

SI TÚ QUIERES, ¿PUEDES?
MIEDO AL FRACASO Y SU RELACIÓN CON LAS
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES
UNIVERSITARIAS DE BAJOS RECURSOS EN CHILE

BRIGITTE ORTIZ¹

RESUMEN

Fracasar es no cumplir con las expectativas de logro en un momento determinado. El presente artículo analiza el miedo al fracaso que surge en los jóvenes debido al riesgo real o potencial de no cumplir con la promesa de recompensas sociales ofrecidas por el sistema universitario chileno. Mediante un enfoque cualitativo, se examinaron las narrativas de 18 estudiantes de carreras altamente feminizadas en universidades de mediana y baja selectividad en Chile. Los resultados mostraron que las estudiantes responden al temor con determinación. En lugar de rendirse, confrontan el posible fracaso y desarrollan estrategias para superarlo, demostrando agencia y perseverancia.

PALABRAS CLAVE: MIEDO AL FRACASO, JUVENTUDES, EDUCACIÓN SUPERIOR.

¹ Socióloga y Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Estudiante Diplomado Metodologías para la acción comunitaria con jóvenes, Universidad de Chile. Áreas de interés: juventudes, género, educación superior y segregación social. Correo electrónico: brigitte.ortiz@ug.uchile.cl

**SE VOCÊ QUISER, VOCÊ PODE?
MEDO DO FRACASSO E SUA RELAÇÃO COM AS
TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE JOVENS
UNIVERSITÁRIAS DE BAIXA RENDA NO CHILE**

RESUMO

Falhar é não cumprir as expectativas de realização em um momento específico. Este artigo analisa o medo do fracasso que surge nos jovens devido ao risco real ou potencial de não alcançar as promessas de recompensas sociais oferecidas pelo sistema universitário chileno. Através de uma abordagem qualitativa, foram examinadas as narrativas de 18 estudantes de cursos altamente feminizados em universidades de média e baixa seletividade no Chile. Os resultados mostraram que as estudantes respondem ao medo com determinação. Em vez de desistirem, elas enfrentam o possível fracasso e desenvolvem estratégias para superá-lo, demonstrando agência e perseverança.

PALAVRAS-CHAVE: MEDO DO FRACASSO, JUVENTUDE, ENSINO SUPERIOR.

**IF YOU WANT, YOU CAN?
FEAR OF FAILURE AND ITS RELATION TO THE
EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF YOUNG,
UNDERPRIVILEGED UNIVERSITY STUDENTS IN CHILE**

ABSTRACT

To fail is to not meet achievement expectations at a specific moment. This article analyzes the fear of failure that arises in young people due to the real or potential risk of not fulfilling the promises of social rewards offered by the Chilean university system. Using a qualitative approach, the narratives of 18 students in highly feminized careers at medium and low selectivity universities in Chile were examined. The results showed that the students respond to fear with determination. Instead of giving up, they confront possible failure and develop strategies to overcome it, demonstrating agency and perseverance.

KEYWORDS: FEAR OF FAILURE, YOUTH, HIGHER EDUCATION.

INTRODUCCIÓN

En Chile, cursar estudios superiores es considerado el único camino posible para que las juventudes puedan alcanzar el éxito, pues la obtención de un título de educación superior es visto como un indicador del esfuerzo personal que las familias y/o los y las jóvenes están dispuestos a realizar para *surgir y ser alguien en la vida* (Barozet, 2017; Canales, Opazo y Camps, 2016). Esta idea tan generalizada dentro de la sociedad chilena se ha convertido en un mandato a seguir para las juventudes, quienes, en pos de alcanzar el éxito y el reconocimiento (social y personal), han debido acoplar sus aspiraciones de vida con este curso de vida socialmente aceptado, con el fin de alcanzar los beneficios que supone la obtención de un título de educación superior (Aniñir, 2019; Aguirre, 2004; Canales, 2016; Duarte y Sandoval, 2017; Molina y Álvarez, 2017).

Sin embargo, la evidencia ha demostrado que no todos quienes obtienen un título profesional logran materializar las recompensas esperadas de la educación superior, como mayores ingresos, un estatus social y ocupacional más elevado, y una movilidad social «decisiva»² (Améstica et al., 2014; Torche, 2005; Torche y Wormald, 2004; Urzúa, 2012). Esta situación se estaría produciendo principalmente debido a dos grandes obstáculos. Por un lado, la masificación de la educación superior³, la que, no obstante sus beneficios en términos de acceso y aparente *democratización* del sistema, ha generado consecuencias inesperadas.

² La movilidad social decisiva puede entenderse como el ascenso social que brinda mejores oportunidades de bienestar a los sujetos, es decir, mayores ingresos, mayor estatus y acceso a bienes y servicios, respecto de su posición social de origen (Torche y Wormald, 2004).

³ Según datos del Ministerio de Desarrollo Social (2021), la tasa bruta de asistencia a la educación superior ha experimentado un notable aumento. En el período comprendido entre 1992 y 2020, esta tasa se incrementó del 15,6% al 57,9%, lo que representa un aumento del 42% en un lapso de 28 años.

El aumento en la oferta de matrículas ha resultado en un exceso de profesionales, lo que ha devaluado el valor de los títulos en el mercado laboral (Urzúa, 2012; Vásquez, 2017). Esto ha generado una competencia más intensa y desafiante por empleos acordes a la formación obtenida. Además, la entrada desregulada de instituciones de baja calidad y prestigio ha creado una profunda segregación, donde las oportunidades educativas y el reconocimiento de las instituciones se distribuyen de manera desigual según el nivel socioeconómico de los estudiantes⁴ (Mendes, Campbell y De Sousa, 2005). Estos factores crean obstáculos adicionales para los jóvenes de familias con recursos económicos más limitados, dificultando su acceso a instituciones prestigiosas con mayores recursos disponibles.

Por otro lado, el segundo obstáculo, que afecta de manera especialmente perjudicial a las mujeres se relaciona con las notables diferencias en los retornos económicos según la elección de carrera universitaria (Urzúa, 2012). Este fenómeno tiene un impacto significativo en las jóvenes que optan por carreras predominantemente feminizadas⁵, las cuales suelen recibir una menor valoración económica y social en comparación con las carreras tradicionalmente consideradas masculinas (Bourdieu, 2000). Esta disparidad de género en la valoración de las profesiones aporta a perpetuar la desigualdad económica y

⁴ Según lo evidenciado por Muñoz y Blanco (2013), las universidades altamente selectivas, asociadas generalmente a sectores acomodados de la población, son mayormente valoradas y reconocidas tanto en el mercado laboral como en la sociedad chilena en general. Mientras que las universidades de mediana y baja selectividad, asociadas a la clase media y los sectores más populares de la población, al ser menos prestigiosas, sus egresados son castigados con menores ingresos, menor valoración social y menos posibilidades de acceder a cargos directivos o de liderazgo (Canales et al., 2016; Fukushi, 2010).

⁵ Las carreras altamente feminizadas, asociadas a áreas como educación, ciencias sociales, salud y artes, tienen ingresos promedio inferiores a un millón de pesos, mientras que las carreras altamente masculinizadas, asociadas a áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), obtienen en promedio ingresos superiores al millón setecientos mil pesos (Ministerio de Educación, 2022).

social entre hombres y mujeres, creando barreras y obstáculos adicionales al buscar empleo y avanzar en campos feminizados. Estas circunstancias limitan la capacidad de las mujeres para acceder a oportunidades de desarrollo profesional y obtener los mismos beneficios económicos y sociales que sus contrapartes masculinas.

