



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

**Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social**

**Proyectos de vida de Estudiantes del CEME:
Significados en torno a la Educación Superior**

Tesis para optar al Título Profesional de Trabajadora Social

Por

Camila Andrea Coloma Rifo

Directora de Tesis: Camila Véliz

Experto Informante: Leandro Sepúlveda

Santiago, Chile

2018

AGRADECIMIENTOS:

Al momento de iniciar o culminar un proceso, sumas y restas experiencias pero por sobre todo adquieres conocimientos variados, los cuales te fortalecen como persona.

Es así que en primer lugar quisiera agradecer a quienes me han acompañado siempre, mi familia, sobre todo a mi mamá, mi abuela materna y mi padre, muchas gracias por su contención, valores y palabras de aliento.

Gracias a mis amigas y amigos, por su compañía, ayuda y consejos, haber tenido la posibilidad de conocerlos y poder seguir compartiendo con ustedes es lo que más agradezco.

Culminando mi etapa como estudiante de Trabajo Social, también quisiera agradecer a quienes fueron parte de este proceso como profesoras, profesores, el cuerpo académico y profesionales de la escuela de Trabajo Social, muchas gracias por su disposición y por las herramientas otorgadas.

Para finalizar quisiera agradecer a todas las personas y profesionales que conocí durante mi formación como profesional a través de las siguientes instituciones como KAIROS, PLE El Bosque, El Proyecto Inocentes de la Defensoría Nacional y a las y los profesionales del Centro Educacional Mariano Egaña, muchas gracias por su orientación y por facilitar espacios para conocer a las familias, personas y por sobre todo a las niñas, los niños y jóvenes quienes fueron fuente de inspiración y conocimientos que forjaron mi vocación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	8
1.1 Presentación de la educación en Chile.....	8
1.2 Escenario actual de la educación.....	10
1.3 Trayectorias en los proyectos de vida de jóvenes y la educación media técnico profesional.....	16
1.4 Pregunta de Investigación.....	22
1.5 Justificación del Estudio.....	22
II. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	24
2.1 Objetivo General.....	24
2.2 Objetivos Específicos.....	24
III. SUPUESTOS DEL TRABAJO.....	25
IV. PANORAMA CONCEPTUAL.....	26
4.1 Posicionamiento epistémico.....	26
4.2 Significados desde la Hermenéutica.....	27
4.3 Los significados desde los Estudiantes.....	28
4.4 Proyectos de vida y su relación con la educación y educación superior desde las motivaciones y aspiraciones de los estudiantes.....	32
V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	37
5.1 Estrategias de Investigación.....	37

5.2 Criterios de selección.....	42
5.3 Trabajo de Campo.....	43
5.4 Técnicas de análisis de la Información.....	44
5.5 Aspectos éticos.....	46
VI. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	48
6.1 La actuación de los estudiantes en la EMTP: Interpretación de los elementos visualizados de sus procesos de escolarización.....	48
6.2 Perspectivas e imaginarios de los estudiantes sobre la educación.....	53
6.3 Motivaciones y Aspiraciones de los estudiantes: Elementos significativos para la construcción de sus proyectos de vida y su relación con la educación superior.....	56
6.4 Influencias del adultocéntrismo en los de significados que le otorgan los estudiantes a la educación superior desde la construcción de sus proyectos de vida.....	65
6.5 Proyecciones.....	74
VII. CONCLUSIONES.....	76
BIBLIOGRAFÍA.....	83
ANEXOS.....	89
Anexo 1: Consentimiento Informado.....	89
Anexo 2: Asentimiento Informado.....	94
Anexo 3: Guión temático.....	96
Anexo 4: Matriz de vaciado de las respuestas.....	100

INTRODUCCIÓN

La educación en Chile, se ha implementado desde los orígenes de la nación, con el transcurso de la historia su funcionalidad se ha ido modificando a través de los diferentes escenarios contextuales, los cuales permearon la estructura del sistema hasta comprenderla como se presenta actualmente.

El marco legislativo permite comprender los diferentes cambios contextuales estableciendo las principales bases del sistema educacional actual, como también permite dar cuenta de los vacíos existentes, entre ellos destaca la ausencia de una política nacional reguladora de la educación media técnico profesional (EMTP en adelante).

En la actualidad la falta política reguladora de la EMTP y la incorporación del enfoque de Derechos al marco regulatorio actual, han permitido que el sistema educacional se vaya modificando, en función de facilitar la transición de los estudiantes durante los diferentes niveles de enseñanza existentes en el contexto nacional a través de garantías Estatales como la gratuidad, becas y créditos para el acceso a la continuidad de estudios superiores.

Es en el sentido anterior, que el Centro Educacional Mariano Egaña (CEME en adelante) en Peñalolén, como colegio municipal que imparte enseñanza media técnico profesional, se adecua al marco regulatorio del sistema de educación, el cual desarrolla a través del Departamento de Orientación el Programa de Orientación vocacional.

El Programa de Orientación vocacional tiene como propósito, facilitar herramientas a los estudiantes para que puedan conocer las diferentes opciones disponibles, de manera que puedan egresar de cuarto medio hacia la educación superior y el campo laboral.

Frente a ese escenario institucional, se presenta el actual estudio que busco reconocer desde los estudiantes de segundo medio del CEME, cuales son los significados que le otorgan a la educación superior desde sus proyectos de vida.

Los significados a la educación superior desde los proyectos de vida cobra importancia en tanto que buscó reconocer los significados que le otorgan los estudiantes a la última instancia de formación académica, como una opción disponible en sus proyectos de vida en el marco de oportunidades contextuales que se presenta actualmente en la educación superior.

El marco conceptual de este estudio, se planteó en base a tres categorías; las perspectivas en torno a la educación y la educación superior; las motivaciones y aspiraciones personales presentes en los proyectos de vida de los estudiantes y su relación con la educación superior.

El posicionamiento epistémico, se sitúo desde la tradición interpretativa, específicamente de la corriente hermenéutica, la cual centra su objeto de investigación en la comprensión de las subjetividades de los sujetos. Tornar la mirada hacia el sujeto ha sido un principio direccional de la disciplina del Trabajo Social, por tal, respetar los planteamientos de la corriente hermenéutica, permitió realizar un acercamiento al fenómeno de estudio desde la mirada de los propios actores.

La corriente hermenéutica produce conocimientos a través del análisis de la perspectiva de los sujetos, permitiendo develar un recorte de la realidad, desde textos, relatos, narraciones, emitidas mediante el lenguaje, donde el sujeto de investigación tiene algo que expresar sobre su realidad, permitiendo al investigador comprender de forma contextualizada el recorte del fenómeno de investigación (Gadamer, 1998).

Por tanto, este estudio basado en aquel paradigma buscó comprender a los participantes desde el lenguaje, para indagar en los elementos relevantes existentes en sus proyectos de vida y como estos se relacionan y le otorgan significados a la educación superior. Es así que comprender el posicionamiento del sujeto de investigación también permitió develar su posicionamiento y evaluación frente al escenario del sistema educacional actual y la utilidad de este en sus proyectos de vida.

Es necesario mencionar que el posicionamiento epistémico de la hermenéutica se articuló con las contribuciones sociológicas del conductismo social, para dar cuenta de las relaciones que mantienen los estudiantes en su experiencia cotidiana con el sistema educacional, permitiendo develar las percepciones y significados que le otorgaron a la educación superior desde sus proyectos de vida en cuanto a la materialización de sus motivaciones y aspiraciones a través de las acciones que le dan sentido a sus proyectos de vida.

La investigación buscó contribuir con elementos que facilitaran la descripción de la perspectiva de los estudiantes de segundo medio del CEME y sus familiares en torno a la construcción de sus proyectos de vida y su relación con la educación superior, a través de entrevistas semi estructuradas en profundidad, las cuales permitieron a través del análisis levantar conocimientos en cuanto a los sentidos que le otorgan los estudiantes a sus proyectos de vida y su articulación con la educación superior.

Cabe considerar que para ajustes de este estudio se abordaron tres dimensiones para comprender los procesos de construcción de proyectos de vida de los estudiantes, dichas dimensiones son la familiar, la grupal entre estudiantes y la individual de estudiantes.

Entre los principales resultados levantados de la dimensión individual y grupal, se destacan los sentidos y percepciones que le otorgan desde la

construcción de sus proyectos de vida a educación superior, puesto que la gran mayoría de los casos concordaron que la educación superior se presenta como un propósito y medio para la materialización de sus propósitos personales a futuro.

Por otra parte desde la perspectiva individual se destacó un participante que indicó que la educación superior no se presenta como un medio para obtener sus propósitos planteados para su proyecto de vida, puesto que se presenta como una instancia para él que le resta de mucho tiempo para disfrutar con sus seres queridos y ser feliz como persona.

Para finalizar la presentación general de los resultados destaca las influencias del adultocentrismo desde la perspectiva de los participantes, ya que desde los estudiantes de forma individual y grupal mayoritariamente indicaron que su motivación es su familia y que desde ella emanan las motivaciones de continuar estudios superiores con el propósito de ver felices a sus familias.

Desde la mirada familiar se puede dar cuenta que desde las aspiraciones personales emergen sus proyecciones para que sus hijos continúen estudios superiores, las cuales son transmitidas a través de conversaciones que mantienen en su cotidianidad; destacando la autonomía en cuanto a que todos los familiares que participaron indicaron que era decisión de sus hijos lo que ellos decidieran estudiar para la continuidad de estudios.

Dicha autonomía se vio tensionada con un participante estudiante que indicó no comprender la mirada adultocéntrica sobre las observaciones de la continuidad de estudios, demostrando un punto de tensión desde las influencias de la perspectiva familiar sobre la construcción de su proyecto de vida y los significados que le otorga a la educación superior.

I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Presentación de la educación en Chile

En Chile la educación empezó a implementarse desde los orígenes de la nación. Precht y Silva (2014) plantean tres ideas generales sobre la educación, la primera en palabras de los autores es la historia clásica de la *educación moderna*, la segunda es el inicio de la educación formal y la tercera es el sistema de educación como medio de reproducción de la estructura social.

La historia clásica de la *educación moderna* se basa en dos perspectivas, la primera indica que la educación avanza en búsqueda del “progreso de la razón, de la libertad, de la movilidad social, de la modernización económica, de la democracia” (Precht y Silva, 2014, p.10). Y también que la educación influye en el progreso de las sociedades Precht y Silva (2014). Lo anterior expuesto permite comprender a la educación como una herramienta para la movilidad social.

El inicio de la educación formal en Chile está relacionado con la institucionalización de la educación a través de la escolarización, la cual tuvo como propósito la expansión de la República Precht y Silva (2014). Lo anterior lo complementa Arriagada (2014) quien indica una de las causas de la institucionalización de la educación en Chile fue las altas tasas de analfabetismo en la población en el inicio de la República.

El tercer planteamiento de Precht y Silva (2014) se refiere a la relación existente entre el sistema educacional y el Estado, donde el último direcciona las funcionalidades y propósitos de la educación para la reproducción de la

sociedad y la República (Precht y Silva, 2014). Dando cuenta de la relación jerárquica existente del Estado sobre la educación y sus propósitos

A raíz de la institucionalización de la educación emergen tres hitos legislativos significativos que estructuraron el sistema de educación en Chile. El primero es la Ley Orgánica de la Educación promulgada en el año 1842, el segundo es el Decreto N° 27.052 promulgado en 1965 y el tercer hito es la Contra Reforma de 1981.

El primer hito se caracteriza por la creación de la Universidad de Chile y la Superintendencia, esta última pasa a ser un organismo dependiente de la Universidad de Chile, la cual tiene el propósito de regular el sistema de educación superior (Serrano, 1994). Este hito da cuenta de la los estructuración del sistema de la educación superior a través de la Ley Orgánica en 1842.

El segundo hito se caracteriza por la estructuración curricular de la enseñanza media y los años de duración. “Se reestructura el sistema, estableciéndose (...) una educación media de 4 o 5 años para la modalidad científico humanista y la modalidad técnico profesional, respectivamente” (Ministerio de Educación, 2015). Lo anterior da cuenta que la educación media en Chile tiene una duración de cuatro años de enseñanza, desde su creación hasta la actualidad.

Para finalizar la Contra Reforma de 1981 trajo consigo múltiples cambios que permiten comprender la estructura del sistema actual de la educación superior, para este estudio es pertinente abordar dos cambios significativos implementados desde la misma, ya que son modificaciones que se mantienen hasta la actualidad.

La primera modificación es *la diversificación* de las casas de estudios, clasificándose estas en Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales y en segundo lugar se encuentra la modificación realizadas al sistema de financiamiento del ingreso a la ES a través de un aporte fiscal y otro privado; el primero se les otorga a quienes no pueden costear el ingreso por medio de préstamos y créditos, y el segundo es otorgado de forma privada por los estudiantes y sus familias (Larraín, 2001).

1.2 Escenario actual de la Educación

Post periodo dictadura militar en 1990, Chile se encuentra en un periodo de transición gubernamental hacia la democracia, durante el gobierno de Patricio Aylwin Chile adhiere a la convención de los derechos del niño, asegurando así las garantías y derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Entre estas garantías se encuentra la educación como un derecho, siendo obligación del Estado de velar por su cumplimiento (Unicef, 1990).

Lo anterior da cuenta como en Chile se introdujo la perspectiva de derechos la cual garantiza la educación como un derecho para los Niños, Niñas y Adolescentes.

Desde lo contextual se levantan tres escenarios que tensionan la comprensión de la EMTP, en primer lugar existe el Decreto N°27.052 el cual estipula los años de escolarización de la educación media en Chile, en segundo lugar se encuentra vigente lo ratificado en la Convención, estableciendo la educación como un derecho para todas las personas hasta los 18 años y para finalizar el tercer escenario se caracteriza por un vacío en el marco legislativo de la EMTP en Chile, lo cual dificulta la construcción contextual de la EMTP y la comprensión de su fundamentación.

“Chile carece de una política nacional en la materia y de una normativa que facilite el progreso educativo eficiente de los grupos más vulnerables que cursan estudios técnicos” (Farías, Sevilla y Weintraub, 2014, p, 83). Lo anterior devela las falencias existentes en el sistema educacional al no contar con una política nacional regulativa de la EMTP.

Ya finalizada la presentación de la educación como un Derecho y la obligatoriedad del Estado en velar que se cumpla esta garantía en un contexto donde el marco legislativo no establece los fundamentos de la EMTP pero si los años de escolarización, permite comprender las falencias y vacíos contextuales que presenta la comprensión de la EMTP como fenómeno.

Por otra parte el escenario actual de la educación superior se ajustó post la reforma de 1981 en Chile comenzando un proceso de expansión masiva de instituciones que la imparten. Dicho proceso se facilitó a través de la suspensión de la intervención política del Ministerio del Interior en 1988, lo cual flexibilizó y facilitó la fundación de instituciones que imparten educación superior, alcanzando un total para el año 1990, de 40 universidades y 80 institutos profesionales (Bernasconi y Rojas, 2004).

El panorama actual respecto a la educación superior en Chile, desde una perspectiva descriptiva indica que esta para el año 2015 se compone de 157 instituciones, de las cuales 60 corresponden a Universidades, 43 Institutos profesionales y 54 Centros de Formación Técnica (Espinoza, 2017). La descripción del autor da cuenta del fenómeno expansivo institucional que tuvo la educación superior tras la implementación de la reforma en el siglo pasado.

El proceso de transición a la democracia, post dictadura militar implicó una serie de cambios legislativos, entre ellos también se destaca el Artículo 13 del pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, el cual hace referencia a que la educación superior es un derecho y es deber de los estados hacer accesible esta herramienta a los ciudadanos garantizando flexibilidad en los mecanismos de acceso (Carvallo y Martínez, 2017).

Es así que el Estado debe velar por resguardar la educación como un derecho a través de la flexibilización de los mecanismos de transición y acceso, durante las diferentes etapas de la educación.

Lo anterior se materializa desde el marco legislativo, según (Bernasconi, 2015) el contexto de la educación superior para el año 2014 se encontraba directamente relacionado con las demandas sociales exigidas al Estado, la discusión para ese entonces se centraba en los altos costos de la educación superior, lo cual conllevaba al sobreendeudamiento de la población y la exclusión de los sectores más vulnerables al acceso a la educación superior.

Otras de las demandas presentes exigidas por los estudiantes para ese entonces, se refiere al sistema desigual de ingreso a la educación superior, donde los estudiantes pertenecientes a centros educacionales municipalizados presentan bajos porcentajes en el rendimiento de la PSU, lo cual dificulta y los excluye del acceso a la educación superior.

Desde antecedentes expuestos por el sistema nacional de información municipal (SINIM en Biblioteca del congreso nacional, 2015) el porcentaje de alumnos con PSU sobre 450, en la comuna de Peñalolén para el año 2013, indica que de los establecimientos municipales, sólo un 29,76% logra

alcanzar o superar los 450, en cambio, de los establecimientos particulares subvencionados el 63,22% cumple con el objetivo.

