

Portada

UNIVERSIDAD ICESI

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Gerencia para la Innovación Social

Resultados de la orientación vocacional y profesional desde grado 8.º en entornos universitarios como innovación social para favorecer el acceso a la educación superior de jóvenes en contextos vulnerables

Tesis de Maestría

Autora: Jasbleydy Marulanda Mina

Directora: Ana Lucia Paz Rueda

Puerto Tejada, Cauca - Colombia

Diciembre de 2025

Correo institucional: 1143867422@[icesi.edu.co](mailto:1143867422@icesi.edu.co)

Estudiante: Programa: A00410238

Tabla de contenido

Tabla de contenido

Resumen.....	2
Abstract (en inglés)	2
Título.....	2
Capítulo 1. Introducción	4
1.1. Introducción.	4
1.2. Antecedentes del programa Camino a la U.....	5
1. Nivelación académica.....	6
2. Orientación vocacional y profesional.	7
3. Atención psicosocial.....	8
4. Acompañamiento a egresados.	8
5. Vinculación o empleo.....	8
6. Voluntariado.	8
Capítulo 2. Planteamiento Del Problema.....	9
2.1. Planteamiento del problema.	9
2.2. Pregunta de investigación.	11
2.3. Objetivo general.	11
2.4. Objetivos específicos.....	11
2.5. Justificación.....	11
2.6 Delimitación del estudio.....	12
Alcances y límites.....	12
Capítulo 3. Marco Teórico.....	13
3.1. Introducción del capítulo.....	13
3.2. Fundamentos conceptuales.....	13
3.2.1. Orientación vocacional y profesional	13
3.3. Teorías y modelos del desarrollo vocacional	13
3.3.1. Desarrollo a lo largo de la vida (Super).....	13
3.3.2. Tipos vocacionales y ambientes (Holland).....	13
3.3.3. Autoeficacia y agencia (Bandura)	14
3.3.4. Identidad y adolescencia (Erikson).....	14
3.4. Acceso a la educación superior: equidad, oportunidades y barreras	14

3.6. Experiencias y aprendizajes (Colombia y América Latina)	15
3.7. Orientación e inmersión universitaria como estrategias de inclusión	15
3.8. Valoración de resultados en programas sociales con enfoque educativo	16
3.9. Conceptualización de términos clave	16
3.10. Síntesis del marco teórico.....	16
Capítulo 4. Metodología	17
4.1 Tipo de estudio.....	17
4.2 Enfoque y diseño metodológico.....	17
4.3 Contexto, unidad de análisis y unidades de observación	17
4.4 Participantes y muestreo.....	17
4.5 Técnicas e instrumentos	17
4.6 Procedimiento.....	18
4.7 Plan de análisis de la información.....	18
4.8 Criterios de rigor	18
4.9 Consideraciones éticas	18
4.10 Limitaciones del estudio.....	18
Capítulo 5. Resultados	19
Síntesis en relación con los objetivos.....	21
Capítulo 6. Discusión.....	22
6.1. De la motivación informada a la agencia: del “querer” al “hacer”	22
6.2. Inmersión universitaria, claridad vocacional y reducción del “choque” de transición	22
6.3. Acompañamiento integral como infraestructura social de acceso y permanencia.....	23
6.4. Aprender haciendo y comunidades de práctica: Kolb y Lave & Wenger.....	23
6.5. Subjetividad, autoimagen y construcción del “yo profesional”: Savickas y Sen.....	23
6.6. Ruptura del techo aspiracional e inequidades simbólicas: Freire, Vygotsky y Bourdieu ..	24
6.7. Trayectorias flexibles: reencauzar sin penalización.....	24
6.8. Orientación más nivelación: una condición de suficiencia	24
6.9. Factores socioeconómicos: la tensión intergeneracional y la respuesta institucional.....	24
6.10. Convergencias con la literatura	25
6.11. Limitaciones y alcances	25
Capítulo 7. Conclusiones Y Recomendaciones.	25
9. Referencia bibliográfica.....	28

Resumen

El estudio analiza la incidencia del componente de orientación vocacional y profesional, implementado desde grado 8.º en entornos universitarios, sobre el acceso a la educación superior de jóvenes del norte del Cauca vinculados al programa Camino a la U. Con un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo-interpretativo, se trianguló información de entrevistas semiestructuradas (jóvenes nuevos, antiguos y egresados; padres/cuidadores), grupos focales y documentación institucional (2022–2025). El análisis temático comparó subgrupos según el momento de ingreso (8.º–9.º vs. 10.º–11.º) y reconstruyó mecanismos de incidencia.

Los hallazgos muestran que la orientación temprana, cuando ocurre en campus y se integra con nivelación académica y acompañamiento psicosocial, transforma la motivación informada en agencia (revisión de pénsums, comparación de programas, armado de rutas A/B/C, gestión de becas); la inmersión universitaria funciona como disparador de claridad vocacional y reduce el “choque” de transición; y la tutoría sostenida traduce trámites y ancla hábitos de estudio, favoreciendo la continuidad. El Informe 2025 del programa reporta 100 % de egresados vinculados a educación superior y 0 % de deserción al corte analizado; si bien es un dato descriptivo (no causal), es coherente con los mecanismos identificados. Se evidencia, además, que la orientación es necesaria pero no suficiente sin nivelación (matemáticas, lectura e inglés) y método de estudio (pre-ICFES con continuidad, inglés para el acceso y estrategias de aprendizaje). En términos de innovación social, Camino a la U articula empresa–universidad–comunidad, redistribuye capital cultural (información, códigos, redes) y habilita trayectorias flexibles (cambios de programa, progresión propedéutica) sin abandono.

Se recomienda institucionalizar un paquete mínimo de garantías (inmersión y beneficios universales por cohorte), un currículo de transición explícito (ICFES+, inglés y aprender a aprender), módulo financiero para familias y un tablero de indicadores de transición con seguimiento a 3–6 meses post-ingreso. El estudio reconoce límites de muestra intencional y diseño transeccional, y sugiere seguimiento longitudinal y evaluación cuasi-experimental futura.

Palabras clave: orientación vocacional y profesional; innovación social; inmersión universitaria; acceso a la educación superior; jóvenes en contextos vulnerables; autoeficacia; permanencia.

Abstract (en inglés)

This study examines the effects of early vocational and career guidance, implemented from 8th grade in university settings, on access to higher education among youth from Northern Cauca enrolled in the Camino a la U program. Using a qualitative, descriptive-interpretive approach, we triangulated semi-structured interviews (new, continuing, and graduate students; parents/caregivers), focus groups, and institutional documents (2022–2025). Thematic analysis

compared cohorts by entry timing (8th–9th vs. 10th–11th grades) and reconstructed mechanisms of change.

Findings indicate that early guidance—when delivered on campus and integrated with academic leveling and psychosocial support—turns informed motivation into agency (syllabus review, program comparison, A/B/C study routes, scholarship search); university immersion triggers vocational clarity and mitigates transition shock; and sustained tutoring translates procedures and anchors study habits, fostering continuity. The program’s 2025 institutional report documents 100% higher-education enrollment among graduates and 0% attrition at the time of measurement; while descriptive (not causal), this aligns with the observed mechanisms. Moreover, guidance is necessary but insufficient without leveling (math, reading, English) and study skills (continuous SAT/ICFES prep, “English for Access,” and learning strategies). From a social innovation perspective, Camino a la U connects industry–university–community, redistributes cultural capital (information, codes, networks), and enables flexible pathways (program changes, stepwise progression) without dropout.

We recommend institutionalizing a minimum benefits package per cohort (immersion and universal supports), an explicit transition curriculum (ICFES+, English for Access, and Learn-to-Learn), a financial literacy module for families, and a transition dashboard with 3–6-month follow-up. Limitations include purposeful sampling and a cross-sectional design; future work should incorporate longitudinal tracking and quasi-experimental evaluation.

Keywords: career guidance; social innovation; university immersion; higher-education access; vulnerable youth; self-efficacy; persistence.

Título.

Resultados de la orientación vocacional y profesional desde grado 8° en entornos universitarios como innovación social para favorecer el acceso a la educación superior de jóvenes en contextos vulnerables.

Results of vocational and professional guidance from grade 8 in university settings as a social innovation to promote access to higher education for young people in vulnerable contexts

Capítulo 1. Introducción

1.1. Introducción.

El acceso a la educación superior en Colombia continúa representando una de las principales barreras para jóvenes de contextos vulnerables, en particular para quienes cursan la educación secundaria en instituciones de los estratos socioeconómicos 1 y 2. En concreto, las desigualdades estructurales del sistema educativo, la ausencia de acompañamiento sistemático en procesos de orientación vocacional y profesional, y el escaso contacto con entornos universitarios de alta calidad y culturalmente accesibles limitan el tránsito efectivo entre la educación media y la

educación superior. Como consecuencia, esta situación no solo restringe oportunidades de desarrollo académico, sino que también reduce la movilidad social y la consolidación de proyectos de vida sostenibles (Martínez & Gómez, 2021; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

En este contexto, el programa Camino a la U surge como una iniciativa de innovación social orientada a la inclusión educativa y al fortalecimiento del talento juvenil del norte del Cauca. Más específicamente, el programa desarrollado en el marco de la estrategia de bienestar y responsabilidad social empresarial de Metalsur S. A. y Fanalca S. A. expresa una apuesta del sector privado por la generación de valor social a través de la educación, en la medida en que concibe la formación académica como motor de transformación social y eje del desarrollo sostenible (Fanalca S. A., 2023; Universidad Icesi, 2024). En coherencia con ello, Fanalca ha consolidado un modelo de gestión que articula productividad y responsabilidad social, promoviendo proyectos orientados a equidad, formación integral y movilidad social en territorios históricamente marginados, mientras que Metalsur complementa esta visión con una gestión centrada en el bienestar de la comunidad interna y externa, fortaleciendo el capital humano y las oportunidades educativas de las nuevas generaciones (Fanalca S. A., 2023; Universidad Icesi, 2024).

De este modo, Camino a la U se configura como un puente entre empresa, academia y comunidad, y muestra que el sector productivo puede desempeñar un papel estratégico en la construcción de soluciones sostenibles a desafíos sociales complejos. Operativamente, el programa articula actores clave padres/cuidadores, docentes, directivos y estudiantes en rutas de formación que combinan nivelación académica en competencias básicas (matemáticas, ciencias, lectoescritura e inglés) con procesos estructurados de orientación vocacional y profesional. Asimismo, mediante experiencias de inmersión en instituciones universitarias de alta calidad, como la Universidad Icesi, el programa favorece la construcción y/o reconfiguración del proyecto de vida de los estudiantes y la comprensión del sentido y pertinencia de la educación superior en sus trayectorias personales (Universidad Icesi, 2024; MEN, 2013).

