidad desde un marco social. En tercer lugar, se agrupan significados en torno a la relevancia que tiene determinada carrera dentro de la sociedad que el estudiante habita, esto es, las participantes hablan del rol de la carrera para el funcionamiento de la sociedad. Otro número considerable de referencias versan sobre el ayudar en diferentes sectores: animales, medio ambiente, ayudar a otros, ayudar a comprender, etc. También se destaca la importancia de formación de pensamiento crítico en la sociedad y del desarrollo personal en el ejercicio de la carrera escogida. Finalmente, también se menciona la necesidad de salir del país para poder ejercer la carrera y generar un impacto, o, en el caso de FSM15, de no darse la oportunidad de salir del país, intentar mejorarlo:

“aunque mi sueño es salir del país, si no puedo, como filósofo me gustaría ayudar a cambiarlo de pronto, después de estudiar Filosofía, siendo docente, meterme en un movimiento social o algo por el estilo para ver si pues en esa época no hemos cambiado del todo lo que pudiera cambiar, me gustaría ayudar mucho la situación del país” (línea 163, columna 34).

En este aspecto, las participantes narran desde un espacio que, en tanto escuela, reproduce una ideología (Lorenzo, 2008). Destacan la importancia de ser agentes transformadoras de su entorno desde su profesión e incluso se cuestionan acerca de esa transformación que precisa su entorno (Freire, 1994). En ese sentido, su decisión vocacional trasciende el buscar directamente un trabajo, sino que, además, se sitúan desde un lugar particular en la sociedad como futuros ciudadanos (Down y Smith, 2012), como agentes de cambio y transformación social.

Propósito de la orientación vocacional

De acuerdo al diálogo establecido entre los modelos de desarrollo identitario explorados durante la fase documental, la aproximación de Erikson (1950) es fundante, dota de agencia al sujeto dentro de la conformación de su identidad pero en este caso la aproximación de Marcia (1967) se presenta más apropiada, se centra en la adolescencia desde sus características mas no desde una edad particular. Esto que brinda soporte para una orientación vocacional no centrada en la edad del educando sino buscando potenciar su desarrollo como ser integral en todos sus aspectos más allá de uno solo (Gutierrez et al, 2009).

De otro lado, la orientación vocacional en Colombia, de acuerdo con De Angulo (2018), si bien desde las instituciones educativas se plantea el objetivo de un desarrollo integral del individuo que permita la toma de una decisión eficaz y gratificante, en la práctica termina reduciéndose a la exposición a las diferentes opciones en la oferta académica para que los estudiantes “exploren libremente”, sin embargo, como señala Trahtemberg (1996, como se citó en Jara, 2010), esto podría causar un efecto contrario al que se espera por parte de las instituciones, que es la inhibición de la exploración en los adolescentes, un incremento en la ansiedad e insatisfacción con las decisiones tomadas, dificultando la adaptación a la vida universitaria e incrementando a su vez el riesgo de deserción durante los primeros semestres (Jara, 2010).

Ante un panorama donde los estudiantes de colegios privados manifiestan recibir una orientación vocacional incipiente y descriptiva (De Angulo (2018), emerge la necesidad de un

nuevo lugar para la orientación vocacional, que contemple al sujeto desde todos sus aspectos (Gutierrez et al, 2009), que le brinde herramientas al estudiante de narrarse a sí mismo y construir un sentido de continuidad acerca de sus experiencias (Bruner, 1991) en torno a su identidad vocacional en construcción. Mientras que los estudiantes de instituciones públicas en su mayoría acceden a los programas impulsados por el estado como “buscando Carrera” o “Colombia aprende”, estos no garantizan un acompañamiento efectivo ni integral del sujeto, sino que se enfoca en el ajuste profesional a determinada área (Botello, 2014) más que permitir una comprensión holística de las necesidades, deseos y condiciones del estudiante,

Adicional a esto, en el marco de unas agendas educativas que cada vez demandan más un programa educativo integral comprometido con el cambio, el cual se funde en una educación abierta, responsable y crítica (Lorenzo, 2008), toman relevancia espacios como el preuniversitario popular El Topo, donde la orientación vocacional se plantea en términos de un ejercicio político (Down y Smith, 2012) donde se busca ampliar el acceso a la orientación vocacional a sectores que usualmente no tendrían la oportunidad a un espacio de orientación en la búsqueda de su identidad vocacional más allá de una invitación a la exploración que a la postre termina abrumando al estudiante y dificultando la apertura a oportunidades de descubrimiento. Sino que ofrece la oportunidad de entablar una discusión situada en un contexto y desarrollar una identidad en coherencia con los aspectos sociales culturales económicos y personales de dicho contexto.

