








LOS CAMINOS PARA LA CONSTRUCCIÓN VOCACIONAL: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES MUJERES QUE PROSIGUEN CARRERAS MASCULINIZADAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL¹

Trinidad Jeria-León² , Fernanda Ramírez-Cid³ ,
Sofía Pavanati-Cortés⁴ , Josefa Benavides⁵ ,
Almendra Núñez⁶ , Imolli Iturriaga Sánchez⁷ ,
Javiera Ross⁸ 

RESUMEN

El estudio buscó analizar el proceso de construcción de las decisiones vocacionales de 15 estudiantes mujeres de carreras masculinizadas en educación superior técnico profesional, a lo largo de su ciclo de vida. Mediante entrevistas, se logró evidenciar la presencia de actores significativos (familiares, amistades, profesores y supervisores de práctica), quienes facilitaron y/o desafiaron los intereses expresados por las estudiantes a lo largo de sus etapas de vida; además, se identificó el fuerte sentido de agencia que las mismas entrevistadas le otorgan a su propio proceso de construcción y elección vocacional. Por último, se evidencia cómo los roles de género aparecen en las narrativas de vida no solo en los espacios de socialización que tienen las estudiantes, sino también frente a la propia exploración, declaración, y decisión de proseguir sus intereses vocacionales en áreas tradicionalmente masculinizadas.

Conceptos clave: ciclo de vida, decisiones vocacionales, educación técnico profesional, roles de género.

-
- 1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/Convocatoria 2023.
 - 2 Fundación Niñas Valientes, Santiago, Chile. Contacto: tjeria@uc.cl
 - 3 Fundación Niñas Valientes, Santiago, Chile. Contacto: fernanda.ramirez@ninasvalientes.org
 - 4 Fundación Niñas Valientes, Santiago, Chile. Contacto: sofia.pavanati@ninasvalientes.org
 - 5 Fundación Niñas Valientes, Santiago, Chile. Contacto: josefa.benavides@ninasvalientes.org
 - 6 Fundación Niñas Valientes, Santiago, Chile. Contacto: almendra.nunez@ninasvalientes.org
 - 7 Fundación Niñas Valientes, Santiago, Chile. Contacto: imolli.iturriaga@ninasvalientes.org
 - 8 Fundación Niñas Valientes, Santiago, Chile. Contacto: javiera.ross@ninasvalientes.org

*PATHWAYS TO VOCATIONAL CONSTRUCTION: NARRATIVES OF
FEMALE STUDENTS PURSUING MALE-DOMINATED CAREERS IN
TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING*

ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of constructing vocational decisions among 15 female students enrolled in male-dominated programs within Technical and Vocational Education and Training (TVET), across their life course. Through interviews, the presence of significant actors—such as family members, friends, teachers, and internship supervisors—was identified. These actors either facilitated and/or challenged the interests expressed by the students throughout different life stages. The study also identified the strong sense of agency that the interviewees themselves attribute to their own process of vocational construction and choice. Finally, the findings show how gender roles appear in the students' life narratives not only in the socialization spaces in which they engage, but also in their own exploration, articulation, and decision to pursue vocational interests in traditionally male-dominated fields.

Keywords: Life Course, Vocational Decisions, Technical and Vocational Education, Gender Roles.

Introducción: ¿Qué nos lleva a decidir nuestra vocación?

Existen distintos factores que pueden influir en el proceso de exploración y construcción de los intereses vocacionales. A pesar de que supone cierta “libertad” para quien decide, en realidad la elección se ve condicionada por componentes sociopolíticos y económicos que delimitan las opciones a las que tienen acceso las personas, pudiendo direccionar sus decisiones (Katartzi & Hayward, 2019).

La construcción de dichos intereses puede llevar a las y los estudiantes a decidir proseguir estudios en la educación superior. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2022) reportó que, a nivel latinoamericano, se ha apreciado un aumento significativo en el acceso a la educación superior durante las últimas dos décadas.

La oferta educativa a la que las y los estudiantes pueden optar es muy variada, y particularmente en la región latinoamericana durante las últimas tres décadas se ha extendido la oferta de la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) (Sepúlveda, 2017). Según el Banco Mundial (2023), esto se debe a las importantes ventajas que entregan los programas de educación técnico profesional (en adelante ETP), tales como su adaptabilidad de acuerdo con las necesidades del mercado laboral, posibilitando adquirir conocimientos prácticos que favorecen la inserción temprana al mercado laboral (Larrañaga et al., 2013; Sevilla, 2017). Además, fomenta la innovación y el emprendimiento, lo que atrae a quienes desean enfrentar los retos sociales y tecnológicos del presente (Guevara Pezoa, 2023).

En el contexto chileno, más de un millón de estudiantes continuaron sus estudios en instituciones de educación superior en 2024 (SiES, 2024b), dentro de los cuales un 44,8% lo hizo en instituciones de ESTP.

Ahora bien, a pesar de que existe una amplia oferta de programas en ESTP, al analizar las estadísticas de matrículas latinoamericanas, se observa una clara brecha de género en la elección de carrera, donde las mujeres predominan en áreas como salud, educación y ciencias sociales, mientras que los hombres

tienen una mayor representación en disciplinas como tecnologías y ciencias básicas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2025; SiES, 2024a).

Las estadísticas chilenas evidencian una superación de aproximadamente el 75% de hombres en las áreas STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) en las instituciones de ESTP. A pesar de que estas cifras reflejan el aún preocupante escenario que se enfrenta a nivel latinoamericano para reducir las brechas de género –y tomando en cuenta que distintas investigaciones han profundizado en las razones sociales, psicológicas y políticas por las que se perpetúan las brechas de género–, también es interesante mirar con otro lente esta estadística, enfocándose en aquel porcentaje menor, pero igualmente significativo, de estudiantes mujeres que prosiguen estudios técnicos en áreas masculinizadas. Ante esta realidad, ¿qué motiva a estas mujeres a elegir carreras en áreas tradicionalmente masculinas?

Existen algunos estudios que han profundizado en esta arista, donde motivos como los intereses personales, influencias familiares, y el reconocimiento social de la carrera son algunos de los elementos que han impulsado a las estudiantes a incursionar en áreas de mayor participación masculina (Sepúlveda, 2024; Sevilla et al., 2019). Sin embargo, estos estudios se han enfocado principalmente en el contexto de la educación secundaria, por lo que es interesante mirar este fenómeno desde la retrospectiva de estudiantes de educación superior, quienes actualmente se encuentran estudiando carreras de dicha índole, y así comenzar a aproximarse a los distintos caminos que pueden llevar a una estudiante a proseguir carreras masculinizadas en instituciones de ESTP.

Por ejemplo, existe diversa literatura que habla acerca del rol de los distintos contextos de socialización como la familia, los espacios educativos y los grupos de pares en la construcción de los intereses vocacionales (Ainaguano et al., 2023; Barreno, 2015). Ahora bien, los significados atribuidos a estos contextos, al igual que su rol a lo largo de la propia construcción de los intereses vocacionales, puede ser muy diferente entre estudiantes, lo que lleva a pensar que hay más de un conjunto de experiencias que se puede dar a lo largo de su

historia, que las impulsan y/o inspiran para profundizar y proseguir en dichas áreas.

De igual forma, hay autores que abordan el rol de la agencia humana, y cómo el complemento entre las experiencias vocacionales, acompañamiento y apoyo social, y el propio sentido de agencia, se convierten en elementos clave para el proceso de construcción de los intereses vocacionales (Burger, 2021; Chen & Hong, 2020; Toiviainen, 2022).

Entonces, ¿cómo se construyen los intereses vocacionales de estudiantes mujeres en áreas masculinizadas?, ¿qué rol cumplen los distintos sistemas con los que estas interactúan a lo largo de su vida?, y ¿cómo se construye su propia agencia durante esta exploración vocacional? Son preguntas que se abordarán en el siguiente escrito.

Marco teórico

¿Cómo se desarrolla la vocación de una estudiante?

La vocación se construye de forma continua a lo largo de la vida y se caracteriza por el desarrollo de intereses, actitudes y habilidades hacia determinadas disciplinas y actividades (Alarcón, 2019; Prada, 2009). Al respecto, existen distintas teorías que buscan conceptualizar y entender cómo es que esta se forma. Por ejemplo, Ginzberg (1972) y Super (1980), sostienen que la elección vocacional es un proceso que comienza con el nacimiento de las personas y continúa hasta su muerte, influenciada por factores tanto personales como contextuales (Araújo & Taveira, 2009; Salomone, 1996).

Por su parte, múltiples estudios han profundizado en el rol de los factores contextuales que participan de los procesos de construcción vocacional (Araújo & Taveira, 2009; Fantinelli et al., 2023; Fouad, & Kantamneni, 2008; Gfrörer et al., 2022; Lent & Brown, 1996), donde los valores culturales, de género, estatus socioeconómico y las influencias familiares pueden repercutir en los procesos de decisión vocacional (Fantinelli et al., 2023). Por su parte, Stoll et al. (2021) proponen que agentes como los padres/madres, compañeros/as de colegio y amigos/as, pueden influir en el desarrollo de intereses vocacionales. De igual modo, diversos estudios refuerzan

la influencia de la familia en el desarrollo vocacional (Blanco & Golik, 2023; Fantinelli et al., 2023; García et al., 2015; Gómez y Jiménez, 2015; Vautero et al., 2021), dando cuenta de que el apoyo familiar puede ayudar a superar barreras relacionadas con el género, la raza y el nivel socioeconómico.

Los grupos de pares también desempeñan un papel fundamental en la toma de decisiones vocacionales, pues durante la adolescencia, las creencias y actitudes de compañeros/as pueden influir en las propias actitudes hacia disciplinas de estudio (Agoes Salim et al., 2023; Billett et al., 2022; Calmar Andersen & Hjortskov, 2022; Fantinelli et al., 2023), potenciando o restringiendo los espacios de exploración.