En términos de trayectoria escolar, el grado octavo constituye un punto crítico: los jóvenes comienzan a formular interrogantes sobre su futuro académico, personal y laboral, al tiempo que, en contextos vulnerables, se incrementa el riesgo de deserción (MEN, 2022). Por ello, iniciar procesos de orientación vocacional y profesional desde este nivel se considera estratégico para reducir el abandono, fortalecer la permanencia y proyectar con mayor claridad el acceso a la educación superior (Gómez-Delgado, Medina-Villacís, González-Domínguez, & García-Hevia, 2024; MEN, 2022). En síntesis, la orientación temprana se consolida como un mecanismo que promueve autoeficacia y decisiones informadas, con efectos positivos sobre metas académicas y compromiso con la trayectoria educativa (Bandura, 1997; OECD, 2021).

La relevancia de este estudio es doble. Por un lado, desde una perspectiva social, aporta a la inclusión y amplía las oportunidades educativas de poblaciones históricamente excluidas. Por otro, desde una mirada académica, contribuye al fortalecimiento de trayectorias formativas, al mejoramiento del rendimiento escolar y a la promoción de principios de equidad y justicia social (MEN, 2022; OECD, 2021). Además, desde la óptica de la empresa con propósito, la iniciativa

evidencia que la innovación social puede emerger del compromiso corporativo por generar valor compartido, articulando crecimiento económico y transformación educativa (Fanalca S. A., 2023; Universidad Icesi, 2024).

En cuanto al encuadre conceptual, esta investigación se sitúa en el campo de la innovación social, en tanto propone una intervención novedosa: implementar procesos de orientación vocacional y profesional desde el grado octavo y en escenarios universitarios, generando experiencias de inmersión que conecten a los jóvenes con la cultura académica y con posibilidades reales de acceso a la educación superior. Este enfoque se diferencia de modelos tradicionales al trasladar la orientación más allá de los límites de la escuela, situándola en espacios percibidos como aspiracionales y alcanzables (OECD, 2021; MEN, 2013).

Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cualitativo, orientado a valorar la estrategia desde las percepciones y experiencias de los participantes. En esa línea, el objeto de análisis son los jóvenes vinculados a Camino a la U, y el propósito central consiste en comprender cómo los procesos de orientación vocacional y profesional desde grado octavo inciden en el acceso a la educación superior (MEN, 2022; OECD, 2021).

Palabras clave: Orientación vocacional y profesional, incidencia, innovación social, inmersiones espacios universitarios

1.2. Antecedentes del programa Camino a la U

El programa Camino a la U surge como una estrategia de bienestar integral, desarrollo humano y responsabilidad social empresarial, impulsada por Fanalca S.A. en articulación con sus empresas vinculadas, entre ellas Metalsur S.A. Esta iniciativa nace del compromiso del grupo empresarial con el desarrollo sostenible, la equidad y la transformación social de los territorios donde tiene presencia, particularmente en el norte del Cauca, una región de gran riqueza cultural y con una juventud de alto potencial, pero que enfrenta limitadas oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior.

Desde su creación, Fanalca ha promovido una filosofía empresarial que integra la excelencia industrial con la responsabilidad social, reconociendo que el verdadero progreso no se mide únicamente en términos económicos, sino también en la capacidad de generar bienestar, educación y movilidad social (Fanalca, 2023). En coherencia con esta visión, Metalsur, como parte del grupo empresarial, ha enfocado su gestión social en la formación, el empoderamiento y la inclusión de jóvenes hijos o familiares de los colaboradores, y jóvenes de las comunidades aledañas, contribuyendo al fortalecimiento del tejido social local y a la construcción de oportunidades sostenibles de desarrollo humano.

En este contexto, Camino a la U se consolida como un programa integral e innovador, orientado a acompañar a estudiantes desde grado 8° hasta grado 11°, así como a egresados recientes, en el fortalecimiento de sus competencias académicas, socioemocionales y vocacionales, promoviendo su tránsito exitoso hacia la educación superior y el empleo digno. El inicio en grado 8° responde a

la intención de intervenir tempranamente en los procesos educativos, fortaleciendo la orientación y la nivelación académica para reducir el riesgo de deserción escolar y favorecer la construcción progresiva de proyectos de vida sólidos y realistas que favorezcan el acceso a la educación superior..

El programa inició en el año 2022 mediante una alianza con la Universidad del Valle, y a partir de 2023 entró en operación con la cooperación de la Universidad ICESI, a través de Eduteka, lo que permitió incorporar herramientas pedagógicas y tecnológicas de vanguardia, así como metodologías activas de aprendizaje y orientación vocacional, consolidando una propuesta metodológica flexible, escalonada y contextualizada, ajustada a las realidades socioculturales y educativas de los jóvenes del norte del Cauca, permitiendo articular la educación formal con espacios de exploración profesional y desarrollo personal.

Actualmente, Camino a la U se desarrolla en las instalaciones de la Universidad ICESI y cuenta con la participación de jóvenes del Valle del Cauca y del norte del Cauca, provenientes de los municipios de Guachené, Puerto Tejada, Padilla y Villa Rica. El programa se estructura en seis líneas estratégicas, concebidas como pilares de un modelo de acompañamiento integral que articula la educación de calidad, la salud mental, la empleabilidad y el liderazgo social, ofreciendo además becas, orientación vocacional y profesional y acompañamiento psicosocial como mecanismos de equidad educativa y acceso a la educación superior.

1. Nivelación académica.

Busca fortalecer las competencias básicas en áreas fundamentales como matemáticas, lectura crítica, ciencias naturales y sociales e inglés, preparando a los estudiantes para su tránsito escolar, la presentación de pruebas estandarizadas y el ingreso a la educación superior. Esta línea parte del diagnóstico inicial de cada joven (aplicado desde grado 8°) y desarrolla un plan de acompañamiento progresivo, complementado con estrategias de aprendizaje activo, laboratorio y recursos digitales de apoyo pedagógico.

2. Orientación vocacional y profesional.

La orientación vocacional y profesional constituye el eje articulador del programa Camino a la U y el foco central de la presente investigación. A través de esta línea, se busca que los jóvenes reconozcan sus intereses, habilidades, valores y motivaciones y construyan un proyecto de vida educativa y laboral coherente.

Dado que la intervención inicia en grado 8°, la orientación vocacional se concibe como un proceso escalonado y evolutivo: en grados 8° y 9° predomina la exploración, el estímulo de intereses y la construcción de referentes; en grados 10° y 11° la intervención se orienta hacia la profundización, la toma de decisiones informadas y la gestión de rutas de acceso (postulaciones, becas, itinerarios técnico, tecnológico o profesional).

El propósito de esta línea de trabajo es facilitar la identificación temprana y progresiva de intereses y aptitudes, promover la construcción de proyectos de vida que articulen sentido personal y posibilidades reales de formación y empleo, además de reducir incertidumbre vocacional y riesgos de deserción mediante acompañamiento continuo.

Del mismo modo, las metodología y estrategias que se utilizan para su desarrollo parten de un diagnóstico inicial y seguimiento longitudinal: uso de entrevistas semiestructuradas, escalas de intereses y aptitudes adaptadas al contexto, y actividades reflexivas aplicadas desde grado 8° que se revisan periódicamente. Así como talleres experienciales y vivenciales, actividades grupales para el descubrimiento de gustos y habilidades, laboratorios y prácticas en universidades, simulaciones profesionales y dinámicas de orientación socioafectiva.

Además, se realiza acompañamiento individualizado: asesorías personalizadas para la construcción de rutas académicas (técnico, tecnólogo, profesional), inscripción y postulación a becas, y planificación financiera básica para estudios superiores. Igualmente, se realiza la vinculación con actores externos, por medio de visitas a universidades, contacto con profesionales de distintos campos, participación de voluntarios de Metalsur y Fanalca como mentores y referentes laborales.

Ya frente a los recursos digitales, Eduteka es un gran aliado y el operador estratégico que permite herramientas interactivas para exploración, portafolios de seguimiento y materiales de orientación que facilitan el trabajo autónomo y la documentación del proceso.

Todo lo anterior con el fin, de lograr mayor claridad vocacional y definición de al menos tres rutas alternativas de formación para cada joven, además de un incremento de la autoeficacia y la motivación académica, medibles mediante instrumentos pre/post intervención y aumento en el número de postulaciones a educación superior y en la obtención de becas o apoyos financieros entre los participantes, igualmente se espera la reducción del riesgo de deserción en los primeros años de la educación superior gracias a la planificación e intervención anticipada.

La teoría de cambio del programa postula que la participación sistemática en procesos de orientación vocacional y profesional, desde grado 8° fortalece la identidad, la claridad de metas y la persistencia académica, elementos que inciden directamente en la probabilidad de acceso en la educación superior. La investigación evaluará los mecanismos intermedios (autoconocimiento, redes de apoyo, acceso a información y recursos) que explican cómo la orientación contribuye a transformar expectativas en trayectorias concretas.

En coherencia con los principios de Fanalca y Metalsur, la línea de orientación promueve no solo la elección racional de una carrera, sino la construcción de proyectos de vida con sentido ético y compromiso social, integrando valores corporativos (respeto, responsabilidad, emprendimiento y solidaridad) en el proceso formativo.

3. Atención psicosocial.

Garantiza el acompañamiento emocional, familiar y social de los participantes y sus familias, mediante intervenciones individuales y grupales que promueven la salud mental, la resiliencia y la gestión de emociones. Esta línea actúa de manera preventiva y reactiva para atender factores de riesgo identificados desde el diagnóstico en grado 8° y asegurar un entorno de apoyo integral.

4. Acompañamiento a egresados.

Mantiene el vínculo con los jóvenes que culminan el programa, brindando seguimiento en sus procesos de inserción universitaria y profesional. Incluye tutorías, redes de apoyo y estrategias de monitoreo para identificar y atender dificultades académicas, financieras o psicosociales que puedan poner en riesgo la continuidad educativa.

5. Vinculación o empleo.

Promueve la articulación entre la educación y el mundo laboral, facilitando la conexión de los jóvenes con empresas aliadas y programas de formación técnica o profesional. Esta línea trabaja desde la orientación temprana (grado 8°) la comprensión de las demandas del mercado y la construcción de competencias transferibles que aumenten la empleabilidad.

6. Voluntariado.

Fomenta la participación activa de los jóvenes en iniciativas comunitarias y sociales, propiciando que quienes egresen del programa retornen como mentores o voluntarios para apoyar procesos de nivelación y orientación en generaciones posteriores, fortaleciendo la sostenibilidad y evaluación continúa del programa.

