

# Creencias y valores en la elección de la carrera universitaria y la profesión. Aplicación del método comparativo constante

Bustamante, Laura Andrea;  
Escanés, Gabriel  
Gómez, Sandra



## Creencias y valores en la elección de la carrera universitaria y la profesión. Aplicación del método comparativo constante

Laura Andrea Bustamante, Gabriel Escanés y Sandra Gómez

Universidad Siglo 21, Argentina. [gaescanes@gmail.com](mailto:gaescanes@gmail.com); [lauraabus@gmail.com](mailto:lauraabus@gmail.com); [sgomezvinales@gmail.com](mailto:sgomezvinales@gmail.com)

**Resumen.** Las diversas formas en las que los estudiantes aprecian, valoran y evalúan una carrera, las maneras en las cuales se posicionan frente a la misma, y construyen conocimiento sobre sus contenidos y sobre la profesión a ejercer, están moldeadas por su propia historia y por la cultura y los valores de una época. Estos significados atribuidos grupalmente constituyen lo que podemos nombrar representaciones sociales. Las citadas cuestiones nos llevan a preguntarnos: ¿Cuáles son las representaciones de los estudiantes acerca del estudio universitario y la profesión? ¿Qué valores ponen en juego al momento de su elección? Hemos considerado pertinente la aplicación de metodología cualitativa. Tomamos una muestra mayor en el año 2012 a la cual se le solicitó un relato autobiográfico, y una submuestra seleccionada en el año 2016 y 2017 de aquellos estudiantes, bajo un criterio de muestreo teórico, a la cual se le aplicó una entrevista en profundidad.

**Palabras clave:** creencias; valores; carrera; profesión; universidad

**Beliefs and values in the choice of university career and profession. Application of the constant comparative method.**

**Abstract.** The diverse ways in which students appreciate, value and evaluate a career, the ways in which they position themselves in front of it, and build knowledge about their content and about the profession to be exercised, are shaped by their own history and by the culture and the values of an era. These meanings attributed in a group constitute what we can name as social representations. The aforementioned questions lead us to ask ourselves: What are the students' representations about the university study and the profession? What values do they put into play at the moment of their election?

We have considered the application of qualitative methodology relevant. We took a larger sample in 2012 to which an autobiographical account was requested, and a subsample selected in 2016 and 2017 from those students, under a criterion of theoretical sampling, to which an in-depth interview was applied.

**Keywords:** beliefs; values; career; profession; college

### 1 Introducción

Las diversas formas en las que los estudiantes aprecian, valoran y evalúan una carrera, las maneras en las cuales se posicionan frente a la misma, y construyen conocimiento sobre sus contenidos y sobre la profesión a ejercer, están moldeadas por su propia historia y por la cultura y los valores de una época. Grupalmente constituyen una red de sentido, ofreciendo significado a las experiencias compartidas. Estos significados atribuidos grupalmente constituyen lo que podemos nombrar representaciones sociales. La preocupación inicial que da origen a este trabajo está vinculada fundamentalmente a tres cuestiones: en primer lugar el supuesto acerca del impacto que produce en nuestros días el discurso mediático en la construcción de representaciones sociales sobre las carreras, y la sospecha de que la incorporación de este tipo de discurso, cuando es ajeno a la experiencia y a la historia de los estudiantes, incide en la construcción de un imaginario muy alejado de la realidad de los estudiantes, lo cual obstaculiza la construcción de un proyecto personal y profesional viable y satisfactorio.

La segunda cuestión es la insatisfacción percibida en numerosos estudiantes evidenciada en cierta falta de compromiso e involucramiento con la carrera, en una actitud apática hacia la misma y en dificultades para proyectar un hacer a futuro ligado a la elección profesional.

La tercera cuestión y quizás la más abarcativa, refiere al peso relativo que adquiere la carrera elegida y por ende la profesión que se desea ejercer en la construcción de la identidad, habida cuenta de que si bien las mutaciones del concepto de identidad nos invitan a desligar o al menos suavizar el vínculo entre carrera e identidad, los discursos escuchados en los estudiantes nos invitan a asumir que la carrera puede ser pensada como una forma de ser en el mundo, por tanto los estudiantes dan cuenta de una cuota alta de sufrimiento al percibir tensiones entre la carrera elegida y su autodefinición.