Castro y Orellana (2010) exponen un perfil socioeconómico de los estudiantes que componen la EMTP, indicando que “el 65% de la matrícula EMTP corresponde a estudiantes integrantes de familias que provienen de los dos quintiles de menores ingresos; el porcentaje del total llega a 83,5% si se le suma el tercer quintil” (Sepúlveda, 2009, en Castro y Orellana, 2010, p, 6). Dando cuenta de la caracterización histórico contextual de los estudiantes que componen la EMTP.

Lo anterior se mantiene actualmente, según antecedentes expuestos por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016) donde exponen que los estudiantes que cursan EMTP se caracterizan provenir de hogares donde sus familias mantienen niveles educaciones inferior a la media completa y con bajos ingresos a diferencia de los estudiantes que cursan EMCH¹ quienes provienen de familias con mayores niveles educacionales y mayores ingresos.

La situación anterior se articula con los planteamientos de Mauna (2013) quien hace referencia al acceso y permanencia en la educación superior expresando

La proporción de jóvenes que no ingresa a la educación superior es mayor en el sector de trabajadores con ocupaciones sin calificación superior y en el sector de trabajadores terciarios de subsistencia (...). De modo inverso, el sector alto e intermedio presenta una proporción de pérdida menor y la tendencia es ingresar a la educación superior en más del 55% del total de jóvenes (Mauna, 2013, p. 3)

¹ Educación Media Científico Humanista

Catalán (2016) permite profundizar en los datos expuestos por Mauna (2013) ya que expone un análisis del perfil socioeconómico de los estudiantes de enseñanza media, indicando que el “60% de quienes provienen del quintil de menores ingresos cursa EMTP, cifra que apenas alcanza un 12% en el caso de los jóvenes provenientes del quintil de mayores ingresos” (Cabezas, Dussillant y Larrañaga, 2013 en Catalán, 2016, p. 2).

Los antecedentes expuestos en cuanto al acceso a la educación superior permiten exponer cinco hallazgos que caracterizan el escenario actual de las transiciones de los estudiantes de la educación media a la educación superior. La primera es que los estudiantes de los establecimientos educacionales municipales son quienes obtienen menor puntaje en los resultados de rendición de la PSU.

El segundo hallazgo da cuenta que la gran mayoría de estudiantes que ingresan a la EMTP provienen de familias pertenecientes a los quintiles de menores ingresos y con menores grados académicos; el tercer punto da cuenta que los estudiantes que postulan e ingresan a la educación superior pertenecen a familias con mayores ingresos, excluyendo mayoritariamente a los estudiantes que cursan EMTP.

Los últimos dos hallazgos dan cuenta de que quienes no ingresan a la educación superior, son estudiantes que provienen de familias que registran menores ingresos o que pertenecen a familias con ocupaciones sin calificación, caso inverso en los estudiantes que provienen de familias del sector alto, quienes tienen la tendencia mayoritaria a ingresar para continuar estudios superiores.

Desde la descripción del contexto anterior para el año 2016 se comienza a implementar la gratuidad en Chile, la cual contempla un sistema

de financiamiento fiscal para aquellas instituciones de la ES que se adhieran a esta política pública, siempre y cuando estas instituciones cumplan con el reglamento y los estándares estipulados por el Ministerio de Educación (Galleguillos, Hernández, Sepúlveda y Valdés, 2016).

En lo que respecta a los beneficiarios de la gratuidad, estos serán seleccionados de forma gradual, ya que esta será otorgada a estudiantes que provengan de familias con bajos niveles de ingresos en deciles; mientras vaya avanzando el decil, la gratuidad será sustituida por becas o créditos fiscales dependiendo del tipo de institución (Galleguillos, Hernández, Sepúlveda y Valdés, 2016).

Lo anterior indica como en Chile emana un mecanismo que facilita la transición desde la educación secundaria a la educación superior, a través de la gratuidad y como esta emergió frente a un contexto de demandas sociales, por parte de los estudiantes y sus familias, quienes exigían cambios legislativos y el respeto a los tratados internacionales ratificados por Chile, los cuales deben otorgar garantías a aquellos que se encuentran en situaciones más complejas para financiar la continuidad de estudios en la educación superior.

Para finalizar la educación en Chile empezó a constituirse como sistema a través de la implementación de cambios legislativos, entre los cuales el principal se destaca por comprender a la educación como un Derecho que deben garantizar los Estados a los niños, niñas y adolescentes, ya que desde esta implementación la educación en Chile se fue flexibilizando en pos de garantizar mecanismos de transición a los estudiantes durante los diferentes niveles de enseñanza.

1.3 Trayectorias en los proyectos de vida de jóvenes y la educación media técnico profesional

Estudiar las trayectorias en los proyectos de vida de los estudiantes de enseñanza media toma relevancia, en cuanto al proceso que atraviesan los jóvenes desde dos puntos relevantes, el primero que el periodo de la educación media es un proceso clave en la transición de los jóvenes hacia la vida adulta ya que se caracteriza por ser un periodo en el cual los jóvenes construyen su identidad y sus proyectos a futuro, tomando especial relevancia el ámbito educacional y laboral.

Y el segundo es que la escolarización formal se torna un espacio para la construcción de la identidad de lo juvenil, el cual tiene efectos en cuanto a la dependencia familiar que mantienen los estudiantes.

Atria (2016) aborda la temática de los proyectos de vida y oportunidades en la educación media, exponiendo que este periodo es clave en la identificación de expectativas y aspiraciones de las trayectorias de los jóvenes, en función a las oportunidades estructurales de inclusión y movilidad social que poseen, indicando que

La enseñanza media coincide, además, con una etapa del ciclo vital donde los sujetos se ven enfrentados a cuestionamientos de diverso tipo, que van desde la identidad, las relaciones sociales y la vida afectiva hasta proyectos de futuro para la vida adulta. La educación y las alternativas de desarrollo laboral constituyen uno de los ámbitos principales de cuestionamiento (Atria, 2016, p.11).

Además Albornoz, Benaprés, Carrasco y Puga (2017) expresan que la cuna de lo juvenil emerge con el proceso de escolarización; el cual influye en que los sujetos ingresen tardíamente al mundo laboral, retrasen la

conformación de sus propias familias, sean financieramente dependientes de sus familias y retrasen su egreso del hogar familiar.

Baeza (2006) indica que la educación media se torna un escenario significativo para comprender el fenómeno de las juventudes y su transición a la vida adulta, explicitando que las vivencias y expectativas que tengan los sujetos sobre su futuro se diferencian en cuanto a los contextos sociales donde se ubican los estudiantes.

Lo recién expresado permite comprender que la construcción de proyecciones de los estudiantes hacia su futuro, van relacionadas en cuanto a la posición y relación que mantienen los estudiantes con la estructura social, lo cual influye en que la construcción de sus proyectos de vida sean diferentes debido a la variabilidad de experiencias que han desarrollado los sujetos desde su posición en la estructura social.

Al situar este estudio desde las proyecciones de los sujetos, se torna inherente tener presente su posición en la estructura social, por ende el contexto histórico pasa a tomar relevancia en cuanto se estudian las trayectorias de las personas como estructuras de transición, que a pesar de su diversificación una resalta más por responder a la elección mayoritaria típica de las personas.

Comprender las estructuras de transición de los sujetos como un fenómeno social desde lo histórico contextual, cobra importancia en cuanto a la relación que mantienen las trayectorias de los proyectos de vida con los cambios sociales estructurales; esto es reforzado por Albornoz, Benaprés, Carrasco y Puga (2017) quienes indican

Las trayectorias que describen los y las jóvenes en su tránsito hacia la adultez tienen carácter histórico. Esto quiere decir que, en distintas épocas, se aprecian distintas estructuras de transición juventud-adultez, en la que suele emerger una que se distingue típicamente (Albornoz, Benaprés, Carrasco y Puga, 2017, p, 125).

Continuando con la idea anterior, se torna pertinente contextualizar la relación de la EMTP con el ámbito laboral desde antecedentes históricos expuestos por Sepúlveda (2008) quien indica que a partir de la década de los años 40 del siglo XX la EMTP tiene una directa relación con el contexto nacional de industrialización en el marco de las importaciones “creándose las escuelas de artesanos con el objetivo de formar sujetos capaces de dominar oficios manuales calificados de primera importancia para el desarrollo industrial en el país” (Sepúlveda, 2008, p. 14).

Es por tal que se puede comprender desde una perspectiva histórica que la fundamentación de la EMTP tiene una relación directa con fortalecer la industria nacional a través de la formación de estudiantes capacitándolos para su inserción en el mundo laboral.

Castro y Orellana (2010) realizan un análisis de la EMTP en Chile, expresando que existe una devaluación en este tipo de enseñanza, la cual se fundamenta desde un perspectiva histórica, explicitando que “la clase dirigente chilena se habría conformado con ser exportadora de productos sin valor agregado, cuyos procesos productivos no requieren de mano de obra calificada y, por lo tanto, tampoco de una educación técnica desarrollada” (Castro y Orellana, 2010, p. 4).

Lo expuesto se vuelve crítico ya que devela como la EMTP desde la perspectiva histórico contextual, se vio desprovista al existir un proceso de industrialización que no fomentara la especialización y el desarrollo técnico, repercutiendo de manera directa en la devaluación del tipo de formación que

entrega la enseñanza media técnico profesional en cuanto a la ausencia de la una política que regule la EMTP.

Lo anterior se materializa con los planteamientos desarrollados por Catalán (2016) quien aborda las diferencias de las modalidades de enseñanza media técnico profesional y educación media científico humanista, indicando que “esta última tiene como objetivo preparar a los estudiantes en conocimientos generales que les permitan continuar estudios superiores, la EMTP busca generar habilidades para la inserción laboral de sus alumnos” (Catalán, 2016, p. 2).

Lo presentado se torna crítico, desde un punto de vista que en el contexto actual no existe una política nacional regulativa de la EMTP y que la mayoría de los estudiantes que la conforman son aquellos que pertenecen a familias que registran menores ingresos, reproduciendo generaciones históricas de estudiantes que desertan de la educación superior para insertarse en el mundo laboral con el título que les otorga la EMTP.

Tener presente los cambios históricos contextuales anteriormente mencionados ocurridos en el sistema de educación en Chile, permiten delimitar el escenario estructural en el cual se sitúan los estudiantes. Entre los cambios sociales ocurridos se torna pertinente agregar las consecuencias sociales que tuvo la introducción del capitalismo como nuevo sistema de mercado en el escenario nacional, sobre todo en la dimensión familiar de los estudiantes.

Los jóvenes se están quedando solos. Al desaparecer la familia extensa, con el nacimiento del capitalismo, y al comenzar a morir la familia nuclear, se pierde gran parte del escenario familiar en donde se encontraban con quien compartir sus temores, sus anhelos, sus dudas: el tejido social y afectivo esta moribundo (Pardo, 1999, p.9).

Lo anterior se torna crítico en cuanto da a comprender que con el decaimiento de la familia nuclear tradicional, los jóvenes se están quedando solos en sus procesos de crecimiento individual y su transición hacia la adultez, considerando además el debilitamiento de las relaciones familiares próximas de los estudiantes con quienes ellos resuelven sus dudas existenciales.

Actualmente la EMTP al enfrentarse a procesos de cambios legislativos con la introducción de como la incorporación del enfoque de derechos, la expansión de la educación superior y la preocupación por generar flexibilidades de acceso al sistema de educación. Fueron cambios en el escenario nacional que facilitan del surgimiento de nueva estructuras de transición de proyectos de vida a través de las nuevas opciones que presenta el sistema de educación superior para la continuidad de estudios (Dávila, 2012).

Sepúlveda (2016) indica que actualmente la EMTP ya no se presenta como una alternativa exclusiva de preparación para el ingreso al mundo laboral; puesto que los estudiantes actualmente están optando por continuar estudios superiores y quienes no ingresan a la educación superior se insertan en campos laborales diferenciados de la formación secundaria técnica profesional recibida.

Sepúlveda (2016) también indica que la EMTP durante las últimas décadas ha respondido a las necesidades de los sectores más vulnerables de la sociedad, lo cual implica que la diversificación de oportunidades presentes en la educación superior y el campo laboral, se presentan como procesos complejos de transición para aquellos estudiantes que se encuentren egresando de cuarto medio.

Comprendiendo la construcción histórico contextual de la funcionalidad de la EMTP, la caracterización de los estudiantes que cursan la EMTP y los nuevos cambios estructurales que impactan en las juventudes,

se vuelve a retomar los planteamientos de Dávila (2012) quien levanta la articulación del fenómeno de las trayectorias de vida y mirada estructural frente a los contextos de cambios sociales, los cuales permiten comprender cómo se construye el ideal típico de los proyectos de vida. Actualmente la construcción de los proyectos de vida desde una mirada colectiva se comprende como

En la sociedad chilena, un curso de vida normativo dominante (típico) podría describirse como: terminar la educación media a los 18 años; escoger una carrera universitaria y cursarla con buenos resultados; obtener un buen empleo antes de los 25, lograr la emancipación residencial y en un plazo relativamente corto formar una familia propia (Albornoz, Benaprés, Carrasco y Puga, 2017, p, 124).

La cita permite dar cuenta del curso normativo dominante (general en el colectivo) que compone la construcción de los proyectos de vida en la actualidad, lo cual demuestra una mirada rígida que no integra las complejidades contextuales a las cuales se enfrentan los estudiantes que cursan EMTP, ni mucho menos involucra las dimensiones u opciones individuales disponibles a las cuales pueden optar.

Desde la Disciplina del Trabajo Social en el contexto contemporáneo, voltear la mirada hacia los sujetos es parte fundamental en cuanto a comprender desde su perspectiva como ellos construyen los fenómenos sociales con los que se rodean.

Considerando además que el fenómeno de los proyectos de vida se comprende desde las experiencias individuales de los estudiantes como también que se construyen desde la experiencia colectiva de los jóvenes frente a procesos de cambios estructurales, se levanta la siguiente interrogante.

1.4 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los significados que le otorgan los estudiantes del Centro Educativo Mariano Egaña a la educación superior desde la construcción de sus proyectos de vida?

1.5 Justificación del Estudio.

La pertinencia de este estudio se centra en visibilizar desde la perspectiva de los estudiantes los significados que le otorgan a la educación superior, desde la construcción de sus proyectos de vida, comprendiendo su posición en cuanto a las nuevas oportunidades que les presenta el sistema educacional actual.

Replantearse la posición de los sujetos frente al proceso de escolarización en el cual están insertos desde la Disciplina del Trabajo Social abre nuevos campos de actuación desde la investigación e intervención para comprender como se manifiesta el fenómeno de los proyectos de vida en el contexto actual de cambios sociales, como lo son los espacios del aula escolar, la articulación entre la escuela y la familia y las contribuciones multidisciplinares. que se generan al campo de la docencia

Desde una perspectiva contemporánea

Toda aproximación al Trabajo Social tiene como requisito determinar, por una parte, su objeto de estudio, que se sintetiza en el conjunto de problemas, necesidades y demandas sociales, ubicando a los sujetos que se traducen en aquellas personas, sectores, grupos o colectivos humanos concretos que se articulan a partir del trinomio necesidades-problemas-demandas sociales; y los espacios para la praxis (...) desde donde generan iniciativas para la transformación social (Evangelista, 2009, p. 8).

Entonces plantearse como los estudiantes le otorgan significados a la educación superior desde sus proyectos de vida, desde el Trabajo Social permite comprender el contexto de cambios estructurales en el sistema educacional desde la visibilización de la perspectiva de los propios estudiantes frente al fenómeno. Generando nuevos espacios para la investigación e intervención disciplinar del Trabajo Social frente al fenómeno de la construcción de proyectos de jóvenes estudiantes TP

También este estudio plantea abandonar aquellas perspectivas que invisibilizan a los estudiantes, comprendiendo a la adolescencia como un mero paso en el transcurso de la vida. Otero (2012) plantea que la transición a la vida adulta se torna un proceso en el cual se le da más relevancia a los sujetos puesto que ingresan al campo laboral y a la reproducción social.

Rompiendo con las miradas hegemónicas este estudio comprende a los estudiantes como jóvenes actores significativos del sistema educacional, los cuales desde su posición tienen algo que expresar en cuanto a como ellos comprenden los cambios estructurales producidos actualmente en el sistema de educación.

Este estudio se posiciona desde la hermenéutica, ya que el fenómeno de investigación está inherentemente relacionado a lo que tengan que expresar los estudiantes desde su perspectiva personal, por tal la tradición interpretativa permite re-significar lo expresado por los estudiantes, desde el lenguaje a través de la reinterpretación de su posición levantando nuevas líneas de intervención e investigación desde la mirada de los propios actores (Gadamer, 1998).

Para finalizar desde un posicionamiento ético, este estudio busca generar conocimientos desde la Disciplina del Trabajo social en cuanto a visibilizar desde la reinterpretación de la perspectiva de los propios estudiantes, como ellos construyen sus proyectos de vida y como estos

tienen relación o no con la educación superior, dando cuenta de su visibilización como actores significativos del sistema educacional.

II. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2. 1 Objetivo General:

Describir los significados que le otorgan los estudiantes del CEME a la Educación Superior desde la construcción de sus proyectos de vida.

2.2 Objetivos Específicos:

Reconstruir desde los discursos de los estudiantes de segundo medio del CEME, sus perspectivas frente a la Educación y Educación Superior.

Reconstruir las motivaciones presentes en los proyectos de vida de los estudiantes del CEME y su relación en torno a la Educación Superior.

Reconstruir las aspiraciones presentes en los proyectos de vida de los estudiantes del CEME e identificar su relación en torno a la Educación Superior.

III. SUPUESTOS DEL TRABAJO

Desde lo construido se levantan los siguientes supuestos que para la presente investigación:

1. Los significados que le otorguen los estudiantes de segundo medio del CEME, a la educación superior desde la construcción de sus proyectos de vida, se encontraran permeados por experiencias previas relacionales de la mirada adultocéntricas de sus familiares.
2. Los significados que le otorguen los estudiantes de segundo medio del CEME, a la educación superior desde la construcción de sus proyectos de vida, se encontraran relacionados con la experiencia que mantienen los estudiantes con la EMTP
3. Las motivaciones actuales que tienen los estudiantes de segundo medio del CEME desde el ámbito personal, serán proyectadas en la construcción de sus proyectos de vida y los significados que le otorguen a la educación superior se constituirán en la medida que los estudiantes reconozcan la utilidad que esta les presenta para la materialización de sus motivaciones.

IV. PANORAMA CONCEPTUAL

4.1 Posicionamiento epistémico

Como se menciona, el objetivo general de este estudio busca describir cuáles son los significados que le otorgan los estudiantes de segundo medio del CEME a la educación superior desde la construcción de sus proyectos de vida, es así que el objeto de estudio se sitúa en la reinterpretación de lo expresado por los propios sujetos de investigación.

El estudio se posiciona desde la tradición interpretativa, específicamente desde la corriente hermenéutica. Gadamer plantea que “Gracias al lenguaje el fenómeno hermenéutico adquiere un alcance universal (...) Sin la posibilidad de la representación lingüística no tendría sentido pretender que verdaderamente se comprende algo” (Gadamer en De la Maza, 2005, p. 135).

En congruencia estudiar a los sujetos desde sus discursos, permite visibilizar el fenómeno a través de la lingüística, desde las subjetividades de los sujetos aportando con su relato, sus propios conocimientos y cosmovisión.

La corriente hermenéutica desde lo teórico fundamenta la proximidad que se realiza al fenómeno de estudio a través del lenguaje y la reinterpretación desde lo emitido por los sujetos. La hermenéutica desde lo metodológico plantea que “Todo texto posee un contenido, un significado y para ello mantiene una relación semántica entre las palabras, hecho que le permite designar significados de un mismo campo” (Arráez, Calles y Moreno, 2006, p.179).

Lo anterior explica que la metodología de investigación desde la hermenéutica levanta conocimientos a través de lo expresado por el campo del lenguaje; lenguaje escrito que a través del análisis de los conceptos

lingüísticos utilizados permite comprender los significados que los sujetos le otorgan al campo de investigación.

4.2 Significados desde la Hermenéutica.

Desde la hermenéutica los significados pueden ser comprendidos desde dos perspectivas, el primero desde su funcionalidad y el segundo desde su direccionalidad. Ferraris (2000) aborda estos dos puntos indicando que el primero al levantar los significados desde el lenguaje cumple con la funcionalidad propia de la hermenéutica, en la cual la relevancia que se le otorgan a los significados emitidos por los sujetos depende del sentido de la interpretación lingüística que se le otorgue al lenguaje por parte del investigador.

En cuanto a la direccionalidad de los significados desde la hermenéutica: “el significado del vocablo debe buscarse en tres direcciones: afirmar (expresar), “interpretar” (explicar) y traducir (hacer de interprete)” (Ferraris, 2000, p.10). Esto permite dar cuenta que la hermenéutica comprende los significados en cuanto al sentido expresado por los sujetos desde el lenguaje, levantando conocimientos a través de la reinterpretación lingüística de los sentidos que le otorgan las personas a las palabras.

Para precisión de este estudio, los significados fueron emitidos por parte de los estudiantes y sus familiares, los cuales se reinterpretaron desde lo que expresaron los sujetos en sus discursos a través de los sentidos que le otorgan al lenguaje, buscando develar como los participantes construyen sus proyectos de vida y su relación con el objeto de estudio desde sus historias.

4.3 Los significados desde los Estudiantes

Comprender los significados desde lo expresado por los estudiantes a través de las palabras, permite levantar conocimientos en cuanto a la perspectiva que mantienen los estudiantes sobre la educación, su relación con la EMTP y el sentido que le dan a la educación superior en la construcción de sus proyectos de vida.

Como se menciona en la problematización, con la introducción del enfoque de Derechos a través de la ratificación de la Convención de los Derechos del niño, los niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años de edad pasan a ser sujetos de Derechos, es así que la adolescencia es comprendida desde la Organización Mundial de la Salud “como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años”. (OMS, s/f).

La argumentación anterior da cuenta de la comprensión etaria en la cual se constituye la adolescencia desde lo conceptual, comprendiendo a los estudiantes como adolescentes sujetos de derechos entre los 10 a los 19 años de edad.

Valverde (2008) desarrolla un análisis del proceso por el cual los niños, niñas y adolescentes se van construyendo como actores sociales, indicando que

El proceso que ellos y ellas viven cuando van asumiendo que tienen capacidades para actuar en la realidad, que tienen ideas y que estas son válidas y pertinentes a las necesidades que visualizan, que pueden actuar en conjunto con otros de manera colectiva, lo que les da fuerza y autonomía en la acción, etc (Valverde, 2008, p, 107).

Es así que este estudio comprendió a los estudiantes como adolescentes, quienes tienen la capacidad de visibilizar y expresar desde su perspectiva, las ideas y necesidades que los rodean y tomar una posición

autónoma en cuanto a sus acciones, ya sea de forma individual como también en la construcción de una identidad colectiva.

A su vez es pertinente considerar los contextos por los cuales atraviesan los estudiantes, ya que los significados se construyen en cuanto a lo expresado desde el lenguaje y desde las direccionalidades que ellos le otorgan a sus experiencias previas de vida.

Valverde (2008) aborda el proceso de transición de los adolescentes a la vida adulta por parte de los jóvenes, indicando que es un proceso complejo, el cual se caracteriza por las dificultades de las imposiciones que les son sobrecargadas por los adultos. Agregando que los adultos “no entienden esta lógica de los derechos de niñas y niños, y los ven más como un desacato a su autoridad, a lo que ellos consideran debe hacerse” (Valverde, 2008, p, 107).

Lo anterior indica que los jóvenes durante su proceso de crecimiento se enfrentan a complejidades contextuales impuestas por la mirada adultocéntrica de quienes los rodean, dando cuenta que frente a su proceso de crecimiento se enfrentan a relaciones jerárquicas en tensión con la vida adulta.

Desde otro paradigma conceptual se encuentra Duarte (2002) quien levanta y desarrolla el concepto de “identidades juveniles” dejando atrás el concepto de adolescentes; describiendo a los jóvenes como

Un sector social que presenta experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades, como un grupo social que busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y los requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos ofrecimientos, aquello que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos (Duarte, 2002, p, 104).

Desde lo anterior se comprende por juventudes un sector de la población, el cual se encuentra en un proceso de resistencia frente a tener que desarrollarse personalmente y responder a las exigencias adultocéntricas impuestas. Dando cuenta de una posición de subordinación respecto de sus propios procesos y la cotidianidad de sus existencias, frente a una posición de resistencia y adaptabilidad constante respecto de lo que ellos quieren para sí mismos.

Según los planteamientos de Duarte (2002) las juventudes se enfrentan constantemente a responder a patrones impuestos a través de dinámicas relacionales contextuales, explicando de forma más acabada, las juventudes como construcción social al estar subordinadas a la miradas del resto de espectros que componen su cotidianidad, su identidad se va permeada por este fenómeno influenciando en la construcción que ellos tienen de sí mismos.

Duarte (2012) aborda el fenómeno de las sociedades adultocéntricas explicitando varios puntos para la comprender del conflicto existente entre los jóvenes y la estructura de las sociedades adultocéntricas; para precisión de este estudio se explicaran dos causas de este conflicto.

En primera instancia Duarte (2012) explica que el conflicto existente entre la mirada adultocéntrica y los jóvenes, emerge desde el mundo adulto en cuanto a las relaciones de poder que ellos ejercen en la cotidianidad, buscando controlar a los jóvenes desde sus perspectivas. El segundo punto hace referencia a que el conflicto emerge desde las relaciones cotidianas en cuanto a aspectos y posiciones sociales, comprendiendo que actualmente estos conflictos influyen a los jóvenes en su perspectiva desde lo simbólico, en palabras del autor:

Dicha conflictividad emergió a partir de aspectos materiales de estas relaciones sociales y posiciones (herencia, acceso a bienes y servicios, liderazgos comunitarios y sociales), y en la

contemporaneidad, ella se ha complementado con aspectos de orden simbólico y subjetivo (prestigios, normas, identidades) (Duarte, 2012, p, 121).

Exponiendo dos causas que permiten el surgimiento del conflicto en las sociedades adultocéntricas, estas también se comprenden como:

Unas relaciones de dominio entre estas clases de edad —y lo que a cada una se le asigna como expectativa social—, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica (Duarte, 2012, p, 103).

Comprender a las juventudes como construcciones sociales que se enfrentan a fenómenos sociales como las sociedades adulto céntricas, permite contextualizar el paradigma en los cuales se desenvuelven los sujetos incidiendo en sus perspectivas desde el ámbito material y simbólico.

Entre los escenarios con los cuales se relacionan los jóvenes, también es pertinente abordar su relación contextual con la escolarización, puesto que como estudiantes son actores relevantes que interactúan directamente con el sistema de educación lo cual permea sus significados desde la relación que mantienen con la EMTP en el espacio del aula escolar.

Freire (2005) a través de la publicación de la “Pedagogía del Oprimido” acuña el concepto de “Educación disertadora” a través del análisis de la relación jerárquica existente entre el educador y los educandos, indicando que esta tiene un carácter “narrativa, discursiva, disertadora” (Freire, 2005, p, 77). Siendo el ultimo carácter fuertemente criticado a través de lo siguiente

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar (...) En ella el

educador aparece como su agente indiscutible, como sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración (Freire, 2005, p, 77).

Lo anterior concuerda con las descripción de las dificultades a las cuales se enfrentan los jóvenes pero esta vez como estudiantes durante su relación con el contexto de la escolarización, específicamente en el aula de clases, ya que expresa como los sujetos se encuentran en insertos en un contexto jerárquico en el cual se invisibiliza su postura y relevancia, respecto de lo que ellos tienen que expresar de sus conocimientos y perspectiva del sistema educación.

Por tal este estudio comprendió los significados, como los sentidos que le dan los estudiantes al lenguaje, pero que dichos sentidos se construyen en cuanto a una identidad individual y colectiva desde el paradigma de las juventudes, frente a un contexto de tensión, resistencia y permeabilidad de las influencias de la mirada adultocéntrica, en los sueños y expectativas de los jóvenes.

4.4 Proyectos de vida y su relación con la educación y educación superior desde las motivaciones y aspiraciones de los estudiantes

La conceptualización de los proyectos de vida desarrollado por Martínez y Palacios (2012) indica que este concepto aborda una preocupación por el futuro, en cuanto a los sujetos construyen desde el ámbito individual y social, una conciencia de sus características personales.

Además que la educación a través de la orientación escolar, se presenta como una herramienta que permite que los sujetos predefinan sus proyecciones profesionales y lo que ellos esperan para su futuro a través de un proceso de responsabilización de sí mismos (Martínez y Palacios, 2012).

Es así que la conceptualización de los proyectos de vida puede entenderse como “un subsistema autorregulador de la personalidad en el que

se integran elementos cognoscitivos e instrumentales y afectivos, motivacionales en determinadas tareas generales a desarrollar en la vida del individuo” (D’Angelo, 1997 en Martínez y Palacios, 2012, p, 5).

Para precisión de este estudio desde lo conceptual se comprendieron los proyectos de vida como aquellos aspectos que las personas integran en su proceso de crecimiento, las cuales se desarrollaran en algún momento determinado de su historia, dando especial énfasis a las motivaciones actuales y los elementos que ellos incorporan para desarrollar sus propias proyecciones a futuro.

Por otra parte Albornoz, Benaprés, Carrasco y Puga (2017) comprenden un proyecto de vida como

La dirección que una persona elabora para su propia existencia. En base a preferencias, restricciones y oportunidades que le imponen tanto su posición objetiva como la traducción de estas en un habitus específico, la persona imagina acciones futuras con el objetivo de alcanzar lo que ella misma perciba o defina como sus metas (Albornoz, Benaprés, Carrasco y Puga, 2017, p, 125).

Desde lo expuesto los proyectos de vida se comprenden como construcciones con direccionalidad hacia al futuro, los cuales se articulan en cuanto a la posición social de los jóvenes estudiantes frente a los contextos en los cuales se desenvuelven, desarrollando desde esos espacios acciones para la consecución de sus propósitos o metas personales.

Cabe mencionar una de las características de los proyectos de vida cuando se presentan como factores ausentes en la vida de los sujetos. Albornoz, Benaprés, Carrasco y Puga (2017) exponen que la ausencia de un proyecto de vida en las personas se presenta como un factor de riesgo, ya que los sujetos perciben el futuro como inestable, con bajas expectativas y en conflicto con la construcción de sus proyecciones.

En lo que respecta a las motivaciones éstas cobran importancia en cuanto se las considera como un aspecto que los jóvenes incluyen para su proyecto de vida. Quevedo (2001) realiza una construcción del concepto de las motivaciones a través de la conceptualización del “*valor*” definiéndolo

Como ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que se reflejan en la conducta humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y nos motivan (Quevedo, 2001, p, 49).

Para comprender las motivaciones, hay que tener presente que estas emanan desde los valores, las cuales son elegidas personalmente por los individuos y a través de acciones que las materializan, los sujetos le dan sentido o direccionalidad a sus vidas.

Otro elemento que cobra significancia en la construcción de los proyectos de vida hace referencia a la conceptualización de las aspiraciones, la cual es desarrollada por Sepúlveda y Valdebenito (2014) desde un estudio en torno a las proyecciones laborales de estudiantes secundarios, indicando que “las aspiraciones que construyen los sujetos constituyen uno de los más importantes predictores de sus resultados educacionales y laborales futuros” (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, p, 2014).

Además Sepúlveda y Valdebenito (2014) agregan que las aspiraciones responden a construcciones compartidas entre los grupos de pares y les plantean a los sujetos diferentes opciones o posibilidades disponibles para su futuro, de forma más específica “Son evaluaciones subjetivas acerca de las posibilidades de movilidad social y de construcción de una trayectoria personal, pero representan, al mismo tiempo, las probabilidades objetivas de futuro de quienes las construyen” (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, p, 2014).

Es así que las aspiraciones para este estudio se comprenden como indicadores respecto de las trayectorias que pueden optar los estudiantes en el campo educacional y laboral, para la construcción de sus proyectos de vida, las cuales tienden a tener repercusiones en el futuro de los sujetos; a su vez también se entiende que las aspiraciones son construcciones que se asimilan entre los grupos de pares, puesto a las características compartidas entre los estudiantes debido a sus experiencias contextuales y su construcción como identidades juveniles.

Otro elemento contextual con el cual los jóvenes se relacionan hace referencia a la educación, por tal elaborar la construcción conceptual de la educación desde sus diferentes dimensiones permite contextualizar las relaciones de los estudiantes con la educación y como desde esa relación le otorgaran sentidos y direcciones a sus proyectos de vida a través del lenguaje.

Freire (1969) aborda el concepto de la educación indicando que la “educación verdadera, es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1969, p.7). Comprendiendo así la educación como una herramienta para la acción del hombre sobre la sociedad y poder modificarla en función a sus conocimientos, acuñando la terminología “La educación como práctica de la libertad” (Freire, 1969, p, 7).

Cuando Freire (1969) hace referencia a la educación como práctica de la libertad, expresa un proceso de empoderamiento por quienes adhieren la educación como una herramienta para sus vidas.

Por otra parte se encuentra Richmond (1980) quien hace hincapié en torno a la diferencia entre el concepto de educación y escolarización, detallando que la educación es un proceso que dura durante toda la vida a diferencia de la escolarización que termina en una etapa en específica en la vida.

Este estudio comprenderá a la educación desde su funcionalidad, desde las siguientes dos dimensiones, la primera como una herramienta con la cual los estudiantes interiorizan conocimientos que los empoderan y a través de sus acciones logran transformar sus realidades, dándole direccionalidad a sus proyectos de vida.

