Vigilada Mineducación

INTERVENCIÓN COMPORTAMENTAL PARA FOMENTAR LA PLANIFICACIÓN DE OPORTUNIDADES PROFESIONALES DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA UNIVERSIDAD EAFIT

DIANA MARCELA MARÍN ALZATE

Tesis de grado

Asesor, docente
Carlos Miguel Cadena Gaitán

UNIVERSIDAD EAFIT
ESCUELA DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN ESTUDIOS DEL COMPORTAMIENTO

Resumen

La adolescencia es una etapa de la vida en la que se comienza a clarificar la identidad profesional, se desarrolla una conciencia de los intereses y se emprende el diseño del propio proyecto de vida. Estos comportamientos hacen parte del proceso de orientación vocacional, que se encuentra relacionado positivamente con el éxito universitario. Teniendo esto en cuenta y con el objetivo de mitigar los impactos negativos que tiene la deserción universitaria para el bienestar social e individual, la presente intervención fomenta el diseño de estrategias de planificación de oportunidades por parte de estudiantes de primer semestre de la Universidad EAFIT.

La intervención está diseñada a partir del modelo de la *Rueda del Cambio del Comportamiento*, en el que se implementan técnicas de cambio de comportamiento en las funciones de persuasión, educación, entrenamiento y habilitación para modificar las capacidades psicológicas y motivaciones reflexivas de los estudiantes a favor de la planificación de sus oportunidades. Se miden los efectos con un diseño cuasi experimental, que incluye un grupo de control y dos grupos de tratamiento diagnosticados con la aplicación de un instrumento en línea base y final que evalúa el impacto sobre las variables *autoeficacia de carrera* y *planificación de carrera.*

Palabras claves: adolescentes, deserción, planificación de carrera, autoeficacia de carrera, rueda del cambio del comportamiento

Introducción

La deserción universitaria es una situación a la que se enfrenta un estudiante que aspira y no logra concluir su proyecto educativo, esta se constituye como un fenómeno preocupante, debido a que conlleva consecuencias de corto y largo plazo, que exceden el plano individual y trascienden el social. En el caso de Colombia, según la *Agencia de Educación Postsecundaria de Medellín* el 48,8% de los jóvenes que inician estudios postsecundarios no los concluyen y en Medellín, entre los años 2011 - 2015 la deserción universitaria en primer semestre fue de 22.5% (Observatorio de Educación Superior de Medellín, 2017, pp.2-15).

La deserción es un problema multicausal atribuible a razones de tipo socioeconómico, individuales, académicas e institucionales. El Ministerio de Educación Nacional, a través del *Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior* (SPADIES) indica que el principal factor determinante del abandono de estudios en Colombia es el académico, asociado al potencial o capital cultural y académico con el cual ingresan los estudiantes a la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p.85).

Es el caso de la Universidad EAFIT, donde Isabel Montes, doctora en educación, encontró que los estudiantes desertan o cambian de programas principalmente en los primeros semestres y que lo hacen por razones que se incluyen en la dimensión académica. Algunas de ellas como la orientación profesional, el gusto por el programa o la influencia de familiares y amigos. Según Montes, los estudiantes "se cambian o retiran de los programas principalmente porque identificaron que lo que estudiaban no era su vocación" (Montes Gutiérrez, 2010, p.60).

Actualmente, la evidencia empírica se muestra a favor del efecto positivo que tienen las estrategias de orientación vocacional sobre el rendimiento académico, y a su vez, sobre la permanencia del estudiante (Seidman, 1993, pp.36-40). Las mismas se basan en una planificación estructural que se origina en dos dimensiones: la orientación vocacional vertical, que abarca el itinerario temporal presente del estudiante (tutorías sobre métodos de estudio y manejo del tiempo) y la orientación vocacional horizontal, en la que se incluyen acciones de planificación del horizonte futuro a mediano y largo plazo (Tinto, 1975, p.120).

Precisamente, a través de la conceptualización de la deserción universitaria y los comportamientos asociados, es relevante considerar el efecto que pueden tener las estrategias de orientación vocacional horizontal para el contexto en el que se sitúa la presente intervención. De ahí que se llevara a cabo una evaluación del impacto de diferentes comportamientos que componen la orientación vocacional horizontal y se priorizó como comportamiento foco de la intervención uno de los más relevantes y representativos de las estrategias de orientación vocacional horizontal: *planificar oportunidades y opciones profesionales*.

Planteamiento del problema

La transición de la educación secundaria a la educación superior es un paso fundamental en la construcción de la carrera o del proyecto de vida de una persona. Según la encuesta, *Transición de la Escuela al Trabajo*, realizada por la *Organización Internacional del Trabajo*, aquellas personas que ingresan a la educación superior tienen más probabilidades de completar exitosamente la transición hacia el empleo y adaptarse exitosamente al mercado laboral en trabajos satisfactorios (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - OIT, 2017, p.16). Esta transición ha cambiado considerablemente en los últimos años debido a las necesidades del mercado laboral emergente, la cultura y el estilo de vida de los adolescentes en la actualidad. Lo cual hace que, cada vez sea más relevante considerar la discusión sobre una formación integral y los altos grados de adaptabilidad necesarios para que los jóvenes puedan darles continuidad a sus proyectos educativos.

Antes de determinar la importancia de la prevención del fenómeno de la deserción académica, resulta imprescindible entender el concepto. Para ello, partimos de que la desvinculación de un estudiante de su proceso formativo se puede analizar desde dos perspectivas: la primera, se refiere al momento en el que se abandona la universidad. Este se clasifica como precoz, cuando se presenta entre la admisión y el inicio de la vida universitaria; como temprano, entre el inicio y la mitad de la carrera; y tardío, entre el inicio de la segunda mitad y la conclusión del programa (Tinto, 1988, pp. 438-455). La segunda perspectiva, se refiere al espacio donde se presenta, allí se distinguen dos tipos de deserción: la institucional, cuando el estudiante abandona por completo la universidad; y la interna, cuando el estudiante cambia de carrera (Vera Cala et al., 2020, p.139).

Este fenómeno se manifiesta en diferentes sistemas educativos del mundo y en términos generales se observa que una alta tasa de deserción conlleva a pérdidas sociales e individuales (UNESCO, 2020, p.3). A nivel social, se tiene una clara correlación entre deserción y productividad, producción y bienestar (Urrego, 2019, p.55); y, a nivel individual, se observan implicaciones en el ámbito psicológico de los desertores, en las oportunidades laborales o profesionales de las personas y en las finanzas personales y familiares (Hernández Robles et al., 2016, pp.689-691).

Si bien el abandono es una decisión tomada por el estudiante, conlleva extensas consecuencias de mediano y de largo plazo en la sociedad. En este sentido, se ha encontrado, que la deserción tiene impacto directo en los efectos financieros y organizativos de las instituciones educativas, se relaciona con un menor nivel educativo que el que podría haberse logrado potencialmente y determina el desarrollo de cada sociedad (Hanushek & Kimko, 2000, pp.1184-1208).

Se destaca la importancia de prevenir la deserción universitaria en los diferentes sistemas educativos, en los que se incluye a la Universidad EAFIT y a otras instituciones educativas en condiciones semejantes, para que logre brindar a los estudiantes un contexto de aprendizaje idóneo que les permita culminar exitosamente su proceso educativo. Esta propuesta resulta de especial interés cuando se observa que la educación superior es determinante para la productividad laboral, que en el caso colombiano es especialmente baja

Marco conceptual

Preguntas tan propias de la orientación vocacional como: ¿Qué voy a hacer con mi vida? o ¿Para qué soy buena o bueno? son transversales a todas las etapas de la vida, implican diferentes aspectos que trascienden el académico o el laboral y evolucionan constantemente. Sin embargo, no podemos desconocer que, especialmente para los adolescentes, biológica, cultural y socialmente existe una presión particular para brindarle respuestas a esas preguntas.

Para conceptualizar teóricamente ese comportamiento de interés, se realizó una revisión de la literatura en la que se tuvieron en cuenta los criterios de inclusión *vocational guidance* o *career counseling* y se aplicaron algunos criterios de exclusión, limitando la búsqueda a estudios localizados en América y Europa, enfocados en participantes de edades entre los 13 y los 24 años, tanto en idioma inglés como en español. Adicionalmente, como parte de una conceptualización empírica, se realizaron entrevistas a profundidad a profesionales expertas en el tema, se hizo una revisión de fuentes de información en la página web de la universidad y se llevaron a cabo entrevistas y cuestionarios a estudiantes de diferentes semestres de la universidad. Los principales hallazgos se describen a continuación.