Por último, los contextos educativos son otro de los sistemas que se encuentran en constante interacción con el estudiantado, pudiendo influir en los procesos de decisión vocacional. Así, el apoyo docente juega un papel importante en el desarrollo y motivación académica, exploración vocacional y proyecciones disciplinares (Hlad'o et al., 2020; Lazarová et al., 2019; Perry et al., 2010; Ruzek et al., 2016; Wong et al., 2021).

Creencias de género: ¿Qué son y cómo se transmiten?

Cada uno de los grupos previamente descritos representa un microsistema que rodea a la persona a lo largo de su vida (Bronfenbrenner, 1979). Sin embargo, la manera en la que interactúan estos sistemas con la persona y los mensajes que transmiten en estos espacios de socialización se encontrará sujeta a los valores, creencias y normas culturales prevalentes en la cultura, dentro de las cuales se encuentran las creencias de género.

Las creencias de género son representaciones sociales que se transmiten a través de sistemas como la familia, escuela y pares y que, al ser socializadas, estructuran el orden social (Rodríguez et al., 2020). Estas creencias asignan conductas, habilidades y cualidades a las personas en función de su sexo, lo que afecta sus trayectorias educativas y profesionales (Lamas, 2013).

Los estereotipos de género, definidos como creencias acerca de las características y comportamientos esperados según el sexo,

influyen profundamente en las decisiones vocacionales (Marañón, 2018). Estas normas se transmiten inicialmente en el sistema familiar (Bronstein, 2023), que es donde niños y niñas comienzan a aprender lo que se espera de ellos y ellas en función de su sexo. A medida que crecen, sus pares también refuerzan estos estereotipos, lo que afecta la percepción de aceptación social (Halimi et al., 2021; Kornienko et al., 2016; McGuire et al., 2022).

Por último, en el sistema educativo los estereotipos de género se transmiten tanto explícita como implícitamente, por ejemplo, a través del currículo oculto que influye en las actitudes y comportamientos de las y los estudiantes y, posteriormente, en sus procesos de decisión vocacional (Del Río et al., 2016). Así, al estar inmersos en este sistema, estos se ven influenciados por las creencias socializadas, adoptando conductas que se alinean con las normas aceptadas en su comunidad escolar.

Educación técnico profesional, decisiones vocacionales y género: ¿Quién decide?

Al finalizar la educación secundaria, los y las estudiantes deberán elegir cómo proseguir su futuro. Acerca de esta elección, si bien hoy la matrícula de mujeres en IES supera favorablemente a los hombres (7,4 puntos porcentuales según SiES, 2024b), también se reporta un crecimiento positivo de estudiantes mujeres en centros de formación técnica (CFT) con un incremento de 10,2 puntos porcentuales (SiES, 2024b), aunque aún prevalecen importantes brechas de género (SiES, 2024b).

Una manera de explicar estas desventajas es a partir de los procesos de construcción vocacional. Dado que la construcción y posterior decisión vocacional se configura a lo largo de las trayectorias de vida, los grupos sociales con los que se interactúa también transmiten creencias que pueden direccionar las decisiones vocacionales hacia aquellas “socialmente esperadas” (Martínez del Valle & Villuendas Giménez, 2006; Morales Igna & Morales Tristán, 2020; Peñailillo Kuzmin, 2021).

Por lo tanto, la elección de proseguir carreras en áreas “femeninas” se puede deber fuertemente a las experiencias sociales vividas por las estudiantes, las que habrían direccionado su elección hacia una carrera y disciplina ajustada a la noción social del género más “tradicional” (Morales Igna & Morales Tristán, 2020; Peñailillo Kuzmin, 2021). Sin embargo cabe preguntarse ¿cómo se explica la existencia de una pequeña, pero importante cantidad de estudiantes mujeres que deciden ingresar a la ESTP en carreras masculinizadas?

Por una parte, los espacios de socialización también pueden tensionar las normas tradicionales de género (Gómez y Jiménez, 2015; Hana et al., 2023; Sevilla et al., 2019; Sevilla et al., 2023). Por ejemplo, Rodríguez et al. (2020) profundizaron en la experiencia de estudiantes mujeres en áreas STEM, mirando el rol de la familia en sus procesos de adaptación. Dentro de sus resultados, se encontró que mientras más apoyo perciba la estudiante de su familia, más seguridad siente de explorar, expresar problemáticas, y buscar soluciones, lo que tendería a promover su persistencia en áreas STEM. También las y los docentes y sus compañeros/as de curso pueden ser claves a la hora de fomentar la participación de estudiantes mujeres en espacios masculinizados. Al respecto, Stephenson et al. (2022) encontraron que mientras más oportunidades cultiven los y las docentes en sus aulas a favor de la participación equitativa, más inclusivos se vuelven estos ambientes.

Por otro lado, en la exploración y toma de decisiones vocacionales también influye la propia agencia de la estudiante. Sobre esto, Dubet (2007) señala que la escuela ya no busca homogeneizar, sino reconocer las singularidades de las minorías. Al respecto, Martucelli y Seoane (2013) interpretan la “institución” planteada por Dubet como la representación de los ideales sociales tradicionales perpetuados a lo largo de la historia que, producto de la masificación de la educación, “han visto sus muros derribados” (p. 54), permitiendo que las personas puedan elegir entre distintas posibilidades de desarrollo y convertirse en sujetos autónomos.

Al desplazar estos postulados al escenario de la ETP es posible plantear que si bien las estudiantes se encuentran expuestas a estereotipos de género que podrían direccionar sus intereses

vocacionales hacia áreas feminizadas, en la medida en que los “muros de la institución se han derrumbado”, no se ven forzadas a replicar los patrones culturales transmitidos, reconociendo y construyendo así su propia singularidad. De esta manera, a pesar de que muchas estudiantes pueden optar por carreras y disciplinas feminizadas, hay quienes, desde su propia autonomía, deciden activamente participar de áreas hacia las que manifiestan interés y curiosidad, y a la vez cuentan con una mayor presencia de hombres en sus rubros.

Objetivo y justificación del estudio

El objetivo de esta investigación fue analizar el proceso de construcción de las decisiones vocacionales de estudiantes mujeres de carreras masculinizadas en educación superior técnico profesional, a lo largo de su ciclo de vida.

Tal como se expresó anteriormente, diversos autores reconocen que la construcción de los intereses vocacionales depende de un entramado de relaciones y experiencias que, dependiendo de su intersección, pueden favorecer, dificultar o desviar a las estudiantes de proseguir estudios en áreas STEM. Sin embargo, dichas intersecciones, desde la perspectiva de las estudiantes, permiten aproximarse a la construcción de los intereses y decisiones vocacionales desde una representación holística (Brannen, 2013). De esta manera, la comprensión interpretativa otorgada por las estudiantes respecto de sus experiencias de vida puede ser una puerta de entrada para comenzar a explorar las experiencias que pueden llevarlas a proseguir carreras masculinizadas en la ESTP.

Paralelamente, durante los últimos años han aumentado los estudios nacionales enfocados en profundizar en torno a las brechas de género en la ETP; si bien muchos de ellos se enfocan en la educación secundaria, han logrado aproximarse a la comprensión de los procesos de decisión vocacional de estudiantes mujeres desde variables como el género, origen social, y otras más. Ante esto, el siguiente estudio propone un nuevo acercamiento, al buscar reconstruir los eventos de vida que llevaron a estudiantes mujeres a proseguir estudios en ESTP en carreras masculinizadas. Esto porque distintos estudios han encontrado que, a pesar de que las estudiantes

hayan expresado interés por áreas masculinizadas en la educación secundaria, una importante cantidad prosigue estudios superiores en disciplinas feminizadas.

Entrevistar a estudiantes mujeres quienes actualmente se encuentran estudiando una carrera en ESTP en áreas masculinizadas permite mirar la diversidad de rutas detrás de la construcción vocacional, mirando los significados atribuidos a las distintas personas, experiencias y propia agencia a lo largo de su ciclo vital, que habrían favorecido su persistencia en áreas masculinizadas.

Metodología

Para este estudio se efectuaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes mujeres matriculadas en instituciones de ESTP en Chile. Se realizó un análisis narrativo temático, comenzando con la construcción de una pauta de entrevistas enfocada en levantar retrospectivamente aquellos eventos que gatillaron y/o introdujeron los intereses en dicha área de estudio. La entrevista se construyó a partir de pocas preguntas, centrándose en ahondar en los distintos momentos de vida de las estudiantes, y así profundizar en la manera en la que cada una construye el significado de su propia experiencia (Birch, 2011; Oliver, 1998).

Las entrevistas fueron realizadas virtual y presencialmente, dependiendo de la disponibilidad y cercanía geográfica con el equipo de investigación. Posteriormente al proceso de transcripción, se realizó la reconstrucción de las entrevistas, utilizando como punto de inicio el momento más temprano del ciclo vital narrado, y finalizando en el ingreso a la carrera de estudio. Una vez reconstruidos los 15 informes, se procedió a analizar inductivamente las entrevistas, centrándose en aspectos como: personajes en la narración (considerando a la entrevistada como personaje principal), hitos y experiencias destacadas, y significados emergentes, para así proceder a la interconexión de estos aspectos. Se realizaron sesiones de triangulación y se redactaron informes específicos para cada entrevista, los cuales contaron con una descripción de las temáticas allí narradas y citas textuales, para así entender globalmente la narrativa emergente (Braun & Clarke, 2006).

La muestra consistió en 15 estudiantes voluntarias mayores de edad (Tabla 1). Para resguardar la confidencialidad de las participantes, dado el bajo porcentaje de estudiantes mujeres en las áreas de estudio masculinizadas, deliberadamente no se ha colocado la información de la región de procedencia ni la institución de estudio.