La segunda dimensión hace referencia a la educación desde el proceso de escolarización en el que se desenvuelven los estudiantes en su contexto y como este influye en los significados y direcciones que le otorgan a la educación y educación superior en la construcción de sus proyectos de vida.

Para finalizar Ibáñez (1994) aborda la conceptualización de la educación superior, explicitando los propósitos de la misma sobre los individuos en cuanto a su funcionalidad y la relación de esta con el Estado, indicando:

Se puede concluir que ésta constituye la meta de transformación y creatividad para la solución de problemáticas de índole social de manera más eficiente y eficaz, formando las capacidades y actitudes necesarias en el individuo para la consecución de dicha meta (Ibáñez, 1994, p, 104).

Es así que este estudio comprenderá la educación superior, como la última instancia de formación académica la cual tienen por funcionalidad otorgar conocimientos a los estudiantes para que sepan resolver de forma eficiente y eficaz los requerimientos a los cuales se enfrenten, dependiendo del campo de profesión que los sujetos escojan.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

5.1 Estrategias de Investigación

Como se indicó, este estudio se situó desde la corriente hermenéutica, por tal el enfoque cualitativo se presenta como la estrategia metodológica más adecuada para responder a los objetivos que se plantearon.

El objetivo general apunta a describir los significados que le otorgan los estudiantes de segundo medio del CEME a la Educación Superior, desde sus proyectos de vida, por tal el posicionamiento cualitativo presenta estrategias y técnicas que permiten realizar un acercamiento al objeto de estudio, a través de la perspectiva de los propios sujetos.

Desde un ámbito empírico “El enfoque cualitativo se caracteriza (...) por su apertura al enfoque del investigado. Todas las técnicas cualitativas trabajan en ese mismo lugar como disposición a observar el esquema observador del investigado” (Canales, 2006, p. 20). Desde lo expuesto el enfoque cualitativo, para esta investigación, permitió voltear la mirada hacia los sujetos y rescatar lo que ellos manifiestan en torno a la construcción de sus proyectos de vida y su relación con la educación superior.

El alcance de esta investigación fue descriptivo, puesto la información analizada fue una interpretación de lo que manifestaron los estudiantes del CEME desde sus discursos. Los planteamientos de la investigación cualitativa, se aplicaron en el análisis a través de la descripción de la relación que establecieron los sujetos desde el lenguaje en torno al fenómeno de estudio desde su propio contexto, siendo trabajo del investigador acercarse a esta realidad de la forma más natural posible (Ruiz, 2012).

Respetando los planteamientos cualitativos, las técnicas de producción de la información fueron realizadas desde el contexto propio de los sujetos,

por tal la investigadora participo en instancias formativas del taller de orientación vocacional desarrollado por el CEME, con el propósito de generar instancias menos abruptas de encuentro al momento de presentarse con los estudiantes para iniciar la producción de la información.

En cuanto a las técnicas utilizadas para la producción de la información en este estudio, desde la dimensión grupal de estudiantes se utilizo como técnica los grupos de discusión y desde los encuentros individuales con los jóvenes y sus familiares se desplego la técnica de entrevistas semi-estructuradas en profundidad.

Los grupos de discusión pueden comprenderse como pequeños encuentros entre un grupo de personas, los cuales se reúnen en torno a la actividad de dialogar, discutir o exponer su perspectiva, frente a la temática que los convoca, esta técnica se caracteriza porque la información que se busca recolectar emerge en la discusión grupal, más allá de que en el encuentro se trabaje la temática central, considera una dimensión colectiva y una individual de participación (Callejos, 2001).

Desde lo anterior, el grupo de discusión se torno una técnica de producción de información pertinente al espacio y temática que se desarrollo con los estudiantes, puesto a través de las relaciones grupales entre pares, fue más factible la fluidez de la conversación.

La aplicación de las técnicas de producción de información, se ajustaron a las discusiones grupales focalizadas para optimizar el tiempo proporcionado por la institución y dirigir la conversación en torno a las dimensiones que busco esta investigación, desarrollando conversaciones grupales estructuradas.

Así que esta instancia consto de la realización de dos encuentros de grupos de discusión focalizados, los cuales se conformaron por estudiantes

de los segundos medios B y D, tres por sección y el rol del moderador estuvo dirigido por la investigadora a cargo.

La entrevista en profundidad, se comprende como una técnica de producción de datos cualitativa, la cual requiere de constantes encuentros con los entrevistados donde se busca comprender la perspectiva de los sujetos frente a como ellos se expresan en el espacio de temática que los convoca, se caracteriza por ser una técnica que busca minimizar las jerarquías entre los participantes, con el propósito de fomentar el diálogo entre los sujetos, pasando el entrevistador a ser parte del instrumento de investigación, asumiendo un rol conductivo de la conversación a través de la formulación de interrogantes (Taylor y Bodgan, 1994).

Alineándose a los planteamientos de la entrevista en profundidad, esta investigación durante los encuentros con los participantes, el rol de moderadora se focalizo en dirigir las conversaciones a las dimensiones que persigue este estudio, como también fomentar la conversación o explicitar algunas preguntas donde se manifestaron dudas por parte de los participantes

Taylor y Bodgan (1994) describen tres tipos de finalidades en la entrevista en profundidad; las que persiguen reconocer las historias de vida, las que buscan conocimientos sobre hechos o sucesos de difícil acceso para los investigadores y aquellas que abordan grupos colectivos para desarrollar la investigación. Esta investigación se ajusto a la segunda y tercera finalidad a través entrevistas individuales y grupales que buscaron visibilizar como los participantes expresan su perspectiva o postura frente al objeto de estudio.

Para finalizar es relevante mencionar los planteamientos de Echeverría (1994) quien realiza un análisis sobre el proceso de escuchar, planteando que escuchar sin dar una adecuada intencionalidad al proceso, no genera conocimientos, ni se propicia como un espacio para la investigación; puesto la intencionalidad reciproca entre los participantes debe manifestarse

constantemente bajo un proceso de atención y comprensión desde lo que los demás expresan.

Durante el proceso de la producción de la información la investigadora procuro generar espacios de conversación recíprocos con los participantes, buscando constantemente retroalimentar el dialogo para rescatar y comprender la reflexión que los participantes manifestaron desde la construcción de sus discursos.

La información que busco recoger está investigación, se oriento desde las tres dimensiones expuestas en los objetivos, las cuales son: reconstruir las percepciones en torno a la educación y a la educación superior y reconstruir las motivaciones y aspiraciones presentes en sus proyectos de vida de los estudiantes e identificar su relación con la educación superior.

Por tal se diseñaron instrumentos como matrices de operalización y de vaciado, con el propósito de manejar adecuadamente toda la información recolectada y también para despejar aquellos elementos que no pertenecen a los objetivos que se persiguen (Gibbs, 2017).

Continuando con la estrategia de investigación, ésta al posicionarse desde el enfoque cualitativo, concuerda directamente con lo expuesto en el marco teórico en torno a los lineamientos de la tradición interpretativa, específicamente desde la corriente hermenéutica, ya que “El arte de la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir” (Gadamer, 1995, p.62).

Es así que en el momento que se analizo el material recogido desde las técnicas de producción de información, se busco desde la hermenéutica interpretar los sentidos que le otorgaron los participantes del estudio al lenguaje, al momento de reconstruir sus discursos y su relación con el objeto de estudio.

La aplicación de los instrumentos diseñados fue un proceso flexible y preciso en cuanto al manejo de los tiempos, puesto que la investigación se desplegó en un colegio – durante el horario académico- y con jóvenes estudiantes menores de 18 años. Entendiendo el contexto, la investigación se ajustó a los horarios de las asignaturas de religión y consejos de curso, los cuales duraban 45 minutos ajustando la aplicación de las dos técnicas de producción de información a los horarios académicos de los participantes.

En primera instancia desde las técnicas de producción de información se desarrollaron dos encuentros de grupos de discusión, los cuales se conformaron por tres estudiantes de los segundos medios B y D, tres de cada sección; en dicho espacio se trabajaron las dimensiones expuestas en los objetivos específicos para recoger de manera colectiva, las percepciones de los estudiantes en torno al objeto de estudio.

En segunda instancia se desarrollaron nueve entrevistas en profundidad semi-estructuradas individuales, seis con los mismos participantes de los grupos de discusión y las otras tres con familiares de los estudiantes participantes. Si bien esta metodología de investigación implica la realización de encuentros de conversación prolongados de tiempo, las entrevistas con los estudiantes promediaron entre los 45 minutos y con los familiares entre los 50 minutos.

Este estudio al considerar la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes del CEME, la dimensión familiar fue un elemento necesario de incorporar, por tal post realización de los primeros encuentros con los jóvenes, se conversó con ellos sobre la disponibilidad y voluntariedad de sus familiares para contribuir al siguiente estudio, quienes fueron contactados e invitados a participar con la investigación durante la reunión de apoderados, siendo citados posteriormente según su disponibilidad para realización de las entrevistas.

Para objeto de este estudio el material presentado responde a la exposición de resultados obtenidos a través del análisis de las once entrevistas realizadas, las cuales corresponden a los dos grupo de discusión, tres entrevistas con los familiares y seis entrevistas individuales con los estudiantes, de los cuales tres mantienen una relación con los familiares entrevistados.

5.2 Criterios de selección

En el caso de esta investigación la estrategia de muestreo seleccionada fue intencional a través del diseño bola de nieve, el cual “se usa con frecuencia para medir características en poblaciones que carecen de marco muestral, para acceder a poblaciones de baja incidencia y/o a individuos de difícil acceso” (Espinoza, Hernández, López y Lozano, 2018, p.4). Es así que para este estudio se les solicito a los profesores jefes de los segundos medios B y D, que me presentaran con seis estudiantes – tres por curso- los cuales a su juicio eran participantes activos para la conversación.

El tamaño de la muestra se conformo por seis estudiantes – tres del segundo medio B y tres del segundo medio D del CEME, los cuales fueron recomendados y presentados por los docentes a cargo de aquellos cursos; también la muestra se constituyo por tres familiares de los estudiantes que participaron.

Se seleccionaron a los estudiantes de dichas secciones, excluyendo los cursos A, C y E, puesto las secciones seleccionadas trabajaron el programa de orientación vocacional; por tal, el criterio de selección de la muestra es intencionada ya que se ajunta a secciones que manejan conocimientos en torno al objeto de estudio que guío esta investigación.

Las edades de los estudiantes de segundo medio del CEME, se encuentran en un rango de 15 a 17 años de edad; en lo que respecta al ingreso de los estudiantes al CEME, varían de los 11 años de permanencia –

ingreso en kínder- o pueden haber ingresado en primero medio del año 2017, hace un año y medio atrás.

Con los estudiantes de segundo medio, post presentación e invitación a participar del primer encuentro, se les explico que este estudio cuenta además con una segunda reunión la cual también va a requerir de su asistencia y colaboración, para el desarrollo de conversaciones que no deben extenderse más de 45 minutos, ni superar más de tres instancias de encuentro por estudiante.

Desde los planteamientos de Serbia (2007) la representatividad en las investigaciones cualitativas, hace referencia a la re-significación que emiten las personas respecto de sus experiencias, en función a como ellas lo comprenden desde su subjetividad. Desde lo anterior, los participantes que colaboraron con esta investigación, representaron desde su cosmovisión y experiencias historias, su perspectiva y subjetividades en torno a la construcción de sus proyectos de vida.

5.3 Trabajo de Campo

El campo de análisis donde se desplego la investigación desde el ámbito contextual se situó en las instalaciones del CEME, donde se le solicito al colegio disponer del espacio físico a través de una oficina, para aplicar dos encuentros de grupos de discusión y nueve entrevistas, contando las seis primeras como encuentros con los estudiantes y las tres restantes con familiares de los participantes, realizando once encuentros en la institución.

En el contexto en el que se realizaron los encuentros, fue en horario académico, donde se les solicito a los docentes a cargo de los cursos que me contactaran con los estudiantes, post presentación e invitación a ser parte de este estudio, se reunieron los datos de aquellos que hayan accedido a participar para concretar lo acordado.

Posteriormente con el espacio físico facilitado por el centro educacional, se planificaron los encuentros para realizar los grupos de discusión y las entrevistas, las cuales se realizaron en los horarios de jefatura de curso y religión. Lo anterior se planteo de acuerdo a negociaciones con la institución.

En lo que respecta a las entrevistas con los familiares, ellas fueron contactadas a través de la presencia de la investigadora en espacios diseñados para el encuentro familias preparados por el CEME, como por ejemplo, el día de la familia o la reunión de apoderados; en dichos evento se contacto a las familiares de los estudiantes participantes, las cuales fueron invitadas y aceptaron, siendo citadas posteriormente para la realización de las entrevistas; las cuales también forman parte del campo de análisis

Por tal, tras la realización de los encuentros y las entrevistas, el material recolectado fue transcrito, incorporándose estos insumos al campo de análisis.

5.4 Técnicas de análisis de la información

Como campo de estudio destacan las perspectivas que los estudiantes le otorgan a la educación y educación superior y las motivaciones y aspiraciones personales presentes en sus proyectos de vida y su relación con la educación superior; por tal como técnica de análisis se aplicó el análisis de contenido el cual es pertinente utilizarlo en estudios inductivos puesto el análisis teórico se realizo post realización de la recolección de la información.

El análisis del contenido se comprendió como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p.28). Es así que durante el proceso de análisis de la información, se articulo lo que expresaron los participantes del estudio, desde los sentidos

que le otorgaron al lenguaje a través de las palabras con las categorías pre-construidas, generando inferencias desde la articulación y el análisis de contenido acordes con los objetivos que persiguió este estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior y los alcances que persiguió reconocer esta investigación, en torno a los significados que le otorgan los estudiantes de segundo medio del CEME a la educación superior desde sus proyectos de vida. Se trabajó el análisis de contenido con la información recolectada, buscando desde el análisis la articulación entre los contenidos expresados por los participantes y las categorías pre-construidas con los aportes de la teoría, para visibilizar los sentidos y construcciones que le otorgan los sujetos al objeto de estudio.

“Excluimos del campo de aplicación del análisis de contenido todo aquello que no sea propiamente lingüístico, tal como el film, las representaciones pictóricas. Los comportamientos (considerados como “simbólicos”), etc” (Henry y Moscovici, 1968 en Bardin, 1986, p.24).

Por tal el campo de análisis de esta investigación, se estructuró en el diseño de una matriz de análisis que facilitó el adecuado desarrollo y manejo de la información recolectada, excluyendo del campo de análisis aquello que no responde a lo expresado por los participantes a través del lenguaje y también aquellos insumos que no responden a los objetivos de esta investigación.

Es así que la primera fase constó de la transcripción del material recogido a través de las entrevistas grupales e individuales, donde se trabajó la información transformándola en material escrito; posteriormente se organizó y revisó lo reconstruido para poder continuar con el análisis y construcción de resultados.

La segunda instancia se basó en el vaciado de las transcripciones en la matriz de operacionalización, la cuales se estructuraron previamente en torno a las dimensiones pre-construidas, ya que como estas dimensiones abordan

los objetivos que persigue este estudio; la matriz se presento como una herramienta de resguardo para abordar y trabajar adecuadamente el material recogido una vez que fue vaciada la información.

En última instancia y post análisis de la matriz, se levantarán conclusiones, reflexiones y fundamentaciones respecto de los aportes académicos que genera el presente estudio.

5.5 Aspectos éticos

En lo que respecta a las dimensiones éticas, este estudio conto con el permiso institucional del CEME para la realización de los grupos de discusión y las entrevistas individuales.

Comprendiendo que se entrevisto a menores de 18 años, se les otorgo a los familiares de todos participantes estudiantes un consentimiento informado², en el cual se declaro los objetivos de la investigación, como también en qué consistiría la participación de los invitados, el tiempo de duración de los encuentros y la autorización para grabar auditivamente los encuentros.

Para los participantes estudiantes se diseño un modelo de asentimiento informado³, en el cual en primera instancia la investigadora se presenta con los estudiantes que fueron contactados y se les explica los objetivos que persigue del presente estudio y en qué consistiría su participación.

Se les explica que su participación es libre y voluntaria y que para ajustes de este estudio, se requerirá contar con su presencia a lo máximo en tres encuentros; se les detalla que los encuentros no deben excederse de los 50 minutos de conversación y que estos se realizaran durante los horarios de

² El modelo del consentimiento informado utilizado se encuentra en el Anexo 15

³ El modelo de Asentimiento informado utilizado se encuentra en el Anexo 16

religión y consejo de curso para no restarlos de asistir a las otras asignaturas que le corresponden.

Para finalizar se les detalla a través de la voluntariedad de su participación, que pueden abandonar el estudio en cualquier momento, sin tener que preocuparse de consecuencias negativas; puesto que rechazar participar del presente estudio no los afectaría en nada y que tampoco deben sentirse forzados a responder todas las preguntas⁴ elaboradas para el encuentro.