Las seis líneas del programa Camino a la U configuran un modelo integral y escalonado que inicia su intervención desde grado 8°, con el fin de consolidar trayectorias educativas y proyectos de vida sostenibles. La línea de orientación vocacional y profesional, eje de esta tesis, se desarrolla como un proceso longitudinal que va desde la exploración temprana hasta la concreción de rutas de acceso a la educación superior y al empleo, contribuyendo así a la movilidad social y el fortalecimiento del capital humano regional. Esta intervención temprana y articulada ejemplifica cómo la cooperación entre empresa, academia y comunidad puede generar impactos sostenibles en equidad y desarrollo.

De este modo, Camino a la U se presenta no solo como una apuesta educativa, sino como una innovación social que integra la responsabilidad empresarial, la academia y la comunidad, transformando el horizonte de vida de cientos de jóvenes que antes veían el ingreso a la universidad como una meta distante. Su enfoque, centrado en la orientación vocacional y profesional temprana, constituye un pilar estratégico para el acceso equitativo a la educación superior, demostrando que el compromiso corporativo con la educación puede convertirse en una vía eficaz para reducir las brechas sociales y fortalecer el desarrollo sostenible del territorio.

Capítulo 2. Planteamiento Del Problema

2.1. Planteamiento del problema.

En el norte del Cauca, la falta de procesos estructurados de orientación vocacional y profesional desde los grados iniciales de secundaria genera trayectorias educativas vulnerables y altos niveles de deserción escolar. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019), los jóvenes de zonas rurales enfrentan mayores dificultades para acceder y permanecer en el sistema educativo, debido a la limitada oferta de programas de acompañamiento vocacional y profesional, la escasez de referentes profesionales y la ausencia de espacios de articulación que conecten la escuela con la educación superior.

De acuerdo con el MEN (2018, como se cita en Redalyc, 2020), de los 475.035 bachilleres graduados en 2018, solo el 39,7 % logró matricularse de forma inmediata en un programa de educación superior, mientras que el 60,3 % quedó sin continuar. Esta brecha se profundiza en el norte del Cauca, donde el tránsito educativo hacia la universidad apenas alcanza el 22 %, en contraste con el 42,6 % de las zonas urbanas. La falta de orientación vocacional oportuna y el bajo rendimiento en pruebas como Saber 11 se constituyen en factores determinantes de esta desigualdad (MEN, 2022).

Además, el abandono escolar en los grados críticos de transición se mantiene elevado. En Colombia, cerca del 69 % de los estudiantes en grado 11 abandona el colegio antes de finalizar el año escolar, especialmente en contextos rurales como Cauca y Nariño (Encolombia, s. f.). A esta situación se suma que el 49 % de los padres entrevistados identifica el conflicto y la violencia como la principal causa de deserción, seguido de la deficiencia pedagógica (34 %) y la falta de acompañamiento educativo (22 %) (El Tiempo, 2023).

La falta de orientación vocacional y profesional limita no solo el acceso a la educación superior, sino también la construcción de proyectos de vida sólidos. Salcedo (2010) advierte que, cuando la elección de carrera no se vincula con los intereses personales y el proyecto de vida, los jóvenes experimentan desmotivación, ansiedad y abandono prematuro de los estudios. Esto se refleja en trayectorias fragmentadas y en la vulnerabilidad psicosocial de los estudiantes, especialmente en regiones con baja oferta educativa y escasas oportunidades de empleo formal.

La problemática trasciende el ámbito educativo y se vincula a riesgos sociales. El International Crisis Group (2023) señala que adolescentes entre 15 y 18 años, sin alternativas educativas o laborales, son susceptibles de captación por organizaciones armadas que ofrecen pertenencia, incentivos materiales y reconocimiento social. En consecuencia, la falta de orientación vocacional temprana no solo perpetúa la exclusión educativa, sino que también aumenta los riesgos de reclutamiento, desarraigo y violencia juvenil.

Desde una perspectiva emocional, la ausencia de acompañamiento vocacional impacta la autoestima, el sentido de propósito y la estabilidad emocional. Sánchez Cedeño (2025) resalta que la orientación vocacional y profesional es un proceso clave para reconocer habilidades, fortalecer la identidad y dar dirección al proyecto de vida. En la misma línea, Rodríguez Bernal, Castellanos Morales y Martínez Ortiz (2021) concluyen que el acompañamiento vocacional influye directamente en el sentido de vida y en la capacidad de los jóvenes para proyectarse hacia metas realistas y coherentes con sus intereses.

La evidencia internacional muestra que la orientación vocacional efectiva fortalece la permanencia y el éxito educativo. En Chile, Edumetrics (2021) encontró que programas de orientación desde los primeros grados de secundaria aumentan la motivación escolar y reducen la deserción. Estos hallazgos respaldan la necesidad de fortalecer la orientación temprana en contextos rurales y vulnerables como estrategia de equidad y acceso.

En síntesis, la falta de orientación vocacional y profesional en los jóvenes del norte del Cauca es un problema estructural que limita la continuidad escolar, restringe el acceso a la educación superior, incrementa la deserción universitaria y fragiliza el tejido social. De allí la pertinencia de esta investigación, que busca comprender de qué manera los procesos de orientación vocacional y profesional temprana, como los promovidos por el programa Camino a la U, inciden en el acceso a la educación superior de jóvenes en contextos vulnerables.

2.2. Pregunta de investigación.

¿De qué manera el componente de orientación vocacional y profesional del programa Camino a la U, dirigido a estudiantes de grados 8.º a 11.º, incide en el acceso a la educación superior de los jóvenes del programa?

2.3. Objetivo general.

Identificar la incidencia del componente de orientación vocacional y profesional del programa Camino a la U, con énfasis en los estudiantes de grados 8.º a 11.º, en el acceso a la educación superior.

2.4. Objetivos específicos

1. Identificar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de elegir una carrera profesional en ausencia de acompañamiento temprano.
2. Comparar el nivel de desarrollo de la capacidad de elección vocacional entre estudiantes que inician procesos de orientación desde grados 8.º y 9.º y aquellos que lo hacen en grados 10.º y 11.º.
3. Valorar cómo la orientación vocacional y profesional impacta la proyección de vida de los estudiantes y su decisión de vincularse a la educación superior.

2.5. Justificación.

El presente estudio se justifica en la necesidad de comprender cómo la orientación vocacional y profesional temprana, iniciada desde grado 8.º y desarrollada en entornos universitarios, contribuye de manera significativa al acceso de jóvenes en contextos vulnerables a la educación superior. En territorios como el norte del Cauca, persisten brechas educativas que limitan el tránsito hacia programas de formación postsecundaria, especialmente para estudiantes que carecen de acompañamiento oportuno en la construcción de su proyecto de vida. La ausencia de procesos sistemáticos de orientación temprana, sumada a las condiciones sociales y económicas del entorno,

dificulta que los jóvenes identifiquen intereses, capacidades y rutas viables de acceso al sistema universitario.

Este estudio cobra relevancia porque permite analizar, desde la voz de los propios participantes y sus familias, los alcances y transformaciones generadas por el programa Camino a la U. Sus resultados pueden orientar el fortalecimiento de estrategias institucionales y comunitarias dirigidas a mejorar la permanencia y el ingreso a la educación superior. Además, aporta evidencia útil para el diseño de políticas y prácticas innovadoras basadas en principios de inclusión y justicia educativa.

Desde el punto de vista académico, la investigación contribuye al campo de la orientación vocacional temprana articulada con prácticas de innovación social, un enfoque poco explorado en la región. Finalmente, el estudio es pertinente porque ofrece elementos para la toma de decisiones en instituciones educativas, gobiernos locales y organizaciones sociales que buscan ampliar oportunidades para la juventud en situación de vulnerabilidad.

2.6 Delimitación del estudio

Ámbito geográfico. El estudio se circunscribe al norte del Cauca con incidencia operativa en el campus de la Universidad Icesi (área de influencia), e incluye principalmente jóvenes de Guachené, Puerto Tejada, Padilla y Villa Rica.

Ámbito temporal. Cubre el período 2022–2024: arranque del programa (2022) y operación/ajuste metodológico (2023–2024). La recolección de información se realizó entre ago-2023 y nov-2024.

Ámbito poblacional. Participan estudiantes de grados 8.º a 11.º vinculados a Camino a la U y egresados recientes; se consideran familiares/cuidadores y tutores/equipo psicosocial solo para triangulación. No se incluyen jóvenes no vinculados al programa.

Foco temático. Se analiza la incidencia del componente de orientación vocacional y profesional en el acceso a la educación superior (decisión y acciones de postulación/ingreso). Otros componentes (empleabilidad, voluntariado) se consideran contexto, no objeto central.

Delimitación conceptual. Se emplean definiciones operativas consistentes de orientación vocacional, incidencia (mecanismos intermedios: claridad, autoeficacia, gestión de información/recursos), acceso (técnico, tecnológico o profesional) e inmersión universitaria.

Delimitación metodológica. Enfoque cualitativo, diseño descriptivo-interpretativo; técnicas: entrevistas semiestructuradas, grupo focal y revisión documental. Análisis mediante codificación abierta y axial y triangulación de fuentes/actores. No se estima impacto causal ni se realizan inferencias estadísticas.

Alcances y límites.

Alcance: identificar mecanismos de incidencia y diferencias según momento de ingreso (8.º–9.º vs. 10.º–11.º), y valorar transformaciones en proyecto de vida vinculadas a la orientación e inmersión.

Límites: hallazgos no generalizables a otras regiones/programas; no se evalúan resultados de largo plazo en educación superior más allá de la evidencia cualitativa de continuidad.

Ética. Participación voluntaria con consentimiento informado/asentimiento, anonimización y resguardo de información según acuerdos institucionales.

Capítulo 3. Marco Teórico.

3.1. Introducción del capítulo

Este capítulo presenta los fundamentos conceptuales y teóricos que sustentan la investigación, orientada a analizar cómo la orientación vocacional y profesional temprana incide en el acceso a la educación superior de jóvenes vinculados al programa Camino a la U en el norte del Cauca. Se integran aportes de la psicología educativa, la sociología de la educación y los estudios sobre equidad y acceso, para ofrecer una comprensión integral del fenómeno que articula la dimensión individual (intereses, motivaciones, autoeficacia) con la dimensión estructural (oportunidades, capital social, políticas y programas de responsabilidad social).

3.2. Fundamentos conceptuales

3.2.1. Orientación vocacional y profesional

La orientación vocacional y profesional es un proceso continuo y formativo que acompaña a las personas en la identificación de intereses, aptitudes, valores y motivaciones, con el fin de facilitar decisiones coherentes con el proyecto de vida y la inserción laboral (Álvarez González, 2015; Super, 1990). No se reduce a una elección puntual de carrera: es una trayectoria de desarrollo personal y social.