La orientación vocacional es una necesidad formativa e informativa para quienes ingresan a la educación superior con el objetivo de formarse como profesionales, es un proceso continuo, que cuenta con una dinámica activa para reafirmar la inclinación de los jóvenes por una carrera, desarrollar sus potencialidades y recibir los apoyos necesarios destinados a consolidar compromisos y expectativas hacia el ejercicio de su profesión (Guerra & Morales, 2021, p.603). Existen varios enfoques de la orientación vocacional, en la revisión de sus teorías y prácticas, Gati & Kulcsár encontraron que, mientras ciertos enfoques se basan en definir una buena elección de carrera (Dawis & Lofquist y Holland), otros se basan en el proceso de toma de decisiones de carrera (Gati & Asher, Phillips y Pazienza y Pitz y Harren) y cada enfoque genera diferentes alcances para autogestionar la carrera de una persona (Gati & Kulcsár, 2021, p.3).

En entrevista, Sara Moreno, coordinadora de apoyo psicosocial del área de desarrollo estudiantil de la Universidad EAFIT, manifestó que desde su coordinación se lideran diferentes estrategias de orientación vocacional como la asignatura inducción a la vida universitaria, las asignaturas de bienestar universitario, el consultorio de orientación vocacional y el programa de mentoría a estudiantes de primer semestre. Moreno, resalta que uno de los principales hallazgos encontrados en la experiencia con los programas mencionados, ha sido fortalecer en cada uno de ellos la disponibilidad de herramientas para el desarrollo de habilidades blandas, que le permitan a los estudiantes tomar decisiones respecto de sus planes de carrera y proyectar su vida universitaria y profesional.

Además, recomienda entender el contexto de los adolescentes, considerando que los estudiantes que llegan a primer semestre hoy por hoy transitaron una parte de su educación secundaria en un contexto muy adverso que fue la pandemia y ahora llegan a la Universidad que es un período de transición entre la adolescencia y la adultez con dudas, carencias o frustraciones que se desarrollaron durante ese periodo de tiempo. Entonces, se ha venido reforzando un fenómeno particular y es que la

adolescencia se alarga y la Universidad es ahora una extensión del colegio (Sara Moreno Osorio, entrevista personal, 27 de octubre de 2022).

Para entender este comportamiento y la importancia de la planificación de oportunidades es preciso señalar que el cerebro adolescente tiene características fundamentales que lo diferencian del cerebro de un niño y del de un adulto; la genética, el ambiente social y educacional, influyen directamente en la formación del cerebro en este período biológico. En el transcurso de la adolescencia apenas se están estructurando maduraciones relacionadas con la poda neural y con el aumento de la eficiencia de las conexiones neurales de la región prefrontal del cerebro, lo que hace que las decisiones de los adolescentes estén mayormente influenciadas por procesos cognitivos que priorizan las emociones, el riesgo y las conductas que representan mayores recompensas sociales (Portero Tresserra & Bueno Torrens, 2019, p.41).

Siguiendo a Sara Moreno 2022 y Portero Tresserra & Bueno Torrens 2019, se acentúa la importancia de proporcionar a los adolescentes estrategias que estimulen el pensamiento crítico, no solo para mantener la utilidad de algunas de las conexiones que se han generado durante la infancia, sino también para fortalecer e incorporar nuevas conexiones que faciliten su adaptación al entorno, como el razonamiento, la capacidad de autocontrol emocional, la cognición social, las habilidades comunicativas y la autoconciencia. Además, es relevante considerar que la adolescencia es una etapa en la que se comienza a clarificar la identidad profesional, a desarrollar una conciencia de los intereses y las realidades profesionales y se emprenden tareas relacionadas con la carrera (Rogers & Creed, 2011, pp.163-172).

Teniendo en cuenta los diferentes alcances que abarcan los procesos de orientación vocacional, es importante definir cuáles enfoques y componentes de las dimensiones de la orientación vocacional vertical o horizontal, serán más convenientes para tener en cuenta en la presente intervención.

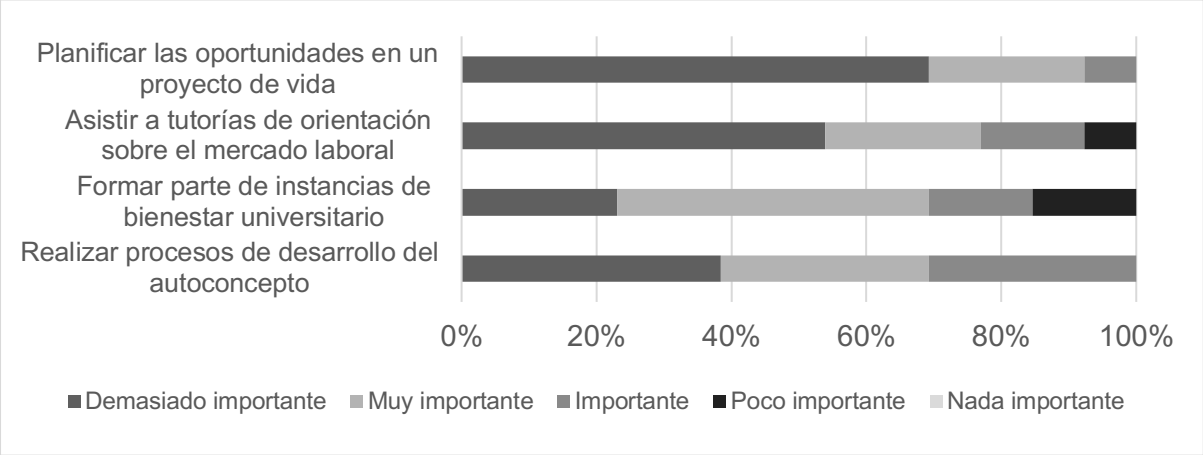
Para tal fin, durante el mes de noviembre de 2022 se llevaron a cabo ocho entrevistas semi estructuradas junto con la aplicación de un cuestionario dirigido a quince estudiantes de diferentes pregrados y semestres de la Universidad EAFIT. En los instrumentos se les preguntó sobre su percepción de la deserción, la relevancia, la oportunidad, el interés de involucrarse con estrategias de orientación vocacional vertical (realizar tutorías sobre inscripción de materias, diseñar métodos de estudio apropiados y organizar el tiempo de estudio) y estrategias de orientación vocacional horizontal (realizar procesos de desarrollo del autoconcepto, planificar las elecciones estudiantiles que el sistema educativo plantea, formar parte de instancias de bienestar universitario, diseñar un plan para situarse en un campo vocacional elegido, asistir a tutorías de orientación para la inserción laboral y planificar las oportunidades y opciones profesionales).

Como principales hallazgos de la conceptualización empírica, se identificó que la mayoría de ellos coinciden en que consolidar los compromisos y expectativas necesarios para la orientación vocacional puede ser una tarea desafiante, pero afirman la importancia y relevancia de ella para sus propias carreras. Encuentran barreras para sintetizar y decantar sus objetivos en planes concretos, debido a la gran cantidad de información, de oportunidades y de opciones relacionadas con sus

carreras; lo que dificulta la posibilidad de seleccionar objetivos y comprometerse con ellos. Adicional a lo anterior, es posible que algunos estudiantes no se sientan preparados para planificar su proyecto de vida pues carecen de la información necesaria, sin embargo, creen que es percibido como un compartimiento valorado positivamente por su red de referencia.

En el análisis expuesto en la Figura 1, se encontró que los estudiantes perciben como más relevante e interesante la implementación de estrategias de orientación vocacional horizontal, puntuando como más oportuna la planificación de oportunidades y opciones profesionales y el diseño de un plan para situarse en el campo vocacional elegido. Respecto de las estrategias de orientación vocacional vertical, manifestaron interés, sin embargo, las perciben como menos oportunas porque creen que ya tienen la disponibilidad para acceder a propuestas como asesorías en métodos de estudio o asesorías de organización del tiempo en la oferta institucional de EAFIT.

Figura 1. Percepción de importancia de cada una de las estrategias de orientación vocacional horizontal, según estudiantes de la Universidad EAFIT



Es importante considerar que el efecto de las intervenciones en orientación vocacional horizontal para la planificación de oportunidades y las opciones profesionales, en términos semejantes, han demostrado que el impacto es medible y que las variables son susceptibles de ser cambiadas. En el caso de los trabajos de autores como Kiuru, mediante la promoción para la preparación profesional (en que se incluyen la autoeficacia en la elección de carrera, la inseguridad relacionada con la carrera y la preparación contra los contratiempos profesionales) a través de una intervención basada en la terapia de aceptación y compromiso (ACT) demuestra que la autoeficacia aumentó y disminuyó la inseguridad relacionada con la carrera, como resultado de la intervención (Kiuru et al., 2021, p.127). De manera semejante, Santilli, mediante una intervención basada en la construcción de la carrera que pretendía fomentar la adaptabilidad profesional y una orientación hacia el futuro, demostró un aumento en las puntuaciones en ambas líneas (Santilli et al., 2019, pp.49-58)

En síntesis, debido a las premisas y a la revisión de literatura, el presente trabajo considerará intervenir y diseñar estrategias para abordar las variables: (1) autoeficacia de carrera y (2) planificación de carrera. Estas variables del comportamiento se describen a continuación:

Autoeficacia de carrera

La autoeficacia de carrera se constituye como la creencia que tiene el estudiante acerca de las capacidades que posee para organizar y ejecutar cursos de acción. Un alto grado de autoeficacia de carrera denota que un estudiante promueve expectativas de resultados favorables o consecuencias esperadas de sus acciones y fomenta los intereses y metas profesionales (Bandura, 1982, pp.122-147). El interés por la autoeficacia ha sido constante desde su introducción en la década de 1970 y se ha demostrado que la autoeficacia está relacionada directamente con la satisfacción laboral y el desempeño (Rigotti et al., 2008, pp. 238-255); además estimula las acciones de elección de carrera o comportamientos de carrera como la planificación y la exploración, necesarios para que el joven progrese hacia las metas profesionales identificadas (Kossek et al., 1998, pp.935-960).