⁴ Las preguntas aplicadas se encuentran en el Guion Temático, Anexo 17

VI. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La estructura del análisis y resultados de este estudio se presentan desde las líneas argumentativas que se levantaron desde las respuestas obtenidas por los diferentes participantes y su articulación con la teoría.

Para la presentación del análisis y los resultados de este estudio se abordó la dimensión individual de los estudiantes participantes, los grupos de discusión entre estudiantes y las entrevistas individuales con los familiares para responder el alcance de los objetivos y los supuestos planteados.

Desde la dimensión individual se presentan líneas discursivas, las cuales se levantaron de la participación de seis estudiantes⁵ del CEME, quienes se caracterizan por haberse matriculado hace un año y medio atrás en el establecimiento y estar cursando actualmente segundo medio y desde la dimensión familiar participaron tres apoderados⁶.

6.1 La actuación de los estudiantes en la EMTP: Interpretación de los elementos visualizados de sus procesos de escolarización.

Desde la teoría se expresa que las acciones que los sujetos realizan desde su actuación van ejerciendo control sobre los objetos con los cuales se van relacionando, es así que “en la medida que existen actos sociales, existen objetos sociales y sostengo que el control social está poniendo el acto del individuo en relación con su objeto social” (Mead, 1925, p.183).

Entre los elementos que los estudiantes reconocen de sus procesos de escolarización, destacan dos que fueron abordados por todos los

⁵ sus nomenclaturas corresponden E1, E2, E6, E7, E8 y E9

⁶ sus nomenclaturas corresponden E3, E4 y E5.

participantes, los cuales se refieren a las formas de enseñanza y los contenidos.

Desde la teoría se plantean dos formas conceptuales de comprender las formas de enseñanza, la primera corresponde estilos de enseñanza y la segunda comprende las formas de enseñanza como metodologías para el aprendizaje.

Los estilos de enseñanza se caracterizan por propiciar actuaciones de reflexión sobre los diferentes procesos que se desarrollan en el aula de clases, realizados principalmente por los docentes ya que ellos direccionan la enseñanza y el aprendizaje a través de las interacciones que realizan con los estudiantes, también se incluyen como elementos importantes en los estilos de enseñanza los contenidos de las asignaturas y los conocimientos que manejan todos los participantes respecto de las asignaturas desarrolladas en el aula (Rendón, 2013)

Lo anterior permite dar cuenta que los estilos de enseñanza se basan en las actuaciones que realizan principalmente los docentes en los contextos de aula escolar, puesto que ellos son quienes direccionan la enseñanza que les otorgan a los estudiantes a través de los contenidos.

Las formas de enseñanza comprendidas como metodologías para el aprendizaje se “conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes y orientadas a un fin (...) el docente debe dirigir su acción a influir en los procesos de aprendizajes de los alumnos” (Parra, 2003, p, 8) Desde esta definición, se comprenden las formas de enseñanza como procedimientos elaborados por los docentes, para que los estudiantes durante el contexto del

aula adquieran aprendizajes respecto de los objetivos planteados en el procedimiento.

En lo que respecta a lo expresado por los estudiantes desde su actuación en el aula escolar comprenden las formas de enseñanza como elemento de la escolarización, la cual fue percibida como un aspecto positivo por la gran mayoría de participantes destacando la actuación de los docentes durante sus procesos de adquisición de conocimientos o contenidos, de una forma más textual

Los cambios con las materias, obvio que ahora es más difícil y todo, pero como nos enseñan bien es más fácil aprenderla y también... los profesores anteriores no son lo mismo de ahora, los de ahora igual son más simpáticos (E7, p, 22).

A su vez el participante E7 además de valorizar las formas de enseñanza, las vincula con los contenidos que les son otorgados durante la relación con la EMTP indicando que estos mantienen un nivel de complejidad para su comprensión. Lo que plantea E7 se puede tensionar con las observaciones de E2 quien también se refirió a las formas de enseñanza, expresando

Por ejemplo en la materia que son más pesada que suelen ser matemática o historia comúnmente los profesores siguen enseñando cómo... como se enseñaba hace unos años atrás y la verdad es que no encuentro que sea eso muy constructivo si vamos a tener algún futuro y aparte nos tira la materia así como una masa como un sacó de papa sigue siendo bastante difícil tanto antes como ahora (E2, p, 21)

Lo anterior se torna crítico, ya que E2 reconoce que existen tensiones al momento de interiorizar los aprendizajes otorgados por los profesores puesto que las formas de enseñanza y los contenidos no se encuentran en sintonía con las acciones que los estudiantes, desde la forma individual, pretenden darle a los contenidos otorgados por los docentes para su futuro.

Revisando los elementos que los estudiantes reconocen de la actuación que mantienen con el proceso de escolarización en la EMTP, se destacan perspectivas positivas y críticas en cuanto a cómo comprenden las formas de enseñanza que les otorgan los docentes para los procesos de aprendizajes que desarrollan en el contexto del aula escolar y también indican que estos se dificultan en su adquisición debido al nivel de complejidad presente en los contenidos de las asignaturas que trabajan.

Se destaca que lo expresado por los estudiantes de forma individual, concuerda con lo expresado desde la dimensión grupal, ya que entre los hallazgos se destaca el sentido crítico que le otorgan los estudiantes a las formas de enseñanza, en palabras de los participantes

Eh.. los profesores deberían enseñar más divertido. Yo pienso que deberían hacerlo así más entretenido porque si enseñan así super serio y estricto, los niños se aburren y pierden la concentración, y se van así en otra cosa, en sí se aburren. Deberían hacer algo más entretenido, no ni que fueran payasos, pero como que llame la atención (GD2, P1, p, 60)

Lo anterior toma relevancia desde los planteamientos de Mead (1934) quien explica que desde la toma de conciencia del individuo durante los procesos relacionales que mantiene, se generan instancias de valoración de los procesos.

Es así que las actuaciones que desarrollan los estudiantes al momento de establecer relaciones con los aprendizajes y los contenidos que

les son otorgados por los docentes en los contextos de aula escolar, les permite generar construcciones valorativas de los objetos desde sus perspectivas, indicando en primer lugar que se torna significativo las formas de enseñanza en la cuales los docentes entregan los contenidos y las relaciones que establecen con ellos para adquirir los aprendizajes que se les otorga desde las asignaturas.

En segundo lugar las formas de enseñanza se deben cuestionar en cuanto a los métodos que son trabajados al momento de otorgar los contenidos a los estudiantes, ya que los estudiantes desde sus perspectivas individuales y grupales le otorgan cargas valorativas a los contenidos, comprendiéndolos como elementos que presentan grados de dificultad y si estos no se articulan con las metodologías de aprendizajes, los procesos de adquisición de conocimientos se les dificulta su comprensión desde su actuación.

Para finalizar lo expresado por los estudiantes, concuerda con lo que plantea la teoría sobre el rol del docente en los contextos del aula escolar, donde su actuación se torna significativa para fomentar los procesos de adquisición de aprendizajes y contenidos, el participante E6 indico que la preocupación que mantienen los docentes se plantea como una metodología positiva, valorando los procesos de retroalimentación que realizan los docentes en el aula.

Que los profesores enseñan de una forma mucho mejor, ya que te lo explican la manera que tú puedas entender sabiendo que no todos los alumnos son iguales, se acercan a uno y te preguntan si entendiste y si no te lo intenta explicar de otra manera muy fácil, comparado es muy bueno (E6, p,19).

6.2 Perspectivas e imaginarios de los estudiantes sobre la educación

Estudiar las perspectivas de los estudiantes en como ellos visualizan la educación, toma importancia en cuanto a los imaginarios que se tienen sobre la misma. Desde el conductismo social se plantea

La imaginería emerge, (...) como el contenido del pasado en el estímulo, y como significado en la respuesta. Antes de que se conviertan en material para la mente, antes de que en la conducta aparezca la mente, la imaginería y el significado están ahí, en los objetos, como contenidos (Mead, 1925, p, 171).

Por tal en la búsqueda de significados que los estudiantes le dan a la educación superior desde la construcción de sus proyectos de vida, comprender sus perspectivas desde los imaginarios que le otorgan a la educación permite develar estímulos previos existentes en las experiencias individuales de los estudiantes que le dan sentido a los objetos que persiguió este estudio.

Exponer las perspectivas de los estudiantes en torno a la educación, cobra importancia en cuanto se comprenden los aportes de las perspectivas para generar conocimientos, “El mundo es constituido por la percepción y por la acción del individuo” (Carabaña y Espinoza, 1978, p, 160). Es así que las percepciones emergen de los significados que ya contraen los objetos y cobran validez a través de la articulación de las subjetividades que le otorgan los individuos y la materialización de sus acciones sobre los objetos (Carabaña y Espinoza, 1978).

Cabe considerar que las perspectivas de los estudiantes sobre la educación varían en los sentidos que le otorgan, por tal no existe un solo

imaginario para comprenderla. El primer participante indica que la educación le sirve para alcanzar su futuro, indicando “Por lograr mi futuro, en cambio si uno no estudia o sale de cuarto medio cualquier cosa...ahora todo se necesita cuarto medio...” (E1, p, 23).

Se interpreto que el sentido que le da el participante E1 a la educación desde los imaginarios es comprenderla como un medio y también la visualiza desde las exigencias sociales como una herramienta o garantía para su futuro y su subsistencia, esto se puede articular con la perspectiva de E9, quien indico

Mh o sea la educación para mí es como un medio de (.) que uno aprenda más se pueda estudiar, aprender hartas cosas, cómo aprender a leer y a escribir todo eso y después conseguir un trabajo para un futuro en sí, que la educación sirve para todo eso, para los estudios, trabajo y en más que nada para aprender para lo que se usa todo en el día a día (E9, p, 28).

Cabe destacar la perspectiva de E9 sobre la educación, ya que la construye como un medio en el cual se adquieren aprendizajes, los cuales le prestan diferentes utilidades para las actividades que se realizan en la cotidianidad.

Desde la dimensión grupal se presentan coherencias con lo expresado de forma individual, donde la educación es entendida como “Ah.... la educación para nosotros es algo que nos están enseñando y para que nosotros seamos alguien de bien y tengamos principios y todas esas cosas y sepamos más de la vida” (GD1, P3, p, 54)

La perspectiva de E9 concuerda con lo expresado por la gran mayoría de estudiantes de forma individual y grupal, donde construyen sus

percepciones sobre la educación desde imaginarios que emanan desde su relación con el proceso de escolarización en el aula escolar; las percepciones e imaginarios que se le otorgaron a la educación van directamente relacionados a los aportes que ésta les genera, ya sea en los procesos de aprendizajes personales como también en los aportes que le puede presentar para su futuro.

Lo anterior se tensiona con la perspectiva de E2 sobre la educación, ya que el participante expone

Yo creo que está bien y qué está mal, está bien porque sirve bastante la educación pero está mal que la verdad yo encuentro muchas partes la que de las que se usa esta es la educación común de ahora (.) son sólo para rellenar qué me enseña el profesor de matemática yo ahora lo puedo hacer en mi teléfono (E2, p, 35).

Lo presentado da cuenta como desde la experiencia relacional con la escolarización, ya que el participante E2 comprende la educación desde dos perspectivas, la primera perspectiva se caracteriza por una valoración positiva de los aportes que le generan los contenidos y la segunda perspectiva indica que existen contenidos que actualmente ya no deberían ser otorgados puesto que hay formas diferentes de acceder a ellos que no requieren de la acción de aplicar un proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Desde las percepciones sobre la educación, todos los participantes reconocieron positivamente los aportes de esta para ellos, otorgándole un sentido utilitarista para el alcance de sus propósitos personales y en cuanto a los imaginarios, estos se traducen en las acciones a futuro que pueden ejercer los estudiantes desde la educación, como lo es la obtención de trabajo, conocimientos y metas a futuro.

6.3 Motivaciones y Aspiraciones de los estudiantes: Elementos significativos para la construcción de sus proyectos de vida y su relación con la educación superior.

Abordar las motivaciones y aspiraciones de los estudiantes a partir de sus proyectos de vida, se torna pertinente en este estudio en cuanto a la significancia que conllevan estos conceptos al materializarse a través de los sentidos que le otorgan los sujetos a sus acciones.

Las motivaciones por tal pueden comprenderse como la manera en que los individuos justifican a través de acciones su conducta, lo anterior se refuerza a través del siguiente postulado

El tema de la motivación tiene que ver con << la forma en que la conducta se inicia, es activada, dirigida e interrumpida>>. Dicho de otro modo, la motivación tiene que ver con el *por qué* de la conducta en contraste con el *cómo* y el *qué* (McClelland, 1989, p, 20).

Por tal comprender las motivaciones de los estudiantes, permite dar cuenta de las acciones que desarrollan los participantes expresados desde la conducta. Cabe mencionar que estas motivaciones no emergieron de la observación de la investigadora sobre la conducta de los participantes durante los encuentros, no; las motivaciones para este estudio se comprendieron desde

La percepción por parte de las personas, de sus deseos como propósitos conscientes y deducimos que sus deseos eran propósitos inconscientes si difieren de lo que dan cuenta los deseos conscientes o si las personas no son capaces de explicar sus propósitos (McClelland, 1989, p, 20)

De lo expresado anteriormente, las motivaciones de los estudiantes emergen desde su perspectiva individual en cuanto son capaces de describir sus deseos y propósitos. Desde los hallazgos del análisis la gran mayoría de estudiantes reconoce que sus motivaciones personales se relacionan o emergen desde la dimensión familiar. El participante E1 a través de lo expresado sintetiza a modo general las motivaciones de la gran mayoría de participantes, indicando que su motivación es “A mi tener un futuro y ver a mi familia feliz y estar con ellos” (E1, p, 73).

El participante E6 refuerza los planteamientos de E1, a través de lo siguiente “Mi motivación más grande sería (.) es que sea un orgullo para mi mamá” (E6, p, 56). Y fundamenta sus motivaciones, declarando

Darle una casa a mi mamá, que desde que tengo memoria le ha costado mucho, nunca hemos tenido casa propia, siempre arrendando y es algo muy complicado porque o te suben el arriendo o te piden que te vayas, es muy complicado, entonces mis metas así como por lo que hago casi todo, qué va relacionado a mi mamá es para una casa para ella, sé que obviamente yo voy a estar en esa casa es cómo más para que ella pueda estar en algún momento estar más tranquila que actualmente vive estresada en ese sentido, entonces yo igual hago casi todo por eso, que yo sé que voy a poder ayudar en eso” (E6, p, 102).

Lo anterior expresado concuerda con el panorama de los participantes E7, E8 y E9 de este estudio, los cuales le dan principal énfasis a la dimensión familiar para fundamentar sus motivaciones y que sus motivaciones se materializan a través de acciones que persiguen como propósitos como ser un orgullo, ayudar y ver felices a sus familias.

Cabe considerar que el participante E9 articula los propósitos conscientes de sus motivaciones, desde la dimensión familiar y académica, indicando que a través de la dimensión profesional sus acciones se materializaran en redistribuir económicamente los aportes que le han otorgado su familia.

Para finalizar el participante E2, no incluye en sus motivaciones la dimensión familiar, pero se torna relevante de considerar en cuanto aborda la dimensión de la educación ya que él expresa

Bueno mi motivación personal principal yo creo que sería tener una bonita casa allá en las picas pero hecha por mí (...) mi segunda motivación personal sería ese como clip que tengo la cabeza de querer aprender algo que en verdad me gusta (...) y mi tercera motivación personal yo creo que sería un poco la plata porque la plata hoy en día mueve todo (E2, p, 79).

Fluido el proceso de conversación, el participante E2 agrega “*porque yo no quiero seguir estudiando*” (E2, p, 125). Lo anterior lo expresa en el contexto que se le consulta por sus motivaciones personales a futuro y su relación con la educación, donde el participante argumenta que sus motivaciones se relacionan con la educación, solo en el proceso de escolarización. En palabras del participante “*Actualmente para lo único que me sirve es para el técnico, la demás educación no*” (E2, p, 158).

Desde la interpretación se puede evidenciar que las motivaciones del participante E2 y su relación con la educación se articulan desde sus preferencias vocacionales y la adquisición de capital, dejando entrever que actualmente solo la EMTP le presenta una utilidad para el alcance sus propósitos materiales puesto que en las proyecciones de sus motivaciones desde su relación con la continuidad de estudios superiores, solo emerge

desde su imaginario en querer adquirir aprendizajes sobre un área de su interés, otorgándole un sentido a sus propósitos en cuanto a la adquisición de conocimientos.

Para finalizar las motivaciones de los estudiantes, el participante E8 no incluye en sus motivaciones a la educación, pero al referirse al origen de sus motivaciones permite entrever grados de autonomía respecto de las influencias familiares en la construcción de sus motivaciones.

E8 indica que sus motivaciones se asemejan a la de su papá por el interés de adquirir un taller mecánico, pero que estas no emergen desde las influencias de la relación existente con él, más bien declara que estas surgen desde su perspectiva personal y que se articulan con la dimensión familiar en el futuro, concretándose esta motivación como un proyecto familiar (E8, p, 181).