Estos antecedentes revelan dos situaciones preocupantes. En primer lugar, que las probabilidades de alcanzar las recompensas esperadas después de obtener un título universitario son bajas. Y, en segundo lugar, que las jóvenes provenientes principalmente de estratos medios y bajos de la población chilena que estudian carreras altamente feminizadas en instituciones de menor prestigio enfrentan una doble desventaja. Es decir, además de enfrentar la baja retribución económica de sus carreras en el mercado laboral, también experimentan una profunda incertidumbre sobre su capacidad para lograr el reconocimiento y la movilidad social que desean, debido a que obtendrán sus títulos en instituciones menos reconocidas y valoradas tanto en el ámbito laboral como en el social.

La probabilidad de no obtener las recompensas deseadas después de completar estudios superiores se convierte en una amenaza significativa para los y las jóvenes. Esto, debido a que el aumento de la cobertura y la supuesta *democratización* del sistema de educación superior han generado, dentro de la sociedad chilena, la arraigada creencia de que alcanzar las promesas de recompensas sociales que ofrece el sistema de educación superior en Chile depende únicamente de la voluntad y el esfuerzo de los jóvenes. Y, aquellos que no lo logran, a menudo son culpabilizados por no haber aprovechado las oportunidades o no haberse esforzado lo suficiente (Canales et al., 2020; Frei, 2016). En otras palabras, los y las jóvenes temen no poder cumplir con las metas establecidas, ya que se les ha inculcado la creencia de que el éxito en sus proyectos de vida depende únicamente de su esfuerzo individual y su capacidad de superación. Esta idea ha generado tensiones, especialmente entre aquellas

juventudes que provienen de familias con bajos ingresos o niveles educativos más bajos (Orellana, 2015). Pues, para ellos, junto con la esperanza de ser los primeros en su familia en acceder a la educación superior, también surge la presión social y familiar de cumplir con esa expectativa (Canales et al., 2016).

Este miedo a no cumplir con sus propias aspiraciones de vida o con las expectativas sociales y familiares puede entenderse como *miedo al fracaso* (Birney, Burdick y Teevan, 1969; Conroy, Poczwadowski y Henschen, 2010; Elliot y Thrash, 2004; McGregor y Elliot, 2005; Stuart, 2013; Wach, Spengler, Gottschling y Spinath, 2015). El miedo al fracaso ha sido ampliamente estudiado en la literatura científica como una fuerza motivadora capaz de dirigir las acciones de los sujetos para actuar preventivamente frente a las amenazas que puedan afectar sus expectativas de logro. Se ha demostrado que este miedo actúa como un catalizador para evitar el fracaso. No obstante, esta evidencia ha sido estudiada principalmente desde la psicología del comportamiento en diversas áreas del conocimiento aplicado, por ejemplo, al rendimiento deportivo (Conroy et al., 2010) y al rendimiento educativo y laboral (Martin y Marsh, 2003).

Buscando ser un aporte, este estudio se fundamentó a partir de una pregunta clave: *¿cómo se relaciona el miedo al fracaso con las trayectorias educativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile?* En otras palabras, se buscó explorar la relación entre el miedo al fracaso y las trayectorias educativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile, especialmente entre aquellas que son la primera generación de sus familias en acceder a estudios superiores, partiendo del supuesto de que, si bien el miedo al fracaso puede generar baja autoestima y afectar las relaciones familiares y sociales, también puede actuar como un poderoso motivador que impulsaría a estas jóvenes a tomar medidas preventivas ante las amenazas que podrían comprometer sus metas y objetivos futuros.

Al profundizar en este fenómeno, lo que se busca es ampliar el conocimiento sobre un tema relevante que afecta a una parte significativa de la población joven en Chile. Se decidió abordar la presión social y familiar que enfrentan las juventudes para alcanzar el éxito a través de la obtención de un título profesional, sin considerar los factores externos que pueden influir en dicho logro. Específicamente, el propósito fue indagar en el miedo al fracaso experimentado por jóvenes universitarias de bajos recursos que estudian carreras altamente feminizadas en instituciones de menor prestigio. Como se mencionó anteriormente, estas mujeres se enfrentan a un mayor riesgo de no alcanzar las recompensas esperadas debido a la baja valoración económica y social asociada con estas carreras e instituciones. Además, también se espera contribuir a la ampliación del estudio del miedo al fracaso más allá de su enfoque tradicionalmente psicológico, que se ha centrado principalmente en explorar el temor individual ante la percepción de incompetencia personal frente a las expectativas de logro.

Por lo tanto, en esta investigación se propone ampliar el enfoque del miedo al fracaso al considerarlo como un miedo social o derivado que amenaza la valía personal y la integración social de las y los sujetos (Bauman, 2008; Jasper, 2011, 2017). Es decir, este miedo también puede originarse a partir de la influencia de las experiencias y relatos de otros, y no necesariamente como una respuesta ante la percepción de incompetencia personal. A nivel colectivo, el miedo al fracaso surgiría como resultado de una transmisión social que plantea la posibilidad o el riesgo de que la inversión realizada en educación no se traduzca en una movilidad social significativa. Como consecuencia, las jóvenes experimentarían miedo a fracasar debido a las posibles consecuencias negativas que podrían afectar sus planes de vida y el logro de las expectativas de éxito que tanto sus familias como su entorno han creado. Esto puede generar una autodevaluación generalizada y afectar sus relaciones familiares y sociales, pero

al mismo tiempo, también podría convertirse en un motor que impulsa sus acciones para evitar el fracaso.

I. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio se basó en la indagación cualitativa en el ámbito de la investigación social. El objetivo principal fue adquirir una comprensión profunda de la relación entre el miedo al fracaso y las trayectorias de vida de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile. La unidad de análisis consistió en los relatos de jóvenes estudiantes universitarias de bajos recursos que asistían a dos universidades de selectividad media y baja en la Región Metropolitana de Santiago, Chile.

1.1 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para la selección de las participantes, se aplicó un enfoque de muestreo estructural intencionado. Este enfoque permitió la identificación de participantes que cumplieran con criterios específicos de investigación y que estuvieran dispuestas a participar voluntariamente en el estudio. Los criterios de inclusión utilizados para definir el perfil de las jóvenes de la muestra fueron los siguientes:

- *Beneficiarias de la gratuidad universitaria:* se consideraron aquellas estudiantes cuyos ingresos promedio por hogar fueran iguales o inferiores a los 568.181 pesos, lo que corresponde al 60% de los hogares más vulnerables según criterios del Registro Social de Hogares (Aguayo, 2020). Esta selección permitió aproximarse al nivel socioeconómico de las jóvenes y sus familias.
- *Primera generación en sus familias en ingresar a la educación superior:* la inclusión de este criterio proporcionó la oportunidad de explorar el miedo al fracaso en un contexto en el que las jóvenes enfrentan desafíos y presiones adicionales debido a las elevadas expectativas familiares, a menudo considerándose modelos a seguir. Su experiencia resultó

especialmente pertinente para comprender cómo el miedo al fracaso influye en sus elecciones y comportamientos.

- *Cursando carreras altamente feminizadas*: se eligieron carreras con un alto porcentaje de mujeres matriculadas, superando el 80% de la matrícula femenina. Esta elección permitió centrarse en las experiencias de las estudiantes que enfrentan desafíos económicos y de reconocimiento en campos con menor proyección económica en comparación con carreras con mayor presencia masculina.
- *Asistencia a universidades de media y baja selectividad*: se seleccionaron universidades de acuerdo con su nivel de selectividad, siguiendo la clasificación propuesta por Meller (2010, citado en Vásquez, 2017). Las universidades de alta selectividad son aquellas en las que más del 50% de los estudiantes obtenían un puntaje igual o superior a 601 puntos en la prueba de selección universitaria. Las universidades de mediana selectividad son aquellas en las que menos del 50% de los estudiantes obtenían un puntaje igual o superior a 601 puntos, y de ese 50%, menos del 20% obtenía un puntaje inferior a 501 puntos. Por último, las universidades de baja selectividad estaban compuestas por más del 20% de estudiantes con puntajes inferiores a 501 puntos. Esta elección permitió explorar los temores y vivencias de las estudiantes en relación con el prestigio y reconocimiento de las instituciones, ya que los antecedentes revisados previamente indican que los jóvenes con menores posibilidades de acceder a las recompensas que ofrece el sistema universitario son aquellos que cursan sus estudios en estas instituciones.
- *Ubicación geográfica*: se delimitó la muestra a estudiantes que cursasen estudios en la Región Metropolitana por razones prácticas, ya que esta decisión facilitó la coordinación y aplicación de las entrevistas debido a su accesibilidad geográfica.