Las estudiantes del preuniversitario si bien presentan diferencias en sus desarrollos identitarios, al explorar los significados asociados al compromiso, develan una relación con la naturaleza del espacio de educación popular que las convoca (Lorenzo, 2008). Aunque en promedio su nivel de exploración es más bajo que el de compromiso, esto no necesariamente puede identificarse como una identidad hipotecada, sino que, esto obedece a un alto compromiso social con su entorno y las realidades que les rodean, lo cual es indicio de una exploración previa marcada por la autonomía y la reflexión (Trahtemberg, 1996, como se citó en Jara, 2010). Es decir, en coherencia con Fejes y Dahlstedt (2019) el espacio dEl Topo ha permitido en alguna medida la articulación de sus vivencias subjetivas con sus relaciones

sociales, políticas e ideológicas, es decir, un compromiso con la transformación de su realidad (Freire, 1994). Y, si bien hay una tendencia al compromiso social, también hay otra tendencia en términos de identidad vocacional a que para poder tener éxito deben o especializarse o salir del país y para eso sienten la necesidad de aprender idiomas. En ambos casos, indicios de un proceso reflexivo en torno a las características familiares, sociales, económicas e individuales en torno a su construcción identitaria.

Con relación al estrato socioeconómico no se encontró ninguna relación significativa con la exploración, más si se evidencia el factor económico como un determinante en las elecciones vocacionales (Hernández et al, 2014). En algunos casos motiva a potenciar algunas habilidades más que otras, o incluso, a cambiar de decisión sobre la carrera a estudiar con base en las opciones laborales de ésta. En ese caso, la presente investigación deja esa posibilidad abierta para un futuro desarrollo en torno a las relaciones entre el contexto socioeconómico y el tipo de decisiones vocacionales o de formación identitaria en los adolescentes.

Sobre el aspecto familiar se observa en su mayoría la percepción de un apoyo incondicional por parte del círculo cercano a las adolescentes y la legitimidad de su decisión vocacional como autónoma. No obstante, adicional al soporte emocional y la aprobación que reciben las adolescentes, este apoyo podría darse en términos de guianza en la búsqueda de opciones alentando así a la exploración de diferentes opciones para su futuro, en lugar de dejar a la deriva al adolescente con esta búsqueda (Jara, 2010).

Así, la influencia de la orientación vocacional en la formación identitaria de los adolescentes está marcada en dos sentidos de acuerdo a los hallazgos de la presente investigación. En primer lugar, se observa una orientación hacia el compromiso, no en un sentido cerrado o hipotecado donde el estudiante acepta sin reflexionar las opciones que se le presentan, sino que este compromiso obedece a una comprensión de su entorno social, cultural y económico, donde hay un alto sentido de compromiso con la transformación social. Y, de otro lado, este recorrido investigativo lleva a un proceso de identización (Ortega y Fuentealba, 2018) de la orientación vocacional y al docente orientador en el marco de la educación popular; como proceso psicopedagógico comprometido con el cambio y buscando contribuir de manera libre al

acceso a este tipo de espacios a sectores no privilegiados. Pero también invita a los docentes orientadores a pensar formas diferentes de aplicar prácticas pedagógicas más participativas, incluyentes y críticas dentro de su ejercicio como respuesta al contexto particular donde se convocan educando y educador. Formular programas de orientación de carácter hermenéutico, en el sentido de buscar la emergencia de una identidad integrada y consciente de todos los aspectos del sujeto, y que permitan desarrollar una consciencia social frente a las necesidades de su entorno para generar una mirada crítica en el estudiante a la hora de tomar una decisión por la carrera a estudiar.

Finalmente, la presente investigación permite evidenciar, de un lado, la importancia de estos espacios de educación popular bien sea para convocar o para formar, personas críticas y con una alta orientación a la transformación social. En este sentido, la financiación estatal (Fejes y Dahlstadt, 2019) contribuiría al crecimiento de estos espacios como formación alterna a la académica donde pueda fomentarse la exploración dentro de su desarrollo identitario desde una postura crítica con su entorno. Y, de otro lado, en tanto fenómeno sociocultural (Holliday, 2020) sugiere la necesidad de modificar las prácticas de orientación vocacional en las instituciones educativas formales con el objetivo de construir prácticas pedagógicas más participativas (Lorenzo, 2008), que respondan a las necesidades del desarrollo del estudiante en tanto ser integral más que indicarle rutas fijas para su futuro.