Frente a estas cuestiones nos preguntamos qué significa hoy para los estudiantes argentinos iniciar, continuar y terminar una carrera universitaria. En este texto presentamos una sección de los resultados finales de la investigación en cuestión, que hace referencia a los valores que los estudiantes ponen en juego para elegir su carrera universitaria. Estos valores, que proponemos, constituyen categorías emergentes de los sistemas de creencias identificados en sus narrativas. Exponemos aquí con detenimiento el diseño metodológico utilizado para generar dichas categorías, el proceso llevado a cabo para la abstracción e interpretación requerida y el sentido y funcionalidad de los valores identificados. Específicamente, el tema de la elección de carrera ha sido abordado en estudios previos como una de las dimensiones vinculadas al abandono (Mastache, Monetti y Aiello, 2014), cuestionando la noción clásica de vocación como motor de elección de la carrera (Ortega et al., 2010) o bien desde el campo de la orientación vocacional, más enfocada al nivel secundario y a la clínica. En este sentido, los aportes originados en perspectivas interdisciplinarias permiten enfocar el tema con mayor amplitud (Rascován, 2009; Gavilán, 2006), ya que permiten analizar la elección de carrera como una articulación entre el contexto, ciertos momentos transicionales en los cuales se eligen las opciones y el imaginario social que es fuente de las significaciones sociales que inciden en la construcción del proyecto personal del estudiante.

## 2 Marco metodológico

En nuestro estudio resulta relevante estudiar las representaciones a partir de un enfoque procesual (Jodelet, 1986), que permite comprender la elaboración de las representaciones como proceso social (Spink, 1993) así como abordar el objeto de estudio en sus vinculaciones socio históricas y culturales (Banchs, 2000). Hemos considerado pertinente la aplicación de metodología cualitativa, que según Vasilachis de Gialdino (2006), se caracteriza por 3 aspectos: (a) su principal interés está vinculado con el modo en que el mundo es comprendido y producido desde el punto de vista de los participantes, sus sentidos, experiencia y conocimientos, (b) es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, y (c) busca descubrir y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. En este sentido, el investigador busca comprender e interpretar la realidad social a partir del sentido que los individuos atribuyen a sus acciones. La metodología cualitativa se propone la generación de nuevos conceptos, tipologías y teorías que permitan comprender y caracterizar el fenómeno investigado.

### 2.1. Diseño de la investigación

De manera inicial diremos que el estudio se realizó con dos cortes en el tiempo: el año 2012 y los años 2016/2017. En los dos momentos se trabajó con los mismos sujetos, los mismos estudiantes. Una muestra mayor en el año 2012 a la cual se le solicitó un relato autobiográfico, y una submuestra seleccionada en el año 2016 y 2017 de aquellos estudiantes, bajo un criterio de muestreo teórico, a la cual se le aplicó una entrevista en profundidad. Se desarrollan a continuación los dos momentos con mayor minuciosidad.

### 2.1.1. Momento 1: Año 2012

- Técnica utilizada: relato autobiográfico
- Población: estudiantes ingresantes a diferentes carreras de la universidad Siglo 21 modalidad presencial.
- Muestra: 300 estudiantes, elegidos en un muestreo por conveniencia.

En su mayoría, la población de ingresantes a la universidad Siglo 21 en esta modalidad presencial, corresponde a una clase media y media alta, proveniente de escuelas públicas de gestión privada. Se trata de jóvenes cuya dedicación al estudio, inicialmente es full-time. Sin embargo, otra porción de estudiantes inicia en esta institución por la facilidad de ingreso, por la posibilidad de comienzo a mitad de año, porque sus trabajos requieren de flexibilidad horaria que la institución les ofrecería o simplemente porque esperan encontrar en la institución privada mayor personalización, tal como hemos podido observar a partir de los datos obtenidos en estudios previos (Bustamante, 2012). Los relatos autobiográficos con los que hemos trabajado fueron escritos a partir de una consigna abierta solicitada en la primera clase del curso de ingreso universitario, a diferentes grupos de estudiantes de la cohorte 2012 (un total de 300 relatos). Se les pidió que relataran la manera en la cual habían elegido la carrera y cómo habían decidido cursar esa carrera en la universidad en cuestión.