Donald Super (1990) plantea que la vocación se construye a lo largo del ciclo vital, en función del autoconcepto (la percepción de capacidades y aspiraciones) y los roles asumidos. John Holland (1997), por su parte, sostiene que las elecciones profesionales son más satisfactorias cuando existe congruencia entre rasgos personales y ambientes ocupacionales (modelo RIASEC), útil para diseñar estrategias de exploración en contextos escolares.

En clave latinoamericana, Gavilán y López (2018) subrayan la orientación como estrategia de equidad educativa: una orientación integral promueve autonomía, sentido de propósito y reducción de deserción al conectar aprendizajes con experiencias y contextos reales.

3.3. Teorías y modelos del desarrollo vocacional

3.3.1. Desarrollo a lo largo de la vida (Super)

Super (1990) concibe la carrera como un proceso lifespan–lifespace: las personas van probando, consolidando y reexaminando decisiones a medida que cambian sus roles y contextos. Este enfoque legitima trayectorias flexibles y reorientaciones informadas, especialmente relevantes en juventudes que ingresan tempranamente a procesos de orientación.

3.3.2. Tipos vocacionales y ambientes (Holland)

Holland (1997) postula seis tipos vocacionales y su correspondencia con ambientes ocupacionales; cuanto mayor la congruencia, mayor la satisfacción y persistencia. El modelo permite mapear intereses y construir itinerarios de exploración desde grados 8.º–9.º.

3.3.3. Autoeficacia y agencia (Bandura)

Desde la teoría social cognitiva, Bandura (1997) introduce la autoeficacia como creencia en la propia capacidad para alcanzar metas. En el ámbito vocacional, la autoeficacia modula aspiraciones, elección y persistencia frente a dificultades. Programas que fortalecen autoeficacia (tutoría, inmersión, retroalimentación) incrementan probabilidades de postulación e ingreso.

3.3.4. Identidad y adolescencia (Erikson)

Erikson (1968) señala que la adolescencia es una etapa crítica de definición del “yo” y metas futuras. La ausencia de acompañamiento puede derivar en confusión de roles, baja autoestima y desmotivación académica; la orientación actúa como mediador entre exploración personal y decisión informada.

Implicación para Camino a la U. En contextos de vulnerabilidad limitaciones de información, escasos referentes y presión socioeconómica la intervención temprana en 8.º–9.º previene decisiones apresuradas y abandono (González & Salazar, 2019).

3.4. Acceso a la educación superior: equidad, oportunidades y barreras

El acceso a la educación superior es un derecho y un determinante de movilidad social, pero persisten brechas asociadas al territorio, el nivel socioeconómico y la calidad previa. En Colombia, mientras áreas urbanas alcanzan tasas de acceso superiores al 40 %, en regiones como el norte del Cauca los valores son sustantivamente menores, lo que evidencia desigualdades estructurales (MEN, 2022).

Para Tinto (1993), la integración académica y social explica la permanencia: sentido de pertenencia institucional y acompañamiento favorecen continuidad. Desde Bourdieu (1986), el acceso se haya mediado por el capital cultural y social, lo cual exige apoyos compensatorios para jóvenes de contextos vulnerables. En América Latina, el BID (2020) sugiere que la orientación temprana, combinada con becas, tutoría y apoyo psicosocial, mejora la transición y reduce deserción inicial.

3.5. Articulación entre orientación vocacional y acceso

La relación es bidireccional: la orientación cataliza autoconocimiento, motivación y autoeficacia; el acceso concreta el proyecto de vida. Cuando los procesos de orientación son continuos y contextualizados, la transición es más sólida y disminuye la deserción (OECD, 2021).

Salcedo (2010) muestra que elecciones coherentes con intereses y habilidades favorecen rendimiento y permanencia; en cambio, decisiones impuestas o poco informadas tienden a frustración y abandono. Rodríguez y Pineda (2022) añaden que la orientación incide en la percepción de control y la autoeficacia académica.

En este marco, sinergias que articulan orientación, nivelación académica y apoyo financiero p. ej., la Beca Icesi–Fanalca para jóvenes del norte del Cauca con alto desempeño y compromiso social funcionan como mecanismos de equidad y consolidan trayectorias de acceso (Universidad Icesi, 2024).

3.6. Experiencias y aprendizajes (Colombia y América Latina)

Evidencia regional muestra que programas de orientación integral incrementan motivación, claridad de metas y permanencia (Redalyc, 2020; Subakaneria, 2020; Edumetrics, 2021). En Colombia, se resalta el valor de alianzas universidad–empresa–comunidad para cerrar brechas regionales (Fundación Saldarriaga Concha, 2021; MEN, 2022).

El programa Camino a la U se inscribe en innovación social: soluciones intersectoriales, participación comunitaria y articulación entre empresa, academia y territorio (Arcos Soto, Suárez Pineda, & Zambrano Vargas, 2022; Universidad de Antioquia, 2018). Este esquema transfiere conocimiento, introduce metodologías activas, promueve inmersión universitaria y acompañamiento socioemocional, rompiendo con enfoques centrados solo en rendimiento.

A la vez, la literatura sociológica y urbana advierte que segregación residencial y desigualdades territoriales condicionan oportunidades educativas (Useche, Montes, Sarmiento, Quistberg, & Rodríguez, 2024), y que la expansión de cobertura sin garantía de calidad mantiene segmentaciones (Goles Ney, Degli Esposti Tiradentes, & Ferreira Totti, 2009; García & Quiroz, 2015). De allí la importancia de estrategias tempranas, experiencias de inmersión y acompañamiento integral.

3.7. Orientación e inmersión universitaria como estrategias de inclusión

El Ministerio de Educación del Ecuador (2015) define la orientación vocacional y profesional como un conjunto de acciones de acompañamiento y asesoría (educativas, psicológicas y sociales) organizadas en torno a autoconocimiento, información y toma de decisiones. En la escuela, estas acciones amplían experiencias y estímulos que facilitan exploración de gustos, habilidades e intereses.

Espinosa-Domínguez, Villanueva-Mendoza y Rodríguez-Fernández (2018) subrayan el rol docente en la orientación temprana; Olivari Medina (2019) advierte que muchos estudiantes ingresan a la educación superior sin convicciones claras ni información suficiente. Díaz-Muñoz y Herrera-Giraldo (2021) documentan que experiencias de inmersión fortalecen motivación y permanencia; Ramírez Casas y Maturana (2018) analizan la inserción como tránsito entre culturas educativas que exige acompañamiento.

En cuanto a aprendizaje inmersivo, Prince-Torres (2022) lo considera alternativa que simula entornos académicos/profesionales, aumenta motivación y favorece apropiación del conocimiento; su eficacia crece cuando se combina con acompañamiento humano.

Desde una pedagogía crítica, Escobar (2010) y Chesney Lawrence (2008, sobre Freire) señalan que la orientación debe ser praxis dialógica: reflexión–acción situada en la realidad juvenil, más allá de pruebas o información técnica.

3.8. Valoración de resultados en programas sociales con enfoque educativo

La evaluación de programas como Camino a la U debe trascender la eficiencia para integrar criterios de equidad y bienestar. Contreras (2004) propone ampliar metodologías de evaluación social. Villa Benítez, Camacho Castro y Bernal Domínguez (2018) enfatizan calidad y sistematización de datos para demostrar impacto.

A nivel institucional, el DNP (2013) y el MEN (2013) ofrecen lineamientos e indicadores para seguimiento y evaluación de resultados. En términos de atribución, Gertler, Martínez, Premand, Rawlings y Vermeersch (2017) recomiendan contrafactual válido; a la par, Rincón y Pérez (2018) proponen métodos mixtos para cuantificar magnitud y comprender mecanismos de cambio. Desde un enfoque participativo, Matos Bazó (2005) y la W. K. Kellogg Foundation (2004) conciben la evaluación como proceso continuo y orientado a decisiones, incorporando la voz de beneficiarios; Liberta Bonilla (2007) resume: evaluar es perfeccionar. RedEAmérica (2007) la entiende como proceso integral que combina indicadores técnicos y sociales.

Implicación para este estudio. La valoración de resultados de orientación e inmersión debe: (a) considerar cambios en claridad vocacional, autoeficacia y rutas de acceso; (b) recoger la experiencia de jóvenes y familias; y (c) utilizar triangulación para fortalecer credibilidad y guiar mejoras.

3.9. Conceptualización de términos clave

- Orientación vocacional y profesional. Proceso continuo de exploración–clarificación–decisión sobre trayectorias formativas y ocupacionales.
- Incidencia. Efectos observables y mecanismos intermedios (motivación informada, claridad de metas, autoeficacia, gestión de información/recursos) que contribuyen al acceso.
- Acceso a la educación superior. Decisión y acciones de postulación, admisión y/o matrícula en programas técnicos, tecnológicos o profesionales.
- Inmersión universitaria. Participación en actividades académicas y vivenciales en campus que aproximan a la cultura universitaria.

3.10. Síntesis del marco teórico

El marco teórico muestra que la orientación vocacional y profesional temprana, sustentada en Super, Holland, Bandura y Erikson, y articulada con inmersión universitaria, nivelación académica y apoyo financiero, incide en el acceso al fortalecer autoconocimiento, autoeficacia y toma de decisiones. La literatura de equidad (Tinto, Bourdieu; MEN, BID) y las experiencias regionales respaldan esquemas integrales e intersectoriales como Camino a la U. Asimismo, la valoración de resultados requiere un enfoque mixto, participativo y orientado a la mejora, que considere cambios psicosociales y decisionales, además de indicadores educativos.

Esta fundamentación respalda los objetivos específicos del estudio: (i) identificar dificultades en ausencia de acompañamiento temprano; (ii) comparar el desarrollo de la capacidad de elección en jóvenes que inician orientación en 8.º–9.º frente a 10.º–11.º; y (iii) valorar el impacto de la orientación en la proyección de vida y en la decisión de vincularse a la educación superior.

Capítulo 4. Metodología

4.1 Tipo de estudio

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo y componente comparativo entre subgrupos de estudiantes según el momento de ingreso al componente de orientación del programa (temprano: 8.º–9.º; tardío: 10.º–11.º). Se implementa un diseño transeccional, adecuado para obtener una “fotografía” densa del fenómeno y analizar relaciones entre categorías en un punto temporal.

4.2 Enfoque y diseño metodológico

Se adopta un análisis temático con perspectiva comparativa por subgrupos y triangulación de fuentes (jóvenes, familias/egresados, documentos). El diseño privilegia la profundidad hermenéutica sobre la generalización estadística. La comparación busca identificar mecanismos como claridad vocacional, autoeficacia, acceso a información y recursos, redes de apoyo y gestión de trámites, que median la incidencia de la orientación temprana en el acceso a la educación superior.