Tabla 1
Muestra de estudiantes entrevistadas

ID	Carrera de estudio	Año de estudio	Enseñanza media
Entrevistada 1	Ingeniería en Mecánica Automotriz y Autotrónica	Tercer año	Técnico profesional
Entrevistada 2	Electricidad y Automatización Industrial	Primer año	Humanístico científica
Entrevistada 3	Ingeniería en Mecánica Automotriz y Autotrónica	Cuarto año	Humanístico científica
Entrevistada 4	Desarrollo de Videojuegos	Tercer año	Polivalente
Entrevistada 5	Ingeniería en Mecánica Automotriz y Autotrónica	Tercer año	Técnico profesional
Entrevistada 6	Ingeniería en Mecánica Automotriz y Autotrónica	Segundo año	Técnico profesional
Entrevistada 7	Instrumentación, Automatización y Control Industrial	Primer año	Humanístico científica
Entrevistada 8	Ingeniería en Mecánica Automotriz y Autotrónica	Primer año	Humanístico científica
Entrevistada 9	Ingeniería en Maquinaria y Vehículos Pesados	Cuarto año	Técnico profesional
Entrevistada 10	Informática	Primer año	Humanístico científica
Entrevistada 11	Técnico en Construcción	Primer año	Humanístico científica
Entrevistada 12	Ingeniería en Maquinaria y Vehículos Pesados	Tercer año	Técnico profesional
Entrevistada 13	Analista Programador	Segundo año	Humanístico científica
Entrevistada 14	Ingeniería en Informática	Segundo año	Técnico profesional
Entrevistada 15	Ingeniería en Maquinaria y Vehículos Pesados	Primer año	Humanístico científica

Fuente: Elaboración propia.

Para acceder a esta muestra se tomó contacto con instituciones de ESTP acreditadas por cuatro años o más a lo largo de todo Chile, logrando la participación de las siguientes instituciones:

- Inacap
- Duoc UC

- Centro de Formación Técnica Juan Bohon
- Centro de Formación Técnica Estatal Tarapacá
- Centro de Formación Técnica Lota Arauco
- Centro de Formación Técnica San Agustín
- Instituto Profesional Virginio Gómez
- Centro de Formación Técnica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PUCV

Las instituciones difundieron una invitación con un enlace de inscripción a través de sus canales formales. Posteriormente, para la selección de estudiantes se consideró como criterio de inclusión a quienes estudiaran carreras de áreas tradicionalmente masculinas e instituciones de ESTP, independientemente del tipo de enseñanza recibido en educación media⁹. Esto permitió recoger experiencias de distintos antecedentes educativos, brindando una mirada más amplia respecto de las vivencias y motivos que pueden impulsar a una estudiante a proseguir estudios técnico profesionales. Eso sí, se limitó el rango de edad hasta los 24 años, con el objetivo de facilitar el recuerdo y recolección de las experiencias significativas de las estudiantes en su proceso de decisión vocacional.

Resultados

Primera exploración: niñez y figuras familiares

Las figuras familiares son unas de las protagonistas en las narraciones de las entrevistadas, específicamente en las primeras etapas de exploración. El impacto de estas es aún más fuerte cuando se conectan con las disciplinas de las entrevistadas, lo que se ve ejemplificado sobre todo con la figura del “padre” o “padrastró”: cuando esta figura trabaja en el rubro, se vuelve más accesible para la estudiante aproximarse y demostrar curiosidad desde la infancia. Algunas entrevistadas recuerdan acompañar al padre/padrastró al taller de trabajo, mientras que otras recuerdan verlo arreglar distintos artefactos en la casa. Independientemente de cuál haya sido esta primera experiencia, todas mencionan mirar con interés y

9 Esto porque las estudiantes de colegios humanistas científicos y técnico profesional pueden decidir a qué tipo de institución ingresar, sin que exista un requisito previo de ingreso.

curiosidad el trabajo realizado, y aprovechar esta misma curiosidad para preguntar “qué es esto” y “cómo se utiliza”.

Se ha estudiado que el interés que se transmite de padres a hijos/as respecto de su ocupación profesional puede mediar la manera en la que estos perciben los beneficios extrínsecos e intrínsecos de la misma profesión –rangos salariales, dinámicas de trabajo, satisfacción personal por trabajar en la disciplina– (Khampirat, 2020; Mortimer, 1976). Al respecto, muchas entrevistadas relatan que el involucramiento inculcado por su padre/padrastro –ya sea desde el juego, la asignación de tareas, o la compañía en el quehacer del oficio–, les permitió aproximarse activamente a la disciplina, y conocer su valor.

También se relata la emoción expresada por el padre/padrastro al ver la manifestación de interés de su hija en la disciplina, quien activamente procede a acompañar y nutrir mediante la invitación a instancias prácticas, enseñando el uso de los artefactos y animando a proseguir estudios futuros en esta línea.

Mi madre tiene su pareja que es mecánico. Y en él me afirmé harto. Él me dio como otra visión de la vida. ‘Tú podís [puedes], si soy [eres] mujer, tú puedes hacer lo mismo que yo puedo hacer (. . .)’. Yo quería ir a trabajar con [padrastro]. Él nunca me dijo, yo fui, y fui a su taller, y empecé limpiando piezas de motores. Limpiando, ¿qué es esto?, ¿para qué sirve? (. . .) yo quiero hacer esto, yo lo quiero hacer también (Entrevistada 9).

Las entrevistadas también reflexionan acerca del rol del género en esta exploración, haciendo referencia a no sentirse restringidas para participar, aprender y adentrarse a la disciplina por el hecho de ser mujeres. Es más, se argumenta que sus padres/padrastros no las limitaron al momento de jugar y resolver preguntas, sino que en cambio las hicieron sentir partícipes y capaces de desarrollar habilidades en dichas áreas.

Sin embargo, son ellas mismas quienes manifiestan sentirse “raras” por interesarse en esta disciplina, explicando su interés posicionándose como “mujeres con características masculinas” en comparación con otras; específicamente, se hace alusión a cómo ellas fueron “el hijo que su papá nunca tuvo” (Entrevistada 2), lo

que da cuenta de cómo deben negociar su participación en áreas masculinizadas, independientemente de contar con los apoyos e impulsos de sus figuras paternas (Sevilla et al., 2023).

Es mencionada también la figura de abuelos conectados a la disciplina. Generalmente, abuelos y abuelas aparecen en la narración de las entrevistadas cuando la familia nuclear no podía ejercer el cuidado durante el día. En estos casos, estas figuras pueden ser quienes comienzan a inculcar los intereses disciplinares. Se relatan experiencias en donde las estudiantes acompañan al abuelo durante el día, quien al desempeñarse como “camionero” o “maestro”, las va aproximando a la disciplina. El vínculo con esta figura, con quien juegan o acompañan en su oficio, es descrito como un espacio de compañía, en donde son acogidas con amor.

Mi figura aquí más presente, podríamos decir que de la construcción era mi tata [abuelo], entonces yo como ‘oye tata sabís [sabes]’ que no sé, no me gusta como está el mueble y cómo lo podría cambiar’, ‘hija, haz esto y esto’, y lo hacía, y al darme cuenta de que me resultaba, empezaba (. . .) entonces de a poco empecé a agarrarle ese gustito y ya como que se quedó la costumbre (Entrevistada 11).

Si bien con la abuela no hay una experiencia directa con el interés disciplinar, se le reconoce como quien “permitió el interés”. Se narra cómo en muchos casos son las abuelas quienes validan que sus nietas jueguen con juguetes catalogados como “masculinos”. Así, la presencia de abuelos y abuelas se transforma en un espacio de libertad donde, desde el rol del “regaloneo” y “compañía” que brindan a sus nietas, no muestran oposición por sus intereses, sino que los aprovechan para potenciar el vínculo con ellas.

La figura de la madre es quizás la más ambivalente que emerge en las narraciones de las entrevistadas. Ninguna de las madres de las entrevistadas se desempeñaba en la disciplina de interés, por el contrario solían trabajar en disciplinas más tradicionales y/o como dueñas de casa. A diferencia de la figura del padre/padrastro, la madre no es a quien la hija se aproxima para comenzar a reforzar su curiosidad y descubrir las potencialidades de la disciplina, sino que más bien ellas emergen en las narraciones entre los periodos de

pubertad y adolescencia, pues calza con la decisión de los electivos y modalidad de estudio técnico profesional o humanista científico. Así, cuando la estudiante se ve enfrentada a esta toma de decisiones, muchas veces recurre a su madre para consultar acerca de sus intereses y mirar críticamente las opciones y fortalezas, al igual que las dificultades que esta decisión le significará en el futuro.

Le dije a mi mamá como oye, ¿y si estudio un técnico en electricidad?, y me dijo ‘dale (. . .) deberías meterte’, pero por otro lado también me recordaba (. . .) mucho que si voy a ser la única niña, claro, voy a tener puros compañeros, y no sé como que (. . .) me metió un poco de miedo, no, no miedo, incomodidad (Entrevistada 2).

Muchas de las madres manifiestan su apoyo incondicional a la decisión de su hija. Sin embargo, este apoyo también viene acompañado de preguntas y reflexiones en cuanto a las posibles dificultades que enfrentarían al entrar en campos con predominio masculino. En las narraciones, estas instancias son significadas como “llamados a prepararse para la acción”, donde las preocupaciones de las madres, aunque inicialmente siembran miedo, también son consideradas “estratégicas”, pues permitieron a las estudiantes prepararse para los desafíos de seguir en estas carreras.

Desde lo planteado por Ulmer (2018), en referencia a los postulados de Bronfenbrenner (1979), en un microsistema “la figura de la madre puede influir en las actitudes y conductas de las hijas, pero a su vez, las hijas también pueden influir sobre las actitudes y conductas de la madre” (p. 14). Al producirse una relación bidireccional, tanto las madres como las hijas pueden negociar el proceso de exploración y desarrollo vocacional. Esto se evidencia en aquellos testimonios en donde, a pesar de las aprehensiones manifestadas inicialmente por la madre, las entrevistadas conversan y “negocian” con las madres respecto de su participación e involucramiento en áreas masculinizadas.