Al respecto, Ana María Vargas, coordinadora de permanencia estudiantil de la Universidad EAFIT, señala que desde su coordinación busca lograr que los estudiantes encuentren consistencia y coherencia en sus decisiones y que puedan, a su vez, validar esa consistencia en su discurso y en sus planes.
En el transcurso de los años en el contexto de la educación superior se han diseñado muchas estrategias, sin embargo, muchas estrategias están perdiendo vigencia, por lo cual es importante implementar metodologías innovadoras que puedan ser medidas a través de la autoeficacia manifestada y evidenciada en los estudiantes (Ana María Vargas Betancur, entrevista personal, 1 de noviembre de 2022).

Planificación de carrera

La planificación de carrera implica acciones o comportamientos que son parte integral del proceso de desarrollo de un proyecto de vida, está asociada con la autoeficacia de carrera y permite el establecimiento y seguimiento de decisiones. Consiste en diseñar una estructura que, según los intereses, habilidades, rasgos de personalidad, oportunidades y propósitos de las personas, sea coherente con la proyección de objetivos en los diferentes horizontes de tiempo.

Kendall Cotton Bronk, doctora en psicología aplicada a la educación, ha demostrado como desarrollar una planificación en la adolescencia fortalece el sentido de propósito durante la juventud y conduce a una serie de resultados deseados, como la conducta prosocial, el compromiso moral, consecución de logros y alta autoestima (Cotton Bronk et al., 2019, pp.21-38). Bronk define el propósito como una intención estable y generalizada de lograr algo que es a la vez significativo para uno mismo y de importancia para el mundo más allá del yo. Además, postula que desarrollar un propósito implica una planificación de metas, pero es más estable y de mayor alcance que los objetivos de bajo nivel como, por ejemplo: “llegar al cine a tiempo” (Damon et al., 2003 pp.119-128). Por otro lado, se sugiere que la planificación de la carrera estimula el logro de las metas profesionales y que a medida que las personas logran objetivos profesionales que son importantes para su autoconcepto se experimenta el éxito psicológico, posibilitando una mayor conciencia de sí mismos. Este crecimiento, aumenta correspondientemente la autoestima y la participación en la carrera, favoreciendo la motivación para establecer más metas profesionales (Gould, 1979, pp.539-550).

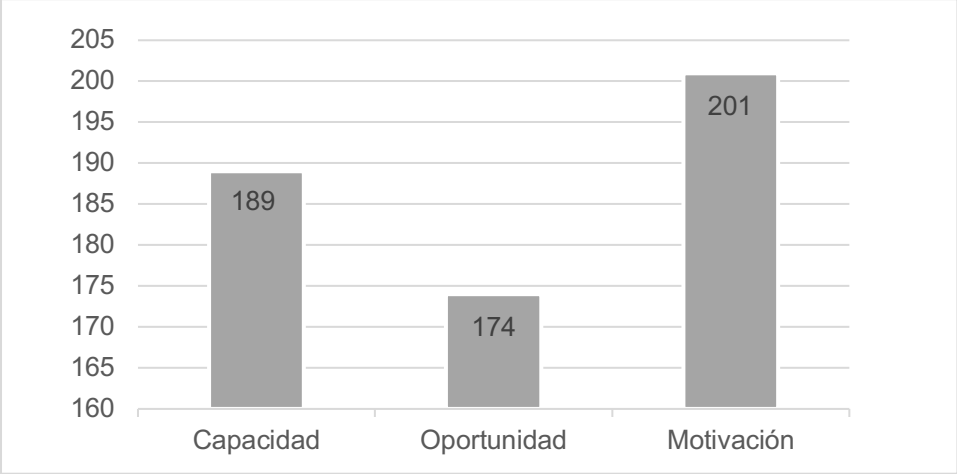
Diseño metodológico

Teniendo en cuenta los hallazgos de la conceptualización y considerando el alcance del presente ejercicio académico, el modelo a través del cual se guiará el diseño de intervención será *La Rueda del Cambio del Comportamiento*, publicado por Susan Michie et al. en “The behaviour change wheel: A new method for characterizing and designing behaviour change interventions”

Según Michie et al., la rueda del cambio del comportamiento es en una herramienta basada en la teoría y la evidencia, que permite diseñar intervenciones de acuerdo con un análisis riguroso de la naturaleza del comportamiento (Michie et al., 2011). El modelo es holístico e incluye funciones como el entrenamiento, habilitación y educación, completamente compatibles con la intervención comportamental que se pretende formular. Luego de elaborar las guías del proceso de conceptualización y diagnóstico propuesto por Michie et al. 2011, se realizó la aplicación de los instrumentos de conceptualización empírica que permitieran mayor comprensión de la percepción por parte de los estudiantes del comportamiento foco.

A través de la aplicación del cuestionario, percepciones sobre el diseño de estrategias de orientación vocacional para estudiantes, aplicado de manera aleatoria a una muestra de 13 estudiantes de la universidad EAFIT, se evidenció que los estudiantes calificaron como más relevante la intervención de las capacidades psicológicas y las motivaciones reflexivas. Para tal análisis, se les indicó que en una escala del 0 a 5, evaluaran la relevancia de cuatro comportamientos propios de cada uno de los factores COM-B del comportamiento foco y esta calificación se ponderó obteniendo los resultados que se evidencian en la Figura 2.

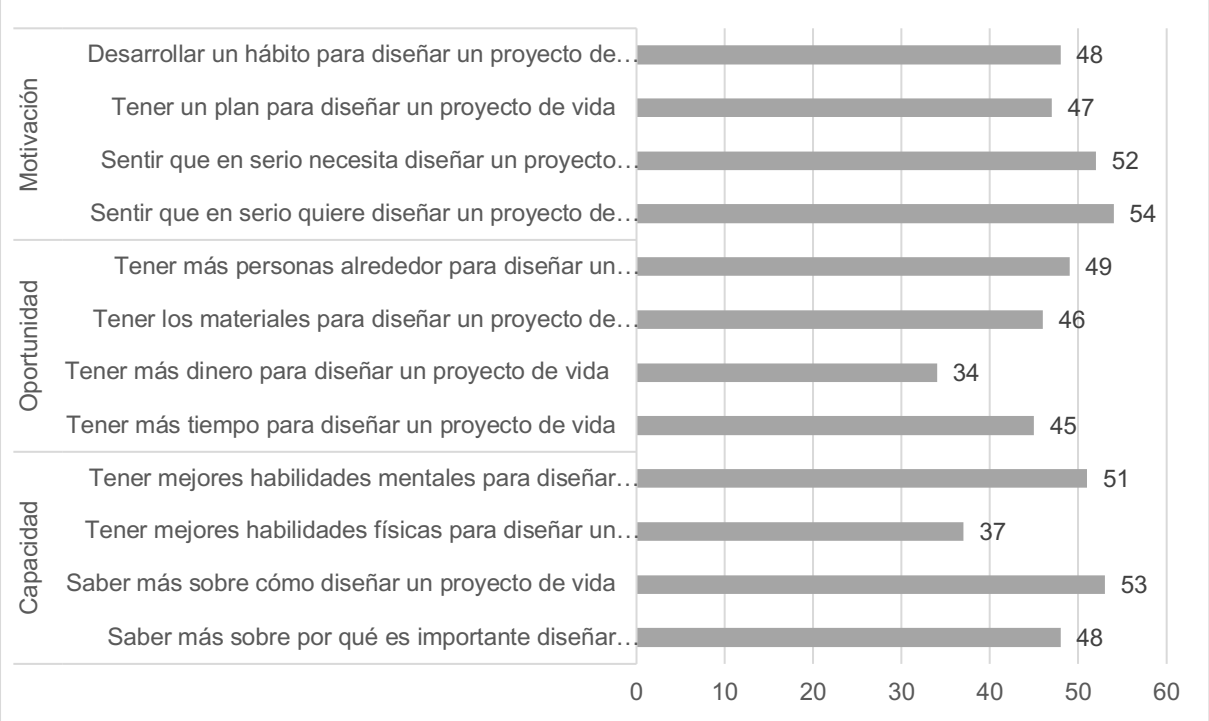
Figura 2. Percepción de relevancia de los factores COMB, según estudiantes de la Universidad EAFIT



Respecto a los dos factores más puntuados se encontró que para las capacidades se evaluaron como más importantes los comportamientos: (1) Saber más sobre cómo diseñar un proyecto de vida y (2) Tener mejores habilidades para diseñar un proyecto de vida. Y para las motivaciones, se ponderaron como más importantes los comportamientos: (1) Sentir que se quiere diseñar un proyecto de vida

y (2) Sentir que se necesita diseñar un proyecto de vida. Los resultados se caracterizan en la Figura 3.