4.3 Contexto, unidad de análisis y unidades de observación

El estudio se desarrolla en el contexto del programa Camino a la U, en el área de influencia de la Universidad Icesi, norte del Cauca y Valle. La unidad de análisis son los jóvenes vinculados al programa, considerando sus trayectorias vocacionales y decisiones de acceso. Las unidades de observación incluyen jóvenes activos (grados 8.º a 11.º), egresados recientes y padres/cuidadores, además de documentos institucionales como actas, registros de asistencia, listados de postulaciones e ingresos y descripciones de actividades de inmersión.

4.4 Participantes y muestreo

Se empleó un muestreo intencional con estratificación por cohorte de ingreso (temprano vs. tardío). Los criterios de inclusión fueron la vinculación al programa Camino a la U, experiencia directa con el componente de orientación, disposición para participar y representación de diversidad de género, municipio y grado. Se excluyeron jóvenes no vinculados al programa. La muestra quedó conformada por diez beneficiarios activos, divididos en dos subgrupos: cinco con ingreso en grados 8.º–9.º (orientación temprana) y cinco con ingreso en grados 10.º–11.º (orientación tardía), además de cuatro egresados que lograron acceder a la educación superior y tres padres o cuidadores. Se realizaron dos grupos focales, uno por cohorte, con cinco participantes cada uno, y entrevistas semiestructuradas a egresados y padres.

4.5 Técnicas e instrumentos

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a padres y cuidadores, con preguntas orientadas al acompañamiento familiar, decisiones y percepción del programa. También se realizaron entrevistas a egresados, centradas en la transición a la educación superior, uso de información, becas e identificación de barreras. Los grupos focales con beneficiarios exploraron experiencias

de orientación, claridad de metas, autoeficacia, inmersiones universitarias y gestión de trámites. Finalmente, se revisaron documentos institucionales como actas, informes, registros de asistencia, actividades de inmersión, postulaciones a instituciones de educación superior, becas y evidencias de matrícula o ingreso.

4.6 Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en cinco fases. En la fase de planeación se revisó literatura y documentos del programa, se diseñaron y pilotearon los instrumentos y se gestionaron consentimientos y asentimientos. En la fase de trabajo de campo se aplicaron entrevistas y grupos focales en espacios seguros, con audio-grabación autorizada y registro de observación. La fase de sistematización incluyó la transcripción literal, organización de archivos y elaboración de matrices documentales. En la fase de análisis y triangulación se realizó codificación abierta, construcción y refinamiento de temas, comparación entre cohortes y cruce con evidencia documental, elaborando matrices de casos y mecanismos. Finalmente, se efectuó la devolución de hallazgos preliminares a un subgrupo de participantes y al equipo del programa.

4.7 Plan de análisis de la información

El análisis se realizó mediante análisis temático, siguiendo las fases de lectura exhaustiva, codificación abierta, agrupación en temas, revisión y definición de temas y reporte final. Se incorporaron tres énfasis: comparación por subgrupos (8.º–9.º vs. 10.º–11.º), triangulación de fuentes (jóvenes, padres, egresados y documentos) y calibración interpretativa mediante doble codificación del 20–25 % del corpus y auditoría de trazabilidad.

4.8 Criterios de rigor

Para garantizar la calidad y credibilidad del estudio se aplicaron los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se aseguró mediante triangulación de fuentes, saturación temática y validación de hallazgos con participantes. La transferibilidad se garantizó con una descripción densa del contexto y perfiles. La dependencia se fortaleció mediante un protocolo estable y doble codificación parcial. La confirmabilidad se aseguró con un diario reflexivo, archivo de decisiones analíticas y citas textuales anónimas.

4.9 Consideraciones éticas

Se obtuvo consentimiento informado de adultos y asentimiento informado de menores. Se garantizó confidencialidad y anonimización mediante códigos, almacenamiento seguro con acceso restringido y medidas de no maleficencia, incluyendo contención emocional y rutas de atención en caso de malestar. Se declaró el potencial conflicto de interés por la vinculación de la investigadora a Metalsur, mitigado mediante aclaración de roles, voluntariedad, anonimato y facilitadores neutrales.

4.10 Limitaciones del estudio

El diseño transeccional no permite inferir causalidad ni medir impacto longitudinal. La muestra intencional y el contexto específico limitan la generalización de hallazgos. La disponibilidad de información documental depende de registros institucionales, y en ausencia de datos completos se recurre a reconstrucción narrativa. Existe posible sesgo de deseabilidad social, mitigado con

medidas éticas y neutralidad. Finalmente, el estudio no evalúa resultados de largo plazo en educación superior, centrándose en percepciones y mecanismos inmediatos.

Capítulo 5. Resultados

Este capítulo presenta los resultados del estudio sobre la incidencia del componente de orientación vocacional y profesional del programa Camino a la U, implementado con estudiantes de grados 8.º a 11.º del norte del Cauca, en el acceso a la educación superior. Los hallazgos se organizan para dar respuesta al objetivo general identificar dicha incidencia y a los objetivos específicos: (i) reconocer las dificultades para elegir una carrera en ausencia de acompañamiento temprano; (ii) comparar el desarrollo de la capacidad de elección vocacional entre quienes inician procesos en 8.º–9.º y quienes lo hacen en 10.º–11.º; y (iii) valorar el impacto de la orientación en la proyección de vida y en la decisión de vincularse a la educación superior.

Los resultados emergen de la triangulación entre entrevistas semiestructuradas a jóvenes (nuevos, antiguos y egresados) y a padres/cuidadores, grupos focales y revisión documental (incluido el Informe 2025 institucional). Se reportan en clave descriptiva-interpretativa, privilegiando evidencia empírica (relatos, regularidades y contrastes) y posponiendo el desarrollo teórico para el capítulo de discusión.

La iniciación de la orientación en 8.º se describe como un punto de inflexión que dota de sentido al estudio, habilita exploración sin presión y clarifica la relación entre desempeño académico, elección profesional y futuro laboral. En los relatos aparecen expresiones como “sí soy capaz”, “lo puedo lograr” y “ya sé por dónde empezar”, asociadas al aumento de autoeficacia y confianza. Familias y egresados coinciden en que esta intervención temprana suple la brecha informativa del entorno escolar y habilita experiencias reales de exploración visitas, laboratorios, ferias y conversatorios con docentes y estudiantes universitarios poco frecuentes en la oferta escolar tradicional.

La triangulación vincula la orientación temprana con trayectorias más planificadas, menor reactividad al cierre de la secundaria y metas progresivamente realistas. Este patrón aporta evidencia directa al objetivo (i) y sitúa un primer mecanismo de incidencia sobre el acceso: motivación informada que se traduce en acción (revisión de pensum, comparación de programas y armado de rutas A/B/C).

La exposición sostenida a entornos universitarios (asistencia a clases, uso de laboratorios, interacción con docentes y pares) transforma imaginarios de lejanía o miedo y favorece procesos de identificación (“imaginarse ahí”). Para las familias, estas experiencias amplían el horizonte de oportunidades; para los egresados, reducen la incertidumbre del tránsito escuela a la universidad. La evidencia muestra que la inmersión opera como disparador de claridad vocacional: las y los jóvenes ajustan intereses y expectativas, reconocen exigencias académicas concretas y toman decisiones más informadas (p. ej., confirmar o descartar una carrera tras una práctica de laboratorio; diferenciar enfoques entre universidades). Este hallazgo alimenta el objetivo general al evidenciar un vínculo observable entre la vivencia en campus y decisiones de acceso.

El acompañamiento continuo es señalado como diferenciador del programa: integra apoyo emocional, académico y motivacional. Este soporte resulta clave en momentos de duda, desmotivación o cambio de intereses; las familias lo valoran como una guía informada que, por limitaciones de contexto, no podrían brindar por sí solas. Egresados reportan que la tutoría contribuyó a tomar decisiones informadas, disminuir el riesgo de deserción y transitar con mayor seguridad el primer semestre. Estos patrones refuerzan la idea de un acompañamiento integral que no solo facilita el acceso, sino que sostiene la continuidad, aportando al objetivo (iii).

Se identifican barreras estructurales limitaciones económicas, déficit de información, ausencia de referentes profesionales cercanos y rezagos académicos acumulados (especialmente en matemáticas, lectura crítica e inglés) y, en contraste, facilitadores provistos por el programa: acompañamiento integral, simulacros de evaluación, espacios de exploración vocacional, talleres con profesionales e inmersión en universidades de alta calidad. La comparación de fuentes muestra que, aunque las barreras persisten, los facilitadores reducen brechas de información, fortalecen la claridad vocacional y mejoran las habilidades de tránsito (elección de programas, comprensión de requisitos, manejo de tiempos y trámites). Este balance entre obstáculos y soportes explica variaciones en las trayectorias de acceso y contextualiza el objetivo general.

Las y los jóvenes reportan incremento de aspiraciones, sentido de propósito y autoconfianza; las familias observan mayor responsabilidad, autonomía y estabilidad emocional. En términos de permanencia, la revisión documental del Informe 2025 señala que el 100 % de los egresados se encuentra vinculado a educación superior y que no se registra deserción académica. Aun en casos de reajuste personal o cambio de programa, se mantienen trayectorias educativas activas. Estos cambios evidencian que la incidencia del programa trasciende el momento de acceso y repercute en la continuidad, asunto directamente ligado al objetivo (iii) y relevante para comprender impactos sostenidos.

La reconstrucción de casos muestra trayectorias no lineales vividas como reorganizaciones informadas del proyecto de vida no como retrocesos. Se documentan cambios de carrera exitosos y progresiones propedéuticas (técnico → tecnológico → profesional). Este patrón sugiere madurez vocacional y capacidad de ajuste: equivocarse es menos costoso cuando existe una red de orientación que legitima explorar, comparar y reencauzar. La evidencia aporta al objetivo (ii) al mostrar que iniciar procesos en 8.º–9.º se asocia con mayor claridad para reinterpretar intereses y tomar decisiones ajustadas al perfil y a las condiciones reales (académicas y financieras).

A partir de la participación en el programa, la educación deja de concebirse como mero requisito para convertirse en un proceso con sentido, vinculado a movilidad social, equidad y ampliación de oportunidades. Esta resignificación más visible en familias de estratos 1 y 2 reubica el estudio como medio legítimo de construcción de futuro, generando una atmósfera familiar más favorable para el acceso y la permanencia.

Los datos muestran que la orientación vocacional es necesaria pero no suficiente sin nivelación académica. Las tensiones entre lo que “quiero ser”, las habilidades iniciales y las exigencias del sistema (p. ej., Saber 11) demandan ajustes realistas. La orientación integral permite reencuadrar

expectativas, sostener la motivación y alinear decisiones con el desempeño y las posibilidades de acceso (becas, créditos, rutas A/B/C).