[Frente a los intentos de disuasión de la mamá] Que porque soy mujer no iba a poder estar toda la vida trabajando en autos, además que era un campo súper difícil para una como mujer, que cuando yo entré a estudiar, eran muy poquitas también,

éramos muy pocas (. . .) Entonces fue como igual un tema que lo tuvimos que conversar hartito (Entrevistada 5).

Por otro lado, hay narraciones en donde las entrevistadas manifiestan la directa oposición que presentaron sus figuras paternas/maternas frente al interés vocacional. Esta tendencia suele darse especialmente cuando ninguno de los cuidadores se encuentra relacionado con la disciplina de interés, lo que dificulta poder comprender por qué esta área sería motivo de interés para su hija. Esta oposición se manifiesta desde temprana edad, en donde las entrevistadas cuentan cómo, al demostrar interés por juegos, juguetes, series animadas, y/o maneras de vestir alejadas de estándares femeninos, sus figuras paternas/maternas señalaron explícitamente su descontento.

Las entrevistadas recuerdan cómo se les argumentó la existencia de cosas de “niños” y otras de “niñas”, reforzando que al ser mujeres no podían explorar otros espacios. En la mayoría de los casos, cuando esta oposición era expresada por una figura masculina de la familia, se realizaba desde el chiste y burla en torno a la participación de la entrevistada en espacios masculinizados. Dado que se recuerda más a la figura del padre en las etapas de niñez e inicios de la pubertad, las entrevistadas remiten episodios en donde estos chistes son recibidos mientras juegan, los que suelen gatillar los primeros momentos en los que ellas dudan de su estatus como mujer, generando que expliquen estos intereses como una desviación de su rol.

Esta película [haciendo referencia al enunciado de la entrevista] sería, no sé, una [Nombre de la Entrevistada] pequeña tratando de involucrarse en un mundo de hombres, porque no se encontraba con los femeninos. Con el tiempo, claro, fue rechazada por hombres dentro del mundo y todo. (. . .) Y eso también va de la mano con cómo era mi padrastro conmigo, que me prohibía usar negro, me prohibía vestirme de tal manera (Entrevistada 12).

Estos resultados pueden ser mirados desde el concepto de macrosistema (Bronfenbrenner, 1979) y las creencias de género. En la medida en que los sistemas familiares se encuentran insertos en los modelos de creencias culturales, se plantea una noción de

“lo esperado” respecto de los roles “desempeñados” por hijos e hijas (Gómez y Jiménez, 2015). Es por esto por lo que cuando los miembros de la familia evidencian disonancias respecto de “lo esperado” y “lo desempeñado” por las hijas/sobrinas, se oponen a dichas conductas y actitudes.

Por otro lado, la oposición de la figura materna se manifiesta tanto desde el descontento y la decepción por el interés expresado, como también por el intento de persuadir a las estudiantes para ponerlas en contra de la disciplina. Es así como muchas veces son las madres quienes buscan que sus hijas sigan sendas más tradicionales en cuanto a su género. Ya sea por el rol que cumplen la mayoría de las madres o por el temor de que sus hijas se enfrenten a situaciones desagradables, muchas de ellas manifiestan abiertamente su oposición al interés de las entrevistadas, existiendo distintas maneras en las que intentan ejercer su influencia.

En la tentativa de persuasión se introduce la negociación con la hija acerca de su interés, y se le presentan opciones más adecuadas para su rol como mujer. Incluso, algunas entrevistadas relatan el ejercicio de estrategias concretas que llevaron a cabo sus madres para que las entrevistadas ejercieran su feminidad desde el área más tradicional, como se comenta en un caso donde su madre llegó al punto de cambiarla de colegio:

Esta constante insistencia de mi mamá de que yo fuera niña (se ríe) llevó a que mi mamá me inscribiera en un colegio solo de mujeres (Entrevistada 13)

Por último, hay momentos durante la niñez en donde las entrevistadas se ven enfrentadas a comentarios de sus pares, como amigos del colegio, del barrio y sus mismos hermanos/as, respecto de sus iniciales manifestaciones de interés por áreas tradicionalmente masculinas. Dado que las interacciones con pares en esta etapa de vida tienden a darse principalmente en dinámicas de juegos, las entrevistadas recuerdan comentarios como “eso es de niños” y “tú no puedes participar porque eres niña”, especialmente por aquellos compañeros y hermanos/as más cercanos en edad. Estos recuerdos se acompañan de sensaciones de frustración y molestia por parte de

las entrevistadas al limitar su participación, y a su vez, se traduce en la autolimitación de la entrevistada a persistir en la actividad.

Yo de chica siempre como que no fui tan llevada a lo femenino, entonces me gustaban, no sé, ver los Power Rangers, Avatar, o no sé, me gustaba la película de Hot Wheels, jugaba con auditos, ya después con el tiempo empecé a jugar más con niños, entonces dije, ‘no puedo porque soy niña’, obviamente, y me dejaban de lado (Entrevistada 12).

Los grupos de pares son otro de los sistemas que pueden influir en la transmisión y reproducción de creencias sociales ligadas al género (Halimi et al., 2021; Kornienko et al., 2016; McGuire et al., 2022). También es posible apreciar la necesidad por la aceptación social que manifiestan los niños y niñas ante sus compañeros, quienes finalmente ceden a la adhesión a las normas grupales, en donde sus gustos e intereses son negados por sus compañeros y por las mismas entrevistadas “por ser niñas”.

Por último, es interesante el rol que cumplen los hermanos mayores en la exploración disciplinar. Algunas entrevistadas mencionan que fue su hermano mayor quien acogió su interés, y en algunos casos las introdujo en el tema, lo que generó un espacio para que ellas profundizaran en la disciplina.

Y bueno, entonces veía como mi hermano jugaba, armaba y desarmaba su computador (. . .) entonces ahí como partió. Viendo a mi hermano que armaba y desarmaba el computador y yo como ‘Ya, estos son los componentes, pero ¿por qué funcionan?’ (Entrevistada 13).

Shahbazian (2021) establece que los hermanos mayores pueden actuar como modelos a seguir de sus hermanos y hermanas menores, en donde estos últimos se ven beneficiados al “observar y tomar en cuenta las experiencias de los mayores, antes de decidir cómo comportarse” (p. 4). En particular, cuando uno de estos tiene experiencia en las áreas STEM, se ha evidenciado que los y las hermanas menores tienden a inclinarse a continuar un camino disciplinar similar.

Es más, es muy conmovedor ver cómo algunas de las mismas entrevistadas, al ser ellas las mayores, se volvieron referencia de sus hermanos y hermanas menores, transformándose ellas mismas en facilitadoras de su núcleo familiar.

Yo siento que mi hermana igual ha sido súper, ella dice que ha tenido suerte de tener una hermana como yo, porque ella después de toda la pelea que yo tuve con mi mamá por estudiar [en una carrera en área masculinizada], ella pudo entrar a estudiar [otra carrera en área masculinizada] (Entrevistada 5).

Adolescencia, exploración de intereses, y negociación de roles. Espacios escolares, nuevas figuras y grupos de pares

Al avanzar en las etapas del ciclo vital, aproximándonos a la adolescencia, aparecen nuevas figuras como las y los docentes y los grupos de pares. Las distintas narrativas dan cuenta de que el profesorado puede actuar como figuras de apoyo, desaprobación y/o indiferencia respecto de los intereses disciplinares de las estudiantes, lo que a su vez puede motivar e impulsar a la estudiante a desafiarse y proseguir sus estudios, o bien, instaurar dudas acerca de su capacidad para desempeñarse en el área.

Se identifica en algunas narrativas la figura del/la docente que “apoya e impulsa” a la estudiante a profundizar en el área disciplinar, quienes son recordados con cariño como personas a quienes las estudiantes les pudieron confiar sus intereses disciplinares y que fomentaron su persistencia.

Interesantemente, la manera en que las estudiantes narran esta experiencia es diferente dependiendo de si dicho docente es mujer u hombre. Cuando la docente es mujer, las entrevistadas enfatizan en cómo estas profesoras fueron sus modelos a seguir para continuar profundizando en las áreas masculinizadas. Estos modelos son significados por las estudiantes como validaciones de sus opciones vocacionales, refiriéndose en muchos casos a que “si ella (la docente) pudo, yo también puedo”, especialmente cuando la estudiante cursa estudios EMTP, pues el hecho de ser aprendices de una profesora reafirmó su posición en la disciplina, y les permitió visualizar su futuro laboral.

Era muy buena profe también y, además, yo tuve una profesora de mecánica, la profe [Nombre] (. . .) ella fue mi profe en el liceo, yo la veía y decía, ‘oh, yo quiero ser como ella’ (Entrevistada 5).

Las entrevistadas también reconocen los esfuerzos explícitos que realizaron las docentes para hacerlas parte del área de especialidad. Comentarios como “ella nos adoptó”, muestran la lucha por romper los estigmas sociales vinculados con la participación de las estudiantes en espacios masculinizados, al igual que el interés por cuidar, resguardar y prepararlas para los desafíos futuros. Esto último es realizado mediante la activa repetición de las capacidades de las estudiantes, en donde el fortalecimiento de la autoconfianza pareciera ser una de las principales estrategias aplicadas por las docentes.

Tuve mi profesora tutora, que ella igual nos motivaba y nos ayudaba bastante, sobre todo a nosotras las mujeres que estábamos ahí (. . .) y entonces igual trataba de apoyarnos, ayudarnos, igual nos motivaba a seguir adelante (Entrevistada 6).

Lo anterior va en línea con estudios recientes nacionales que muestran cómo las docentes en sectores de educación técnico profesional masculinizados se identifican como modelos de referencia para sus estudiantes, impulsándolas a mantenerse desde su rol docente y aportar a la diversidad y equidad de género en la disciplina (Sevilla y Montecinos, 2024).