Desde la dimensión grupal el argumento anterior se fundamenta desde como los estudiantes comprenden las motivaciones

Que realmente te nace hacerlo, que no sea algo así como que “ah ya lo voy a hacer” sino como que te nazca querer hacerlo, que haya algo por ejemplo, si a ti te motiva tu familia, pero que... el ¿para qué?, cómo buscar la razón de por qué y que esa razón te dure, que siempre sea (GD2, P3, p, 177)

Se presenta a través de lo anterior que las motivaciones desde las perspectivas de los estudiantes se materializan en sus acciones y que estas acciones emergen desde fundamentaciones racionales que nacen desde los individuos, las cuales debiesen tener como propósito una perdurabilidad en el tiempo, concluyendo que las motivaciones pueden tener diferentes motivos desde donde surgen pero que estas no están no deben carecer de un fundamento que las haga perdurar a través del tiempo.

Ya expuesta la perspectiva de los estudiantes sobre sus motivaciones y las acciones que se desprenden por parte de ellos para materializarlas, se levantan los siguientes resultados. En primer lugar que las motivaciones a través de las acciones que los participantes proyectan para su futuro, permiten dar cuenta que estas tienen un carácter consciente del propósito de sus acciones actuales.

Continuando los participantes plantean que las motivaciones las concretarán a través de acciones que proyectan en su futuro, las cuales actualmente en su mayoría se articulan con la dimensión familiar, pero también destacan los sentidos de sus motivaciones desde la dimensión educacional y materialista en cuanto a la adquisición de bienes y capital.

En tercera instancia la importancia que le otorgan a la dimensión familiar para la construcción de sus motivaciones y la materialización de sus acciones en pro de conseguir sus metas propuestas para su futuro y finalizando los resultados de las motivaciones de los estudiantes, retomando la dicotomía presente en las motivaciones del participante E2 se permite visibilizar *propósitos conscientes* en tensión en cuanto a las motivaciones del estudiante y la relación de su proyección con la educación superior.

Pasando a las aspiraciones, estas toman importancia desde los planteamientos de Sepúlveda y Valdevenito (2014) quienes conceptualizan las aspiraciones como “una compleja disposición que incluye planes conscientes y sentidos de posibilidades sobre el futuro, que orientan el quehacer de los sujetos en distintos momentos de su experiencia de vida” (Sepúlveda y Valdevenito, 2014, p, 5)

Es así que las aspiraciones se comprenden como la construcción de planes y posibilidades por parte de los sujetos hacia su futuro, las cuales orientan las acciones de los sujetos para concretarlas, desde las

posibilidades que poseen. Por otro lado aparece Marcuse (1954) quien desarrolla el concepto de la “pacificación de la existencia” describiendo los contextos que posibilitan a los sujetos para la construcción de sus aspiraciones

El desarrollo de la lucha del hombre con el hombre y con la naturaleza, bajo condiciones en que las necesidades, los deseos y las aspiraciones competitivas no estén ya organizados por intereses creados de dominación y escasez, en una organización que perpetúa las formas destructivas de esta lucha (Marcuse, 1954, p, 47).

Desde lo anterior se desprende que los contextos con los cuales se relacionan los sujetos influyen en ellos en cuanto a los sentidos que le dan a sus aspiraciones, los cuales deben desprenderse de la tensión existente de las necesidades de los sujetos con las posibilidades que les presenta en contexto, buscando romper con las imposiciones que les presente el contexto.

Es así que estudiar las aspiraciones de los participantes, en el contexto actual de modificaciones legislativas que facilitan la transición de los estudiantes para que puedan continuar estudios superiores, desde las oportunidades que les presentan a través del sistema de financiamiento que incluye créditos, becas y la gratuidad, permite visibilizar desde sus perspectivas los sentidos que le otorgan a las aspiraciones personales y la articulación de estas frente al escenario de oportunidades que les presenta la educación superior.

Las aspiraciones de los estudiantes concuerdan desde el análisis con la teoría en cuanto variabilidad que estas presentan desde los sentidos que los sujetos le otorgan a las posibilidades que visualizan para su futuro. Los sentidos que los estudiantes le otorgan a sus aspiraciones, se destaca la

dimensión vocacional, por ejemplo E1 expresa que le gustaría ser “*no un mecánico no más*” (E1, p, 146).

El participante E2 recoge la dimensión vocacional pero le agrega un sentido mercantil a sus aspiraciones, expresando que le gustaría “Iniciar negocios, no soy administrador de empresas pero me gustaría iniciar negocios por ejemplo ahora estoy vendiendo alfajores pero claramente me quiero expandir” (E2, p, 67). Esto permite entrever que sus aspiraciones las construye desde su experiencia actual en cuanto a las acciones que ejerce para adquirir capital y como proyecta esta posibilidad para su futuro.

A su vez E2 fundamenta sus aspiraciones desde elementos contextuales “Mis aspiraciones personales sería tener una vida buena (...) una vida la que yo pueda vivir tranquilo, no preocuparme de la plata que como ahora estamos haciendo en mi familia, desgraciadamente (.) tener una casa, con un patio grande” (E2, p, 146).

Esto permite comprender que el sentido que el estudiante le otorga a la adquisición de capital emerge de las preocupaciones actuales que manifiesta su familia en torno a la dimensión económica. Cabe considerar que el estudiante planteo en la proyección de sus aspiraciones que liberarse de las preocupaciones económicas, sus aspiraciones se direccionarán hacia la dimensión personal y la adquisición de bienes, sin involucrar en sus aspiraciones la continuidad de estudios.

En cuanto a las aspiraciones que se relacionan con la educación superior, se destaca lo expresado por E7 quien indica “Mh, sí, porque yo tengo que continuar mis estudios en la educación superior para obtener lo que yo quiero hacer con mi proyecto de vida y con la... esa es mi aspiración personal” (E7, p, 182). Por tal el sentido que le otorga a sus aspiraciones

pueden comprenderse desde el “deber” para obtener lo que él quiere, lo cual también se entiende como un “deseo” que se traduce como un medio para alcanzar sus propósitos.

Lo anterior también concuerda con los planteamientos de E9, desde la dimensión individual de participantes, quien construye sus aspiraciones desde el sentido vocacional, indicando:

Aspiración, qué es como una... una aspiración es como un (.) logro o algo a lo que uno quiere llegar a ser o sea, como siendo yo en mi caso sería yo quiero aspirar a ser un arquitecto o aspirar a terminar tal cosa, así como un logro igual sería como un logro a lo que uno quiere llegar y después de eso ir teniendo otros logros u otras aspiraciones a futuro (E9, p, 124)

Lo expresado por E9 se asemeja a lo que estipula Sepúlveda y Valdevenito (2014) comprendiendo las aspiraciones como logros, los cuales cuando se terminan facilita la posibilidad de generar nuevas aspiraciones o metas para cumplir.

Desde la dimensión grupal, la relación de las aspiraciones con la educación superior, se establece a través de lo siguiente:

Así para obtener lo que yo deseo a futuro, si... la educación sí porque si uno no lo hace por educación, lo hace por otro lado, pero siempre te va a traer problemas. cómo uno estudiando y trabajando bien, siendo honradamente obvio que uno siempre va a poder todo lo que uno lo que uno quiera, si uno no lo hace así y anda metido en cosas malas siempre te va a traer más problemas obvio que vas a tener las cosas más rápidas, y todo, pero al fin y al cabo después te pasa algo y lo pierdes todo. Y debes comenzar de cero (GD1, P3, p, 208)

Por tal los sentidos que los estudiantes le otorgan a sus aspiraciones desde la relación que establecen con la educación superior, concuerda con la teoría en comprenderla como un medio para adquirir lo que “desea” agregando que la educación superior no es el único medio para obtener lo que ellos quieren, sino que también existen otros medios.

Los otros medios se desprenden de las acciones de los sujetos en la estructura social, las cuales desde sus percepciones la construyen como “andar metido en cosas malas”, dichas acciones les facilitan la adquisición de lo que quieren de una forma más rápida pero que conlleva como consecuencias, problemas que los pueden llevar a perder todo y empezar de cero.

Es así que desde la lectura de las aspiraciones que los estudiantes reconocen para su futuro, desde su relación con la educación superior, es pertinente mencionar que la gran mayoría reconoce a la educación superior como un medio a través de los cuales ellos pueden concretar los diferentes sentidos que le otorgan a sus proyecciones; entre los sentidos que los estudiantes le otorgan a sus posibilidades de aspiraciones se encuentran el ámbito vocacional, la adquisición de bienes, el crecimiento personal, donde los dos primeros sentidos si se relacionan con la educación superior.

En segundo lugar desde la construcción que realizan los estudiantes de sus aspiraciones se da cuenta que no todos los sentidos que le proyectan a sus posibilidades se relacionan con la educación superior, más bien como ya se mencionó, ésta se presenta como un medio que reconocen los estudiantes que les sirve para adquirir lo que desean, lo cual permite comprender que no todas las aspiraciones, que construyen los participantes, concuerdan con la educación superior puesto que ésta no se ajusta a las metas de los participantes.

Para finalizar es necesario regresar a la comprensión de la educación superior desde lo que expresaron los estudiantes de forma grupal, donde se desprende del análisis que continuar con los estudios superiores como un medio para adquirir lo que desean, se construye desde una perspectiva positiva ya que no conlleva a consecuencias negativas por direccionar sus acciones o posibilidades hacia “hacer cosas malas”, dejando entrever que existen otros medios más riesgosos para adquirir lo que desean, los cuales implican como consecuencia perder todo.

6.4 Influencias del adultocéntrismo en los significados que le otorgan los estudiantes a la educación superior desde la construcción de sus proyectos de vida.

Las influencias del adultocéntrismo se comprenden desde un paradigma hegemónico que se ejerce frente a los jóvenes ya “que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y (...) de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes” (Duarte, 2012, p, 111).

Desde lo expuesto se comprende que las influencias del adultocéntrismo se ejercen sobre las capacidades y posibilidades de decisión que tienen los jóvenes sobre sí mismos, respecto de las miradas de los adultos que los rodean.

Es así que las relaciones que emergen desde el adultocéntrismo, permiten entrever un conflicto existente entre sus dinámicas, este conflicto se contextualiza a través de lo siguiente:

Los conflictos surgen porque padres y adolescentes están intentando llevar a cabo sus tareas evolutivas: los padres promoviendo normas y conductas que mejoren el comportamiento y la adaptación familiar de los adolescentes; éstos reclamando autonomía y una relación más igualitaria (Bartolomé, Montañés, Montañés y Parra, 2008, p, 394).

Por tal para comprender las influencias del adultocéntrismo en los significados que los estudiantes que le otorgan a la educación superior desde la construcción de sus proyectos de vida, estas deben entenderse desde la autonomía que desarrollan los jóvenes sobre las conductas que les promueven sus familiares.

En primera instancia es menester tener presente que para reconstruir las influencias del adultocéntrismo desde los hallazgos encontrados; es pertinente reconstruir las perspectivas de los familiares sobre la educación y como estas se proyectan en las dinámicas familiares que tienen con sus hijos.

En segundo lugar se reconstruyen las perspectivas de los estudiantes de forma individual y grupal sobre como ellos comprenden las relaciones que mantienen con sus familiares en la relación con sus estudios, indagando como estas se proyectan hacia los significados que le otorgan a la educación superior.

Desde las perspectivas que los familiares le otorgan a la educación, se desprenden tres sentidos diferentes de comprenderla; el primer sentido se articula con los procesos de aprendizajes de los estudiantes y los contenidos y se fundamentan desde los estímulos que se promueven para que los estudiantes desarrollen un adecuado proceso de aprendizaje; en palabras del participante E3

A ver, o sea yo... para mí la educación es (.) es que los niños sean estimulados para que tengan el interés de aprender, no de meterle la materia como era en mi época que tenías que aprenderte la materia por qué era lo que el profesor te pasaba (E3, p, 16).

El familiar E3 indica desde su perspectiva que los estímulos deben desarrollar en los estudiantes el interés de aprender y que estos no deben ser otorgados de una forma obligatoria que emergen desde las relaciones hegemónicas presentes en los contextos del aula escolar; comprendiendo la educación como una metodología que debe promover la autonomía de los sujetos a través de los procesos de aprendizajes donde los estudiantes entiendan los contenidos y su funcionalidad.

El familiar E4 comprende desde su perspectiva a la educación como un medio de superación que facilita la movilidad social a través de la adquisición de trabajo y aprendizajes que promueven la superación, expresando:

Frente a la educación mh (.) la educación es un elemento para superarse, no estar siempre estancado donde mismo, si yo no estudio yo no tengo trabajo en ningún lado, yo creo que para mí yo lo veo así y aparte que voy aprendiendo cosas, no sé si esa es mi manera de pensar (E4, p, 28).

Lo anterior desde una reinterpretación permite entrever que el sentido que se le otorga a la educación, es el de una herramienta que le posibilita la adquisición de empleo y que promueve la autonomía a través de la adquisición de aprendizajes que permiten superarse y adquirir capital para desarrollar la movilidad social.

Para finalizar la perspectiva familiar sobre la educación, el participante E5 construye su perspectiva sobre la educación desde un sentido valórico

comprendiéndola como un legado significativo que le traspasa a su hijo, indicando:

A sí po, no po es lo más importante la educación para mí, yo siempre le digo a él () es como la herencia que mejor te puedo dejar es la educación nada más, es como lo más importante... para mí es lo más importante (E5, p, 36)

Lo indicado por E5 expresa que el familiar traspasa su perspectiva de la educación a su hijo a través de conversaciones en las cuales el familiar sostiene y le transmite al estudiante que la educación es algo que a él se le otorga como la herencia más importante; en cuanto a las influencias del adultocéntrismo se puede observar como estas se producen durante procesos comunicacionales que reproducen constantemente la perspectiva del familiar sobre el sentido valórico que le otorga a la educación.

Teniendo en cuenta los sentidos que los familiares le otorgan a la educación desde sus perspectivas, se procede con la reconstrucción de las dinámicas familiares en torno a la temática de los estudios, para comprender como se desarrollan los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde el contexto familiar y la autonomía de los participantes en dichas dinámicas.

El familiar E3 expresa que en la dinámica familiar en torno a los estudios él no hace nada, ya que realizó un acuerdo con el estudiante donde él se desprende de las responsabilidades que le corresponden al estudiante, para que su hijo asuma sus responsabilidades con su proceso de adquisición de aprendizajes; agrega que su participación en la dinámica de los estudios se manifiesta de forma ocasional, cuando le consulta a su hijo sobre el estado de cumplimiento de sus responsabilidades pero que en su cotidianidad es su hijo quien mantiene la autonomía en torno a cómo él desarrolla y aborda sus responsabilidades, presentando lo anterior a través de las palabras de E3:

No yo no hago nada, nada, nada, nada o sea él hace todo, él tenía que asumir sí o sí la responsabilidad de él hacer sus cosas, entonces él llega si tiene que ordenar, yo le digo ¿hiciste todas las tareas? Si me dice ya las tengo hecha, pero es una vez a la semana o yo no tengo que estar ¡estudia! ¿Estudiaste? ¿Por qué no estudiaste? tienes que hacer la tarea. (...) porque le digo yo, tú tienes que estudiar y tú... si tú no estudias yo no me voy a sacar la mala nota. O sea si tu no llevas los materiales al colegio, no es problema mío yo ya estudie es tu responsabilidad, entonces yo creo que el... por eso te digo yo, como que este año le ha tomado el gusto y ya es responsable (E3, p, 97)

Lo anterior concuerda con lo expresado por E5, con la diferencia que el familia E5 expresa que su hijo en la medida que fue creciendo se fue haciendo responsable de sus procesos de aprendizajes, donde su participación en la temática de los estudios se asemeja a las desarrolladas por E3 (E5, p, 173). Esto permite dar cuenta que los familiares E3 y E5 concuerdan con que la autonomía de sus hijos son procesos que se van desarrollando en la medida que sus hijos se hacen responsables de sus procesos de adquisición de aprendizajes, pero que estos procesos no están ajenos de sus preocupaciones en cuanto a cómo los estudiantes asumen sus responsabilidades.

El participante E4 expresa que las dinámicas de estudio que desarrollan con el estudiante se articulan desde dos formas, la primera la comprende como un acompañamiento constantemente presente y la segunda desde un modelo autoritario que se despliega desde el acompañamiento; en palabras del familiar:

Acá la dinámica (.) por ser yo, yo trabajo todo el día, el viene al colegio entonces él llega temprano pero yo estoy siempre pendiente de que sí

hizo las tareas, ¿cómo le fue? que el colegio, que las notas, que (.) el papá es lo mismo, que si acaso está bien, lo llama a cada rato por teléfono, somos presentes pero a la vez autoritarios, porqué no debemos ser tan blandos si no se nos va, claro se nos desordena como dicen y tenemos que estar siempre ahí presentes (E4, p, 157)

Es así que el participante E4 comprende que las dinámicas familiares relacionadas con los estudios, su participación debe ser rígida y constantemente presente para que el estudiante, a través de las normas que le establecen en la dinámica de los estudios pueda desarrollar una conducta que se ajusta a lo que los familiares esperan del estudiante, lo cual se comprende desde la siguiente cita:

Sí, que él tiene que seguir estudiando que no tiene que quedarse en la casa, ni por último tomarse un año... como un año sabático, no él término de estudiar en cuarto medio y él tiene que seguir y buscar un instituto inscribirse y seguir estudiando (E4, p, 50).