El tamaño de la muestra se determinó mediante el criterio de saturación de datos, lo que implicó que cada entrevista realizada fue inmediatamente analizada para identificar el cierre de nueva información relevante para dar respuesta a los objetivos de investigación (Canales, 2014). En total, se llevaron a cabo 18 entrevistas: 6 con estudiantes de Trabajo Social en una universidad de baja selectividad, 5 con estudiantes de Pedagogía en Música y 7 con estudiantes de la carrera de Educación Diferencial en una universidad de media selectividad.

La elección de estas carreras se basó en los criterios de inclusión y en la disponibilidad de estudiantes dispuestas a participar en las entrevistas.

1.2 TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

La técnica empleada para la producción de información fue la entrevista en profundidad. Esta técnica se seleccionó debido a su capacidad para recopilar datos detallados y contextuales sobre las experiencias, percepciones y emociones de las participantes. Además, las entrevistas permitieron un diálogo abierto que facilitó la exploración de temas sensibles como el miedo al fracaso. Las entrevistas tuvieron una duración variable, oscilando entre 45 minutos y 1 hora, en función de la disponibilidad y comodidad de las participantes.

1.3 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento y análisis de la información fueron etapas cruciales en este estudio para extraer significado de las experiencias compartidas por las jóvenes participantes. A continuación, se describe en detalle cómo se manejaron y analizaron los datos recolectados:

- *Transcripción de entrevistas:* después de obtener el consentimiento informado de las participantes, se procedió a la transcripción completa de las entrevistas. Este proceso aseguró que se contara con registros textuales precisos de las conversaciones.
- *Codificación y categorización:* una vez completadas las transcripciones, se empleó una técnica de codificación abierta para identificar temas, patrones y conceptos clave en los datos. Se generaron códigos que representaban conceptos significativos emergentes de las entrevistas.
- *Análisis comparativo y triangulación:* se realizó un análisis comparativo entre las entrevistas para comprender las similitudes y diferencias en las experiencias de las participantes. Además, se triangularon los datos con otras fuentes, lo que significa que se contrastaron los hallazgos de las

entrevistas con la literatura existente y otras investigaciones relevantes para validar y enriquecer los resultados.

- *Construcción de resultados*: a partir de las categorías y temas identificados, se construyeron los resultados del estudio. Se respaldaron estos hallazgos con ejemplos y citas de las entrevistas para ofrecer una comprensión profunda de las experiencias de las estudiantes. Los resultados se organizaron de acuerdo con las tres áreas de investigación: motivaciones, percepción de posibilidades y estrategias de afrontamiento.

Este proceso de análisis riguroso permitió una interpretación enriquecedora de los datos y garantizó la validez y confiabilidad de los resultados del estudio. Además, se mantuvo el anonimato y la privacidad de las participantes en todo momento, utilizando pseudónimos en lugar de sus nombres reales al presentar los resultados.

II. RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados del estudio en función de tres aspectos fundamentales. En primer lugar, se exponen las motivaciones que impulsaron a las estudiantes a cursar estudios superiores. Se analizan los factores que influyeron en su decisión de embarcarse en esta etapa educativa, como las aspiraciones personales, las expectativas externas y las recompensas que esperan obtener una vez tituladas. En segundo lugar, se presenta la percepción de las estudiantes acerca de las posibilidades de alcanzar dichas recompensas. Se exploran aspectos relacionados con las limitaciones o posibilidades de cumplir la promesa de recompensas sociales que ofrece el sistema universitario chileno, y se indaga en los principales temores que las estudiantes tienen frente a la posibilidad de que dicha promesa no se cumpla para ellas. Y, en tercer lugar, se analizan las estrategias que las estudiantes planean implementar frente al temor de no lograr cumplir sus aspiraciones de vida. Se exploran los mecanismos de

afrontamiento y las acciones planificadas por las jóvenes para enfrentar el miedo al fracaso y superar los desafíos que visualizan en su futuro.

2.1 MOTIVACIONES PARA CURSAR ESTUDIOS SUPERIORES: CUMPLIR CON EL DEBER (SER)

La principal motivación identificada por las estudiantes fue la que denomino *cumplir con el deber (ser)*. Esta categoría central puede definirse como el rito que convierte a estas jóvenes, ante los ojos de sus familias y cercanos, en mujeres de bien. Es decir, mujeres que han optado por tomar el camino correcto: ingresar a la universidad. No importa la carrera ni la casa de estudios, lo importante es que son universitarias, lo que significa un orgullo para sus familias y cercanos, quienes en su gran mayoría no cuentan con estudios superiores.

En mi familia, yo fui la primera en ingresar a la universidad, no había ni siquiera títulos técnicos. Solo escolaridad completa e incompleta, entonces para ellos fue súper importante, un orgullo para ellos que yo esté sacando un título profesional. (Danae, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

Desde una perspectiva más amplia, ingresar a la universidad es considerado un deber debido a las expectativas arraigadas en la sociedad chilena. Estas expectativas se transmiten principalmente a través de dos fuentes: las familias y los profesores.

2.1.1 Expectativas familiares: «que sean más que nosotros»

Las expectativas familiares fueron identificadas por las jóvenes como su principal influencia al momento de decidir ingresar a la educación superior y las he denominado «que sean más que nosotros». Esta frase que, en principio, parece tan abstracta, ciertamente encierra un potente y claro significado para estos padres: alejar a las jóvenes del trabajo no calificado y sus implicancias.

Mi mamá siempre nos decía a mi hermano y a mí que quería que fuésemos más que ella (...). Y al final lo que yo siento ahora, es que ella está contenta porque siente como que vamos a tener estabilidad y que no vamos a pasar como situaciones que quizás ha pasado ella por no tener un cartón. (Lucía, estudiante Pedagogía en Música, universidad media selectividad)

Y es que estas madres y padres que se han ganado la vida principalmente como vendedores de *retail*, feriantes, conserjes o administrativos, comprenden en carne viva el sacrificio y la poca retribución económica y social que conllevan estas ocupaciones.

Para ellos es poder tener una mejor remuneración, como poder subir un poco la situación económica o el nivel, pasar, por ejemplo, de clase baja a clase media, como lo llaman en la tele, por así decirlo. (Laura, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

Bajo esta premisa es que las familias valoran mucho más un título universitario debido al estatus que la sociedad chilena ha conferido históricamente a este tipo de educación, en desmedro de las carreras técnicas u otras opciones educativas.

Cuando les dije que iba a estudiar una carrera universitaria se pusieron contentos porque igual es como bien mirado en las familias como tener una carrera universitaria de cinco años (...). Se da lamentablemente en varias familias, que es mejor mirado y aparte la remuneración y el trato es distinto. (Claudia, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

En concreto, estas familias esperan que un título profesional les permita a estas jóvenes alcanzar una movilidad social que les brinde mejores oportunidades de bienestar (e.g., seguridad económica, mayor estatus, respeto y reconocimiento social, acceso al consumo de bienes y servicios) respecto de su posición social de origen. Y entienden que la única manera de acceder a dicha movilidad es a través de un título universitario.