Por su parte, cuando el apoyo proviene de un profesor, las estudiantes suelen hacer referencia a cómo ellos “nunca las hicieron sentir que no podían por ser mujeres”. Esto llama la atención, pues pareciera ser que se rompe una expectativa entre el trato esperado y el obtenido. En este sentido, el tono con el que narran las estudiantes las experiencias con los docentes tiende a ser más de “sorpresa” al sentirse bienvenidas por ellos en los cursos de especialidad.

Creo que igual tuve ese apoyo, igual de los profes, que eran más cercanos a nosotras porque sabían que quizá (. . .) nos sentíamos un poco extrañas por estar más rodeada de hombres. Pero igual siempre estuvieron presente y siempre estuvieron ayudando, y nunca fue (. . .) un impedimento para enseñarnos,

o decir, o poner alguna traba para nosotras o hacer algún comentario extraño, también eso nunca nunca pasó, siempre estuvo el apoyo (Entrevistada 6).

A diferencia de las estudiantes en el sistema de ETP, aquellas estudiantes que prosiguen estudios de enseñanza media en EHC, suelen narrar una experiencia más difusa, en donde no se identifica a algún/a docente que las acoja y/o acompañe durante el proceso, pero sí hacen alusión a los hitos que las marcaron para su proceso de decisión, y que involucran al cuerpo docente.

Por ejemplo, a lo largo de las narrativas se repite la figura del docente que desaprueba o presenta indiferencia frente al interés vocacional manifestado por las estudiantes. Muchas de ellas recuerdan el miedo que sintieron por enfrentar las opiniones de sus docentes, quienes manifestaban como una “pérdida” proseguir sus estudios en áreas masculinizadas. Así, las estudiantes de colegios humanista-científico tienden a tener un relato más “solitario”, cuando se mira la figura del docente.

Muchos profesores, muchos profesores de matemática, muchos profesores que yo vi a través de primero a cuarto medio, fue como ‘te vas a desperdiciar’, ‘vas a durar un año’, ‘te vas a ir, ¿por qué va a estudiar [Nombre de carrera]?’, en verdad como ‘estudia humanista’ (...) pero no, como cero apoyo, en verdad odiaron que yo estudiara [Nombre de institución de ESTP] (Entrevistada 3).

Estas mismas experiencias vividas por las estudiantes en la educación humanista científico, son recordadas por ellas como hitos que, a pesar de hacerlas dudar de sus intereses, terminaron por impulsar la consecución de su carrera de estudio. Desde los postulados de Dubet (2007), y al tomar en cuenta que la consolidación de la autonomía de una persona se origina a partir de la superación de “pruebas” autoimpuestas por ellas mismas, estas experiencias podrían ser significadas por las estudiantes como impedimentos que superaron, y que a su vez se tradujo en su ingreso a su posterior carrera.

En cuanto a la EMTP, aparece una figura no considerada en el marco teórico: los/las supervisores/as y trabajadores/as de prácticas profesionales. Dentro de los hitos de la formación técnico-profesional, los y las estudiantes deben realizar prácticas profesionales en aquellas áreas de especialización. Para la mayoría de las entrevistadas, esta experiencia es relatada como uno de los primeros grandes desafíos de insertarse en un rubro masculinizado. Algunas relatan que como el espacio de práctica profesional no estaba adecuado para recibir a estudiantes mujeres, tuvieron que reacondicionar lugares para que ellas pudieran cambiarse de ropa y colocarse los uniformes, los cuales en muchos casos eran tallas más grandes al no contar con uniformes adecuados para su altura y/o tamaño.

Si bien las estudiantes relatan cómo en distintas situaciones les asignaron tareas “más sencillas”, o les negaron la posibilidad de atender a un cliente por el estigma de ser una mujer en dicha área, la figura del supervisor de práctica aparece como una persona de confianza, quien las impulsó a seguir. Estas relaciones fueron descritas por ellas como un apadrinamiento o “adopción”, muchas veces refiriéndose a esta persona como “mi maestro”.

Empecé a trabajar con un profesor dentro del taller de mecánica, mientras yo estaba en clases (. . .) estaba trabajando y [en] mis ventanas [de tiempo] yo trabajaba con él. Él un día me seleccionó, me dijo como ‘oye, ¿qué tienes que hacer de 16.00 a 18.00? (. . .) necesito hacer un cambio de bandeja de un auto ¿me puedes ayudar?’, (. . .) y él me adoptó, literalmente (Entrevistada 3).

Esta figura es personificada como alguien que, frente al conjunto de practicantes, elige trabajar con la estudiante, quien actúa de manera recíproca a este acercamiento, aprovechando este vínculo para aprender aún más de la disciplina. Muchas de las entrevistadas recuerdan aquellos apodos otorgados por los supervisores, como “flaquita”, “chica” y “la niña”, los cuales en ningún momento son mencionados por ellas como una forma de subrogar su figura frente al “maestro”, sino más bien un apodo de cariño que reflejaba el establecimiento de un vínculo cercano, mantenido en muchos casos posteriormente a la finalización de la práctica profesional.

Las mismas estudiantes profundizan en la manera en la que aprovecharon los conocimientos de sus maestros en la práctica profesional para profundizar y desafiarse a sí mismas en la aplicación de los conocimientos. En línea con lo establecido por Dubet (2007), las estudiantes reflejan la construcción de “su propia singularidad”, pues son ellas quienes se apropian de la experiencia educativa y la potencian.

No obstante, la experiencia supone distintos desafíos, tales como la presencia de clientes y otros trabajadores, quienes ponen en duda la posición que están utilizando las estudiantes en el lugar de práctica; hacen referencia a cómo “siempre están los que hacen los comentarios obscenos”, y que algunos clientes deciden no atenderse con ellas, declarando preferir a un trabajador que pueda brindarle los servicios. A pesar de estas experiencias, el maestro valida su posición en la práctica, tanto a ellas mismas como frente a los clientes.

Quando te veían en el taller, por ejemplo, los caballeros, típicos caballeros. ‘¿Y la niña está haciendo esto? Ah, ella lo está haciendo’ [entrevistada imita tono despectivo de “caballeros”].

[Imita al maestro] ‘Sí, ella, es mi hija’ (. . .) Ella es mi hija, ella lo está haciendo. ELLA lo está haciendo’. Y después cuando volvía [el caballero] (. . .) nada que decir. Entonces ellos mismos se retractaban (. . .) Los prejuicios con los actos se callan. Eso es la verdad, eso aprendí (Entrevistada 9).

Si bien la literatura se ha centrado en los supervisores de práctica en la formación inicial docente, los distintos estudios señalan que las y los tutores de práctica cumplen un rol fundamental en la formación crítica del estudiante, quienes junto con la integración de los contenidos, también permiten reconfigurar los saberes, actuando en muchos casos como asesores y orientadores, pero también como promotores/as del crecimiento personal (Barrera Robles e Hinojosa Torres, 2017; Correa, 2009; Ruffinelli et al., 2020).

Por último, las estudiantes hacen referencia a los grupos de pares durante su adolescencia. Estos son mencionados especialmente en los relatos de formación humanístico científica, posiblemente por el significado que adoptaba su presencia en su proceso de decisión vocacional, en comparación con el cuerpo docente. Vernon y Drane

(2021) refieren la importancia que adoptan los pares en los procesos de decisión vocacional, pues actuarían como fuentes de apoyo seguras que entregan consejos y con quienes se puede compartir información acerca de los intereses, especialmente cuando estos comparten afinidades y proyecciones similares.

En algunos casos, los grupos de pares son concebidos como una suerte de apoyo pasivo, es decir, si bien no cuestionan su búsqueda vocacional, tampoco la incentivan. Esto ocurre particularmente en grupos de pares donde se tienen distintos intereses. De todas maneras, las estudiantes reconocen sentir la apertura para poder expresar sus intereses y conocer los de sus pares. Sobre esto, Suyitno et al. (2024), refieren que el mero hecho de contar con espacios en donde los y las estudiantes perciban tener el apoyo de sus pares, puede fortalecer la confianza individual para proseguir sus intereses vocacionales.

También se narran casos en donde las estudiantes se sienten presionadas a flexibilizar sus intereses por el de sus amistades; una de las entrevistadas narra cómo una amiga la convence de inscribirse juntas en la formación en técnico en enfermería en la enseñanza media, área que posteriormente decidió no proseguir. Se debe recordar que la etapa de la adolescencia se caracteriza fuertemente por la búsqueda del sentido de pertenencia a un grupo, lo que en muchos casos, por deseabilidad social, llevaría a las estudiantes a guiarse por los intereses de sus amigas, más que por los propios

Las parejas también son figuras que acompañan la exploración vocacional. Para muchas, esta figura les otorga un espacio de seguridad en donde pueden comentar intereses y consultar opiniones. Todas las entrevistadas que mencionaron esta figura, cuentan cómo fueron incentivadas a proseguir sus estudios y confiar en sus habilidades.

Igual influyó harto en mí una expareja que tuve. Porque él igual de muy chico siempre fue metido en el tema de la construcción y él andaba por aquí, por allá y resultó ser que justo cuando yo entré a estudiar [la carrera] él también llegó a un cargo de [carrera]. (. . .) Le decía ‘oye, yo estoy estudiando tal cosa, me están pasando tal cosa en el instituto’ y él me decía, ‘oh, yo justo lo estoy viendo en el terreno’. Entonces

yo hablaba como de la parte teórica y él me hablaba como de la parte ya, así como de maquinaria, de ir ya al terreno (Entrevistada 11).

Eso sí, existen también casos en los que los y las pares demuestran su oposición y resquemores ante los intereses vocacionales de las estudiantes. Se evidencia acoso escolar a las entrevistadas en educación media por parte de sus compañeros –apodos, burlas, episodios en donde se les escondían los materiales de clase–, como también miradas y comentarios acerca de las carencias físicas de la estudiante para desempeñarse en áreas tradicionalmente masculinas: “pero si para [respectiva área disciplinar] necesitas fuerza”.