### 2.1.2. Momento 2a: Año 2016

- Procedimiento analítico: análisis narrativo de los relatos utilizando el método comparativo constante
- Universo de análisis: 300 relatos
- Corpus: 120 relatos elegidos en un muestreo estratificado por grupo de carreras

En esta investigación hemos recuperado los relatos de los estudiantes construidos en el 2012 y tomamos un corpus de dicho universo, para proceder al análisis textual del mismo. Dada la multiplicidad de carreras identificadas en los relatos, las agrupamos constituyéndose los siguientes grupos: disciplinas tradicionales, de más de un siglo de vida: abogacía, ciencias económicas (administración y contador público); disciplinas modernas, surgidas entre la década del 60 y 80: relaciones internacionales, comercio internacional, diseño industrial; disciplinas surgidas en la década del 90, a partir de la oferta de universidades privadas profesionalistas: publicidad, relaciones públicas, recursos humanos, diseños (gráfico, de indumentaria). Seleccionamos un número de relatos representativo de cada grupo. Acerca de su análisis, afirmamos que los relatos ofrecieron elementos sustantivos en relación con la elección de carrera en función de la trayectoria previa.

### 2.1.3. Momento 2b: Año 2016 y 2017

- Técnica utilizada: entrevista en profundidad
- Población: estudiantes ingresantes en el año 2012 a diferentes carreras de la universidad Siglo 21 modalidad presencial, que escribieron su relato el primer día de clase
- Muestra: 24 estudiantes, elegidos mediante un muestreo teórico.

Los estudiantes seleccionados como unidades muestrales en función del criterio de muestreo teórico (a partir de categorías emergentes en el momento 1) fueron ubicados personalmente, a través de mails y llamados telefónicos. Contábamos con el dato de su nombre y apellido, carrera y obviamente año de ingreso, todos datos ofrecidos en el relato manuscrito. La situación de cada alumno era diferente: algunos habían abandonado los estudios universitarios, otros habían cambiado de carrera, algunos estaban a mitad de la carrera que habían comenzado, otros estaban en instancia final de tesis, y una alumna estaba recibida. Sobre los estudiantes seleccionados se aplicó la técnica de

entrevista en profundidad, que es una reunión que propicia la conversación entre un entrevistador y un entrevistado. En esta instancia de encuentro, una vez avanzada la entrevista, se le presentó al estudiante el relato manuscrito por él mismo, instándolo a leerlo e induciendo a vinculaciones entre el pasado y el presente. Puesto de nuevo en juego al momento de las entrevistas, fue un disparador de otras asociaciones que enriquecieron aspectos del tema investigado. La construcción del relato escrito adquirió nueva vida en el contexto de la entrevista. Desde nuestro punto de vista esto aportó gran valor al material relevado, puesto que la recepción del manuscrito propio escrito años atrás despertó emociones variadas, virajes en los relatos que venía construyendo, estimuló nuevos recuerdos, aportó intimidad a la conversación, en definitiva, habilitó un espacio para explorar la dimensión afectiva de las representaciones: “las representaciones no son, así, meras expresiones cognitivas; son permeadas, también, por el afecto” (Spink, 1993) .

#### 2.1.4 . Acerca de cómo construimos la categoría emergente valores

Nos proponemos en este apartado precisar minuciosamente el recorrido metodológico que posibilita en nuestro trabajo la construcción de una categoría. Partir del dato hacia la construcción de una propuesta conceptual que pueda explicar cierto fenómeno es un proceso inductivo que requiere cierta vigilancia, en vista a que el salto interpretativo necesario para que dicha construcción ocurra no resulte un mero producto de las propias representaciones del investigador. Si bien el sentido común del investigador se pone en juego, el recorrido del dato a la teoría debería sistematizarse de tal manera que otro investigador pueda comprender el proceso que se llevó a cabo para la construcción de las categorías. Esto se entiende define en términos de confirmabilidad y le otorga confiabilidad al estudio (Mendizábal, 2006).