Figura 3. Percepción de relevancia de cada uno de los comportamientos propios de los factores COM-B, según estudiantes de la Universidad EAFIT



Los anteriores hallazgos fueron fundamentales para definir los factores COM-B y sus respectivos comportamientos a intervenir. Lo cual, posibilitó la selección de las diferentes funciones y técnicas de cambio de comportamiento a implementar, presentadas en la Tabla 1:

Tabla 1. Funciones de la intervención y técnicas de cambio de comportamiento

COM-B	TDF	Función de intervención	Técnica de cambio de comportamiento
Capacidad psicológica	Conocer herramientas para planificación de oportunidades	Educación	5.3. Información sobre temas sociales y consecuencias ambientales 7.1. Indicaciones/señales
	Contar con habilidades interpersonales de autorreflexión	Entrenamiento	4.1. Instrucciones sobre cómo realizar el comportamiento 2.3. Automonitoreo del comportamiento
	Tomar decisiones relativas a la planificación de oportunidades	Entrenamiento	4.1. Instrucciones sobre cómo realizar el comportamiento 2.3. Automonitoreo del comportamiento

Motivación reflexiva	Creer que se tiene la capacidad para planificar oportunidades	Persuasión	2.2. Retroalimentación sobre el comportamiento
	Planificar metas y objetivos	Habilitación	5.3. Información sobre temas sociales y consecuencias ambientales 6.2. Comparación social
	Creer que la planificación traerá consecuencias positivas	Persuasión	1.1. Establecimiento de metas (comportamiento) 1.4. planificación de acciones

El planteamiento de la intervención fue socializado y avalado por la dirección de Desarrollo Humano de la Universidad EAFIT que es el estamento encargado diseñar y llevar a cabo las estrategias de bienestar universitario. Esta dirección pretende hacer del bienestar un valor individual y colectivo en la comunidad eafitense y para lograrlo desarrolla programas y servicios de con el fin de apoyar a los estudiantes a trascender de forma positiva no solo en lo personal, sino también en el ámbito institucional (Dirección de Desarrollo Humano, 2022).

En conjunto con la dirección, se propuso aplicar la intervención en la asignatura Inducción a la Vida Universitaria, debido a la relevancia que tiene el programa para los estudiantes, y considerando, como los enuncia Ana Maria Vargas, coordinadora de permanencia estudiantil de la Universidad EAFIT, que los estudiantes que no asisten a la asignatura para la vida universitaria tienen 50% de probabilidad de desertar en los semestres posteriores al mismo (entrevista personal, 1 de noviembre de 2022).

Es importante precisar que la asignatura tiene como objetivo que los estudiantes de primer semestre identifiquen alternativas personales, institucionales y académicas que faciliten su integración a la vida universitaria, por medio de la información y el acompañamiento adecuado para comenzar una nueva etapa y así promover un vínculo con compañeros, docentes y la institución que favorezca la experiencia de aprendizaje.

Se planteó el diseño de diferentes técnicas de cambio de comportamiento que tendrían respectivamente en cuatro de las ocho sesiones de la asignatura, se intervendrían las sesiones 2, 3, 4 y 6 de la asignatura. La aplicación del pretest se llevó a cabo en la segunda semana de la asignatura y la del postest se llevó a cabo en la sexta semana. La descripción y la respectiva progresión de las técnicas del cambio del comportamiento se presentan a continuación en la Tabla 2:

Tabla 2. Descripción de las técnicas del cambio del comportamiento

Objetivos de la intervención	Técnica del cambio del comportamiento	Descripción	Tiempo
Persuadir las creencias sobre las consecuencias positivas de la planificación, con el fin de promover la motivación reflexiva requerida para planear oportunidades	5.3. Información sobre temas sociales y consecuencias ambientales	Video *este eres tú en diez años,* que, a través de metáforas diseñadas en un lenguaje atractivo para adolescentes, ilustra las consecuencias positivas de la planificación y resalta la recompensa social implicada.	Segunda sesión 5 min.
	6.2. Comparación social	Juego de casos en el que cada estudiante lee la historia de una persona que planeó su proyecto de vida, incluyendo ejemplos cercanos y reconocidos por ellos. Los casos son elegidos por ellos según colores y categorías según los objetivos de desarrollo sostenible. Luego de la lectura, se comparten entre ellos y el resto del grupo a través de un juego de roles.	Segunda sesión 25 min.
Entrenar las habilidades de autorreflexión para promover la capacidad psicológica requerida para planear oportunidades	4.1. Instrucciones sobre cómo realizar el comportamiento	Experimento para evidenciar cómo los adolescentes son más influidos por el pensamiento automático y las recompensas sociales. El experimento es una adaptación de una investigación de la escuela de medicina Cornell en Nueva York, que se diseñó para evaluar qué tan buenas eran las personas de diferentes edades identificando expresiones amenazantes en rostros. Luego de realizar una socialización de hallazgos del experimento, se acentuó la importancia de los procesos de autorreflexión para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas, por lo cual se les invitó a entrenar sus habilidades con el reto *50 cosas sobre mí*	Tercera sesión 25 min.
	2.3. Automonitoreo del comportamiento	En un segundo formato se les pidió que escribieran una fecha en la que se comprometían a realizar la segunda versión del reto, se les dio al menos 5 días en los que pudieran llevar a cabo las estrategias de autorreflexión para pensar en mejores opciones para completarlo de nuevo	Tercera sesión 5 min.
Persuadir las creencias sobre la capacidad para planificar oportunidades, con el fin de promover la motivación reflexiva requerida para planear oportunidades	2.2. Retroalimentación sobre el comportamiento	Juego de roles, en el que se hizo una distribución aleatoria del grupo en parejas, y se les pidió que hicieran entre sí una serie de preguntas guiadas para conocer las razones por las cuales eligieron su profesión. El o la participante que tuviera el rol de psicóloga trataría de identificar la motivación del otro estudiante y le diseñaría el que creyera fuera el mejor *mapa de proyecto de vida*, según las respuestas de su paciente.	Cuarta sesión 20 min.
Educar el conocimiento de herramientas de planificación para promover la capacidad psicológica requerida para planear oportunidades	5.3. Información sobre temas sociales y consecuencias ambientales	Socialización del formato *mapa del proyecto de vida*. El formato incluyó los 5 factores de la orientación vocacional integral, el enunciado de proyecto de vida y el componente de enfoque emergente de los roles.	Cuarta sesión 20 min.
	4.1. Instrucciones sobre el comportamiento	Instrucciones para completar la herramienta.	Cuarta sesión 15 min.
	7.1. Indicaciones /señales	Entrega de un instructivo impreso del *mapa de proyecto de vida* con un QR que los dirigiera a un archivo editable que podrán descargar como plantilla.	Cuarta sesión 5 min.
Entrenar el proceso de la decisión para promover la capacidad psicológica requerida para planear oportunidades	2.3. Automonitoreo del comportamiento	Realización del mapa de proyecto de vida, teniendo en cuenta los aprendizajes e instrucciones recibidas. Luego de finalizar el tiempo destinado se les pidió que volvieran a reunirse con su compañera de la actividad inicial y que compartieran sus creaciones, comparándolas con las diseñadas inicialmente. De manera opcional se les brindó la posibilidad de agendar una llamada de seguimiento con una asesora vocacional para socializar dudas al respecto.	Cuarta sesión 60 min.
Habilitar la planificación de metas y objetivos, con el fin de promover la motivación reflexiva requerida para planear oportunidades	1.1. Establecimiento de metas (comportamiento)	Socialización del mapa de proyecto de vida diseñado por cada estudiante.	Sexta sesión 100 min.
	1.4. planificación de acciones	Se les pidió dividir cada objetivo en metas específicas y logrables y que establecieran recordatorios para hacer el respectivo seguimiento de estas.	Sexta sesión 20 min.

Supuestos, riesgos y dilemas éticos

A cada participante de la intervención se le solicitó el diligenciamiento del formato consentimiento informado, que se realizó bajo la normativa de la Resolución 8430 de 1993. Se planteó como riesgo de este, la posibilidad de que un estudiante no deseara aceptar el consentimiento informado de la intervención, por lo cual debería excluirse de la misma, sin embargo, no se presentó ningún caso.