Si bien estos episodios son recordados por las entrevistadas como momentos difíciles dentro de su experiencia académica, también narran cómo encontraron refugio y apoyo no solo en figuras externas, sino también en ellas mismas. Gran parte de las estudiantes hace referencia a cómo estas experiencias hicieron que ellas quisieran demostrar que podían y merecían estar en la disciplina, traducándose en algunos casos como el mejor promedio de la generación, y profundizar por cuenta propia sus conocimientos. Nuevamente, desde las interpretaciones de Martucelli y Seoane (2013), las estudiantes ya no estarían obligadas a proseguir los ideales tradicionales perpetuados por la sociedad, sino que ellas mismas pueden desde su autonomía, construir y elegir su propia vocación.

Sin embargo, en estas narraciones también se refuerza el discurso de “ser mujeres diferentes a las demás”. Las entrevistadas explican que han sido capaces de insertarse en este espacio al ser “mujeres con cualidades de hombre”. Por ejemplo, mencionan ser nombradas por sus compañeros como “el niño”, “Juana tres cocos”, “el Bro”, y “la Dude”; apodos y cargas identitarias que son asimiladas por las estudiantes refiriéndose a sí mismas como “un niño más”. Cuentan también que aquellos compañeros que las aceptaron en estos espacios, les decían que “no eran como las otras niñas”, y en cambio “se parecen más a sus compañeros”, incluso refiriéndose a ellas directamente como hombres.

Es así como aparece la necesidad de explicar y justificar la participación de estas estudiantes en espacios masculinizados.

Por ejemplo, se les asignan –y autoasignan– rasgos de “varones”, transformándose en mujeres con perfiles y tendencias masculinas. Desde lo planteado por Sevilla et al. (2023), aquellas mujeres que se encuentran insertas en espacios masculinizados utilizarían diversas estrategias que les permitirían “manejar su identidad en un campo masculinizado” (p. 4), como por ejemplo la atenuación de los rasgos femeninos. Si bien esta estrategia facilita la adaptación al espacio masculinizado, también se puede traducir en frustración (Sevilla et al., 2023), pues al tener que renunciar a cualidades femeninas, se está aceptando implícitamente la dicotomía entre femenino y masculino, donde aquello categorizado como femenino sería insuficiente para desempeñarse en el área disciplinar.

Además, las entrevistadas saben que, aunque pueden ser aceptadas, nunca serán percibidas completamente como iguales a sus pares varones, al no gozar de las mismas libertades, y en cambio deben tener cuidado de no enviar “mensajes erróneos”, ya que actitudes, gestos y acciones que, al ser ejecutados por sus pares hombres no despiertan mayor reacción, pero en su caso son continuamente criticados y sexualizados, lo que les recuerda cuál es su lugar.

O, por ejemplo, un compañero se hace una talla [broma] de doble sentido, pero si yo también hacía una, como que, ‘¡ay, qué ordinaria es la niña!’ Pero claro, en un hombre no está prohibido. A un hombre agachado se le puede ver el bóxer, pero si a una mujer se le ve, es provocativo, ordinario (Entrevistada 13).

Mirando hacia atrás: quién decide

Existen muchas personas que acompañan los procesos de exploración vocacional. Sin embargo, y sin excepción, todas las estudiantes afirman tajantemente que son ellas quienes tomaron la decisión de proseguir sus estudios en sus respectivas áreas. Si bien estas profundizan en distintas figuras significativas a lo largo de su construcción de intereses vocacionales, no se las refieren como influencias, sino al revés: suelen ser valores añadidos a su propio proceso de exploración.

Esto se evidencia en las etapas de la niñez donde las entrevistadas hablan de su genuina curiosidad en el área disciplinar, y cómo esta misma inquietud es la que las llevó a explorar y comenzar a conocer la disciplina desde distintas aristas. El juego cobra gran importancia en estos casos, pues se traduce en la búsqueda activa por conocer, desafiarse y resolver sus propias dudas. En muchas de las narraciones, las entrevistadas elaboran cómo ellas comenzaron jugando en solitario y que, posteriormente, aparece una figura facilitadora, que potencia dicha exploración, o bien, simplemente permite la exploración al proporcionar juguetes que se encuentren en la línea de los intereses.

Mis padrinos, veían eso y ahí me compraban Legos de repente para yo seguir, o mis papás también me compraban como cosas de Lego para que yo armara, pero siempre era que yo me entretenía sola con esas cosas (Entrevistada 7).

El juego es uno de los primeros espacios en los que las personas pueden comenzar a desplegar su propia autonomía (Martucelli & Seoane, 2013) a partir de los procesos de socialización con un “otro”, donde profundizan y logran su propia construcción. Dubet (2007) refiere al desarrollo de la propia singularidad, y cómo la construcción y creación de nuevos escenarios y desafíos son necesarios para que la persona pueda volverse un “sujeto” en el mundo. Así, juegos como nombrar marcas de auto, utilizar las herramientas de la casa, y buscar resolver preguntas de cómo es el circuito eléctrico que permite que este auto de juguete se mueva, por ejemplo, son las primeras pruebas (Dubet, 2007) que las niñas deben superar, para así construir su exploración vocacional.

En el mismo proceso de construcción de intereses vocacionales, las estudiantes se plantean nuevas pruebas que las desafían aún más, como por ejemplo proseguir áreas de especialidad con mayor participación masculina en la educación media, inscribirse en cursos de especialización, e incluso la autoformación:

Empecé a preguntarles [a compañeros hombres] así como ‘¿cómo se hace esto?’ y como que nadie me respondía y me decían: ‘no, es que tú tienes que buscarlo porque nosotros no te vamos a decir’, entonces ahí empecé a leer documentación en

inglés y (. . .) fui aprendiendo finalmente de forma autodidacta ciertos componentes del computador, me di cuenta de que en realidad yo también sabía programar, yo también podía programar (Entrevistada 10).

La superación de estas pruebas adquiere un sentido valórico relevante para la definición y consolidación de estos intereses (Dubet, 2007), pues les demuestra que ellas pueden ser y hacerse parte de la disciplina masculinizada.

Existe también el caso de aquellas entrevistadas que ingresaron en un principio a una especialidad o estudios superiores con una mayor representación femenina. Estas estudiantes reflexionaron acerca de sus propios miedos e inseguridades asociadas a proseguir estudios en áreas masculinizadas, pero también refirieron que estos episodios fueron una ventana de oportunidad para explorar nuevas opciones y que a la vez reafirmaron su vocación. Se podría argumentar que estas experiencias serían una suerte de prueba, pues su superación termina siendo el cambio de carrera a una disciplina masculinizada en el área técnico profesional convirtiéndose, de esta manera, en “sujetos autónomos” dentro de la disciplina (Dubet, 2007).

Lo anterior va en línea de estudios similares en la región respecto de las trayectorias de formación de mujeres en tecnología, como por ejemplo el de Millenaar et al. (2024), quienes muestran cómo en Argentina las mujeres generan procesos subjetivos que les permiten afrontar los diversos obstáculos que emergen en sus trayectorias con confianza y seguridad, desarrollando caracteres fuertes como procesos clave de la configuración de sus estrategias de formación.

Paralelamente, los discursos de las estudiantes demuestran cómo ellas se responsabilizan de estas decisiones. Si bien refieren a que distintas figuras introdujeron ideas acerca de proseguir áreas feminizadas –especialmente cuando dichos sistemas inculcan la congruencia con los roles de género–, las entrevistadas no las responsabilizan de su decisión, sino que reconocen haber optado individualmente por los distintos caminos presentados, demostrando así un sentido de agencia activo en la construcción de sus experiencias, oportunidades, y posteriores decisiones vocacionales.

Así, cada estudiante se posiciona en la narración como un agente activo que va construyendo su camino vocacional, que si bien atraviesa por distintas dificultades, logra sortear exitosamente, reafirmando sus intereses y otorgándole una sensación de logro. Existe continuamente un discurso de: “Sí, yo puedo a pesar de ser mujer”, el cual permite mantenerse firme en su camino, pero también le recuerda constantemente que gran parte de esas dificultades se deben a su género y a los prejuicios asociados, no a sus capacidades.

Puedo decir que he logrado mucho a pesar de ser mujer al lado de un hombre que puede estar teniendo a lo mejor más oportunidades que yo (Entrevistada 9).

Como conclusión, y desde sus relatos, no se identifica a un “otro” que imponga el interés, sino que hay personas que las acompañaron con apoyo, contención, aprendizaje y validación, o que pusieron dudas y se opusieron a su participación.

Yo creo que el tema de tomar [la] decisión para lo que yo quería estudiar, yo creo que cualquier decisión que yo tomo o no, siempre he sido yo sola. Siempre yo me he dado la motivación para poder saber qué estudiar, los autoconceptos de esto, te puede gustar como que no, yo siempre fui yo sola la que dijo ‘ya, acá tengo que estudiar algo, busca qué te gusta’ (Entrevistada 8).

Conclusión

El estudio permitió identificar cómo a través de sus etapas vitales, las estudiantes reconocen diferentes experiencias que las habrían impulsado a proseguir sus actuales estudios disciplinares, encontrándose con distintas figuras significativas en quienes habrían encontrado apoyo y validación, al igual que pruebas y desafíos que debieron superar para proseguir sus estudios. Una importante cantidad de estudiantes afirma que fue en la niñez cuando comenzó su interés, ya sea desde el juego, la curiosidad y familiares facilitadores, pero también desde su propia autonomía que le permitió aproximarse a su área de estudio.

Las figuras de docentes y supervisores de práctica toman relevancia durante la etapa de la adolescencia, especialmente para aquellas estudiantes egresadas de EMTP. Las profesoras evidencian aquí un rol fundamental al actuar como modelos a seguir y figuras de protección, mientras que los supervisores son quienes validan y reafirman su lugar en el área disciplinar demostrando, reconociendo y validando su espacio en la disciplina. Estas figuras pueden ser entendidas desde los postulados de Vygotsky (1978, citado en Rahman, 2024), donde tanto aprendiz –en este caso las estudiantes– como maestros –docentes y supervisores– son agentes activos que, a partir de la interrelación que mantienen, pueden construir y reconstruir sus maneras de entender y significar el mundo que los rodea. Esto puede notarse tanto desde las estudiantes, que reconocen en estas figuras una validación para su desempeño en el área disciplinar, como también en las y los docentes y supervisores de práctica, quienes activamente buscan involucrarlas en el oficio.