Referencias

Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., ... & Rojo, V. (2011). Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial.

Bolívar, A., & Fernández, J. (2001). Investigación Biográfico-narrativa en Educación. Madrid: La muralla.

Botello, H. A. B. (2014). Incidencia de los programas de orientación vocacional en Colombia. Horizontes Pedagógicos, 16(1), 89-97.

Bruner, J. (1991). La autobiografía del yo. Actos de significado, 4.

Castro Valdez, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos.

Casullo, M. M., Cayssials, A. N., Liporace, M., De Diuk, L., Arce, J., & Álvarez, L. (1994). Proyecto de vida y decisión vocacional. Argentina Argentina: Paidós.

Christodoulou, M. (2016). Excluded and dropped in: habitus and biographical identity in vocational adolescents' life transitions. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(3), 320-341.

De Angulo Botero, J. P. (2018). Descripción de las prácticas de orientación profesional y vocacional en el sistema educativo colombiano (Bachelor's thesis, Universidad de la Sabana).

Dedering, H. y Boreham, N. C. (2008). Vocational Guidance and Work Orientation. En *Handbook of technical and vocational education and training research* (Vol. 49). F. Rauner, & R. Maclean (Eds.). Dordrecht: Springer.

Down, B., & Smyth, J. (2012). 'Getting a job': vocationalism, identity formation, and critical ethnographic inquiry. *Journal of Educational Administration and History*, 44(3), 203-219.

Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the "healthy personality." In M. J. E. Senn (Ed.), *Symposium on the healthy personality* (p. 91–146). Josiah Macy, Jr. Foundation.

Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2019). Choosing one's future? Narratives on educational and occupational choice among folk high school participants in Sweden. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-17.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Editorial America Latina.

Freire, P. (1994). Carta octava: Identidad cultural y educación. En *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Gutiérrez, C., Galván, C., Puerta, R. & Marjo, R. (2009). *La Orientación En El Sistema Educativo Español*. Universidad de Alcalá.

Hernández, B. L., López, J. M., & León, M. J. C. (2014). El proyecto de vida, como elemento para la toma de decisiones vocacionales en los alumnos de secundaria (Doctoral dissertation, Ajusco).

Holliday, O. J. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(3), 287-286.

Hung, E. S. (Ed.). (2014). Modelo de orientación vocacional para instituciones educativas en Colombia. Universidad del Norte.

Jara, L. (2010). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona*, (13), 137-157.

Julio-Maturana, C. (2017). Configurando Identidad de Aprendiz en la Escuela: Obstáculos en la Relación Pedagógica y su Incidencia en Procesos de "Deserción" Escolar Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 109-129.

León Mendoza, T. D., & Rodríguez Martínez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 10-16.

Lorenzo, Z. B. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Obtenido de CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187.

Moss, T., & Pittaway, S. (2013). Student identity construction in online teacher education: A narrative life history approach. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(8), 1004-1018.

Nohl, A. M. (2010). Narrative interview and documentary interpretation.

Olaya, P. C., García, H. H. M., Carpintero, Á. A. T., & Giraldo, P. P. S. (2013).

Sistema de Orientación Profesional: Estrategia para fortalecer la alianza vocacional entre Instituciones de Educación Superior y Educación Media. In *Congresos*

CLABES.

Ortega, C. V., & Fuentealba, R. (2018). 1B058 La Identidad Profesional del Profesor de Ciencias: una construcción individual y social. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*.

Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (28).

Prieto, A. (2002). Indecisión vocacional: pérdidas y "perdidos" en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 145-163.

Rivera, F. B. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados. *Revista Educación y desarrollo social*, 9(2), 86-101.

Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In (ed.) S. Koch, *Psychology: A study of a science*. Vol. 3: Formulations of the person and the social context. New York: McGraw Hill.

Ruvalcaba-Coyaso, J., Alvarado, I. U., & García, R. G. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-102.

Stevenson, J. (Ed.). (2020). *Developing vocational expertise: principles and issues in vocational education*. Routledge.