La incertidumbre financiera es una preocupación transversal. En ausencia de ahorros programados, la trayectoria depende de becas, créditos y apoyos externos. Las y los jóvenes suelen resinificar esta restricción como reto gestionable; las familias, en cambio, la ubican como obstáculo principal, originando una tensión intergeneracional que incide en los ritmos de elección y en los momentos de cierre de las trayectorias. Este contraste es clave para interpretar demoras, cambios de ruta y la selección de IES.

El acompañamiento promueve gestión del miedo, toma de decisiones, comunicación y pensamiento analítico. Se observan diferencias entre quienes participan ≥ 1 año y quienes llevan menos tiempo: las y los primeros muestran mayor claridad, madurez decisional y capacidad crítica frente a opciones profesionales. Este patrón contribuye al objetivo (ii) al evidenciar que el momento y la duración del proceso condicionan el nivel de desarrollo de la capacidad de elección.

Sin constituir aún una discusión, los resultados sugieren implicaciones operativas: fortalecer la orientación financiera para jóvenes y familias (becas, costos totales, opciones de financiación); ampliar el acompañamiento individualizado en hitos decisionales (p. ej., preinscripción y elección de ruta A/B/C); profundizar las inmersiones en campus dada su alta incidencia motivacional y de claridad; articular explícitamente orientación y nivelación académica (pre-ICFES con continuidad, inglés funcional y estrategias de estudio); e involucrar activamente a madres y padres mediante espacios de retroalimentación intra-anual. Estas observaciones se ampliarán en el capítulo de discusión y recomendaciones.

Síntesis en relación con los objetivos.

Objetivo general. El componente de orientación vocacional y profesional de Camino a la U, iniciado desde 8.º y sostenido hasta 11.º, incide en el acceso a la educación superior por tres vías principales: (a) motivación informada y autoeficacia; (b) claridad vocacional derivada de la inmersión universitaria; y (c) acompañamiento integral que reduce brechas informativas, académicas y socioemocionales.

Objetivo (i). En ausencia de acompañamiento temprano se identifican desinformación, rezagos académicos, baja autoeficacia y ausencia de referentes; la intervención temprana mitiga estos riesgos y transforma la elección en un proceso guiado.

Objetivo (ii). Iniciar procesos en 8.º–9.º se asocia con mayor madurez decisional que hacerlo en 10.º–11.º, debido al tiempo acumulado para explorar–confirmar–descartar, construir hábitos de estudio y familiarizarse con el campus.

Objetivo (iii). La orientación impacta la proyección de vida y favorece la toma de decisiones de acceso, con efectos concomitantes sobre la permanencia (documentada institucionalmente con 100 % de vinculación y 0 % de deserción en egresados).

En suma, la exposición temprana a entornos universitarios, la tutoría sostenida y la integración con apoyos académicos configuran un entramado de factores que habilita transiciones más claras,

viables y persistentes hacia la educación superior entre jóvenes del norte del Cauca. Este entramado —por su diseño temprano, inmersivo, intersectorial e integral— sustenta el carácter de innovación social del programa Camino a la U.

Capítulo 6. Discusión

Propósito y pregunta orientadora. Este capítulo presenta una discusión integrada y crítica de los resultados, relacionándolos con el marco teórico, la teoría de cambio de Camino a la U y las voces de jóvenes nuevos, antiguos y egresados, así como de padres/cuidadores y los documentos institucionales. La pregunta que guía el análisis es: ¿cómo incide la orientación vocacional y profesional temprana (desde 8.º), desarrollada en entornos universitarios, en el acceso a la educación superior de jóvenes de contextos vulnerables vinculados al programa?

La articulación de hallazgos y teoría, apoyada en Super, Ginzberg, Bandura, Savickas, Bourdieu, Sen, Vygotsky, Freire, Kolb y Lave & Wenger, permite una comprensión más robusta y matizada: la orientación temprana no solo informa, sino que transforma subjetividades, modifica aspiraciones, desarrolla capacidades y abre trayectorias reales de acceso, especialmente cuando ocurre en campus universitario y se acompaña de soporte emocional y académico sostenido (véase Resultados §1–§12).

6.1. De la motivación informada a la agencia: del “querer” al “hacer”

Los resultados mostraron que iniciar la orientación en 8.º–9.º activa un proceso de motivación informada que se traduce en acción: revisar pénsums, comparar enfoques entre IES, construir rutas A/B/C y organizar tiempos de postulación (Res. §1, §2, §12). En el lenguaje de Bandura (1997), la autoeficacia se potencia por experiencias de dominio (logros en tareas/ensayos), modelamiento entre pares y retroalimentación de tutores, desplazando la motivación del plano declarativo al acto. No es casual que aparezcan en los relatos expresiones como “sí soy capaz” y “ya sé por dónde empezar” (Res. §1).

La temporalidad importa. En términos de Super (1990) y Ginzberg, la etapa de exploración demanda iteraciones (explorar–confirmar–descartar) que se realizan con menor costo cuando se inician temprano. En nuestra evidencia, jóvenes de 8.º–9.º describen mayor holgura para iterar y ajustar, mientras que quienes ingresan en 10.º–11.º tienden a decisiones reactivas por presión de tiempo (Res. §10).

“Revisé los pénsums... y eso me sirvió para decidir” (Joven nuevo, GF) [Res. §2].

Implicación: la “motivación informada” es un mecanismo de incidencia sobre el acceso no una actitud voluntarista porque estructura conductas instrumentales y reduce la indecisión.

6.2. Inmersión universitaria, claridad vocacional y reducción del “choque” de transición

La exposición sostenida al campus (clases, laboratorios, ferias, interacción con docentes y pares) acorta distancias simbólicas, disipa miedos y focaliza decisiones. Desde Holland (1997), la experiencia en contextos reales mejora la congruencia persona–ambiente; desde Tinto (1993), promueve integración académica y social antes del ingreso, amortiguando el “choque” de transición (Res. §2). De ahí que varios jóvenes reporten confirmar/descartar opciones tras vivencias prácticas y que familias describan horizontes ampliados (Res. §2, §7).

“Fue un gran impacto, como un simulacro de la universidad” (Egresada) [Res. §2].

“Me gustó estar en laboratorios; ahí entendí lo que quería” (Joven, GF de egresados) [Res. §2].

La preferencia unánime por recibir formación en la universidad, y no solo en el municipio (encuestas), ratifica que la inmersión no es un extra logístico, sino un núcleo pedagógico del modelo que normaliza la pertenencia universitaria (Res. §2, §7).

6.3. Acompañamiento integral como infraestructura social de acceso y permanencia

El acompañamiento reportado (emocional-académico-decisional) opera como infraestructura social (Bourdieu, 1986) que amplía capital cultural (códigos, trámites, lenguajes de la ES) y capital social (redes con tutores, docentes y pares), traduciendo la complejidad del sistema y conteniendo la ansiedad decisional. Esto coincide con el indicador institucional (Informe 2025): 100 % de egresados vinculados y 0 % de deserción al corte analizado (dato descriptivo, no causal) (Res. §3, §5).

“Nos orientaron para tomar decisiones con más seguridad” (Egresado) [Res. §3].

“Sin esa guía, yo me enredo” (Joven antigua) [Res. §3].

Implicación: la tutoría sostenida no solo acompaña decisiones; ancla hábitos y reduce el riesgo de abandono temprano.

6.4. Aprender haciendo y comunidades de práctica: Kolb y Lave & Wenger

La centralidad del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y la participación en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991) explican por qué la inmersión transforma más que informa. El “hacer en contexto” trabajar con prototipos, observar clases, interactuar con estudiantes y docentes permite a las y los jóvenes verse a sí mismos desempeñando roles universitarios.

“Icesi Interactiva y la feria vocacional fueron claves; uno se imagina estudiando” (Joven, GF de nuevos) [Res. §2].

6.5. Subjetividad, autoimagen y construcción del “yo profesional”: Savickas y Sen

Los hallazgos dan cuenta de una transformación identitaria coherente con Savickas: la orientación no es solo informativa; construye narrativas de sí (un “yo profesional” posible). Desde Sen (1999), el programa expande capacidades (capabilities) al ampliar el conjunto de funcionamientos realizables: saber qué estudiar, dónde, cómo financiarlo y con quién apoyarse.

“Ahora me veo estudiando allá” (Joven, encuesta) [Res. §7].

“Ya entiendo por qué sí y por qué no... se ve más claro lo que uno quiere” (Joven antigua, GF) [Res. §6].

6.6. Ruptura del techo aspiracional e inequidades simbólicas: Freire, Vygotsky y Bourdieu

En contextos históricamente marginados, el techo aspiracional es también simbólico (Bourdieu): el “no es para mí” o el “no hay cómo”. Las experiencias dialógicas y situadas (Freire, 1970) y la mediación sociocultural (Vygotsky, 1978) reconfiguran ese techo: estar y habitar la universidad rompe la distancia. Padres y jóvenes reportan pasar del desconocimiento a la brújula (puntajes, trámites, becas, costos) (Res. §4, §7, §9).

“Los niños de Camino a la U ya llegan con otra visión” (Padre) [Res. §7].

“No sabíamos de puntajes ni becas; ahora sabemos por dónde” (Joven, encuesta) [Res. §4].

6.7. Trayectorias flexibles: reencauzar sin penalización

Lejos de una línea recta, las trayectorias observadas muestran cambios de programa y progresión propedéutica (técnico → tecnológico → profesional) vividas como reorganizaciones informadas. En Super (1990), re-explorar y re-decidir forma parte del desarrollo de carrera. Con orientación, el costo de ajuste disminuye: se conserva capital (créditos, hábitos) y se evita el abandono (Res. §6).

“Psicología no era para mí” (Joven antiguo, GF) [Res. §6].

“No era lo mío estar todo el día programando; preferí un campo más práctico” (Joven, GF de nuevos) [Res. §6].

6.8. Orientación más nivelación: una condición de suficiencia

La orientación es necesaria pero no suficiente sin nivelación académica en matemáticas, lectura e inglés. La evidencia de pre-ICFES con continuidad, Inglés para el acceso (grado 11) y método de estudio respalda la idea de condición de suficiencia para transformar motivación en desempeño sostenible (Res. §4, §8).

“No he encontrado un método de estudio adecuado” (Joven, encuesta) [Res. §8].

6.9. Factores socioeconómicos: la tensión intergeneracional y la respuesta institucional

La incertidumbre financiera es transversal. Jóvenes la procesan como reto gestionable; familias la viven como obstáculo principal, generando tensión en ritmos y cierres decisionales (Res. §9). La innovación social del programa se juega tanto en lo pedagógico como en lo institucional: convenios (inscripciones, becas, cupos), matriz pública de beneficios y un módulo financiero con simulaciones de costo total (matrícula + vida). En clave territorial, la bimodalidad campus–territorio con apoyos logísticos (transporte, TICs, refrigerio) refuerza equidad y asistencia (Res. §11).

“Que por pertenecer al programa ya tuvieran una beca” (Madre) [Res. §9].