El recorrido que hemos seguido podría sintetizarse de la siguiente manera:

- i. A partir de las proposiciones relacionadas al porqué y al para qué eligen la carrera, analizamos las creencias que sostienen tanto las expectativas como los argumentos.
- ii. Analizamos las creencias con el mismo procedimiento, buscando abstracción
- iii. Reconocimos sistemas de creencias
- iv. A partir de los mismos identificamos valores (lo que hace apreciar a la carrera como deseable).
- v. Realizamos las primeras entrevistas, relevando incidentes que complejizaron el análisis de la formación y transformación de las representaciones.

Describiremos ahora, a los fines de ganar minuciosidad, el proceso analítico realizado al que referimos en el punto i., ii. y iii. El mismo se realizó a modo de codificación abierta: codificamos en los relatos las creencias implícitas que sostienen la argumentación que construyen los estudiantes para dar cuenta del porqué de su elección de carrera y de las expectativas que poseen al momento de ingreso. Ejemplo:

*“Decidí comenzar a investigar cuáles eran mis intereses. Dejé atrás los típicos: ‘cuando sea grande quiero ser mamá o bailarina o astronauta’ y me concentré en algo mucho más práctico e ideal para mi futuro. Me interesaba mucho la política y un día investigando un poco, encontré esta carrera llamada Relaciones internacionales y quedé fascinada. Lo que más me llamó la atención fue el amplio conocimiento que esta abarcaba, no sólo política sino también economía, cultura y sociedad en general”*  
(Melina, Relaciones Internacionales)

De la argumentación que el estudiante construye en la transcripción previa extraemos las siguientes creencias implícitas:

1. Ser bailarina o astronauta no es viable como carrera esto implica que hay algunas carreras que no pueden ser consideradas como opciones profesionales.

2. El arte no puede ser considerado opción profesional.
3. Una actividad no convencional no puede ser considerada como opción profesional.
4. La idea de futuro está ligada a la practicidad.
5. La carrera es deseable cuando aborda contenidos multidisciplinares.

Posteriormente, sintetizamos las creencias enumeradas, omitiendo la que tenía una única enunciación, y reuniendo algunas muy cercanas en cuanto a su sentido, a partir del procedimiento cognitivo de generalización. Por ejemplo, las siguientes creencias que emergen de diferentes relatos: “la carrera sirve para vender”, “la carrera es útil para tener una empresa”, “la carrera me permitirá tener mi propio supermercado”, al generalizarlas, se sintetizan en “la carrera sirve para hacer algo específico”. De esta manera, luego de analizar los 120 relatos, se enumeraron 60 creencias.

Realizamos el procedimiento descrito con asistencia del programa de análisis cualitativo ATLAS TI, el cual también nos permitió la categorización axial de las listadas creencias. El proceso de categorización axial (Strauss & Corbin, 2002), se denomina de esta manera porque implica relacionar las categorías con sus subcategorías, alrededor de un eje de sentido. Finalmente, se asocian las categorías con otras categorías y con sus dimensiones (las creencias explícitas). De tal forma se obtiene una red densa que nos permite hablar de las creencias y posteriormente de los valores contenidos en las representaciones de los estudiantes sobre la carrera y la profesión.

### 3 Sistemas de creencias y valores

Son diversos los enfoques con los cuales se ha abordado teóricamente el concepto de valores. En este trabajo resulta necesario una primera distinción. Por un parte, los valores se refieren a ciertas convicciones profundas, que identifican a un sujeto y generalmente se les considera positivos. Por otra parte, los valores se entienden como características propias de un objeto de representación que le hacen apreciable, de allí que posea valor para los sujetos de representación.