2.1.2 Expectativas de los profesores: «no solo se trata de ustedes»

Las jóvenes identificaron estas expectativas como su segunda motivación para continuar sus estudios universitarios y las he nombrado «no solo se trata de ustedes». Esta frase representa el discurso motivacional transmitido por estos profesores a las estudiantes: deben esforzarse y trabajar arduamente para asegurar un futuro mejor tanto para ustedes como para sus seres queridos.

El profesor jefe que tuve en tercero y cuarto era muy preocupado de todos, porque él como que veía la situación económica de todos (...), y a todos nos decía: mejoren sus notas, traten de subirlas lo más posible, porque van a poder sacar a su círculo familiar de la pobreza, van a hacer un cambio en sus familias (...). (Natalia, estudiante Pedagogía en Música, universidad media selectividad)

Es decir, conscientes de las circunstancias socioeconómicas de sus alumnos, los profesores enfatizaron la importancia de continuar con estudios superiores, bajo el supuesto o expectativa de que un título les otorgaría mejores oportunidades de empleo, mayor remuneración y estatus social.

O sea, todos los docentes nos decían: es que si no tienen un título no van a ser nadie. Entonces, era como siempre lo mismo, no vas a ser nadie si no tienes un título universitario. Tienes que estudiar, la universidad te va a hacer diferente a como eres ahora (...). (Danae, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

Lo anterior da cuenta de que las expectativas de los profesores son muy similares a las expectativas de las familias. Es decir, también consideran que la educación universitaria es una oportunidad valiosa para mejorar la calidad de vida de las jóvenes y contribuir a su éxito y reconocimiento en la sociedad. Sin embargo, las expectativas de los profesores van más allá, pues también esperan que la experiencia universitaria no solo les proporcione a estas jóvenes posibilidades de crecimiento personal y profesional, sino también que les permita aportar a la superación de la pobreza en sus hogares.

2.2 ASPIRACIONES DE LAS ESTUDIANTES: «ENTRE EL SER Y EL DEBER»

Esta categoría refleja la tensión que enfrentan estas jóvenes al intentar armonizar sus propias metas y aspiraciones con las expectativas impuestas desde el exterior. Siendo estas últimas el *deber* que sus familias y profesores les han encomendado: alcanzar las recompensas sociales que ofrece el sistema de educación superior y, con ello, mejorar sus condiciones de vida y las de sus seres queridos. Por otro lado, el *ser* hace referencia a las aspiraciones personales de estas jóvenes, es decir, a sus metas y objetivos a largo plazo.

O sea, lo que yo busco es estabilidad, lucas. No tener que esperar por un subsidio para una casa. Si me da la tontera y quiero vivir sola, me voy y vivo sola. Poder tener lucas para tener una calidad de vida distinta, darme gustitos, viajar, no sé, tantas cosas (...). (Fernanda, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

Las aspiraciones de vida de estas jóvenes se encuentran bastante alineadas con las expectativas externas, pues también anhelan alcanzar una estabilidad financiera que les permita mejorar su calidad de vida. Sin embargo, a diferencia de lo que piensan sus familias y profesores, estas jóvenes perciben que la obtención de un título universitario no es la única forma de lograr estos objetivos.

Como que todos tienen esa idea metida en la cabeza que sin un título no eres nadie (...). Y hoy en día creo que no es tan así, que hay miles de opciones de ganarse la vida. Pero obviamente entiendo que eso también es lo que les inculcaron a ellos. (Marianela, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

Es decir, estas jóvenes se enfrentan a un dilema entre sus aspiraciones y las expectativas externas que les han sido inculcadas. Si bien la obtención de un título universitario se presenta como el camino más claro hacia la estabilidad financiera y el éxito social, estas jóvenes cuestionan si realmente es la única opción. Esta postura desafía los valores culturales que han sido transmitidos y las impulsa a explorar alternativas para alcanzar sus metas. Sin embargo, a pesar de estar abiertas a nuevas posibilidades, sienten una presión por retribuir el apoyo

que han recibido de sus familias en su proceso educativo, lo que les genera una sensación de deuda que les impide tomar decisiones totalmente autónomas.

Como que siento de alguna manera esa deuda de querer hacer lo que ellos no pudieron. Porque, para qué venimos con cosas, no es solamente por uno, es por darles ese, es como, yo me lo tomo así, yo te agradezco por todo lo que hicieron, yo les agradezco todo lo que hicieron por mi entregándoles parte de mi esfuerzo y de mi título. (Camila, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

En este sentido, el deber de estas jóvenes se encuentra relacionado con la idea de retribución o deuda. Es decir, obtener un título universitario es más que una meta personal para ellas. También se sienten motivadas a obtenerlo en retribución a las personas que les brindaron apoyo y sacrificio para que pudiesen ingresar a la universidad. Además, sienten la responsabilidad de agradecer y devolver el favor cumpliendo los sueños no realizados de sus familias, quienes no tuvieron las mismas oportunidades de asistir a la universidad debido a limitaciones económicas y sociales.

Ahora bien, frente a la difícil tarea de encontrar un punto de equilibrio entre lo que se espera de ellas y lo que realmente desean para su futuro, la elección vocacional fue una respuesta común entre estas jóvenes.

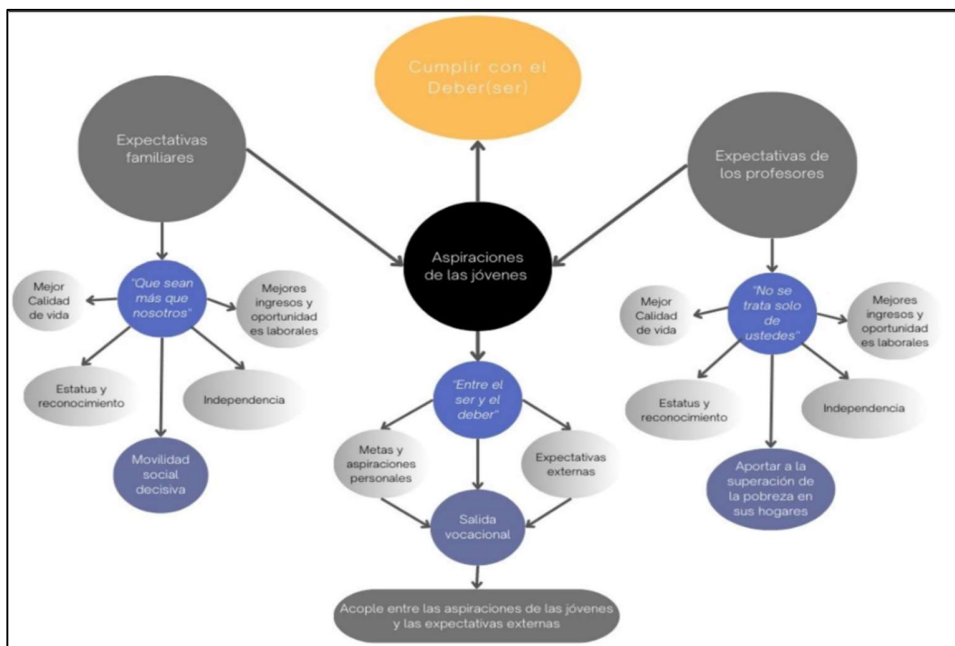
Cuando mi mamá me hablaba de ir a la universidad, siempre pensaba como en carreras específicas que generaban más estatus. No sé si lo estoy expresando bien, pero siempre se iba como por la abogada, la ingeniera (...). Pero por ahí no iba mi vocación, y opté por seguir mi vocación nomás y aquí estamos (...). (Martina, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

En concreto, la salida vocacional se convirtió en la *bisagra* que les permitió encontrar un punto de equilibrio entre lo que se les imponía y lo que deseaban para sus vidas. De esta manera, el ingreso en la universidad se convierte ya no en un *deber*, sino que en un *deber (ser)*, pues al obtener un título universitario, estas jóvenes no solo están cumpliendo con las expectativas de su

entorno, sino que también están persiguiendo su propia felicidad y realización personal.