“Las distancias y costos complican sostenerse” (Joven, encuesta) [Res. §9].

6.10. Convergencias con la literatura

Los patrones observados convergen con la literatura: la orientación temprana mejora claridad, reduce deserción y acelera acceso (MEN; OECD/UNESCO-IESALC); el acompañamiento intensivo es más efectivo en contextos vulnerables; y las visitas/experiencias anticipadas disminuyen el “miedo universitario” e incrementan el sentido de pertenencia (Res. §2, §3, §5). La constatación de desconocimiento sobre becas, costos y rutas confirma el peso de las inequidades informacionales documentadas en estudios sobre brechas de acceso.

6.11. Limitaciones y alcances

- Transeccional: inferencias asociativas, no causales.
- Muestra intencional: hallazgos no generalizables estadísticamente; prima la profundidad y la coherencia de patrones.
- Indicador 2025 . lectura descriptiva; se recomienda seguimiento longitudinal y, si es posible, grupo de comparación futuro.
- Fortalezas: triangulación (jóvenes–familias–documentos), convergencia de evidencias y claridad de mecanismos.

La evidencia sugiere que la orientación vocacional y profesional de Camino a la U incide en el acceso y favorece la permanencia a través de mecanismos identificables: motivación informada → agencia, inmersión → claridad, acompañamiento integral → reducción del choque y fortalecimiento de redes. Su carácter de innovación social radica en un diseño temprano, inmersivo, intersectorial e integral que transforma capacidades y reconfigura las trayectorias juveniles como itinerarios flexibles y sostenibles.

“Se cambia el panorama cuando estudias en la universidad” (Joven, encuesta) [Res. §2, §7].

“Me quedo con orientación + nivelación” (Egresado) [Res. §8].

Capítulo 7. Conclusiones Y Recomendaciones.

A la luz del conjunto de evidencias analizadas, puede afirmarse que la orientación vocacional y profesional temprana iniciada en 8.º y sostenida hasta 11.º incide de manera sustantiva en el acceso a la educación superior de jóvenes del norte del Cauca cuando se despliega como un ecosistema coherente de capacidades: inmersión universitaria de alta “dosis”, acompañamiento integral y nivelación académica articulada. En ese arreglo, la motivación deja de ser declaración y deviene agencia: el estudiantado busca, compara, planifica, postula, ajusta y transita con mayor seguridad. La estancia en campus clases, laboratorios, ferias y convivencia con pares y docentes transforma imaginarios de lejanía, produce claridad vocacional y amortigua el “choque” de transición; la tutoría emocional, académica y decisional traduce la complejidad del sistema, contiene la incertidumbre, ancla hábitos de estudio y convierte la información en decisiones viables; y la nivelación en matemáticas, lectura crítica e inglés actúa como condición de suficiencia para que la puerta que se abre con la orientación permanezca abierta. Así, el acceso no aparece como un acto puntual, sino como el resultado acumulado de microaprendizajes situados y apoyos

sostenidos. No es casual, por tanto, que los egresados afirmen “revisé el pénsum y eso me ayudó a decidir”, “sí soy capaz” o “ya sé por dónde empezar”, ni sorprende que, al corte del Informe 2025, la institución reporte 100 % de egresados vinculados a educación superior y 0 % de deserción, dato que se interpreta aquí de manera descriptiva y coherente con los mecanismos observados.

En paralelo, el análisis revela que los tiempos importan: quienes ingresan al programa en 8.º–9.º describen mayor holgura para explorar, confirmar, descartar, consolidar hábitos de estudio y naturalizar la pertenencia universitaria; quienes se incorporan en 10.º–11.º refieren decisiones más reactivas por presión de calendarios. Esta diferencia, sin implicar causalidad por el diseño transeccional, se asocia de forma consistente con la dosis de exposición acumulada y con el momento en que la orientación se entrecruza con las tareas evolutivas de la exploración vocacional. De igual modo, la evidencia disputa la narrativa del fracaso: cuando existe andamiaje, los cambios de carrera y las rutas propedéuticas técnico → tecnológico → profesional no señalan inestabilidad, sino madurez vocacional y conservación de capital (créditos, hábitos, redes), con efectos de continuidad que se proyectan más allá de la matrícula. A la vez, el programa opera como mediador cultural y material en territorios donde las asimetrías de información y los costos de oportunidad han restringido históricamente el acceso: redistribuye capital cultural, lenguajes, códigos, calendarios, trámites, ensancha redes y materializa apoyos, además de inscripciones sin costo, becas y cupos, transporte, conectividad, refrigerio; moviliza a las familias que reubican la educación como proyecto de equidad y futuro y articula universidad y empresa en torno a un bien público. En esa convergencia entre tempranidad, inmersión, integralidad e intersectorialidad radica el carácter de innovación social de Camino a la U y su valor como dispositivo de movilización social con impacto verificable en acceso, decisión y primeras señales de permanencia.

Ahora bien, la misma consistencia de los hallazgos exige mirar con precisión qué se necesita para sostener y escalar esta innovación. En primer término, conviene institucionalizar un paquete mínimo de garantías por cohorte que blinde el paso desde la voluntad a la posibilidad real: al menos una inscripción sin costo y dos experiencias inmersivas significativas por año, un módulo financiero con simulaciones de costo total matrícula y vida y rutas de becas y créditos, y dos hitos de retroalimentación triádica estudiante, Familia y tutor vinculados a decisiones de preinscripción y cierre de ruta. Este paquete ha de formalizarse mediante convenios plurianuales con instituciones de educación superior y aliados, con metas públicas y mecanismos de auditoría periódica. En segundo término, resulta estratégico consolidar un currículo de transición explícito y medible: un ICFES con continuidad de dos ciclos anuales con cierre de brechas detectadas, un Inglés para el acceso focalizado en lectura académica y vocabulario de admisión en 11.º, y un Aprender a aprender con énfasis en técnicas de estudio, lectura disciplinar y gestión del tiempo; sólo así la orientación se convierte en desempeño sostenible y la promesa de acceso se traduce en persistencia.

De manera complementaria, la sostenibilidad del modelo exige sostener la bimodalidad campus y territorio: preservar el valor formativo del campus y llevar al territorio micro-módulos, clubes de estudio y mentorías que reconozcan límites de tiempo, transporte y conectividad, con apoyos

logísticos garantizados en los picos de carga académica y decisional. En este frente, una matriz semestral de convenios y apoyos becas parciales, cupos reservados, dobles titulaciones, prácticas, sumada a una dotación mínima de TIC, transporte y refrigerio, asegura condiciones de participación y equidad. Asimismo, la medición transparente es clave para aprender y ajustar en tiempo real: un tablero de indicadores de transición claridad, agencia, choque percibido, gestión financiera, matrícula efectiva con seguimiento a 3 a 6 meses post-ingreso y reportes semestrales que retroalimenten las decisiones pedagógicas y de gestión permite documentar persistencia más allá del acto de ingreso.

En el plano de la movilización social, fortalecer la mentoría entre pares egresados y estudiantes en curso, abrir espacios de participación juvenil en el co-diseño de la orientación especialmente en 10.º–11.º e involucrar a las familias en la co-decisión lecturas de pénsums y rutas, comprensión de calendarios y escenarios financieros realistas incrementa la potencia del dispositivo y reduce tensiones intergeneracionales en torno a la incertidumbre económica. Finalmente, con miras a la sostenibilidad, la exploración de un fondo de becas y apoyos logísticos cofinanciado por empresa, universidad y cooperación, con reglas de acceso claras, criterios de focalización y rendición pública de cuentas, estabiliza beneficios y reduce la dependencia a eventos puntuales.

No obstante, todo proceso de innovación enfrenta riesgos que conviene anticipar. La dependencia de aliados puede traducirse en convenios que se dilatan o beneficios que no operan; la sostenibilidad financiera tensiona coberturas de becas y logística; la sobrecarga del equipo afecta tiempos de respuesta; la brecha digital y la fatiga estudiantil erosionan la participación. La mitigación pasa por diversificar universidades asociadas y pactar beneficios mínimos garantizados, constituir un fondo mixto para becas y logística con reglas estables, estandarizar protocolos y ratios de acompañamiento, dotar de TIC en territorio y diseñar calendarios protectores de la carga escolar. Que estas medidas queden institucionalizadas y no quedan vinculadas al tablero de indicadores es condición para activar alarmas tempranas y corregir rumbo con oportunidad. Desde la perspectiva de la agenda académica y de política pública, se abren, además, líneas de investigación futura que conviene impulsar: seguimiento longitudinal tres a cinco años para estimar persistencia y graduación; diseños cuasi-experimentales con grupos de comparación equiparables para aproximar impacto; análisis de costo efectividad de componentes inmersión, ICFES, inglés, módulo financiero; estudios de mediación sobre agencia, claridad y choque percibido; evaluaciones de convenios inscripción, becas, cupos en matrícula efectiva y continuidad; y diferenciaciones por género y municipio, así como exploraciones sobre trayectorias no lineales y condiciones que facilitan reencauces sin abandono. Sólo así será posible precisar la magnitud, la durabilidad y los costos del cambio observado, y refinar, con evidencia, las decisiones de escala.

En suma, la innovación social que despliega Camino a la U se produce cuando el diseño es temprano e inmersivo, cuando la orientación se integra a la nivelación y al soporte psicosocial, cuando la información deviene beneficio y la voluntad en condiciones materiales de posibilidad, y cuando universidad, empresa, familias y jóvenes se reconocen corresponsables de un bien público. Bajo estas premisas, el programa no sólo democratiza el acceso: moviliza comunidades y genera impacto social verificable al transformar capacidades, redistribuir capitales y habilitar

transiciones más claras, viables y persistentes hacia la educación superior. Esa es, en última instancia, la relevancia de lo que aquí se ha documentado y el horizonte que convoca su continuidad.