Los valores, siendo un atributo de identidad del sujeto, generan satisfacción en quienes los llevan a la práctica. Al mismo tiempo implican polaridades: los valores se organizan en una jerarquía, que el sujeto va construyendo a lo largo de su vida y que puede mutar. Asimismo, los valores trascienden lo concreto, dan sentido a la actividad humana y a la sociedad. Como indicamos antes, un valor se sostiene en creencias; en este caso nos interesa analizar los valores de los estudiantes en relación con la carrera considerando que estos determinan juicios para calificar a cierto objeto, en este caso la carrera elegida, como estimado o rechazado. Los valores se convierten en normas desde el momento en que dirigen o reglan las conductas y dichas normas tienden a dirigir los comportamientos con los valores declarados. Por ello, el concepto de valor es inseparable de la noción de preferencia: valorizar una cosa antes que otra significa que, en una situación dada, el valor que induce la elección elimina a otro. Entendemos que en función de las creencias que un sujeto posee, sostiene un valor específico. Por ejemplo, si un estudiante cree que un título habilita espacios laborales, intentará concluir la carrera y estará valorando el trabajo, posiblemente por encima del conocimiento. La propuesta de valores que realizamos aquí surge de la sistematización de creencias que hemos hecho previamente y de los tres ejes de sentido planteados. A partir del trabajo empírico realizado, del análisis de los relatos y entrevistas, afirmamos que difícilmente la posición de un estudiante se halle concretamente en uno de los vértices, razón por la cual los hemos construido a partir del continuum que se da entre los vértices del triángulo presentado, es decir, entre los ejes de sentido explicados previamente. Así, el valor se ubica en el segmento que forman los dos puntos vértices, en donde los ejes de sentido se articulan. El valor instrumental nace entonces cuando el estudiante valora la carrera porque le permite un hacer que le lleva a tener cosas o prestigio. El valor expresivo nace cuando el estudiante valora la carrera porque le permite un hacer que le permite revelar su ser. El valor identitario nace entonces cuando el estudiante busca en una carrera ser

reconocido tal como dice ser. Entendemos que el valor altruista es el de mayor complejidad puesto que involucra los tres ejes de sentido: quien pone en juego valores altruistas al seleccionar su carrera involucra la necesidad de un hacer concreto, una intervención en el mundo que le permita realizarse, sentirse bien (como todo sentimiento altruista posee su lado egoísta) y que al mismo tiempo responda a objetivos socialmente valorados y por tal motivo, reconocidos.



Fig. 1. Ejes de sentido y valores puesto en juego al seleccionar la carrera. Construcción propia.

### 3.2.1. Valor instrumental: “forjar un futuro”

Asignar a la profesión un valor instrumental implica entenderla como medio para el logro de determinados objetivos. La característica de instrumentalidad aplica para la profesión en sí (como desempeño de un saber calificado) y para el título (como acreditación de ese saber). El título adquiere aquí su dimensión más pragmática ya que posibilita a quien es su poseedor la posibilidad del ejercicio de actividades regladas y el acceso a espacios considerados deseados. La carrera para el estudiante se constituye en medio para lograr hacer laboralmente ciertas actividades (trabajar de algo en particular) que le llevan a tener determinados objetos materiales o inmateriales: cosas, dinero, prestigio, éxito. Cuando el estudiante visibiliza su carrera como la posibilidad de *forjar un futuro* se refiere a objetivos socialmente valorados como el éxito económico, la posesión de bienes materiales, la posesión de capital cultural. Mientras más cerca del vértice del tener se acerca el valor, más es su intensidad de instrumentalidad, como vemos en el siguiente ejemplo:

*“Yo elegí esta carrera porque tiene mucha inserción laboral en la sociedad, y generalmente conseguís trabajo en lugares prestigiosos tales como embajadas, consulados o también en el ámbito privado como empresas internacionales” (Andrea, Relaciones Internacionales).*

El darle a la carrera un valor instrumental, en la mayoría de los casos, imprime a las representaciones iniciales de los estudiantes la necesidad de culminación de la carrera, ya que la posesión del saber hacer habilitante o del reconocimiento se materializa mediante la posesión del título.

*“Elegí contador público porque tiene salida laboral y un trabajo independiente. Me explicaron que en tercer año hay pasantías y que después al terminar se puede hacer una doble titulación en administración”. (Gimena, Contador Público)*

En el citado ejemplo, la estudiante plantea su carrera en equivalencia con la obtención del título y por ende con el ejercicio de una profesión. Su aspiración es la obtención de un trabajo independiente y también del reconocimiento que implica la obtención de un título (o dos).