A modo de resumen, se presenta a continuación un diagrama que muestra las principales categorías que representan, desde la lectura de la construcción de datos, la identificación y descripción de las motivaciones de las estudiantes para cursar estudios superiores.

DIAGRAMA 1. MOTIVACIONES PARA CURSAR ESTUDIOS SUPERIORES



Fuente: Elaboración propia.

2.3 PERCEPCIÓN DE ALCANZAR LAS RECOMPENSAS ESPERADAS: ¿TÚ PUEDES?

En relación con la percepción de las posibilidades de lograr las recompensas esperadas, los resultados revelan la incertidumbre persistente que experimentan las jóvenes al considerar su futuro. En este contexto, *¿tú puedes?* pone de manifiesto las inquietudes y preocupaciones que las estudiantes tienen respecto a si el sistema universitario chileno cumplirá o no con la promesa de recompensas sociales para ellas.

Es como que siempre te dicen, tú puedes *cachai*, si tú lo vas a lograr. (...) es como que la cosa te va a resultar por mérito propio, y yo igual creo que es así, pero hay factores externos que uno no puede manejar, entonces muchas veces como que no depende de nosotros nomás. (Fernanda, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

A pesar de confiar en su propio mérito, perciben la existencia de factores externos que podrían influir en su éxito profesional y personal, como la falta de reconocimiento de sus carreras o universidades de egreso, la competencia en el mercado laboral y el clasismo. Bajo este contexto, las jóvenes perciben que el sistema universitario no estaría cumpliendo completamente con sus promesas. Aunque en el pasado obtener un título universitario era sinónimo de éxito y estabilidad económica, perciben que hoy en día esto no es cierto y que un título universitario ya no es suficiente para garantizar un buen trabajo.

Un título antes como que te solucionaba la vida. Ahora como que no es tan así, porque puedes tener un título, pero igual *terminai* trabajando en el McDonald's, y eso igual como que te decepciona, porque *vei* por todas partes *weones* universitarios que están *pa* la cagá ahora. (Andrea, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

Como resultado, perciben que acceder a las recompensas sociales que ofrece un título universitario es incierto, especialmente si no se egresa de una universidad prestigiosa o si se estudia una carrera menos tradicional.

Es un tema súper chocante para mí, porque en mi caso, estás viviendo el proceso de tu carrera, pero siempre está la sombra negra que te dice: no estás en una universidad de prestigio. (...) pero yo he puesto de mi parte

y espero que el sistema me retribuya también. (Camila, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

Nuestra área dentro de las pedagogías, el área diferencial, a veces es mirada en menos, no se nos cataloga como profesores. El Estado mismo no nos paga nuestra especialidad como a los demás profesores, entonces nos suelen ver como alguien que está ahí como ayudante de profesor, cuando también somos profesores (...). (Danae, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

Esta situación les genera gran incertidumbre y temor a fracasar, tanto en la concreción de sus proyectos de vida como en las metas impuestas por su entorno. Este miedo se deriva de la preocupación por no lograr las recompensas económicas y sociales asociadas con obtener un título universitario, ya que sienten que su valía personal y social está estrechamente ligada a su capacidad para obtener dicho título y las recompensas relacionadas.

Como que todos romantizan el tema de entrar a la U, pero no se dan cuenta de toda la presión en todo ámbito que conlleva. Porque si no logras tener tu carrera, o si no logras concretar las expectativas que te has hecho tú o las que se han hecho tu familia, eso va a ser problema tuyo. Es como que te van a culpar a ti por no haber podido (...), es tu fracaso, porque se supone que ahora es como más fácil tener un título universitario que en la generación de tus papás (...). (Andrea, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

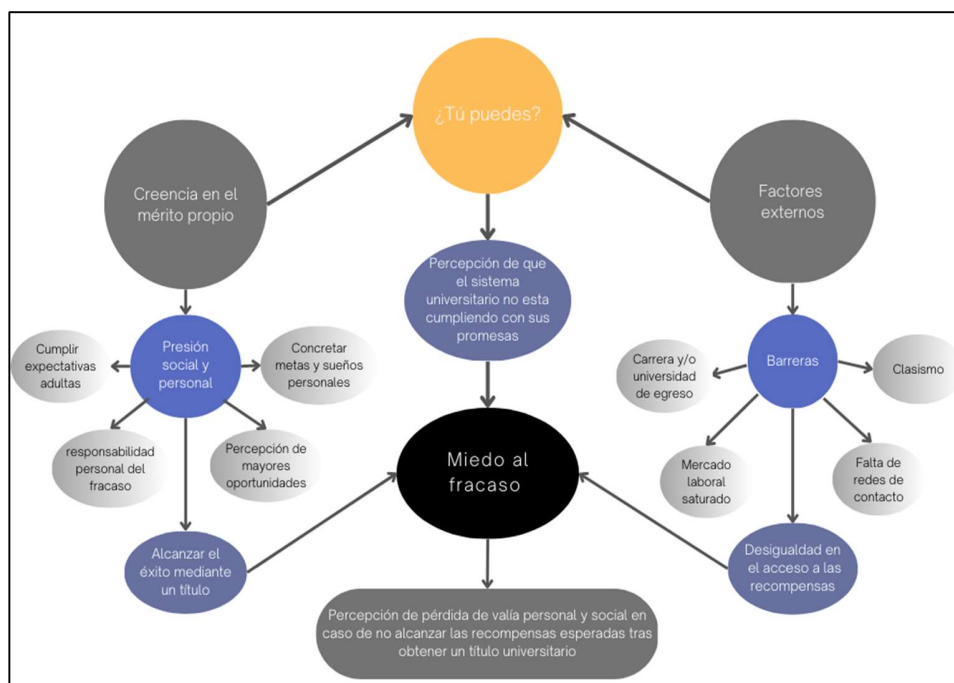
Esta presión conlleva la responsabilidad personal del fracaso, sin tener en cuenta los factores externos que actúan como barreras o limitantes para acceder a las recompensas esperadas. Por ello, las jóvenes sienten que el sistema está diseñado para culpar a los estudiantes y que, en caso de fracasar, serán juzgadas por no haber concretado las recompensas sociales que ofrece un título universitario.

(...) es súper triste, pero yo creo que el sistema en sí está hecho para culpar a los estudiantes. Porque ahora como supuestamente todos podemos entrar a la universidad, como que te dicen que el éxito depende de ti, y uno siente esa presión sobre los hombros de que, si no lo logras, no se van a dar cuenta de todo lo que hay detrás, solo van a ver que lo hiciste mal, que tú no fuiste exitoso, que fracasaste. (Marianela, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

En síntesis, *¿tú puedes?* refleja la inseguridad y el miedo al fracaso que experimentan las jóvenes al enfrentar su transición al mundo laboral y profesional en una sociedad donde las recompensas no parecen ser equitativas ni accesibles para todas. Este miedo se percibe como una amenaza real que puede impedirles alcanzar sus metas y aspiraciones futuras, lo que se traduce en una disminución de su autoestima y confianza en sí mismas. Esta inseguridad se relaciona con la presión social y personal que sienten por alcanzar el éxito y la estabilidad económica a través de un título universitario, en una sociedad que valora en gran medida el reconocimiento social a través de la educación. Las jóvenes perciben que, si no logran conseguir un buen trabajo o no alcanzan cierto nivel de estabilidad económica, podrían ser vistas como fracasadas, lo que les genera una gran presión y ansiedad. Además, las altas expectativas que sus familias y entorno social tienen respecto a que un título universitario es la única garantía de éxito, también contribuyen a este miedo al fracaso.

El siguiente diagrama resume las categorías identificadas y descritas a partir del análisis de datos, y representa las posibilidades que perciben tener las jóvenes de alcanzar las recompensas esperadas tras obtener un título universitario.