Continuando con la presentación las dinámicas familiares en torno a los procesos de aprendizajes de los jóvenes para identificar las influencias del adultocéntrismo en los de significados que le otorgan los estudiantes a la educación superior desde la construcción de sus proyectos de vida, se torna pertinente exponer las observaciones que reconocen los jóvenes que les realizan sus familiares sobre la educación superior.

De la interpretación de lo indicado por el participante E7 sobre las observaciones que le realizan sus familiares sobre la educación superior, se desprenden que estas direccionan su sentido hacia el “deber” y que estos no se pueden dejar inconclusos, para poder trabajar; expresando “Que tengo que hacerlo, tengo que progresar... continuar los estudios, y no dejarlos a medias y ponerme a trabajar porque... pa’ tener mejor carrera y esas cosas” (E7, p, 110)

Otra observación que se levanta del proceso de análisis en torno a los comentarios que sus familiares les realizan sobre la educación superior, se rescata desde los grupos de discusión, donde exponen:

Igual me dicen lo mismo, porque (.) yo aquí me va bien y todo. Pero mi papá me dice o mi mamá me dice que en la universidad o el instituto o cualquier cosa así, es como el doble o más difícil aún de lo que no están pasando aquí en la enseñanza media y que va a ser mucho más complicado (GD1, P2, p, 156)

El hallazgo que se levanta desde los grupos de discusión da cuenta que los familiares al momento de referirse a la educación superior, las construyen desde sus perspectivas como compleja en cuanto a los grados de dificultad que se presentan en los contenidos. Esto se tensiona desde lo expresado por E8, ya que da cuenta como se reproduce esta perspectiva en torno a la educación superior a través de las evaluaciones que el estudiante realiza sobre las observaciones de sus familiares de la educación superior, indicando:

Buena porque igual te sirve para cachar más o menos cómo va hacer cuando ya estis en otra, en el otro nivel porque son como niveles esto y cada nivel es más difícil, pero tú ya vai cómo casi ya con la idea de cómo va a ser y como que ya va a ir planeando como la vai hacer (E8, p, 149)

El estudiante E8 indica que continuar los estudios superiores, se comprende como niveles que van aumentando en cuanto a los grados de dificultad y que las observaciones de los familiares le permiten elaborar planes para enfrentarse a esa etapa, por tal visualiza las observaciones desde una perspectiva positiva en cuanto a interiorizar las influencias del

adultocéntrismo en la construcción de significados que le otorga a la educación superior.

El estudiante E2 desde sus aspiraciones expone como la reproducción de las construcciones que se realizan de la educación superior, en cuanto ésta se comprende como compleja desde los contenidos, se proyectan desde sus imaginarios, comprendiéndola como un proceso que le resta tiempo para cumplir con sus aspiraciones personales, debido a la dificultad de los trabajos que se tienen que realizar; expresando:

Porque mis aspiraciones personales son seguir creciendo seguir multiplicando mi ganancia seguir divirtiéndome, la universidad me va a tener ahí, yo voy a tener que estudiar, me va a tener que gastar mi tiempo, mi sueño para estar haciendo ensayos o estar haciendo la tesis creo que se llama entonces no va mucho con mi aspiraciones personales (E2, p, 168)

Lo anterior permite visibilizar que las influencias del adultocéntrismo en la reproducción de las percepciones que construyen a la educación superior como un proceso complejo debido a los grados de dificultad presente en sus contenidos, se materializan en las proyecciones que realizan los jóvenes para su futuro, en cuanto a si la incorporan o no a la educación superior en sus proyectos de vida.

También el participante E2 visualiza desde su discurso la tensión existente con las influencias adultocéntricas que ejercen sus familiares en torno a la continuidad de estudios superiores, declarando:

Me entiende en todo, pero yo no los entiendo a ellos porque ellos entienden que yo no quiero seguir estudiando, por ejemplo después de sacar el técnico, yo quiero tomarme unos años y trabajar mientras

eso y bueno tener un trabajo normal, como una persona trabajadora normal pero mi mamá no siempre lo entiende, ella cree que yo debo seguir estudiando porque luego cuando yo me vuelva viejo claro nadie me va a contratar (E2, p, 111).

Lo expresado por E2 da cuenta que la tensión con el adultocéntrismo emerge desde las preocupaciones de su mamá en cuanto a las opciones labores que puede disponer el estudiante si no se proyecta en la continuidad de estudios, versus los intereses del estudiante en no querer continuar estudios superiores para ingresar directamente al campo laboral.

Para finalizar las perspectivas de los estudiantes sobre las observaciones que les realizan sus familiares de la educación superior, se destaca la autonomía presente en lo expresado por P3 en el grupo de discusión, a través del sentido que le otorga a las observaciones de sus familiares.

Ah, yo opino que a nosotros siempre nos pueden decir que nos va a costar y todo porque obvio qué va a costar, pero yo creo que no todos lo vivimos igual po a lo mejor algunas personas les pueden costar más o menos, por ejemplo, a mí me puede costar más y a él le puede costar menos y a él más que a nosotros y todo. Entonces creo que hay que (.) hay que estar ahí para ver lo que cuesta y todo (GD1, P3, p, 142).

Es así que P3 en su discurso comprende si va a ser complejo el proceso en la educación superior, pero que esas complejidades que se desprenden desde las influencias adultocéntricas varían en cuanto a cómo los sujetos desarrollan sus procesos de aprendizaje y que para poder ellos visualizar como se construyen esas complejidades deben encontrarse ya cursando estudios superiores, destacando la autonomía de los sentidos que él le otorga a las influencias adultocéntricas.

6.5 Proyecciones.

Sepúlveda y Valdebenito (2014) expresan que “El actual diagnóstico sobre la EMTP ha replanteado la necesidad de una discusión profunda sobre el carácter de esta modalidad formativa y las reformas que eventualmente requerirá hacia el futuro” (Sevilla, 2013 en Sepúlveda, Valdebenito 2014, p, 4) Por tal este estudio al comprender las diversas perspectivas que emergen desde las construcciones que realizan los estudiantes sobre los objetos con los cuales se relacionan desde su interacción con la EMTP, aporta conocimientos al diagnóstico desde lo expresado por los estudiantes.

El nivel de alcance que tuvo este estudio se comprende desde las proyecciones que emergen del análisis en cuanto al cumplimiento de los objetivos y supuestos planteados.

La reconstrucción de las perspectivas de los estudiantes realizada desde sus discursos sobre la educación varía desde los sentidos que le otorgan a la misma, puesto que la comprenden como una herramienta para adquirir aprendizajes y profundizar conocimientos en ámbitos vocacionales de su interés.

También es construida desde las perspectivas como un medio de subsistencia que les garantiza adquirir un empleo desde el campo laboral y también como un medio para adquirir bienes materiales a través del manejo de capital que les contrae desde su inserción en el trabajo remunerado.

En cuanto a las perspectivas que los participantes le otorgaron a la educación superior, estas demostraron estar influenciadas por las miradas adultocéntricas de sus familiares y la articulación de la relación que mantienen los estudiantes con la EMTP, desde el proceso de escolarización en el contexto del aula escolar.

Desde lo anterior la reconstrucción de las perspectivas de los estudiantes sobre la educación superior desde sus discursos permite

visibilizar que los significados que le otorgan se refieren a su construcción como un medio que les facilita la adquisición y materialización de sus deseos y planes presentes en sus proyectos de vida.

Al conceptualizar los significados que le otorgan los estudiantes a la educación superior desde su construcción como un medio, esta es caracterizada desde un sentido descriptivo como compleja por el nivel de dificultad que presentan los contenidos y que la educación superior como un medio permite el alcance y materialización de sus metas.

Desde las influencias adultocéntricas que se manifiestan en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes y los significados que le otorgan a la educación superior, estas se constituyen en cuanto los estudiantes fundamentan que sus motivaciones personales se relacionan con la educación superior porque tienen como fin ver felices a sus familias y concretar los estudios superiores les permite ayudar a su familia desde el ámbito económico y alcanzar sus planes y deseos.

VII. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio se sitúan desde la premisa que esta investigación levantó los resultados desde la dimensión individual y grupal de estudiantes y también desde la dimensión individual de familiares que participaron en este estudio, repercutiendo en el nivel de alcance de los objetivos planteados.

Antes de comenzar con la redacción de las conclusiones, se explicita que estos se construyen desde los hallazgos presentados en el análisis y su articulación con los aportes que se pueden levantar de este estudio para la Disciplina del Trabajo Social.

El Trabajo Social como Disciplina contribuye desde la investigación e intervención en el campo de lo social y se encuentra directamente articulada con los sujetos con los cuales se relaciona. Arias y Sánchez (2012) realizan una propuesta en cómo comprender la relación entre el Trabajo Social y los Jóvenes, la cual debe sustentar líneas teóricas para la investigación y acciones empíricas para la intervención, relacionadas al *“trabajo con jóvenes”* describiendo:

En primer lugar, el trabajo social con jóvenes también habrá de atender a los intereses propios de la juventud, siguiendo en este sentido el ejemplo del trabajo con jóvenes. Ha de resituar a los jóvenes como centro específico de su interés, facilitando procesos de cambio social a partir de las propuestas de los propios jóvenes (Arias, Sánchez, 2012, p, 90).

Lo expresado concuerda con lo realizado en este estudio, ya que la investigación emergió desde las motivaciones y aspiraciones personales de los jóvenes y como estas se vinculan en la proyección de la construcción de sus proyectos de vida, otorgándole a través de estos elementos significados a la educación superior.

Las siguientes conclusiones emergen del proceso de sistematización realizado en este estudio a través del enfoque cualitativo con metodologías interpretativas, las cuales permitieron posteriormente levantar premisas y proyecciones de la investigación realizada. Por sistematización este estudio comprende un:

Proceso de reflexión e interpretación crítica de una intervención profesional o de un aspecto de ella, que parte de la explicitación del marco epistemológico, teórico y valorativo desde el cual se intervino y desde el cual se realizará la reflexión (sean o no semejantes). (...) por entender que el mismo proceso de reflexión e interpretación puede realizarse para mejorar la intervención, compartir la experiencia o generar conocimiento (Quiróz, Rodríguez, 2004, p, 11).

Lo anterior permite comprender que la sistematización emana desde la finalización de un proceso, en el cual la reflexión respecto de lo investigado y realizado desde el contexto que se situaron ambos procesos, permite levantar proyecciones y aportes teóricos metodológicos a la Disciplina del Trabajo Social y al campo de lo social.

Las reflexiones y proyecciones que emergen de este estudio se presentaran en el orden de las respuestas obtenidas por los estudiantes y su nivel de alcance con los objetivos específicos planteados y los aportes o proyecciones de este estudio.

La reconstrucción de las percepciones de los estudiantes sobre la educación desde sus discursos permitió dar cuenta de dos los elementos relevantes que visualizan que son las formas de aprendizajes y los contenidos.

Estos elementos cobran importancia en cuanto permiten ampliar los campos de actuación del Trabajo Social en los contextos de aula escolar, ya que los estudiantes manifestaron que las formas de enseñanza deben replantearse para que los sujetos puedan desarrollar mejores procesos de aprendizajes y comprender la funcionalidad de los contenidos que les otorgan a través de las diferentes asignaturas y que los contenidos presentan grados de dificultad que complejizan los procesos de aprendizajes de ellos cuando estos no son otorgados adecuadamente desde las formas de enseñanza.

Lo anterior da cuenta que ampliar los campos de actuación del Trabajo Social en los contextos del aula escolar permite visibilizar las dificultades a las cuales se enfrentan los sujetos, facilitando desde el ámbito de la investigación elaborar estudios que respondan a las complejidades que visualizan los docentes en dichos espacios, como también profundizar más en las problemáticas presentes en dichos espacios, construido desde la perspectiva de todos los sujetos para levantar desde el campo de la intervención estrategias y metodologías desde el Trabajo social que contribuyan desde una mirada multidisciplinar a las metodologías que desarrollan los docentes en dichos espacios.

La reconstrucción de las percepciones de los estudiantes sobre la educación superior desde sus discursos permitió dar cuenta como el escenario actual que atraviesan los estudiantes desde la relación que

mantienen con la escolarización y las influencias de sus familiares a través del adultocéntrismo, influyen en los significados y proyecciones que los estudiantes construyen de la educación superior, comprendiéndola como una etapa compleja desde la dificultad de los contenidos.

Lo anterior desde el Trabajo Social se construye como un espacio que facilita la investigación y la intervención desde cómo se reproducen e influyen los significados que los sujetos le otorgan a los objetos con los cuales se relacionan, para proyectarlos desde las acciones que construyen los sujetos para su futuro. Esto se plantea para la investigación en cuanto a proyectar la elaboración de investigaciones sobre los imaginarios que se reproducen desde el contexto de la escolarización y desde las influencias del adultocéntrismo y como estos influyen en los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Como también desde la intervención se pueden estudiar estos imaginarios y generar líneas metodológicas que articulen la desmitificación de los imaginarios que repercutan negativamente en la construcción de los objetos que realicen los estudiantes, otorgándoles herramientas para que ellos manejen conocimientos en cuanto a las influencias y consecuencias de los imaginarios en sus proyectos de vida.

En el campo de la investigación las perspectivas de los estudiantes sobre la escolarización y sus imaginarios sobre la educación superior pueden proyectarse también desde el estudio de nuevas metodologías de intervención, donde generar espacios para discutir sobre como construyen los estudiantes sus proyectos de vida, facilita la comprensión de las metodologías que se pueden aplicar desde el trabajo social, con el propósito de otorgar las herramientas adecuadas a los estudios para que ellos consigan sus propósitos.

También se pueden generar espacios de discusión multidisciplinar con los diferentes actores presentes en el contexto de la escolarización TP, donde discutir con el cuerpo de profesionales presentes en este tipo de instituciones, sobre los hallazgos encontrados en este estudio y levantar su perspectiva de las complejidades que ellos visualizan sobre el contexto del aula, permiten levantar conocimientos respecto de cómo se construyen y reproducen estos espacios en el campo de lo social desde contribuciones teóricas y metodológicas del Trabajo Social.

Lo anterior también permite develar que la actuación de la Disciplina del Trabajo Social en el contexto de escolarización no se pueden limitar a labores administrativas en cuanto a la realización de informes de personalidad o la vinculación de los estudiantes a diferentes programas u organismos Estatales, ya que este proceso construido desde la intervención permitió levantar la pregunta de investigación, dando cuenta de la necesidad de ampliar espacios que se encuentran preponderantemente bajo el dominio de otras disciplinas, para generar conocimientos desde los aportes que genera la contribución multidisciplinar.

En lo que respecta a las motivaciones y aspiraciones de los estudiantes, la investigación dio cuenta que estos elementos si se relacionan con la construcción de sus proyectos de vida y que también estos elementos permiten otorgarles significados a la educación superior, los cuales se encuentran permeados por las influencias del contexto de escolarización y la dimensión familiar.

La relación de las influencias adultocéntricas que ejercen las miradas de los familiares sobre los estudiantes, durante todo el proceso de investigación se destaca como un elemento constantemente presente, ya sea desde sus

motivaciones y aspiraciones, como también en las influencias y concordancias de las reproducciones de sus discursos respecto de cómo comprenden la educación y proyectan significados para conceptualizar la educación superior.

Es así que desde las proyecciones que se desprenden del presente estudio, se propone generar espacios para investigaciones que aborden las relaciones que establecen los familiares y apoderados, en el contexto de reunión de apoderados, para ampliar espacios donde la actuación desde la Disciplina del Trabajo Social permiten levantar conocimientos en cuanto a cómo se construyen estos espacios y las dinámicas presentes en el.

También para estudiar las temáticas que se levantan desde los espacios construidos en la reunión de apoderados y las influencias que estos ejercen sobre las perspectivas de los familiares sobre sus responsabilidades y acciones que deben desarrollar con sus hijos para fomentar procesos adecuados de acompañamiento y adquisición de aprendizajes.

También desde la intervención en los contextos de reunión de apoderados se pueden generar aportes desde el Trabajo Social en la realización de diagnósticos y análisis de estos espacios para articular estrategias y metodologías acordes que busquen fortalecer las relaciones que establecen los familiares con los docentes y su compromiso con los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Cabe agregar en este apartado, que desde los hallazgos visualizados del proceso de intervención desarrollado paralelamente con el proceso de investigación, se develo que las motivaciones y aspiraciones de los estudiantes se relacionan con diferentes fenómenos sociales, como el consumo de droga, la codificación del cuerpo de la mujer como objeto

sexual, bullying, paternidad y maternidad temprana y practicas relacionadas a la infracción de ley, entre otras.