### 3.2.2. Valor expresivo: soy y hago lo que me gusta.

Como en todo sistema normativo, la jerarquización de lo que el sujeto considera importante es lo que incide en sus prácticas. No sólo sus creencias sino los afectos que le atraviesan le reclaman definir sus prioridades. La priorización es el elemento infaltable en cualquier sistema normativo. Cuando hablamos de que el estudiante pone en juego valores expresivos en la elección de su carrera, nos referimos a que prioriza sus gustos e inclinaciones esperando que la carrera le ofrezca la posibilidad de visibilizarlos y desarrollarlos. En ese caso la carrera abandona su impronta instrumental propiciando una mirada que supere la de carrera/profesión como medio para hacer y tener y que se enfoque en una carrera cuyo sentido se asocia al hacer para ser. La búsqueda es la de poder inscribir en su elección una cierta forma de ser. Los estudiantes que sostienen valores expresivos al momento de elegir su carrera expresan convencimiento a cerca de sus gustos y habilidades e incorporan en sus discursos sus preocupaciones vocacionales; les interesa “descubrirse”, asumiendo que hay algo que está cubierto y que, para encontrar la pasión escondida, que aún no logra emerger, deben arriesgarse. Se guían por las materias que les han resultado placenteras y por sus hobbies.

*“¿Por qué elegí mi carrera? Porque me considero una artista, pero sé que no basta con creerlo y sentirlo, necesito formarme. Dentro de mis hobbies como danza, pintura y coordinadora de niños y otros deportes, el dibujo, en especial de ropa, ¡me vuelve loca!” (Dana, Diseño de Indumentaria)*

En investigaciones sobre los valores asociados al mundo laboral se identificó que el nivel de estudios es el factor más incidente en la valoración expresiva del trabajo (Veira & Goy, 2010). La razón dada por los autores es la inversión que supone la educación superior que tiene un impacto sobre las aspiraciones laborales, situándolas más allá del salario y la estabilidad; indican también que la educación superior supone una exposición más prolongada a un adiestramiento orientado al desarrollo personal y al logro de metas individuales. Sin embargo, en nuestro país y por las características de la educación universitaria, el estudio universitario se ha asociado a la posibilidad de movilidad social y se ha ligado fuertemente a ideales meritocráticos, que no se agotan a pesar de las fuertes crisis socioeconómicas que restringieron la relación entre capital cultural y posición económica. La carrera y posterior consecución de un título universitario continúan teniendo para gran parte de los estudiantes ingresantes un valor instrumental. Aunque es posible observar la emergencia del valor expresivo en los casos cuyas familias ofrecen mayor soporte económico, no podemos decir que el valor instrumental surja sólo en los casos contrarios. Consideramos que, tal como lo hemos definido, el valor instrumental no es excluyente del expresivo.

### 3.2.3. Valor identitario: soy porque me dicen que soy, porque tengo la aprobación del otro.

Entendemos que la carrera adquiere un valor identitario cuando integra la posibilidad de ser en su carácter más singular, con la de ser reconocido. Cuando el estudiante elige una carrera, y la carrera tiene un valor identitario, el estudiante se proyecta como profesional de la misma, reconociéndose en los rasgos que identifican dicho profesional, y pretendiendo la pertenencia a ese colectivo y su futuro reconocimiento. “...en el ejercicio de la definición de sí mismo, lo que se es y lo que se posee están mezclados de manera inextricable” (Dubet & Zapata, 1998) . La identidad es el lado subjetivo



de la cultura considerada en su función distintiva (Giménez Montiel, 1997) Lo que define la identidad de una persona es su pertenencia a una pluralidad de colectivos, la presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos y su narrativa biográfica: es decir que la identidad da cuenta de que pertenece, de que es, y de que carga con un pasado (Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, 2006). Entonces tenemos por una parte las representaciones que la persona tiene acerca de sí misma, y por otra parte la mirada de los otros, el reconocimiento por parte de los otros de estas representaciones: autorreconocimiento y hetero-reconocimiento, tal como podemos ejemplificar mediante las siguientes citas:

*“Siempre tuve como meta lograr llamar la atención de los demás en cada dibujo, pintura o trabajo que realizaba. Quiero ser conocida en el mundo por crear una técnica diferente de llegar a los demás” (Gisella, Diseño Gráfico)*

*“Tardé en encontrar lo que me gusta y ahora no voy a dejar jamás, aunque me cueste, no voy a parar hasta recibirme de lo que yo quiero ser: un administrador de empresas” (R. 18, Jonathan, Administración de Empresas)*

Al mismo tiempo, están presentes los procesos de identificación (lo que el sujeto afirma sobre sí como permanente y pretende que los otros reconozcan) y de diferenciación (lo que le distingue de los otros y pretende que los otros reconozcan como distintivo). En conclusión, la identidad integra lo que le hace ser sí mismo, lo que le distingue del resto, y en ambos casos es necesario el reconocimiento del otro. Cuando hablamos de identificarse con algo, en este caso con una carrera o con un proyecto, esto implica que dicha carrera reafirma los atributos con lo que el estudiante se ha identificado, y que pretende que se reconozcan en él.