Adicionalmente, se consideró el riesgo de la continuidad de la asignatura durante el periodo de la intervención, sin embargo, la Universidad EAFIT le dio continuidad a las actividades, por lo cual, se contó con viabilidad financiera para llevar a cabo el programa Asignatura para la vida universitaria abordado en la intervención, debido a que hace parte de los Estatutos Generales y la Universidad debe destinar, por lo menos, el dos por ciento de su presupuesto de funcionamiento para atender los programas de bienestar universitario.

Implementación

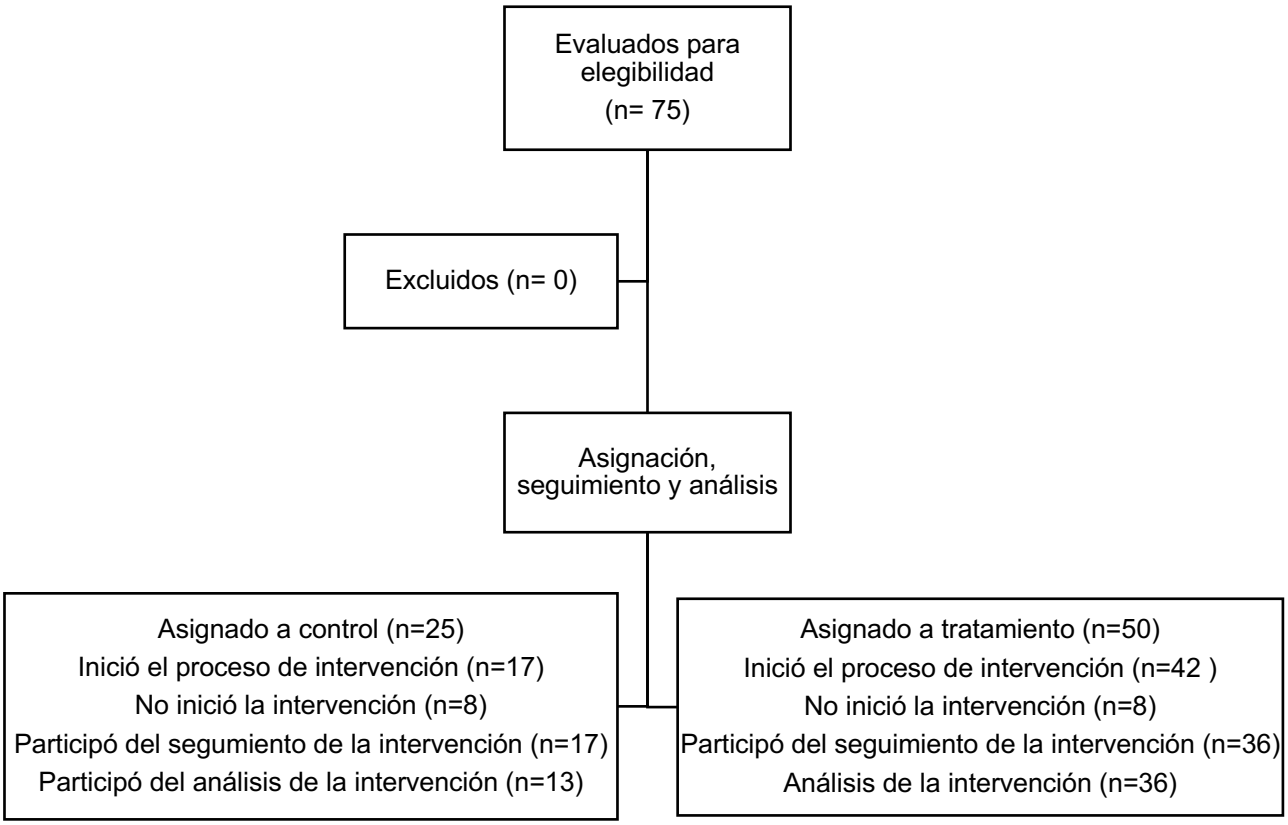
Se realizó una intervención de tipo cuasi experimental en la que se midió el efecto de la intervención comportamental. Para tal propósito se estableció un grupo de control y dos grupos de tratamiento de la asignatura para la vida universitaria. El grupo de control realizó las actividades de la asignatura, pero sin la intervención y los de tratamiento recibieron una modificación de la asignatura que incluyó diferentes técnicas de la Rueda del Cambio de Comportamiento. Ambos grupos fueron diagnosticados con una línea base o pretest y a ambos se les aplicó un postest final.

Los tres grupos fueron elegidos de manera aleatoria de los 50 de la asignatura inducción para la vida universitaria, se veló porque los tres grupos estuvieran asignados a la misma docente para garantizar mejor consistencia en el control de variables externas y que la composición de los mismos respecto de las procedencias de diferentes profesiones fuera heterogénea. Los tres grupos iniciaron el 23 de enero y estaban compuestos por 25 estudiantes de primer semestre, sesionando dos horas semanales, de 6:00 p.m. a 8:00 p.m.; el primero de ellos el lunes y los dos siguientes los martes y miércoles. El primer grupo fue elegido como grupo control y los dos siguientes como grupos de tratamiento.

La población inicial fue de 75 estudiantes, el promedio de edad para los grupos de tratamiento y control estuvo entre 17 y 20 años, inscritos en primer semestre de diferentes pregrados como: Administración de Negocios, Comunicación Social, Contaduría, Derecho, Economía, Finanzas, Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Mecánica, Música, Negocios Internacionales y Psicología. En su mayoría los participantes fueron hombres (49 hombres y 26 mujeres) y se contó con la participación de 19 estudiantes becados.

La participación de los estudiantes a través de las diferentes etapas de la intervención se describe en la siguiente tabla del flujo de participación CONSORT.

Figura 4. Flujo de participación



Evaluación

Como hipótesis del experimento se proyectaba un aumento en el promedio de la autopercepción de las dos variables: autoeficacia de carrera y planificación de carrera para los grupos de tratamiento y se esperaba que el grupo de control no presentara variaciones, entendiendo que, si bien la asignatura los apoya en su proceso de orientación vocacional, las herramientas influyen en mayor medida la orientación vertical y no a la horizontal.

Ambas variables se midieron en la línea base, antes de la aplicación de la intervención y la línea final, al momento de culminar la misma. La autoeficacia de carrera se midió a través del instrumento de Rigotti et al. que incluye seis ítems, en los que se les pide a los estudiantes que califiquen su acuerdo con unas afirmaciones, utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos. Las afirmaciones fueron, (1) Permanezco tranquila cuando me enfrento a dificultades en mi carrera porque confío en mis capacidades, (2) Cuando afronto un problema en mi carrera, normalmente encuentro varias soluciones, (3) Normalmente puedo manejar cualquier problema que se cruce en mi camino o en mi carrera, (4) Mis experiencias en mi educación me han preparado bien para mi futuro laboral, (5) Logro las metas que me propongo a mí misma en mi carrera y (6) Me siento preparada para la mayoría de las responsabilidades de mi carrera (Rigotti et al., 2008, pp.238-255).

La planificación de carrera se midió con el instrumento de Gould que incluye seis ítems, pidiendo a los estudiantes que califiquen su acuerdo con unas

afirmaciones, utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos. Las afirmaciones fueron, (1) Todavía no he decidido cuáles deberían ser mis objetivos de carrera, (2) Tengo un plan para mi carrera, (3) Tengo una estrategia para lograr mis objetivos de carrera, (4) Sé lo que debo hacer para alcanzar mis metas de carrera, (5) Mis objetivos de carrera no están claros y (6) Cambio mis objetivos de carrera con frecuencia (Gould, 1979, pp.539-550).

Ambos instrumentos demostraron validez interna y externa y han sido aplicados en diferentes experimentos, que se registran en la revisión de la literatura. Además, se buscó que se relacionaran con contexto de la presente intervención y a la población objetivo de la misma.

Los datos se recopilaron a través del diligenciamiento de un cuestionario de auto reporte y fueron sistematizados y tabulados de manera digital. El análisis inicial se realizó a través de estadística descriptiva y posteriormente, en el programa SPSS versión 28, a través de estadística inferencial se comprobaron las hipótesis en cuanto a la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas para verificar la validez y consistencia de los resultados.

Resultados

Inicialmente se realizó un análisis a través de estadística descriptiva, en el que se encontró que, para la aplicación del pretest, los resultados en promedio estuvieron por encima del 50% de la apropiación de cada una de las dos variables para cada uno de los grupos. Esto quiere decir, que, en general, los tres grupos, en promedio, se auto percibieron como auto eficaces y planificadores de carrera.