Sin embargo, la presencia de estas figuras no es la razón principal por la que prosiguen en la disciplina masculinizada. Si bien son vistos como quienes impulsaron su seguridad y facilitaron espacios de desarrollo, se reafirma la agencia de las entrevistadas en la construcción de su vocación. Esto se manifiesta en que son ellas quienes aprovechan los espacios para profundizar en sus conocimientos y perfeccionar sus habilidades prácticas. Este hallazgo es consistente con el concepto de agencia humana, que enfatiza cómo las personas toman decisiones activas dentro de las distintas oportunidades que tiene para ofrecer su contexto social, cultural y económico (Schoon & Heckhausen, 2019).

Por otro lado, los grupos de pares cobran relevancia en el proceso de elección vocacional desde la niñez a la adolescencia, especialmente cuando las narraciones se centran en los roles de género. En la niñez, y a partir de los mensajes que se transmiten en las dinámicas de juego e interacción, son los grupos de pares quienes se oponen directa o indirectamente a la participación de una mujer en un espacio tradicionalmente masculino. Ante estos eventos, las estudiantes recuerdan dudar respecto de su rol y características como mujer, explicándose a sí mismas que su interés y curiosidad se debía a la falta de cualidades femeninas. Esto refleja el uso de estrategias de

adaptación a contextos masculinizados donde las estudiantes tienden a atenuar sus rasgos femeninos para facilitar su inserción en el área (Sevilla et al., 2023).

Ya en la adolescencia, aparece también la figura de las parejas, donde las estudiantes encontraron un espacio de seguridad, con quienes pudieron hablar abiertamente respecto de sus intereses y encontrar compañía para su exploración. Nuevamente, ellas mencionan ser dueñas de su propia exploración, y que si bien estas figuras las acompañaron y actuaron como fuentes de apoyo, fue su propia determinación e interés por profundizar en el área lo que las llevó a proseguir estudios superiores en la misma disciplina.

De igual modo, la manifestación de oposición por parte de la familia, contexto escolar y grupos de pares es visto por las entrevistadas como episodios de superación, demostrándose a sí mismas y al resto sus capacidades para desempeñarse en su área de interés. Desde lo planteado por Godwin et al. (2016), la percepción de las propias capacidades, la motivación por explorar áreas disciplinares, y la superación de desafíos, fortalece el sentido de agencia que, a su vez, alimenta al estudiantado a cambiar el mundo mediante su disciplina de interés.

No obstante, la superación de estas experiencias se ve acompañada a lo largo de las narrativas por la autojustificación de su rol como mujeres poco femeninas, lo que nuevamente daría cuenta del uso de estrategias de negociación del género, como la atenuación de cualidades femeninas, para facilitar la inserción en espacios masculinizados (Sevilla et al., 2023).

Finalmente, todas las estudiantes reconocen que fueron ellas mismas quienes decidieron su vocación, quienes optaron por estudiar su carrera y quienes, frente al mismo proceso de construcción, atravesaron distintos obstáculos que si bien en algunos momentos pusieron en tensión su proyección en el área disciplinar, terminaron por superar exitosamente, logrando así proseguir estudios en sus áreas de interés (Dubet, 2007). En este sentido, es interesante pensar cómo, desde su perspectiva, esta agencia está siempre presente, y son ellas quienes se reconocen como el principal motor de su interés y desarrollo de curiosidad por el área disciplinar.

Respecto de las limitaciones del estudio, a pesar de convocar a distintas instituciones de ESTP a lo largo de Chile, la mayoría de las participantes habitaba en Santiago y Concepción. La situación se entiende por la mayor concentración de población en estas ciudades y también por la centralización y por ello, para futuras investigaciones, resultaría relevante explorar si las experiencias expuestas en este trabajo son equiparables a las de estudiantes de otras regiones, por ejemplo, las de las zonas extremas del país. Así mismo, la muestra concentró principalmente estudiantes de una carrera (Ingeniería en Mecánica), por lo que resultaría importante indagar cómo se han dado los procesos de decisiones vocacionales en otras áreas.

A partir de la presente investigación se desprenden diversas proyecciones u oportunidades de futuros estudios que podrían ampliar y profundizar los resultados aquí obtenidos. Por ejemplo, en la interseccionalidad de las decisiones vocacionales con el nivel socioeconómico de las participantes, reconociendo esta influencia en las posibilidades de acceso, desempeño y persistencia en la modalidad técnico profesional (Ramírez, 2023).

Otra oportunidad de profundización significativa radica en la caracterización de las experiencias y el posicionamiento de las estudiantes durante sus estudios y tras su egreso de los estudios técnico profesionales, junto con el rol de su género dentro de esta disciplina. Lo anterior, considerando que el objetivo de este estudio en particular se enfocó en las decisiones vocacionales específicamente como un primer momento significativo en sus trayectorias.

Finalmente, y en línea con la influencia de la clase y nivel socioeconómico de las entrevistadas, así como de los roles de género persistentes en la sociedad, resultaría de interés seguir explorando en torno a los factores que permiten que las estudiantes se mantengan en la carrera y egresen o deserten, considerando otras responsabilidades asumidas por las entrevistadas, por ejemplo, un empleo necesario para mantenerse, la maternidad o el cuidado de familiares. Esto se relaciona directamente con que gran parte de las entrevistadas estudia en modalidad vespertina, pues ello les permite dedicar las horas del día a la atención de otras labores que no fueron contempladas en esta investigación.

Referencias

- Agoes Salim, R. M., Istiasih, M. R., Rumalutur, N. A., & Biondi Situmorang, D. D. (2023). The role of career decision self-efficacy as a mediator of peer support on students' career adaptability. *Heliyon*, 9(4), e14911. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14911>
- Ainaguano, A., Ruíz O, R., y Ordóñez, F. (2023). El rol de la familia y su relación con la orientación vocacional, los intereses profesionales, aptitudinales. *Revista de Investigación Científica TSE DE*, 6(3), 87-101. <https://doi.org/10.60100/tsede.v6i3.163>
- Alarcón, E. (2019). Elección de carrera: motivos, procesos e influencias y sus efectos en la experiencia estudiantil de jóvenes universitarios de alto rendimiento académico. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 30(77), 53-74. <https://www.redalyc.org/journal/340/34065218004/html/>
- Araújo, A. M. & Taveira, M. C. (2009). Study of career development in children from a developmental-contextual perspective. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 49-67. <https://hdl.handle.net/1822/34855>
- Banco Mundial Blogs. (12 de diciembre de 2023). Nuevo programa de educación terciaria y competencias prepara a jóvenes y adultos para el futuro del trabajo y la sociedad. *Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/nuevo-programa-de-educacion-terciaria-y-competencias-prepara-jovenes-y-adultos-para-el>
- Barreno, Z. (2015). La orientación vocacional y profesional en la selección de carreras. *Ciencia Unemi*, 4(6), 97-101. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol4iss6.2011pp97-101p>
- Barrerra Robles, M. e Hinojosa Torres, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de Pedagogía en Educación Física. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.2.2017.8>
- Billett, S., Dymock, D., Hodge, S., Choy, S., & Le, A. H. (2022). Shaping young people's decision-making about post-school pathways: Institutional and personal factors. In S. Billett, S. C. Choy, B. E. Stalder, A. H. Le, S. Hodge, & V. Aarkrog (Eds.), *The standing of vocational education and the occupations it serves: Current concerns and strategies for enhancing that standing* (pp. 103-136). Springer.
- Birch, L. J. (2011). *Telling stories: A thematic narrative analysis of eight women's PhD experiences* [Doctoral dissertation]. Victoria University.

- Blanco, M. R. & Golik, M. N. (2023). Family influence on career decisions: perceptions of Latin American CEOs. *International Journal of Emerging Markets*, 18(9), 2033-2053. <https://doi.org/10.1108/IJOEM-12-2020-1464>
- Brannen, J. (2013). Life story talk: Some reflections on narrative in qualitative interviews. *Sociological Research Online*, 18(2), 48-58. <https://doi.org/10.5153/sro.2884>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronstein, P. (2023). The family environment: Where gender role socialization begins. In J. Worell & C. D. Goodheart (Eds.), *Handbook of girls' and women's psychological health* (pp. 262-271). <http://dx.doi.org/10.1093/oso/9780195162035.003.0028>
- Burger, K. (2021). Human agency in educational trajectories: Evidence from a stratified system. *European Sociological Review*, 37(6), 952-971. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab021>
- Calmar Andersen, S. & Hjortskov, M. (2022). The unnoticed influence of peers on educational preferences. *Behavioural Public Policy*, 6(4), 530-553. <https://doi.org/10.1017/bpp.2019.14>
- Chen, C. P. & Hong, J. W. L. (2020). The career human agency theory. *Journal of Counseling & Development*, 98(2), 193-199. <https://doi.org/10.1002/jcad.12313>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, y ONU Mujeres. (2025). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Agenda Regional de Género en América Latina y el Caribe: indicadores de género a 2024*. <https://hdl.handle.net/11362/69036>
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 45(2), 237-254. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25793>
- Del Río, M. F., Strasser, K., y Susperreguy, M. I. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género?: Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de Kinder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, (45), 20-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>

- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>
- Fantinelli, S., Esposito, C., Carlucci, L., Limone, P., & Sulla, F. (2023). The influence of individual and contextual factors on the vocational choices of adolescents and their impact on well-being. *Behavioral Sciences*, 13(3), 233. <https://doi.org/10.3390/bs13030233>
- Fouad, N. A. & Kantamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. *Handbook of counseling psychology*, 4, 408-425. <https://psycnet.apa.org/record/2008-04102-024>
- García, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- Gfrörer, T., Stoll, G., Rieger, S., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2022). The development of vocational interests in early adolescence: stability, change, and state-trait components. *European Journal of Personality*, 36(6), 942-964. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/08902070211035630>
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational guidance quarterly*, 20(3), 2-9. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1972.tb02037.x>
- Godwin, A., Potvin, G., Hazari, Z., & Lock, R. (2016). Identity, critical agency, and engineering: An affective model for predicting engineering as a career choice. *The Research Journal for Engineering Education*, (1052), 312-340. <https://doi.org/10.1002/jee.20118>
- Gómez, V. y Jiménez, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 15(40), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30538546018>
- Guevara Pezoa, F. (2023). Educación técnico-profesional: en rumbo a transformarse en actor clave para el ecosistema de innovación chileno. *Rumbos TS*, 18(29), 31-46. <https://dx.doi.org/10.51188/trts.num29.720>
- Halimi, M., Davis, S. N., & Consuegra, E. (2021). The power of peers? Early adolescent gender typicality, peer relations, and gender role attitudes in Belgium. *Gender Issues*, 38(2), 210-237. <https://doi.org/10.1007/s12147-020-09262-3>

- Hana, Z., Sugiharto, D. Y. P. & Sutoyo, A. (2022). The role of social support in career decision-making through career adaptability. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 11(4), 308-315. <https://doi.org/10.15294/jubk.v12i2.65318>
- Hlad'ó, P., Kvasková, L., Ježek, S., Hirschi, A., & Macek, P. (2020). Career adaptability and social support of vocational students leaving upper secondary school. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 478-495. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1069072719884299>
- Katartzi, E. & Hayward, G. (2019). Conceptualising transitions from vocational to higher education: Bringing together Bourdieu and Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1707065>
- Khampirat, B. (2020). The relationship between paternal education, self-esteem, resilience, future orientation, and career aspirations. *PLoS ONE*, 15(12), e0243283. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243283>
- Kornienko, O., Santos, C. E., Martin, C. L., & Granger, K. L. (2016). Peer influence on gender identity development in adolescence. *Developmental Psychology*, 52(10), 1578-1592. <https://doi.org/10.1037/dev0000200>
- Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F. (2013). *Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD-Área de Reducción de la Pobreza. https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2020/04/undp_cl_pobreza_etp_2013-1.pdf
- Lazarová, B., Hlad'ó, P., & Hloušková, L. (2019). Perception of teacher support by students in vocational education and its associations with career adaptability and other variables. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 47-64. https://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2019_4/Psychology_4_2019_47-64_Lazarova.pdf
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The career development quarterly*, 44(4), 310-321. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.2161-0045.1996.tb00448.x>
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma Editorial.
- Martínez del Valle, M. y Villuendas Giménez, M. D. (2006). Las mujeres en la formación superior: elección de carrera versus estereotipos de género y neosexismos. *Cuestiones de Género: De La Igualdad y La Diferencia*, (1), 87-112. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i1.3855>

- Martucelli, D., & Seoane, V. (2013). Sociología del individuo: Socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martucelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7 (7), 1-12. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>
- McGuire, L., Palmer, S. B., & Rutland, A. (2022). Children's and adolescents' evaluations of peers who challenge their group: The role of gender norms and identity. *Social Development*, 31(2), 263-509. <https://doi.org/10.1111/sode.12546>
- Millenaar, V., Pozzer, J. A., y Maccarini, L. B. (2024). Trayectorias de mujeres en tecnología. La elección, las estrategias de formación y las desigualdades de género. En M. J. Montecinos, M. P. Sevilla, y S. A. Ávalos (Eds.), *Interpelaciones a la formación para el trabajo desde el género: Desigualdades, políticas y resistencias* (pp. 205-242). Editorial Teseo.
- Morales Inga, S. y Morales Tristán, O. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *ADRResearch ESIC International Journal of Communication Research*, 22(22), 118-133. <https://doi.org/10.7263/adresic-022-06>
- Mortimer, J. T. (1976). Social class, work and the family: Some Implications of the father's occupation for familial relationships and sons' career decisions. *Journal of Marriage and the Family*, 38(2), 241-254. <https://eric.ed.gov/?id=EJ142559>
- Oliver, K. L. (1998). A journey into narrative analysis: A methodology for discovering meanings. *Journal of Teaching in physical Education*, 17(2), 244-259. <https://www.cabidigitallibrary.org/doi/full/10.5555/19981804819>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2022). *Educación para personas jóvenes y adultas migrantes y refugiadas en América Latina Contexto, experiencias y situación en el marco de la pandemia*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380560>
- Peñailillo Kuzmin, V. (2021). *Diagnóstico sobre la baja participación de mujeres en educación superior técnico profesional vinculada al área de tecnología en Chile* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/63125>
- Perry J. C., Liu X., & Pabian Y. (2010). School engagement as mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0011000009349272>

- Prada, M. (2009). La conquista de ser sujeto: vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto. *Pedagogía y Saberes*, 30, 9-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5364997&orden=0&info=link>
- Rahman, L. (2024). Vygotsky's Zone of Proximal Development of Teaching and Learning in STEM Education. *International Journal of Engineering Research & Technology*, 13(8). <https://www.ijert.org/vygotskys-zone-of-proximal-development-of-teaching-and-learning-in-stem-education>
- Ramírez, C. P. O. (2023). Impacto de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) en las decisiones vocacionales y en el desempeño de los estudiantes chilenos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, REDE*, 20(38-39), 93-113. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2633>
- Rodríguez, K. C. A., Medina, D. E. M., & Crespo, P. F. (2020). Influencia familiar en la elección de carreras STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 515-531. <https://doi.org/10.6018/rie.366311>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva educacional, Formación de Profesores*, 59(1), 30-51. <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=3333&numero=79474>
- Ruzek E. A., Hafen C. A., Allen J. P., Gregory A., Mikami A. Y., & Pianta R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, (42), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Salomone, P. R. (1996). Tracing super's theory of vocational development: a 40-Year Retrospective. *Journal of Career Development*, 22(3), 167-184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF02274806>
- Schoon, I., & Heckhausen, J. (2019). Conceptualización de la agencia individual en la transición de la escuela al trabajo: una perspectiva del desarrollo socioecológico. *Adolescent Research Review*, 4, 135-148. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00111-3>
- Sepúlveda, L. (2024). Decisiones vocacionales tempranas de estudiantes de educación secundaria técnico-profesional en Chile. Un estudio sobre sus aspiraciones. *Revista de Ciencias Sociales*, 37(54), e204. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=4536&numero=78475>

- Septúlveda, L. (2017). *La educación técnico-profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/41046>
- Servicio de Información de Educación Superior, SiES. (2024a). *Brechas de género en la educación superior 2023*. Subsecretaría de Educación Superior. Mineduc. https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/129/2025/03/Brechas_genero_EDSUP_2023.pdf
- Servicio de Información de Educación Superior, SiES. (2024b). *Informe de matrícula en educación superior en Chile 2024*. Subsecretaría de Educación Superior. Mineduc. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/2024-MATRICULA-VF-1.pdf>
- Sevilla, M. P. (2017). Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe. *Serie Políticas Sociales*, 222, 7-58. <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/1723>
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-17. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/1071/public/1071-4890-2-PB.pdf>
- Sevilla, M. P., Montecinos, M. J., y Valdebenito, M. J. (2023). “Negociando el género”. Experiencias de práctica profesional de estudiantes mujeres de Educación Técnico Profesional. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 60(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.1.2023.6>
- Sevilla, M. P. y Montecinos, M. J. (2024). Docentes mujeres en sectores de educación técnico-profesional masculinizados: Motivaciones para el ejercicio de la docencia. En M. J. Montecinos, M. P. Sevilla, y S. A. Ávalos (Eds.), *Interpelaciones a la formación para el trabajo desde el género: Desigualdades, políticas y resistencias* (pp. 245-268). Editorial Teseo.
- Shahbazian, R. (2021). Under the influence of our older brother and sister: The association between sibling gender configuration and STEM degrees. *Social Science Research*, 97, 102558. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102558>
- Stephenson, T., Fleer, M., Fragkiadaki, G., & Rai, P. (2022). “You can be whatever you want to be!”: Transforming teacher practices to support girls’ STEM engagement. *Early Childhood Educational Journal*, 50, 1317-1328. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01262-6>

- Stoll, G., Rieger, S., Nagengast, B., Trautwein, U., & Rounds, J. (2021). Stability and change in vocational interests after graduation from high school: A six-wave longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 120*(4), 1091-1116. <https://doi.org/10.1037/pspp0000359>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior, 16*(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Suyitno, S., Jatmoko, D., Primartadi, A., Ratnawati, D., & Abizar, H. (2024). The role of social support on vocational school students' career choices. *IJERE, International Journal of Evaluation and Research in Education, 13*(1), 271-279. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i1.26269>
- Toiviainen, S. (2022). Co-agency: Reconsidering agency in guidance practice. *British Journal of Guidance & Counselling, 50*(4), 547-556. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2053065>
- Ulmer, E. (2018). *Girls' decision to study STEM as influenced by maternal views on math ability based on gender*. Georgetown University.
- Vautero, J., Silva, A. D., & do Céu Taveira, M. (2021). Family influence on undergraduates' career choice implementation. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 21*(3), 551-570. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10775-020-09453-0>
- Vernon, L. & Drane, C. F. (2021). Influencers: The importance of discussions with parents, teachers and friends to support vocational and university pathways. *International Journal of Training Research, 18*(2), 155-173. <https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1864442>
- Wong, L. P., Yuen, M., & Chen, G. (2021). Career-related teacher support: A review of roles that teachers play in supporting students' career planning. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 31*(1), 130-141. <http://dx.doi.org/10.1017/jgc.2020.30>