Uribe, J. (2011). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. PÁRAMO, O (Comp.). *La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación (195-210)*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Valbuena, E. (2013). El análisis del contenido: de lo manifiesto a lo oculto. Páramo, P.(comp.). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*, 213-222.

Wright, E. (2020). Nurturing identity formation in adolescence through narrative learning: a dialogue between the pedagogies of media literacy and religious education. *British Journal of Religious Education*, 42(1), 14-24.

Apéndices

Apéndice 1: Instrumento de entrevista

Áreas (De Angulo , 2018)	Ejes temáticos	Variables de identidad (Marcia, 1980)	
		Exploración	Compromiso
Personal	Decisión vocacional		¿Qué carrera quieres estudiar en este momento?
			¿Por qué quieres estudiar esta carrera?
			Para ti, ¿qué es o en qué consiste la carrera que elegiste? ¿Cómo la definirías?
			¿Por qué te gusta esta carrera?
			¿Dónde te ves en unos 5 años teniendo en cuenta tu elección?
Familiar	Familia y/ seres cerca- nos		¿Algún familiar o conocido ha estudiado esta carrera?
			¿Qué opinan tus familiares y amigos de esta carrera?
			¿Sientes que alguno/a de ellos ha influido en tu decisión?
Académico	Conte- xto	Habilid- ades y afinida- des	¿En qué materias te consideras más fuerte en el colegio? Y ¿por qué?
			¿Qué tan importantes son estas materias en las que te consideras fuerte dentro de la carrera que elegiste?
Psicológico			¿Qué habilidades necesita una persona que ejerza dicha carrera?
			¿Cuáles de tus habilidades te serían útiles en esta carrera?
Social	Conocimiento sobre la carrera elegida		Dentro de las personas que ejercen esta carrera, ¿qué te haría diferente o qué te haría destacar de las demás?
			¿Qué actividades hace una persona dentro de esta carrera?
			¿En dónde estudiarías esta carrera?
			¿Por qué es importante esta carrera en la sociedad?
			¿Cuál sería tu aporte a la sociedad desde esta carrera?

Apéndice 2: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

Nombre del participante: _____

Estimado Sr. /Sra.

Su hijo ha sido invitado a participar en la investigación titulada “Identidad vocacional desde la educación popular”, presentada como trabajo de grado para optar el título de Especialista en pedagogía, realizado por Deisy Montenegro Briceño, psicóloga y estudiante de la especialización en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este es un formulario de consentimiento informado cuyo objetivo es entregar toda la información necesaria para que Ud. decida si desea que su hijo participe o no, en esta investigación. Si usted está de acuerdo en que su hijo participe, se le pedirá que firme este formulario de consentimiento y se le dará una copia para que la guarde.

El propósito de este estudio es describir la influencia de la orientación vocacional en el desarrollo de identidad vocacional en los estudiantes del preuniversitario popular El Topo. La participación de su hijo es voluntaria. Se le pedirá que responda de manera franca, sin preocupaciones, en un ambiente de cordialidad con el entrevistador, la entrevista tendrá una duración entre 15 y 20 minutos.

El que Ud. decida que su hijo participe de este estudio no conlleva riesgos para su salud ni su persona debido a que la investigación es de riesgo mínimo ya que la entrevista que se realizará a su hijo no busca manipular o influir en su conducta; lo que se desea precisamente es conocer el punto de vista de su hijo sin ninguna interferencia.

Si Usted no desea que su hijo participe no implicará sanción. Su hijo tiene el derecho a negarse a responder a preguntas concretas, también puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento y la información que hemos recogido será descartada del estudio y eliminada.

La participación de su hijo es totalmente confidencial, ni su nombre ni su documento de identificación, ni ningún tipo de información que pueda identificarlo aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos. El almacenamiento de los códigos estará a cargo del investigador responsable.

Su hijo no se beneficiará de participar en este estudio, sin embargo, la información que pueda obtenerse a partir de su participación será de utilidad para el desarrollo de nuestra investigación.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente la participación de mi hijo en este estudio, firmó la autorización.

Yo, _____ identificado(a) con CC _____, autorizo que mi hijo _____ en la investigación titulada “Identidad vocacional desde la educación popular”. Se me ha explicado claramente, qué se trata de una investigación de riesgo mínimo, para la cual no se conoce ningún riesgo físico o mental por el hecho de participar en esta investigación. La información manejada durante las entrevistas será totalmente confidencial y será utilizada para fines académicos.

Firma del participante o del padre o tutor

Fecha: _____