Posteriormente, según la aplicación del postest se encontró que en el grupo control el porcentaje de autoeficacia percibida del grupo bajó y que el porcentaje de planificación percibida no tuvo ningún cambio. Sin embargo, para los grupos de tratamiento se evidenció un aumento en el porcentaje de la auto percepción de ambas variables. Para el grupo de tratamiento 1 la autoeficacia aumentó 2% y la planificación 3% y para el grupo de tratamiento 2 la autoeficacia aumentó 3% y la planificación 2% (Ver Tabla 3)

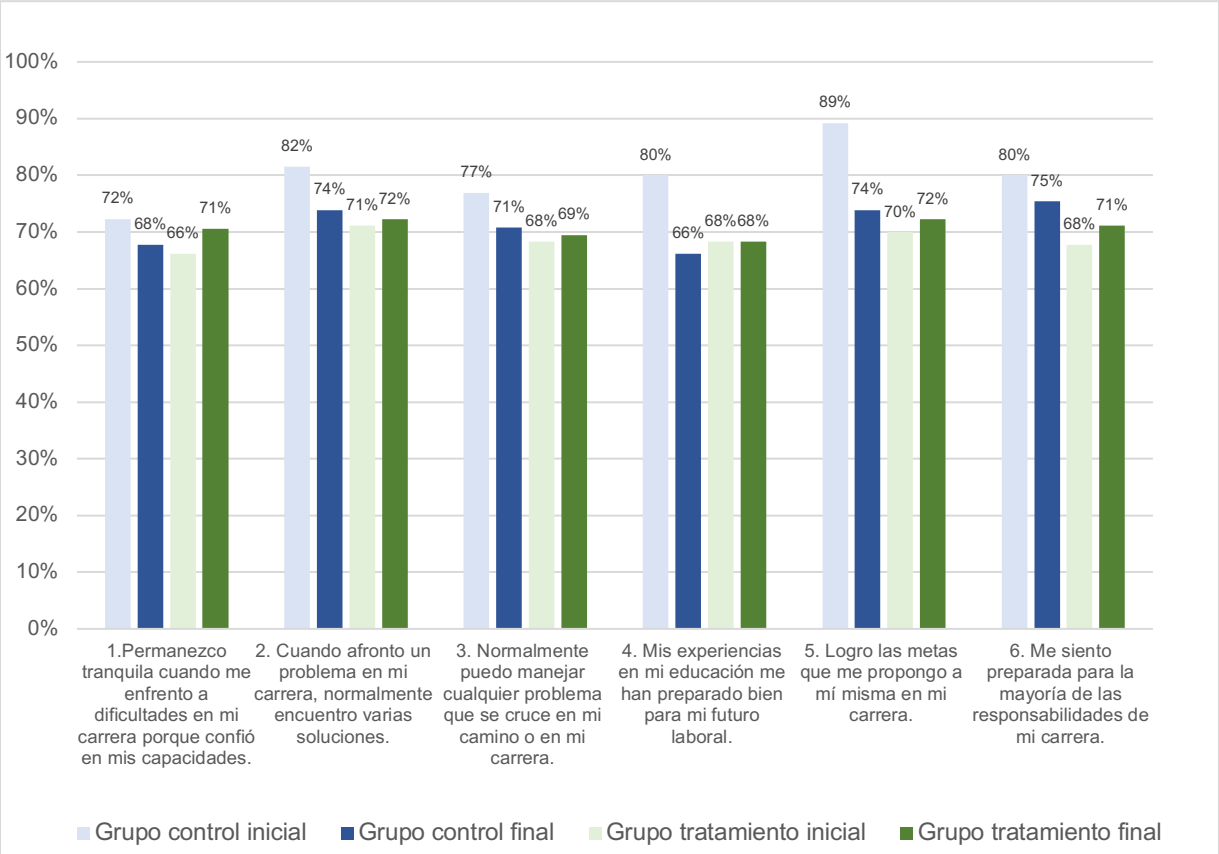
Tabla 3. Comportamiento de las variables

	Autoeficacia de carrera					*Planificación de carera*				
Grupos	*Pretest*	*Desviación*	*Postest*	*Desviación*	*Varianza*	*Efecto*	*Desviación*	*Postest*	*Desviación*	*Efecto*
Grupo control (N=13)	80%	0,853	71%	1,088	-9%	64%	0,858	64%	0,849	0%
Grupo Tratamiento 1 (N=18)	79%	0,839	80%	0,785	2%	55%	1,081	57%	0,882	3%
Grupo Tratamiento 2 (N=14)	75%	0,855	78%	0,764	3%	53%	1,170	56%	1,103	2%

Es importante resaltar que, en el anterior análisis, se evaluó el comportamiento de las variables en términos generales, incluyendo los seis ítems que las componen. Sin embargo, el comportamiento de cada ítem también demostró algunos efectos relevantes para el análisis descriptivo.

En el caso de la variable autoeficacia, encontramos que la autopercepción inicial del grupo de control estaba muy por encima de la autopercepción inicial de los dos grupos de tratamiento, pero en el test final se igualaron ambos porcentajes, de lo cual se infiere que las variables externas y el contexto tuvieron un efecto en el grupo de control. No obstante, en los grupos de tratamiento se evidencia que no disminuyen, sino que aumentan en la autopercepción de la variable, especialmente en el ítem 1, que describe la tranquilidad al momento de enfrentarse a dificultades en la carrera debido a la confianza que tienen es sus capacidades, que aumentó de 66% a 71% (+5%) y que, por el contrario, en el grupo control disminuyó de 72% a 68% (-4%). El comportamiento de cada uno de los ítems comparando la aplicación del test inicial y final entre el grupo de control (azul) y los grupos de tratamiento (verde) se ilustra a continuación en la figura 5.

Figura 5. Variación por item de la variable autoeficacia de carrera

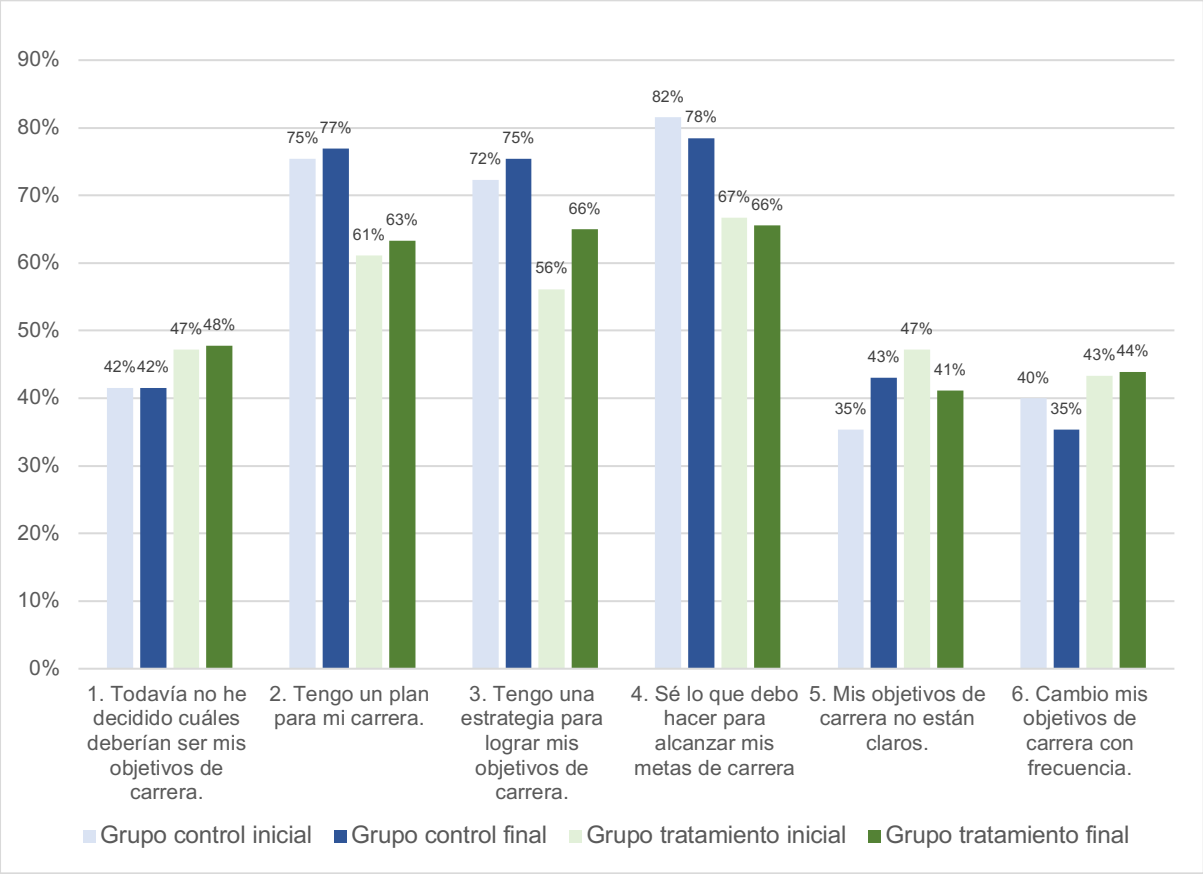


En el caso de la variable planificación, encontramos que la autopercepción inicial comparada con la final, tanto en el grupo de control como en los dos grupos de tratamiento, fue estable y no representó efectos significativos en los ítems 1, 2, 4 y 6. Sin embargo, para el ítem 3, que describe si el estudiante manifiesta tener estrategias para lograr sus objetivos de carrera, es notable un aumento en ambos grupos, sin embargo, el efecto fue mucho mayor para los grupos de tratamiento. El aumento en los grupos de tratamiento fue de 56% a 66% (+10%) mientras que en el grupo control fue de 72% a 75% (+3%). Además, en el ítem 5, que describe si el estudiante no tiene sus objetivos claros, se observa que el grupo control aumentó de 35% a 43% (+8%) lo que indica que desmejoró la autopercepción que se tenía respecto a tener objetivos claros, mientras que en los grupos de tratamiento paso de 47% a 41% (-5%) lo que

indica que para los grupos de tratamiento mejoró la autopercepción que tenían sobre tener sus objetivos claros.