*“En principio, desde pequeña quería estudiar medicina, todo se fue tornando diferente al pasar el tiempo; luego en el secundario a partir de cuarto año comencé a tener Derecho de las Organizaciones, una materia que me encanta aún, ahí me percaté de que ‘era lo mío’; aunque desde chica por mi personalidad me lo dijeron, allí tomé conciencia de que era lo que relativamente imaginaba” (Flavia, Relaciones Internacionales)*

Por otra parte, y quizás como condensación de lo que el valor identitario representa, emerge la relación entre el tener y el ser. Tener un título para ser alguien:

*“Creo que si tengo un título voy a poder ser alguien en la vida. Aparte si formo una familia podría aportar parte de mi sueldo para que mis hijos tengan una hermosa niñez...” (Natsúe, Diseño de Indumentaria)*

La búsqueda de prestigio, o reconocimiento social, es uno de los argumentos más trabajados en cuanto a la selección de la carrera. Aun no tramitado conscientemente, el hecho de buscar prestigio es uno de los factores que motivan a la selección de una carrera. Existe una relación entre la elección vocacional del estudiante y el prestigio profesional que éste piensa que tiene su futuro título (Álvarez Hernández, Aguilar Parra, Fernández Campoy, & Sicilia Molina, 2014)

*“A pesar de que me encanta dibujar creo que lo prefiero como hobby simplemente. Me encantaría llegar a ser una empresaria reconocida y exitosa, ejerciendo mi trabajo en cuanto a mis valores e ideologías” (Romina, Administración de Empresas)*

Tenemos entonces por una parte el reconocimiento social, en términos de prestigio, y por otro, el reconocimiento familiar o grupal. El reconocimiento de sí emerge cada vez que el estudiante dice

elegir su la carrera en función de la posibilidad que le ofrece de ser apreciado positivamente por otro o de ser enaltecido social o grupalmente. Cuando el estudiante otorga a su carrera un valor identitario espera afirmarse a sí mismo, ser reconocido como tal y distinguirse de quien dice no ser. Esta diferenciación también es una dimensión de la identidad. Por tanto, cuando el estudiante dice “*soy el único que va a tener título*”, el estudiante se diferencia de sus otros significativos a partir de un proyecto imaginado.

#### 3.2.4. Valor altruista: “que nuestro mundo sea más justo”

Los valores altruistas, lejos de ser anacrónicos con nuestra época individualista, convocan sostenidamente quizás como movimiento contrario a la autoreferencialidad característica de los tiempos a los que asistimos, carente del sistema de referencias, normativo, que la modernidad ofrecía. Si las instituciones han perdido la capacidad de marcar las subjetividades y los agentes socializadores tradicionales (familia, escuela, iglesia) ya no ejercen esta función súper socializadora (Tiramonti, 2010) y los rasgos epocales nos muestran individuos *subsociales* y *anómicos* (Tenti Fanfani, 2002), entonces la búsqueda del bien colectivo y de una función solidaria emerge en muchos casos tal vez como necesidad de recuperar ese algo que permita atar al lazo social.

Tal como dan cuenta los relatos analizados, muchos jóvenes de este tiempo nuestro aun desean cambiar el mundo. De una u otra manera desean intervenir en la realidad para mejorarla, para lograr la paz mundial, para que no haya pobreza, para que no haya guerras, para que la gente sea feliz. Objetivos movilizados, claro está por experiencias familiares y mandatos sociales, pero que nos alejan del encorsetamiento de los jóvenes bajo la categoría de individualistas, de opiniones que argumentan que la actual generación joven se plantea trayectorias de vida donde se enfatiza el logro personal por sobre estrategias y acciones de tipo colectivo (Sandoval Manríquez, 2007).