DIAGRAMA 2. PERCEPCIÓN DE ALCANZAR LAS RECOMPENSAS ESPERADAS



Fuente: Elaboración propia.

2.3 ESTRATEGIAS FRENTE AL TEMOR DE NO ALCANZAR LAS RECOMPENSAS ESPERADAS: «FRACASAR NO ES UNA OPCIÓN»

En el corazón de la experiencia de estas jóvenes late una idea fundamental: «fracasar no es una opción». Esta noción refleja cómo han internalizado la normalización del sacrificio como parte integral de su travesía educativa y de sus ambiciones personales y profesionales.

(...) es que acá en Chile por lo menos está tan normalizado el sacarse la cresta, que si tú no te *sacai* la cresta, es lo que hablaba con mis amigas el otro día, de la meritocracia. El título universitario yo podría decir que es como asegurar la meritocracia, onda que se sacó la cresta para tener un título, entonces igual hay como ese reconocimiento detrás, *cachai*, es como que nos merecemos lo que podemos llegar a tener (...). (Fernanda, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

Las estrategias que emplean se centran en enfrentar el temor de no cumplir con las expectativas adultas y sus propias aspiraciones en el ámbito educativo y laboral. A pesar de este temor, estas estudiantes no se dejan detener por el fracaso; más bien, lo utilizan como un motor que las mantiene alerta y les permite evaluar sus posibilidades y posibles planes de acción para evitarlo.

Es que *sabi* lo que pasa, es que uno no es *weona*, *cachai*, uno se da cuenta de que ahora el piso mínimo es el título, y que a partir de ese piso mínimo tenemos que sacarnos la cresta y hacer un montón de cosas aparte para tener cierta estabilidad económica y darse los gustos que uno quiere a futuro (...). (Camila, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

Para estas jóvenes, el sacrificio y el esfuerzo se han convertido en la norma en la sociedad chilena y, en particular, en el contexto de la educación superior. Esto se debe en parte a la percepción de que la meritocracia está en juego. Obtener un título universitario se ve como una forma de asegurar la meritocracia, lo que significa que, al sacrificar tiempo, comodidades y otras actividades, están demostrando su valía y mérito. Se sienten como si hubieran ganado el reconocimiento social y las oportunidades futuras a través del esfuerzo y el sacrificio.

(...) de alguna forma como que sientes que el título te va a dar como una coraza distinta, como que te vas a poder ver y presentar ante los demás de una manera distinta. (...) O sea, estamos hablando de que las personas de clase baja, como nosotros, para desenvolverse, ponte tú en lugares donde hay personas con más recursos o cosas así, tu título es el que te defiende (...). (Andrea, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

Sin embargo, reconocen que un título universitario por sí solo ya no sería suficiente para alcanzar la estabilidad y el sustento económico. Están dispuestas a idear estrategias y planes alternativos que les permitan asegurar la concreción de sus proyectos futuros. Esto implica tomar riesgos y reinventarse si es necesario, para evitar el fracaso en sus proyectos personales y alcanzar la estabilidad financiera.

O sea, yo quiero dedicarme a mi carrera, por eso me he sacado la cresta todos estos años, pero si veo que no me alcanza la plata, tengo pensado hacer otras cosas que me generen lucas, no sé, un emprendimiento propio por así decirlo, hacer algo relacionado a la cocina, no sé, pero en ese

sentido yo creo que tenemos muchas posibilidades de sobrellevar el que no nos vaya bien (...). (Denisse, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

La capacidad de agencia que muestran indica que son conscientes de su capacidad para tomar decisiones que afectan sus vidas y actuar en consecuencia para lograr sus metas y objetivos. Aunque las estrategias que emplean varían, todas comparten el objetivo de generar ingresos adicionales para alcanzar cierta estabilidad financiera. Algunas se centran en ampliar sus habilidades, mientras que otras planean emprender proyectos relacionados con sus intereses fuera de su carrera o impartir clases para obtener ingresos adicionales.

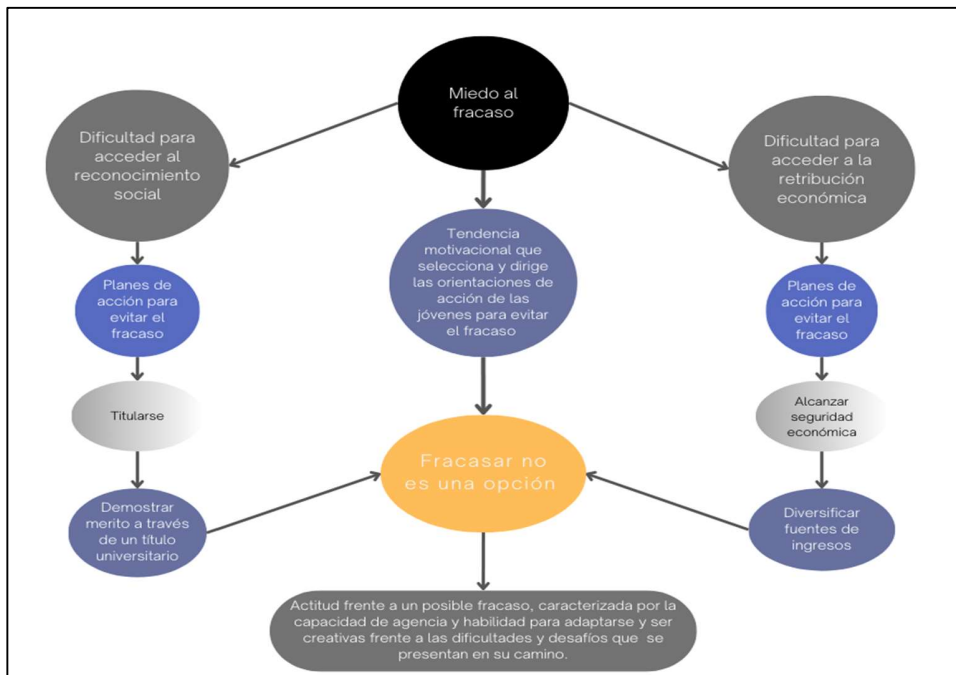
(...) me gustaría hacer un magíster o una especialización dentro de mi área, porque igual Trabajo Social veo que está como súper infravalorado, entonces una forma de asegurar una mejor remuneración es esa, teniendo como más conocimiento, especializarte más porque como que eso igual te deja como un peldaño más arriba (...). (Andrea, estudiante Trabajo Social, universidad baja selectividad)

Como se aprecia, el temor a fracasar de estas jóvenes se basa principalmente en el aspecto económico de la promesa de recompensas del sistema universitario chileno, es decir, en la promesa de retribución económica, pero no necesariamente en el reconocimiento social que esta ofrece. Consideran que una vez que obtengan su título, estarán cumpliendo con la promesa de reconocimiento social debido a la importancia que la sociedad chilena otorga a la educación universitaria como símbolo de esfuerzo y mérito. Por lo tanto, perciben que lograr un título les brindará respeto y reconocimiento social, lo que les permitirá desenvolverse en un entorno social más amplio y complejo.

(...) cuando tenga mi título en la mano, voy a tener esa sensación como de que ya cumplí, y eso es súper rico porque de alguna manera te sacas ese peso de encima, pero claro, ahí te queda todavía la otra mochila, la de cumplir con el tema de encontrar trabajo y que la plata te alcance (risas). Pero ya teniendo el título, es como que de alguna forma ya te ganaste el reconocimiento de los demás de que pudiste tener tu cartón (...). (Danae, estudiante Educación Diferencial, universidad media selectividad)

Es decir, comprenden que, una vez obtenido el reconocimiento social, deben idear estrategias para alcanzar la estabilidad financiera, ya que entienden que el título no garantiza automáticamente el éxito económico. Planean estrategias que les permitan evitar el riesgo de fracasar en su proyecto de vida y asegurar su futuro financiero. En resumen, «fracasar no es una opción» ejemplifica la capacidad de estas jóvenes para tomar el control de situaciones que podrían poner en peligro sus futuros proyectos de vida. A pesar del temor al fracaso, han demostrado ser capaces de idear estrategias y planes de acción que les brinden seguridad y estabilidad económica, permitiéndoles evitar el fracaso en este aspecto.