El comportamiento de cada uno de los ítems comparando la aplicación del test inicial y final entre el grupo de control (azul) y los grupos de tratamiento(verde) se presenta a continuación en la figura 6.

Figura 6. Variación por ítem de la variable planificación de carrera



Para establecer si la variación de la autoeficacia y planificación de carrera eran estadísticamente significativas, se realizaron seis análisis inferenciales:

(1) Análisis de muestras relacionadas comparando los resultados del pre y postest del grupo de tratamiento 1, para la variable autoeficacia de carrera. La prueba de normalidad indicó una distribución paramétrica, por lo cual se usó el estadístico t de muestras relacionadas (Tabla 4).

Tabla 4. Prueba t de la variable autoeficacia del grupo de tratamiento 1

Grupos	*Media*	*Varianza*	*N*	*Estadístico t*	*Sig.*
Pretest Trat1	23,56	10,38	18	-1,112	0,282
Postest Trat1	24,11	10,69			

Se evidenció un aumento de la media, lo cual quiere decir que hay una tendencia, sin embargo, los cambios no son significativos porque el valor de significancia fue > 0,05.

(2) Análisis de muestras relacionadas comparando los resultados del pre y postest del grupo de tratamiento 1, para la variable planificación de carrera. La prueba de normalidad indicó una distribución paramétrica, por lo cual se usó el estadístico t de muestras relacionadas (Tabla 5).

Tabla 5. Prueba t de la variable planificación del grupo de tratamiento 1

Grupos	*Media*	*Varianza*	*N*	*Estadístico t*	*Sig.*
Pretest Trat1	20,89	20,10	18	-0,976	0,34
Postest Trat1	21,78	13,95			

Se evidenció un aumento de la media, lo cual quiere decir que hay una tendencia, no obstante, los cambios no son significativos porque el valor de significancia fue > 0,05.

(3) Análisis de muestras relacionadas comparando los resultados del pre y postest del grupo de tratamiento 2, para la variable autoeficacia de carrera. La prueba de normalidad indicó una distribución paramétrica, por lo cual se usó el estadístico t de muestras relacionadas (Tabla 6).

Tabla 6. Prueba t de la variable autoeficacia del grupo de tratamiento 2

Grupos	*Media*	*Varianza*	*N*	*Estadístico t*	*Sig.*
Pretest Trat2	22,64	11,17	14	-1,221	0,244
Postest Trat2	23,50	13,96			

Se evidenció un aumento de la media, lo cual quiere decir que hay una tendencia, aunque, los cambios no son significativos porque el valor de significancia fue > 0,05.

(4) Análisis de muestras relacionadas comparando los resultados del pre y postest del grupo de tratamiento 2, para la variable planificación de carrera. La prueba de normalidad indicó una distribución paramétrica, por lo cual se usó el estadístico t de muestras relacionadas (Tabla 7).

Tabla 7. Prueba t de la variable planificación del grupo de tratamiento 2

Grupos	*Media*	*Varianza*	*N*	*Estadístico t*	*Sig*
Pretest Trat2	20,21	24,80	14	-0,812	0,43
Postest Trat2	21,00	25,54			

(5) Análisis de más de dos grupos independientes, comparando los resultados del postest de los tres grupos, para la variable autoeficacia de carrera. Para el cual se usó el estadístico Anova de un factor (Tabla 8).

En el análisis, se evidenciaron mejores resultados en los grupos de tratamiento, lo cual quiere decir que hay una tendencia, sin embargo, los cambios no son significativos porque el valor de significancia fue > 0,05.

Tabla 8. Anova de un factor de la variable autoeficacia para tres grupos

Grupos	*N*	*Promedio*	*Varianza*	*Estadístico*	*Sig.*
Control	13	21,38	34,59		
Tratamiento 1	18	24,11	10,69	1,588	0,216
Tratamiento 2	14	23,50	13,96		

(6) Análisis de más de dos grupos independientes, comparando los resultados del postest de los tres grupos, para la variable planificación de carrera. Para el cual se usó el estadístico Anova de un factor (Tabla 9).

Tabla 9. Anova de un factor de la variable planificación para tres grupos

Grupos	*N*	*Promedio*	*Varianza*	*Estadístico*	*Sig.*
Control	13	23,54	12,77		
Tratamiento 1	18	21,78	13,95	1,325	0,277
Tratamiento 2	14	21,00	25,54		

Los cambios no son significativos porque el valor de significancia fue > 0,05

Todos los análisis cuantitativos señalaron que los efectos de variación en la autoeficacia y planificación de carrera no fueron estadísticamente significativos entre los grupos de tratamiento y el de control. Por tanto, no se puede concluir correlación o causalidad de la intervención y se descarta la validez interna y externa de la misma.

Por otro lado, respecto de una evaluación cualitativa de la intervención se llevaron a cabo entrevistas con Ana María Vargas, Sara Moreno, quienes, como líderes del departamento de desarrollo estudiantil, manifestaron que la intervención representó un ejercicio académico valioso que será tenido en cuenta en las posteriores versiones de la asignatura y resaltaron el fortalecimiento del vínculo entre diferentes dependencias de la universidad, para generar una transformación positiva.

Por su parte, Selene Pineda, docente principal de los grupos intervenidos, destacó el impacto positivo que tuvo la intervención para la motivación de los grupos de tratamiento, en los que se generaron sinergias, permitiendo que vincularan entre si sus proyectos de vida. En general, indicó que los participantes manifestaron que la intervención les sirvió para sentirse escuchados, aumentar su motivación y fortalecer sus capacidades para diseñar su proyecto de vida.

Los estudiantes de los grupos analizados resaltaron que la intervención no solo abordó preguntas por la profesión, sino que se les permitió elaborar un diseño holístico de su propio proyecto de vida, en el que se interesaron por ser creativos, por compartir sus objetivos e ingeniarse oportunidades. Lo anterior, es profundamente

valioso, debido a que como veíamos previamente, Kendall 2003, indicaba cómo desarrollar una planificación en la adolescencia fortalece el sentido de propósito durante la juventud, lo que conduce a una serie de resultados deseados, como la conducta prosocial, el compromiso moral, consecución de logros y alta autoestima (Damon et al., 2003, pp.119-128).

Discusión

La presente intervención tenía como objetivo identificar si se generaban efectos en las variables autoeficacia de carrera y planificación de carrera, de los estudiantes de primer semestre, de tres grupos de la asignatura inducción para la vida universitaria de la universidad EAFIT. Según los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, no se evidenciaron efectos estadísticamente significativos respecto al mejoramiento de las variables. Lo anterior podría explicarse según las demás variables externas como el tamaño de la muestra, la duración de la intervención y la etapa de vida o contexto psicosocial en el que se encuentran inmersos el grupo de estudiantes.

Respecto al tamaño de la muestra, se puede proyectar que una más amplia podría permitir que los datos pudieran ser concluyentes respecto al análisis estadístico inferencial. Debido a que como lo demuestra la presente intervención, con tres grupos no se logró obtener validez externa, lo que significa que el experimento no podría ser replicable en otro contexto. En este mismo sentido, respecto a la duración de la intervención, concluimos que una intervención de mayor duración podría tener un efecto diferente, teniendo en cuenta que la problemática abordada en el presente estudio, que es la deserción universitaria, es de carácter longitudinal y que, un mes es poco para generar un efecto significativo sostenido en la misma.

Respecto de la influencia de la etapa de vida y del contexto psicosocial de los estudiantes participantes, encontramos que, si bien no generó fricciones en el grupo, puede ser importante realizar una caracterización previa de las condiciones económicas y psicosociales de los participantes, teniendo en cuenta que esa información resultó relevante al momento de realizar sus mapas de proyecto de vida e influyó en las oportunidades que planificaron.

Esta caracterización podría realizarse a través de un diagnóstico de personalidad y estilo de vida, previo al ingreso de los estudiantes a la universidad, y serviría como insumo para entender el grado de autoconocimiento, el grado de ansiedad y las habilidades cognitivas de los diferentes estudiantes. El diagnóstico también podría mapear en qué fase del cambio del comportamiento se encuentran los estudiantes y aplicar intervenciones segmentadas.