Identificamos valores altruistas cuando la carrera es justificada en función de la posibilidad que ofrece de ser medio para aportar a causas colectivas, nobles, integradoras. O como medio para ayudar al otro, para fortalecer vínculos, para colaborar colectivamente con otro. Por ello, el hecho de que una carrera tenga para el estudiante un valor altruista, integra el eje de sentido del hacer (algo concreto en el mundo) con el ser (noble, solidario, justo) y el del tener (el reconocimiento del otro a raíz de una buena causa).

## Discusión

Consideramos que cuando el estudiante elige comenzar y permanecer en una carrera está construyendo un vínculo con la misma, en cuya construcción no sólo intervienen sus representaciones previas sobre la misma, sino también sus nociones acerca de lo que hay que hacer o no, y las maneras de sentir, los afectos que permean en la construcción de dicho vínculo. Todo esto en vistas de alejarnos de una explicación individualista de la selección de una carrera, como si la voluntad del estudiante estuviera aislada de su posición en la familia y en la sociedad, o como si la decisión pudiera ser completamente racional. Consideramos que reconocer los valores que actúan como base para la toma de decisión y la elección de una determinada carrera aporta una mirada más abarcativa del proceso.

La carrera es diferentes cosas y de diferentes maneras. Y esta diversidad no alcanza a ser explicada a partir de la diferencia de capital cultural con el que cuentan los estudiantes. Es aquí donde cobra valor y gana vigencia el uso del concepto de representaciones para dar cuenta del campo de imágenes, creencias, expectativas que poseen los sujetos no sólo por su pertenencia a una clase sino a partir de las interacciones (de las características que tuvo dicha interacción) en sus grupos de pertenencia. En la heterogeneidad representacional que observamos incluso al interior de grupos de

estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos semejantes, emerge como factor incidente la modalidad discursiva familiar y el fomento de la autonomía del estudiante. El hecho de tomar un grupo de estudiantes, localizarlo y entrevistarlos enriqueció profundamente el análisis. En lo que hemos llamado momento uno, es decir, en el análisis de los relatos, pudimos relevar creencias y valores de los estudiantes al ingresar, mientras que en las entrevistas realizadas a una muestra de los estudiantes que escribieron dichos relatos, pudimos analizar la trayectoria. Consideramos que esta decisión metodológica fue más productiva que si, con el fin de analizar trayectorias, hubiéramos tomado un grupo avanzado de la universidad, porque nos permitió ver saltos de universidad, continuidad y discontinuidad de trayectorias y motivos de deserción. Pero también porque la técnica utilizada enriqueció la producción discursiva de los alumnos, que al encontrarse con su propio relato manuscrito se vieron interpelados de otra manera, y atravesaron emociones y sensaciones diversas. Esto sin duda fue un aporte metodológico interesante. La aplicación del método comparativo constante, como procedimiento analítico integral del proceso de investigación llevado a cabo resultó fundamental para la riqueza de las categorías emergentes y enriqueció significativamente la interpretación realizada.

## Referencias

- Álvarez Hernández, J., Aguilar Parra, J. M., Fernández Campoy, J., & Sicilia Molina, M. (2014). El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 40–55.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 1–15.
- Bustamante, L. (2012). Representaciones de los jóvenes acerca de la universidad: proceso de selección de la institución universitaria. *Uni-Pluriversidad*, 12(1), 45–56. Retrieved from <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/13277>
- Dubet, F., & Zapata, F. (1998). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*. El Colegio de Mexico. <https://doi.org/10.2307/40420036>
- Giménez Montiel, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9–28. Retrieved from [https://www.academia.edu/805565/Paradigmas\\_de\\_identidad](https://www.academia.edu/805565/Paradigmas_de_identidad)
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social, II*. Buenos Aires: Paidós.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de Vida y Métodos Biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In I. (2006). Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65–106). Barcelona: Gedisa.
- Sandoval Manríquez, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última Década*, 15(27), 95–118. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362007000200006>
- Spink, M. J. (1993). O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. The Concept of Social Representations in Social Psychology. *Cad. Saúde Públ.*, 9(3), 300–308.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Voz socialización. En Altamirano, C., *Términos Críticos de la Sociología de la Cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. In G. Tiramonti (Ed.), *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 15–46). Buenos Aires: Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa. In Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Veira, J. L. V., & Goy, C. M. (2010). La difusión de los valores expresivos en el trabajo. *Configurações*, (7), 13–30. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.16>