DIAGRAMA 3. ESTRATEGIAS FRENTE AL TEMOR DE NO ALCANZAR LAS RECOMPENSAS ESPERADAS



Fuente: Elaboración propia.

III. REFLEXIONES FINALES

Esta investigación ha arrojado luz sobre la compleja relación entre el miedo al fracaso y las trayectorias educativas de jóvenes universitarias de bajos recursos en Chile. El objetivo central fue comprender cómo estas jóvenes, primera generación en sus familias en acceder a la educación superior, afrontan la presión de alcanzar el éxito a través de la obtención de un título universitario. Además, se investigó cómo su camino educativo puede interpretarse como una motivación para evitar el fracaso y cumplir tanto con sus aspiraciones personales como con las expectativas impuestas por la sociedad adulta. Los resultados obtenidos destacan varios hallazgos significativos que se entrelazan de manera sólida con la literatura existente y proporcionan una comprensión más profunda de esta problemática.

Como se ha señalado, las trayectorias educativas de estas jóvenes están profundamente marcadas por el miedo al fracaso y las expectativas que rodean su camino hacia la obtención de un título universitario. Este miedo, en gran parte originado por la presión social y las altas expectativas de sus familias y profesores, influye en la toma de decisiones desde el momento en que deciden, en la educación media, ingresar a la educación superior.

En consonancia con la literatura revisada, se ha observado que las expectativas familiares ejercen una presión significativa sobre estas jóvenes, quienes sienten la responsabilidad de mejorar su situación económica y social a través de la educación universitaria. Este hallazgo respalda las conclusiones de autores como Añiñir (2019), Canales et al. (2016) y Duarte y Sandoval (2017), quienes han destacado la influencia de las normas sociales y las expectativas familiares en las aspiraciones de las juventudes en Chile. Además, se ha identificado un papel importante de los profesores, quienes transmiten la importancia de la educación universitaria como un medio para superar la pobreza y acceder a mejores oportunidades laborales. Esta influencia de los docentes

coincide con la perspectiva de otros investigadores, como Ansión (1998) y Delgado y Salcedo (2008), y demuestra que las jóvenes están rodeadas de mensajes que enfatizan la necesidad de obtener un título universitario para mejorar su calidad de vida.

Sin embargo, a pesar de estas influencias externas, las jóvenes también experimentan tensiones entre sus aspiraciones personales y las expectativas impuestas sobre ellas. Este conflicto refleja hallazgos previos (Duarte, 2017) y señala que la presión social para obtener un título universitario puede generar un conflicto entre las metas personales y las normas sociales. Aunque estas jóvenes cuestionan la necesidad de un título universitario para lograr el éxito, aún sienten la presión de obtenerlo para validar sus proyectos de vida. En este contexto, las jóvenes eligieron carreras universitarias que les apasionaban, lo que les permitió satisfacer tanto sus metas personales como las expectativas externas. Este enfoque refleja la teoría de orientaciones de acción de Habermas (1981, citado en Garrido, 2011), que sugiere que los sujetos buscan cumplir con las expectativas sociales al mismo tiempo que persiguen sus intereses personales.

En cuanto a la percepción de las posibilidades de alcanzar las recompensas esperadas, las jóvenes son conscientes de los desafíos que enfrentan en un mercado laboral competitivo y en un sistema universitario masificado. Estas preocupaciones concuerdan con las conclusiones de Urzúa (2012) y Canales et al. (2016) sobre los problemas del mercado laboral chileno y la calidad de las instituciones educativas.

El miedo al fracaso, en este contexto, no se limita únicamente a la preocupación por la incompetencia personal, como lo han planteado algunos autores (Birney et al., 1969; Conroy et al., 2010), sino que surge como una respuesta a la incertidumbre sobre si el sistema universitario cumplirá con las promesas de recompensas sociales. Las jóvenes temen no solo no alcanzar sus metas personales, sino también defraudar a sus familias y no integrarse

efectivamente en la sociedad. Esta presión adicional se deriva de la creencia generalizada en la sociedad chilena de que el éxito depende del mérito individual. Sin embargo, estas jóvenes no se resignan al miedo al fracaso; en cambio, lo utilizan como motivación para buscar alternativas y estrategias que les permitan superar las brechas percibidas. Buscan oportunidades laborales adicionales, adquieren habilidades complementarias y consideran estudios de postgrado o la posibilidad de trabajar en el extranjero. Esta actitud resiliente y adaptable demuestra su compromiso con la consecución de sus metas, a pesar de las presiones y los temores.

En resumen, estas jóvenes experimentan un miedo al fracaso que está estrechamente relacionado con las expectativas sociales y familiares, así como con la incertidumbre sobre si el sistema universitario cumplirá sus promesas. Este miedo influye en todas las etapas de su trayectoria educativa, desde su ingreso a la universidad hasta la planificación de estrategias para evitar el fracaso. A pesar de las tensiones y presiones, estas jóvenes muestran una notable capacidad para enfrentar el temor al fracaso y trabajar activamente hacia el logro de sus metas. Este resultado respalda la evidencia presentada por Martin y Marsh (2003) al indicar que el miedo al fracaso no necesariamente conduce a conductas evitativas, sino que puede convertirse en una motivación que influye en la selección y dirección de las acciones de las y los sujetos para evitar el fracaso.

Lo expuesto revela dos aspectos de gran importancia. En primer lugar, respalda la premisa planteada en esta investigación de que el miedo al fracaso no se limita a una experiencia individual, en la cual cada persona teme no poder cumplir con las expectativas establecidas para alcanzar una meta futura, debido a su percepción de incompetencia personal. Esto respalda lo propuesto por Bauman (2008), quien señala que el temor frente a la valía personal y social se origina a partir de la influencia de las experiencias y relatos de otros. Por lo tanto, a nivel colectivo, el miedo al fracaso que experimentan las jóvenes, entendido

como un miedo social o derivativo, surge como resultado de una transmisión social que plantea la posibilidad o el riesgo de que la inversión en educación no se traduzca en una movilidad social significativa.

En segundo lugar, la evidencia estudiada en otras áreas del conocimiento también se puede aplicar a este particular miedo al fracaso. Esto se debe a que los resultados de estos estudios, como los de Birney et al. (1969), Conroy et al. (2010), Stuart (2013), Wach et al. (2015) y Elliot y Thrash (2004), están en línea con los hallazgos de esta investigación. Estos estudios, aunque han indagado en el miedo al fracaso a nivel individual, respaldan la relación entre el miedo al fracaso y la preocupación por la valía personal, la integración social y el cumplimiento de las expectativas de éxito establecidas por uno mismo, la familia y el entorno social. En otras palabras, estos estudios demuestran que el miedo al fracaso surge cuando los individuos interpretan el fracaso como un indicador de incompetencia personal que puede resultar en el rechazo de los demás o de la sociedad en general. En el caso de esta investigación, se revela que las jóvenes no temen a su propia capacidad para lograr sus objetivos, sino que temen la incompetencia del sistema universitario chileno, el cual no estaría cumpliendo con las recompensas prometidas.