Frente a las barreras y limitaciones del estudio, se encontró que por efectos presupuestales y de alcance de la intervención, la cantidad de grupos seleccionados fue baja. Al respecto es importante resaltar la importancia y demanda de tiempo de la adquisición y preparación de los diferentes materiales físicos, audiovisuales, didácticos y tecnológicos que implica la intervención y que para posteriores experimentos se sugiere asegurar el apoyo logístico de auxiliares en esta tarea. Adicionalmente, se reitera en que la intervención depende, en gran medida, de las habilidades de comunicación e interacción con adolescentes de la tallerista, por ende,

para próximas aplicaciones es necesaria la formación de habilidades rigurosa e incluso un proceso de selección para la misma.

Otra limitación, fue que no se abordaron cruces de variables entre los resultados respecto a categorías como la profesión y el género. Y que debido a que el periodo académico vigente aún no concluye, tampoco se pudo generar una relación del efecto de la intervención sobre el impacto en la deserción universitaria o en el desempeño académico semestral de los participantes.

Considerando algunas recomendaciones en cuanto los aprendizajes que las ciencias del comportamiento pueden ofrecer, encontramos que, si bien la presente intervención tuvo en cuenta el modelo de cambio de comportamiento *Rueda de Cambio del Comportamiento* de Susan Michie, otros modelos como MINDSPACE, EAST y Normas Sociales pudieran aportar complementos valiosos en posteriores aplicaciones.

Respecto los primeros modelos MINDSPACE e EAST, se ha validado el efecto que los *nudge* pueden tener en la educación, por ejemplo, los efectos de encuadre (Tversky & Kahneman, 1973, pp.207-232) o los efectos por defecto (Thaler & Sunstein, 2017) pueden desempeñar un papel relevante al momento de diseñar intervenciones en educación (Koch et al., 2015, pp.3-17). Adicionalmente, en su artículo *Nudginig in education*, Mette y Helena 2018, realizaron una revisión de la literatura de múltiples intervenciones de comportamiento en educación y clasificaron los tipos de intervenciones en dos dimensiones: intervenciones que inducen la toma de decisiones activa o pasiva e intervenciones que implican cambios al contexto de la decisión, ambos tipos de intervenciones ayudan a promover cambios de comportamiento en entornos educativos (Damgaard & Nielsen, 2018, pp.313-342) y pueden complementar una posible aplicación, más longitudinal y prolongada en el tiempo.

Por otro lado, también se recomienda complementar la intervención con técnicas basadas en el modelo de Normas Sociales para fomentar la sostenibilidad del comportamiento. En grupos de adolescentes a menudo es necesario que el cambio se promueva en grupo y la comunicación solo es efectiva cuando llega a la mayoría de la red de referencia relevante. Por lo tanto, las normas sociales desempeñan una doble función en este propósito, permitiendo que los estudiantes hablarán sobre el comportamiento que se espera que tengan respecto a la planificación de oportunidades y a la vez también expresaran aprobación social o desaprobación de las conductas relacionadas al mismo (Bicchieri, 2019).

Para finalizar, se concluye como aprendizaje transversal de la intervención, la importancia de ampliar nuestra comprensión del comportamiento adolescente y, sobre todo, explorar la complejidad de la toma de decisiones educativas para los mismos. Comprendiendo, que, cuando se interactúa con ellos nos quedamos cortos si hablamos solo de desarrollo de carrera o de orientación vocacional, más bien, se demostró lo valioso que es que podamos alentarlos a imaginar planes o proyectos de vida en los que pasen de ser simples espectadores a ser diseñadores de sus propias vidas. Al fin y al cabo, es sabido que actualmente “el futuro recompensará a los jóvenes que sean capaces de inventar y reinventar sus propias carreras” (Tytler et al., 2020, p.35)

Referencias

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bicchieri, C. (2019). *Nadar en contra de la corriente : cómo unos pocos pueden cambiar los comportamientos de toda una sociedad*. Paidós.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe - OIT. (2017). *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. La transición de los jóvenes de la escuela al mercado laboral*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/42250-coyuntura-laboral-america-latina-caribe-la-transicion-jovenes-la-escuela-al

Cotton Bronk, K., Baumsteiger, R., Mangan, S., Riches, B., Dubon, V., Benavides, C., & Bono, G. (2019). Fostering purpose among young adults Effective Online Interventions. *Journal of Character Education*, *15*(2), 21–38.

Damgaard, M. T., & Nielsen, H. S. (2018). Nudging in education. *Economics of Education Review*, *64*, 313–342. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008

Damon, W., Menon, J., & Cotton Bronk, K. (2003). The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, *7*(3), 119–128.

Dirección de Desarrollo Humano, U. E. (2022). *Acerca de la dirección de bienestar Universitario - Universidad EAFIT*. https://www.eafit.edu.co/bienestar-universitario/acerca-de-la-direccion/Paginas/inicio.aspx

Gati, I., & Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: From challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, *126*, 103545. https://doi.org/10.1016/J.JVB.2021.103545

Gould, S. (1979). Characteristics of Career Planners in Upwardly Mobile Occupations. *Academy of Management Journal*, *22*(3), 539–550. https://doi.org/10.2307/255743

Guerra, F., & Morales, R. (2021). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, *5*(18), 591–606. https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V5I18.198

Hanushek, E. A., & Kimko, D. D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, *90*(5), 1184–1208. https://doi.org/10.1257/AER.90.5.1184

Hernández Robles, A. K., Vargas Valle, E. D., Hernández Robles, A. K., & Vargas Valle, E. D. (2016). Estudios demográficos y urbanos. In *Estudios demográficos y urbanos* (Vol. 31, Issue 3). El Colegio de México A.C. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102016000300663&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Kiuru, N., Puolakanaho, A., Lappalainen, P., Keinonen, K., Mauno, S., Muotka, J., & Lappalainen, R. (2021). Effectiveness of a web-based acceptance and commitment therapy program for adolescent career preparation: A randomized controlled trial. *Journal of Vocational Behavior*, *127*, 103578. https://doi.org/10.1016/J.JVB.2021.103578

Koch, A., Nafziger, J., & Nielsen, H. S. (2015). Behavioral economics of education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *115*, 3–17. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.09.005

Kossek, E. E., Roberts, K., Fisher, S., & DeMarr, B. (1998). Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology*, *51*(4), 935–960. https://doi.org/10.1111/J.1744-6570.1998.TB00746.X

Michie, S., van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, *6*(1), 42. https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación colombiana*. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf

Montes Gutiérrez, I. C. (2010). Análisis de la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la universidad eafit. *Cuadernos de Investigación*, *ISSN 1692-0694*.

Observatorio de Educación Superior de Medellín. (2017). *Deserción en la Educación Superior*. Boletín ODES. https://sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/07/BOLETIN_ODES_DESERCION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf

Portero Tresserra, M., & Bueno Torrens, D. (2019). *Cerebro social y competencias comunicativas durante la adolescencia*. http://hdl.handle.net/2445/150135

Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A Short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and Construct Validity Across Five Countries. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1069072707305763*, *16*(2), 238–255. https://doi.org/10.1177/1069072707305763

Rogers, M. E., & Creed, P. A. (2011). A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework. *Journal of Adolescence*, *34*(1), 163–172. https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2009.12.010

Santilli, S., Nota, L., & Hartung, P. J. (2019). Efficacy of a group career construction intervention with early adolescent youth. *Journal of Vocational Behavior*, *111*, 49–58. https://doi.org/10.1016/J.JVB.2018.06.007

Seidman, A. (1993). Needed: A Research Methodology to Assess Community College Effectiveness. *Community College Journal*, *63*(5), 36–40.

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2017). *Un pequeño empujón: El impulso que necesitas para tomar mejores decisiones sobre salud, dinero y felicidad*. TAURUS.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089/ASSET/00346543045001089.FP.PNG_V03

Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, *59*(4), 438. https://doi.org/10.2307/1981920

Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, *5*(2), 207–232. https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90033-9

Tytler, R., Bridgstock, R., White, P., Mather, D., McCandless, T., & Grant-Iramu, M. (2020). *100 Jobs of the Future*. https://100jobsofthefuture.com/report/references/

UNESCO. (2020). *Interrupción y respuesta educativa*. https://es.unesco.org/covid19/educationresponse

Urrego, M. R. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, *51*, 49–66. https://doi.org/10.17227/pys.num51-8664

Vera Cala, L. M., Niño García, J. A., Porras Saldarriaga, A. M., Durán Sandoval, J. N., Delgado Chávez, P. A., Caballero Badillo, M. C., & Rueda Pablo, J. N. (2020). Salud mental y deserción en una población universitaria con bajo rendimiento académico. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, *60*, 137–158. https://doi.org/10.35575/rvucn.n60a8