9. Referencia bibliográfica.

- Álvarez González, M. (2015). Orientación vocacional y profesional: Fundamentos y estrategias para la práctica educativa. Editorial Síntesis.
- Álvarez Rivadulla, M. J. (2019). “Los becados con los becados y los ricos con los ricos”? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de élite. *Desacatos*, (59), 50–67.
- Arcos Soto, C., Suárez Pineda, M., & Zambrano Vargas, S. M. (2022). Procesos de innovación social como fuente de transformación social de comunidades rurales. *Revista Academia y Virtualidad*, 15(?), [<https://doi.org/10.18359/ravi.1425>] [academia.edu]
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2020). Educación superior y equidad en América Latina. BID.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> [labordoc.ilo.org]
- Chesney Lawrence, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *RHEC*, (11), 51–72.
- Contreras, E. (2004). Evaluación social de inversiones públicas: Enfoques alternativos y su aplicabilidad para Latinoamérica (Serie Manuales N.º 37). CEPAL/ILPES.
- Crisis Group. (2023). Protecting Colombia’s most vulnerable: The road to “total peace”. International Crisis Group. <https://www.crisisgroup.org/es/latin-america-caribbean/andes/colombia/98-protecting-colombias-most-vulnerable-road-total-peace> [publicatio...s.iadb.org]
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2013). Guía metodológica para el seguimiento y la evaluación a políticas públicas. DNP.
- Díaz Perilla, C. H., González Rodríguez, J. C., & Ramírez Martínez, S. H. (2015). Estrategias para la permanencia en educación superior: Experiencias significativas.
- Díaz-Muñoz, A., & Herrera-Giraldo, M. (2021). El aprendizaje inmersivo como alternativa educativa en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 4–26.
- Edumetrics. (2021). Efectos de la orientación vocacional en la retención escolar en Chile. Edumetrics Research.
- Edumetrics. (2021). Informe sobre programas de orientación vocacional y permanencia escolar en Chile. Edumetrics Chile.
- El Tiempo. (2022, 7 de agosto). Deserción escolar en Colombia: Cifras y causas del abandono de alumnos. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/desercion-escolar-en-colombia-cifras-y-causas-del-abandono-de-alumnos-685904>
- El Tiempo. (2023, 20 de julio). Educación en Colombia: Aumento de deserción y repitencia escolar y matrículas bajaron. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/educacion-en-colombia-aumento-desercion-y-repitencia-escolar-y-matriculas-bajaron-848925>
- El Tiempo. (2023, 15 de febrero). Causas de deserción escolar en Colombia: Violencia, pobreza y falta de apoyo familiar. <https://www.eltiempo.com/>

- Encolombia. (s. f.). Demografía y salud en Colombia: Transición educativa y factores de riesgo. <https://encolombia.com/salud/ld-salud/demografia-salud/saludsex-capitulo2-c/>
- Encolombia. (s. f.). Deserción escolar en Colombia. <https://encolombia.com/educacion/educacion-infantil/desercion-escolar/>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Escobar, J. D. (2010, septiembre). Elección profesional y deserción universitaria: Del redireccionamiento del plan de vida. Ponencia en Simposio “Aspectos psicopedagógicos en la formación universitaria y deserción”, Universidad de Antioquia.
- Espinosa-Domínguez, T., Villanueva-Mendoza, R. L., & Rodríguez-Fernández, Y. (2018). Papel del maestro en la formación vocacional y orientación profesional en la educación primaria. *ROCA. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 14(3), 85–96.
- Fanalca S. A. (2023). Informe de sostenibilidad: Educación, innovación y transformación social. Fanalca. [Sugerido: añadir URL del informe si es público]
- Fundación Saldarriaga Concha. (2021). Educación inclusiva y acceso a la educación superior en Colombia. Fundación Saldarriaga Concha.
- W. K. Kellogg Foundation. (2004). *Logic model development guide*. W. K. Kellogg Foundation. [Tu entrada decía 1998 “Manual de evaluación”; si usas ese, enviar ficha exacta] [publicatio...s.iadb.org]
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de Exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149–165. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- García, C. M., & Quiroz, R. H. (2015). Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 145–178.
- García, X., Bustamante, N., Osorio, A., & Reinartz, M. (2021). Calidad de la educación a través de estrategias de responsabilidad social en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, UNESCO. *Revista Educación Superior y Sociedad*
- Garzón, M. (2020). Las comunidades de práctica en las organizaciones. *Desarrollo Gerencial*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.17081/dege.12.1.3683>
- Gavilán, M., & López, R. (2018). La orientación vocacional como proceso integral. Universidad de Salamanca. [Confirmar si es libro, informe o tesis y añadir editorial/URL]
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. J. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica* (2.^a ed.). Banco Mundial; BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-evaluación-de-impacto-en-la-práctica-Segunda-edición.pdf> [publicatio...s.iadb.org]
- Goles Ney, M., Degli Esposti Tiradentes, M., & Ferreira Totti, M. E. (2009). Desigualdad en la calidad de la educación en el Brasil: Un estudio de caso en la región noroeste fluminense.
- Gómez-Delgado, C. P., Medina-Villacís, J. M., González-Domínguez, N. Y., & García-Hevia, S. (2024). La importancia de la orientación vocacional en estudiantes de básica superior para la permanencia en bachillerato técnico. *MQR Investigar*.
- González, C., & Salazar, J. (2019). Factores asociados a la claridad vocacional en jóvenes rurales de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 78(2), 55–73.
- Granados López, H., & García Zuluaga, C. L. ([Año]). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula.

- Guzmán, C., & Rodríguez, L. (2008). La deserción en la educación superior en Colombia. ICFES; Ministerio de Educación Nacional.
- Hernández Arteaga, I., Mora García, J. P., & Luna, J. A. ([Año]). Universidad y empresa: Un binomio de responsabilidad social en el siglo XXI. *Revista Tendencias*.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- International Crisis Group. (2023). Colombia's armed groups and the recruitment of youth. ICG. [dialnet.unirioja.es]
- Liberta Bonilla, B. E. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *Acimed*, 15(3). http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_3_07/aci08307.htm
- Martínez, C., & Castro, F. (2021). *Entornos de aprendizaje colaborativo en educación*. Oxford University Press. [NO VERIFICABLE con OUP; enviar prueba o sustituir]
- Martínez, P. (1999). Elección vocacional y personalidad en universitarios a través del Psicodiagnóstico de Rorschach. *Revista de Psicología de la PUCP*, 17(2),
- Matos Bazó, R. (2005). Enfoques de evaluación de programas sociales: Análisis comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(2), 360–380. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182005000200011 [fondoseuro...nda.gob.es]
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Manual de orientación vocacional y profesional*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia: Manual metodológico (fichas de indicadores)*. Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363305_recurso_1.pdf [mineduacion.gov.co]
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2019, junio 29). 47.076 jóvenes colombianos ya son Generación E. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-379028.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia: Nota técnica*. MEN. <https://ote.mineduacion.gov.co/sites/default/files/otepublic/2022-09/Deserción.pdf> [ote.minedu...ion.gov.co]
- OECD. (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/career-guidance-for-adults-in-a-changing-world-of-work_9a94bfad-en.html [oecd.org]
- Olivari Medina, A. (2019). *La orientación vocacional en el desarrollo del proyecto de vida de estudiantes de secundaria (Tesis de maestría, Universidad de Chile)*. [VERIFICAR URL correcta: la URL aportada redirige a otro repositorio]
- Orozco, S. A., & Poloche, A. Y. (2021). Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1–17. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40> [dialnet.unirioja.es]
- Prince-Torres, A. C. (2022). El aprendizaje inmersivo como alternativa educativa en contextos de emergencia. *Podium*, (42), 19–38. <https://doi.org/10.31095/podium.2022.42.2> [revistas.uees.edu.ec], [El aprendi...tos de ...]
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE. [uk.sagepub.com]

- Ramírez Casas, L., & Maturana, J. M. (2018). Significado del proceso de inserción a la vida universitaria: Desde una perspectiva de aprendizaje como práctica social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 149–162. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100010>
- [SUSTITUIR] Redalyc (2020). Entradas con “Redalyc” como autor deben reemplazarse por el artículo con autores y datos completos (Redalyc es un índice). [redalyc.org]
- RedEAmérica. (2007). Manual de evaluación de impactos del desarrollo de base (Programa Construcción de Capacidades Institucionales). RedEAmérica. [Añadir URL si disponible]
- Reyes Vásquez, P. A. (2021). Desarrollo y libertad de Amartya Sen [Reseña de libro]. *Compendium*, 24(46), 6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88067978006>
- Rincón, C., & Pérez, A. (2018). Metodología para la evaluación de impacto de la extensión en la educación superior. *Económicas CUC*.
- Ríos Cubas, V. E. (2011). Estilos de personalidad en los procesos de orientación vocacional en alumnos de 4.º y 5.º de secundaria. *Apuntes de Ciencias Sociales*, 1(1), 3–8.
- Rodríguez Bernal, J. W., Castellanos Morales, C. A., & Martínez Ortiz, E. (2021). Orientación vocacional y sentido de vida: Desarrollo de un instrumento para población juvenil. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 19(2), 53–71. <https://doi.org/10.18270/chps.v19i2.3138>
- Rodríguez, D., & Pineda, L. (2022). Orientación vocacional y autoeficacia académica: Un estudio correlacional en jóvenes de educación media. *Revista Psicología y Educación*, 34(1), 121–138.
- Salcedo, C. (2010). Elección vocacional y proyecto de vida en estudiantes de educación media. *Universitas Psychologica*, 9(3), 881–896.
- Salcedo, J. (2010). Orientación vocacional y deserción universitaria en Colombia. *América Latina en Línea*.
- Salcedo, R. (2010). Orientación profesional: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. Ediciones Pirámide.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill. [Reemplaza la entrada con fecha 2026/Dialnet]
- Sánchez Cedeño, B. C. (2025). La influencia de la orientación vocacional en la autoestima... [Tesis de pregrado, Universidad Técnica Estatal de Quevedo]. <https://repositorio.uteq.edu.ec/handle/43000/8414>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons.
- Subakaneria. (2020). Factores de riesgo asociados al abandono escolar en jóvenes colombianos. Subakaneria Educación. [NO VERIFICABLE: confirmar editorial/revista y URL]
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2015). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990> [dialnet.unirioja.es]
- UNESCO. (2022). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe: Calidad y aseguramiento de la calidad. UNESCO.

- Universidad de Antioquia. (2018). Innovación social en la UdeA. [https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/extension/innovacion/innovacion-social\[dardo.info\]](https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/extension/innovacion/innovacion-social[dardo.info])
- Universidad de La Sabana. (s. f.). Innovación social: La apuesta por la paz de las empresas colombianas. <https://www.unisabana.edu.co/noticias/al-dia/innovacion-social-la-apuesta-por-la-paz-de-las-empresas-colombianas>
- Universidad Icesi. (2024). Beca Fanalca–Icesi: Compromiso con la educación y la equidad regional. [Añadir URL oficial de la noticia/informe]
- Useche, A. F., Montes, F., Sarmiento, O. L., Quistberg, D. A., & Rodríguez, D. A. (2024). Patrones de segregación espacial y asociación con características del entorno construido en ciudades colombianas. *Cities*, 152, 105217. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2024.105217>
- Vergara, A. (2018). Decisiones educativas y prácticas de reproducción de clase en las clases medias altas. *Revista de Sociología*, 33(1), 45–67. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2018.85867>
- Villa Benítez, C. P., Camacho Castro, C., & Bernal Domínguez, D. (2018). Análisis de datos como alternativa para la evaluación de impacto en los programas sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 24(2), 86–102. Universidad del Zulia.