Respecto a las proyecciones de esta investigación, es relevante destacar que el hallazgo de que las jóvenes no necesariamente temen a su propia capacidad para lograr sus objetivos, sino que temen la incompetencia del sistema universitario chileno, abre la puerta a la ampliación de la mirada en futuras investigaciones sobre el miedo al fracaso. Este enfoque puede trasladarse desde su base eminentemente psicológica a otros estudios sociales, particularmente en el campo de la sociología. Investigaciones futuras podrían explorar cómo estas percepciones y miedos colectivos sobre la competencia del sistema educativo impactan en la toma de decisiones a nivel individual y cómo pueden moldear la trayectoria educativa y profesional de las y los sujetos en un contexto más amplio.

Esto podría llevar a una comprensión más profunda de cómo las instituciones y las estructuras sociales afectan las aspiraciones y los temores de los individuos.

En cuanto a las limitaciones, es fundamental destacar que este estudio no puede considerarse definitivo, en cuanto a la comprensión completa del miedo al fracaso en las juventudes. Por lo tanto, es necesario seguir indagando en este temor, especialmente en otros grupos de jóvenes, para constatar sus experiencias y vivencias. La diversidad de contextos culturales, socioeconómicos y educativos podría arrojar luz sobre cómo se manifiesta el miedo al fracaso de diferentes maneras y cómo las políticas y estructuras sociales pueden contribuir a este fenómeno. Además, al profundizar en la temática, es posible que se descubran matices y factores adicionales que no se abordaron en este estudio, lo que enriquecería la comprensión del miedo al fracaso en el ámbito educativo y social. Por lo tanto, se anima a futuros investigadores a explorar este tema en diferentes contextos y poblaciones para obtener una imagen más completa y enriquecedora.

RECIBIDO: 24 DE JULIO DE 2023

ACEPTADO: 24 DE AGOSTO DE 2023

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUAYO, I. (2020). Registro Social de Hogares: estadísticas nacionales, regionales y comunales. Según Calificación Socioeconómica y sexo del jefe o jefa de hogar [Asesoría Técnica Parlamentaria N° SUP 125651]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: https://www.bcn.cl/obtienearchivoid=repositorio/10221/28781/1/BCN_05_2020_Registro_social_de_hogares.pdf
- AMÉSTICA, L., LLINAS-AUDET, X. y SÁNCHEZ, I. (2014). Retorno de la Educación Superior en Chile: Efecto en la movilidad social a través del estimador de Diferencias en Diferencias. *Formación Universitaria*, 7(3), 23-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000300004>
- ANIÑIR, D. (2019). Algunos materiales para observar relaciones generacionales en el Chile neoliberal: lecturas desde las aspiraciones juveniles y las expectativas adultas situadas en instituciones educativas privadas. En C. DUARTE, N. HERNÁNDEZ y Y. PALENZUELA (eds.), *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes de investigan*. Volumen 2 (pp. 244-266). Social-Ediciones. <https://doi.org/10.34720/szmm-c937>
- BAROZET, E. (10 de abril de 2017). ¿Es usted de clase media? Probablemente no. *CIPER Chile*. Recuperado de: <https://ciperchile.cl/2017/04/10/es-usted-de-clase-media-probablemente-no/>
- BAUMAN, Z. (2008). *Miedo líquido*. Paidós. Recuperado de: https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/bauman_zygmunt_-_miedo_liquido.pdf
- BIRNEY, R. C., BURDICK, H. y TEEVAN, R. D. (1969). *Fear of failure*. Van Nostrand.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama. Recuperado de: <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>

- CANALES, M. (2014). El saber cualitativo. En M. Canales (ed.), *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios* (pp. 19-23). LOM Ediciones.
- CANALES, M., OPAZO, A. y CAMPS, J. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última Década*, 24(44), 73-108. <https://doi:10.4067/S0718-22362016000100004>
- CONROY, D. E., POCZWARDOWSKI, A. y HENSCHEN, K. P. (2010). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(3), 300-322. <https://doi:10.1080/104132001753144428>
- DUARTE, K. (2022). Artesanía intelectual en el análisis cualitativo de contenidos. En K. DUARTE (ed.), *Separar para construir. Análisis cualitativo de información* (pp. 11-30). Social-Ediciones.
- DUARTE, C. y SANDOVAL, M. (2017). Salir del Liceo como metáfora del Chile contemporáneo. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 33, 5-19. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2017.n33-01>
- ELLIOT, A. J. y THRASH, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957-971. <https://doi:10.1177/0146167203262024>
- FREI, R. (2016). La economía moral de la desigualdad en Chile: un modelo para armar [Documento de trabajo N° 2016/08]. PNUD. <https://doi:10.13140/RG.2.2.22258.09927>
- FUKUSHI, K (2010). El Nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Revista Calidad de la Educación*, (33), 303-316. <https://doi:10.31619/caledu.n33.148>

-
- GARRIDO, L. (2011). Reseña de «La Teoría de la acción comunicativa» de J. Habermas. *Razón y Palabra*, (75). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199518706036.pdf>
- JASPER, J. (2017). *Las emociones de la protesta: emociones afectivas y reactivas dentro y en torno a los movimientos sociales*. Redmovimientos.mx. Recuperado de: <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2017/12/Las-emociones-de-la-protesta-emociones-afectivas-y-reactivas-dentro-y-en-torno-a-los-movimientos-sociales.-James-M.-Jasper.pdf>
- _____. (2011). Emotions and social movements: Twenty years of theory and research. *Annual Review of Sociology*, (37), 285-303. doi: 10.1146/annurev-soc-081309-150015
- MARTIN, A. y MARSH, H. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. [https://doi: 10.1080/00050060310001706997](https://doi.org/10.1080/00050060310001706997)
- MCGREGOR, H. A. y ELLIOT, A. J. (2005). The Shame of Failure: Examining the Link Between Fear of Failure and Shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 218-231. [https://doi: 10.1177/0146167204271420](https://doi.org/10.1177/0146167204271420)
- MENDES, A., CAMPBELL, J. C. y DE SOUSA, R. (2005). La educación superior en Chile: continuidades y desafíos. *Fundamentos en Humanidades*, VI(11), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400601>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2022). Buscador de empleabilidad e ingresos. *Mifuturo.cl*. Recuperado de: <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-empleabilidad-e-ingresos/>
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y FAMILIA. (30 de agosto de 2021). Tasa bruta de asistencia (educación superior). *Data social*. Recuperado de: <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/fichaIndicador/638/2>

- MOLINA-CHÁVEZ, W. y ALVAREZ-VALDÉS, C. (2017). Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 85-100. <https://doi:10.11600/1692715x.1510407032016>
- MUÑOZ, M. A. y BLANCO, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 38, 181-213. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652013000100005>
- STUART, B. M. (2013). *The relation of fear of failure, procrastination, and self-efficacy to academic success in college for first and non-first-generation students in a private non-selective institution*. Tesis doctoral, Universidad de Alabama, University of Alabama Libraries. Recuperado de: https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/1823/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- TORCHE, F. (2005). Unequal But Fluid: Social Mobility in Chile in Comparative Perspective. *American Sociological Review*, 70(3), 422-450. doi: 10.1177/000312240507000304
- TORCHE, F. y WORMALD, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro* (Serie Políticas Sociales N°98). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6089/S0410803_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- URZÚA, S. (2012). *La rentabilidad de la Educación Superior en Chile ¿Educación Superior para todos?* [Documento de Trabajo N° 386]. Centro de Estudios Públicos. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304095900/rev125_SUrzua.df
- VÁSQUEZ, O. (2017). *Educación superior y movilidad social en universidades de baja selectividad: el caso chileno*. Tesis doctoral, Universidad de Chile.

Repositorio Académico de la Universidad de Chile. Recuperado de:
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167840>

WACH, F.-S., SPENGLER, M., GOTTSCHLING, J. y SPINATH, F. M. (2015). Sex differences in secondary school achievement – The contribution of self-perceived abilities and fear of failure. *Learning and Instruction*, (36), 104-112. <https://doi:10.1016/j.learninstruc.2015.01.005>