Articulando lo anterior con las tensiones presentes en el contexto de escolarización desde los contenidos y la forma en la que los docentes les entregan herramientas a los jóvenes estudiantes, da cuenta que existen serias complejidades en cuanto a los contextos en los cuales se desenvuelven los jóvenes actualmente.

Por tal las proyecciones de este apartado se levantan desde generar espacios de discusión con los docentes y familias de los estudiantes, en los cuales se puedan trabajar temáticas que convocan a los jóvenes a desarrollar prácticas riesgosas desplegando investigaciones desde las perspectivas de los familiares sobre los factores que ellos reconocen en que inciden en que sus hijos se relacionen con los fenómenos sociales anteriormente mencionados.

También en dichos espacios se pueden generar espacios de discusión y reflexión sobre prácticas preventivas que se pueden desplegar desde las familias y la escuela para amortiguar estas relaciones o reconocer la proximidad que mantienen los jóvenes con estos fenómenos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Agencia de Calidad de la Educación (2016) *“Panorama de la Educación media técnico profesional en Chile”*
2. Albornoz, R. Benaprés, R. Carrasco, C y Puga, I. (2017) *“Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar Chileno”* Proyecto FONIDE, MINEDUC.
3. Arias, A. Sánchez, E. (2012) *“El trabajo (social) con jóvenes y la problematización de la categoría juventud”* Revista de Estudios de Juventud
4. Arráez M; Calles J; Moreno L. (2006) *“La hermenéutica: Una actividad interpretativa”* Editorial: Sapiens Revista Universitaria de Investigación.
5. Arriagada, F. (2014) *“Evaluación de las políticas educacionales del gobierno de Pedro Aguirre Cerda”* Repositorio Universidad de Chile.
6. Atria, R. (2016) *“Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas al sistema escolar chileno”* Editorial: FONIDE
7. Baeza, J. (2006). *“Demandas y organización de los estudiantes secundarios”*. Temas sociológicos.
8. Bardin L. (1986) *“Análisis de contenido”* Editorial: Akal Ediciones.
9. Bartolomé R, Montañés J, Montañés M y Parra, M. (2008) *“Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes”* Ensayos
10. Bernasconi, A. (2015) *“La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis”* Editorial: Universidad Católica de Chile
11. Bernasconi, A. Rojas, F. (2004) *“Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003”* Editorial: Universitaria.
12. Biblioteca del congreso nacional (2015) *“Reporte estadístico comunal: Peñalolén”*; Disponible en:

<http://reportescomunales.bcn.cl/2015/PDF/Pe%C3%B1alol%C3%A9n.pdf>

13. Callejos J. (2001) *“El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación”* Editorial: Ariel S.A. Barcelona.
14. Canales M (2006) *“Metodologías de la Investigación Social”* Editorial: LOM
15. Carvallo, F. Martínez, C. (2017) *“La Educación Superior como Derecho Social. Cap. II Modelo Actual de la Educación Superior”* Editorial: Observatorio Legislativo
16. Castro, E. Orellana, W. (2010) *“La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición”* Universidad de los Lagos.
17. Catalán, X. (2016) *“Elección de modalidad educativa en la enseñanza media y su rol en la postulación a las Universidades del CRUCH”* Revista Calidad en la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
18. Dávila, O. (2012) *“Transiciones a la vida adulta: Generaciones y cambio social en Chile”*. Revista Última Década.
19. De la Maza L.(2005) *“Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer”* Instituto de Filosofía; Pontificia Universidad Católica de Chile
20. Duarte K. (2002) *“Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar”* Revista Última Década N° 16
21. Duarte, C. (2012) *“Sociedades Adulto céntricas; Sobre su Origen y Reproducción”* Revista Última Década, N°36.
22. Echeverría, R. (1994) *“La ontología del lenguaje”* Editorial: JC SAEZ
23. Espinoza, O. (2017) *“Acceso al sistema de educación superior en Chile: El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado”* Revista Universidades.

24. Espinoza, P. Hernández, H. López, R y Lozano, S. (2018) *“Técnicas de muestreo: Muestreo Bola de Nieve”* Departamento de Probabilidad y Estadística; UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México)
25. Evangelista, E. (2009) *“Trabajo Social Contemporáneo”* Revista: UNAM
26. Farías, M. Sevilla, M y Weintraub. (2014) *“Articulación de la educación técnico profesional: Una contribución para su comprensión y consideración desde la Política Pública”* Revista Calidad en la Educación
27. Ferraris M. (2000) *“Historia de la Hermenéutica”* Editorial: Akal.
28. Freire P. (1969) *“La educación como practica de la libertad”* Editorial: Siglo veintiuno.
29. Freire P. (2005) *“La pedagogía del Oprimido”* Editorial: Siglo veintiuno
30. Gadamer H (1995) *“El Giro Hermenéutico”* Editorial Cátedra.
31. Gadamer, H. (1998) *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
32. Galleguillos, P. Hernández, T. Sepúlveda, F y Valdés R (2016) *“Reforma a la Educación Superior: Financiamiento actual y proyecciones”* Editorial: Dirección de presupuestos; Ministerio de Hacienda
33. Gibbs G. (2007) *“El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa”* Editorial: Morata.
34. Ibáñez, B.(1994). *“Pedagogía y Psicología Interconductual”*. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta
35. Krippendorff K. (1990) *“Metodología de Análisis de Contenido: Teoría y Práctica”* Editorial: Paidós
36. Larraín, H. (2001) *“Un recorrido reciente por la historia de la Educación Superior Chilena”* Editorial AEQUALIS

37. Marcuse, H. (1954) *“El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada”* Editorial: Planeta-Agostini
38. Martínez, J. Palacios, A. (2012) *“Los enfoques de aprendizajes y el proyecto de vida en los jóvenes en los colegios de bachilleres de SLP”* Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas.
39. Mauna, P. (2013) *“Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad”* Editorial: Aequalis
40. McClelland D. (1989) *“Estudio de la motivación humana”* Editorial: Narcea
41. Mead, G. (1925) *“La génesis del Self y el Control Social”* Editorial: Reis
42. Mead, G. (1934) *“Espíritu persona y sociedad”* Editorial Paidós
43. Ministerio de Educación (2015) *“Secretaría técnico profesional; Educación técnico profesional: Historia”* Disponible en: <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/secretaria-tecnico-profesional/historia/>
44. Organización Mundial de la Salud (OMS; s/f) *“Salud de la madre, del recién nacido, del niño y del adolescente: Desarrollo en la adolescencia”* Extraído el: {25-09-2018} Disponible en: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/.
45. Otero, A. (2012) *“Debates y paradojas en las trayectorias educativas ocupacionales: Un análisis sobre perspectivas, acciones y limitaciones en jóvenes argentinos”*. Revista Última Década n°37, CIDPA, Valparaíso
46. Pardo, I. (1999) *“Jóvenes construyendo su proyecto de vida”* Colección Aula Abierta.
47. Parra, D. (2003) *“Manual de Estrategias de enseñanza/ aprendizaje”* Servicio Nacional de Aprendizajes SENA

48. Precht, A. Silva, I. (2014) *“Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo. Historia de la educación en Chile (1810 – 2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810- 1880)”* Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, Vol. 2º Nº1.
49. Quevedo, E. (2001) *“Desarrollo de los valores en las instituciones educativas”* Editorial: Centro de investigación y documentación educativa CIDE.
50. Quiróz, M. Rodríguez, M. (2004) *“La sistematización como forma de producción de conocimiento científico, desde una perspectiva no positivista”* Revista Confluencia.
51. Rendón, M. (2013) *“Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza”* Revista Colombiana de Educación, N°64.
52. Richmond, W. (1980): *“Educación y escolaridad”* Editorial Barcelona.
53. Ruiz, J. (2012) *“Metodología de la Investigación Cualitativa”* 5ta Edición; Universidad de Deusto. Bilbao
54. Sepúlveda, L. (2008) *“Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores”* Editorial: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
55. Sepúlveda, L. (2016) *“Trayectorias educativo – laborales de jóvenes estudiante de educación técnica en Chile: ¿ Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria?”* Revista: Páginas de Educación. Vol. 9, Núm. 2
56. Sepulveda, L. Valdebenito M. (2014) *“Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media?”* Revista Latinoamericana.
57. Sepulveda, L. Valdebenito, M. (2014) *“¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes*

- estudiantes secundarios*” Revista: Estudios Pedagógicos, vol. XL, n. 1, 243-261
58. Serbia J (2007) *“Diseño, Muestreo y Análisis en la investigación cualitativa”* Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Lomas de Zamora.
59. Serrano, S. (1994) *“La Universidad y el Estado”* Editorial Universitaria
60. Taylor S. y Bodgan R. (1994) *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados”* Editorial: Paidós.
61. Unicef (1990) *“Convención sobre los derechos del niño”* Disponible en:
http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf
62. Valverde F. (2008) *“Intervención Social con la niñez: Operalizando el enfoque de derechos”* Editorial: CEPAL

Anexo 1

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del Proyecto: *“Significados que le otorgan los estudiantes de segundo medio del Centro Educacional Mariano Egaña a la educación superior desde sus proyectos de vida”*

Investigador Responsable: Camila Andrea Coloma Rifo.

Docente guía: Camila Véliz.

Afiliación del Proyecto: Carrera de Trabajo Social, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado.

Estimada/o Participante:

Su hija/o ha sido invitada/o a participar en el estudio *“Significados que le otorgan los estudiantes de segundo medio del Centro Educacional Mariano Egaña a la educación superior desde sus proyectos de vida”* a cargo de la investigadora Camila Andrea Coloma Rifo, estudiante de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

La presente investigación tiene como objetivo *“Identificar los significados que le otorgan a la educación superior, los estudiantes de segundo medio del Centro Educacional Mariano Egaña desde sus proyectos de vida”*. A través del siguiente estudio se busca reconocer desde la perspectiva de los estudiantes de segundo medio del CEME, los significados o relación que le

otorgan a la Educación Superior desde sus proyecciones a futuro. Lo anterior emerge en un contexto educacional, donde visibilizar la perspectiva de los estudiantes frente a la educación superior como un proceso próximo en sus vidas, se torna relevante, puesto que a través de este estudio, se puede indagar y reconocer nuevos espacios, donde la disciplina del Trabajo Social puede generar aportes, desde el ámbito de la investigación e intervención.

Desde lo anterior, los objetivos específicos que busca responder este estudio son:

1. Reconstruir desde los discursos de los estudiantes de segundo medio del CEME, sus perspectivas frente a la Educación y Educación Superior.
2. Reconstruir las motivaciones presentes en los proyectos de vida de los estudiantes del CEME y su relación en torno a la Educación Superior.
3. Reconstruir las aspiraciones presentes en los proyectos de vida de los estudiantes del CEME e identificar su relación en torno a la Educación Superior.

¿En qué consiste la participación de su hijo?

Este estudio contempla en su diseño, contar con la participación voluntaria de estudiantes de segundo medio del Centro Educacional Mariano Egaña y las/os apoderadas/os de los participantes; considerando la vinculación que tienen los participantes con los fines que persigue este estudio, de acuerdo a los contenidos abordados por el programa de orientación vocacional y la relación que mantienen con sus familias, por tal, se contactó a los estudiantes a través de las recomendaciones realizadas por los docentes a cargo de los cursos, los cuales fueron invitados a participar de un grupo de discusión y de encuentros individuales para la realización de entrevistas, en los cuales

la participación se baso en conversaciones individuales y grupales con la investigadora; y a las apoderadas/os se les contactara a través de los estudiantes participantes a contribuir al estudio a través de entrevistas individuales.

Su participación está vinculada a los espacios señalados. En una primera instancia, se le invitará a participar del estudio, aceptando colaborar, se le presentará el siguiente consentimiento, el cual será leído y deberá ser aprobado por el estudiante antes de comenzar el estudio. Posteriormente firmado el consentimiento, se comenzara con la realización de entrevistas individuales, estas se realizara en un espacio condicionado adentro del establecimiento educacional, donde será entrevistado con preguntas abiertas las cuales se podrán contestar en un tiempo que no se extenderá de los 45 minutos, las cuales servirán de guía respecto de conocer su mirada en torno a los propósitos ya expuestos. Es importante señalar que deseamos contar con su autorización para grabar de forma auditiva estas sesiones, de manera de trabajar con las grabaciones en la reconstrucción de la información.

¿Cuánto durará la participación?

Para el proceso de participación, se espera poder contar a lo máximo con tres encuentros, uno o dos para las entrevistas y uno para el encuentro grupal, las cuales duraran aproximadamente 45 minutos por sección, dichos encuentros se realizaran en espacios dentro del Centro Educacional Mariano Egaña, siendo estos espacios adecuados para desarrollar la conversación, resguardando la escucha y confidencialidad de los participantes.

¿Qué riesgos corre al participar?

Por las características de nuestra investigación, aseguramos que usted no correrá peligro alguno, ya que apuntaremos a reflexionar en conjunto acerca de los significados que se le otorgan a la educación superior desde sus proyectos de vida. Si el participante presenta dudas posteriores respecto de la investigación, existe la posibilidad de generar encuentros, con la investigadora, para dar orientación respecto del proceso del cual asistió.

¿Qué beneficios puede tener la participación?

Los beneficios directos de este estudio consistirán en el abordaje de la construcción de un espacio de reflexión y autoconocimiento respecto de su perspectiva frente al abordaje de las temáticas centrales expuestas, desarrollando personalmente una reflexión respecto su posicionamiento respecto de las conversaciones desarrolladas.

¿Qué pasa con la información y datos que usted o su hija/o entreguen?

La investigadora mantendrá CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. Las transcripciones serán realizadas únicamente por la investigadora, a cada transcripción se le brindará un código, siendo imposible vincular este código con sus datos de contacto. Los registros de transcripción se guardarán en una carpeta digital de la computadora de la investigadora personal, la cual tendrá una copia en un disco duro externo, cuyo acceso está restringido a la co-investigadora. Los audios, será guardados en la mismas carpeta digital, con un código diferente a la transcripción, y serán mantenidos por dos años (una vez finalizada la investigación), para posteriormente ser eliminados. En el caso de los consentimientos informados (este documento) una vez firmados, serán

guardados en la oficina de la investigadora principal (dependencias de la Universidad Alberto Hurtado) bajo custodia personal de la profesional.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Usted y su hija/o NO están obligados de ninguna manera a participar en este estudio. Si acceden a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Macarena Marín, Coordinadora Académica de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, al correo electrónico mmarin@uahurtado.cl.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Firma del familiar/ apoderada/o

Fecha

Nombre del participante



Anexo 2

CARTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Trabajo Social

Asentimiento informado para estudiantes del Centro Educacional Mariano Egaña

Estimada/o Participante:

Usted ha sido invitado a participar en el estudio *“Significados que le otorgan los estudiantes de segundo medio del Centro Educacional Mariano Egaña a la educación superior desde sus proyectos de vida”* a cargo de la investigadora Camila Andrea Coloma Rifo, estudiante de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

Estoy realizando este estudio para saber cómo los estudiantes construyen sus proyectos de vida desde sus motivaciones y aspiraciones personales y como estas se relacionan con la educación superior.

Si tu apoderada/o o familiar encuentra de acuerdo a que tu participes de este estudio tendrás que contestar algunas preguntas en torno a tu relación con la educación y desde la dimensión personal sobre tus motivaciones y aspiraciones.

Tu participación es libre y voluntaria, por tal desde la aprobación con tus familiares tú eliges si desear participar o no en el siguiente estudio. Recordando que puedes dejar de participar en cualquier momento sin repercusión alguna, como también si existen preguntas que quieras omitir de responder, puedes sentirte en la libertad de hacerlo.

La información sobre lo que conversemos es confidencial, lo que quiere decir que nadie tendrá acceso a la información que conversemos, exceptuando a la profesional académica de la Universidad Alberto Hurtado que acompaña el proceso de elaboración de esta investigación.

Para finalizar es necesario que tengas presente que al acceder a contribuir con este estudio, nos podremos encontrar a lo máximo tres veces durante los horarios de religión y consejo de curso y que los encuentros no deben superar los 50 minutos de conversación, para no interrumpir tus procesos de aprendizajes respecto de las demás asignaturas.

Si aceptas participar en esta investigación, te pido por favor que rellenes los siguientes apartados:

Firma del estudiante

Fecha

Nombre del participante

Universidad Alberto Hurtado

GUIÓN TEMÁTICO

CONSIGNA:

En primer lugar quisiera saludarte y agradecer tu presencia y disposición para colaborar con este estudio.

Como ya te comente la conversación que tendremos es parte de mi proyecto de investigación, que realizo para la Universidad Alberto Hurtado, que tiene por objetivos conocer cómo uds. Los estudiantes del Centro Educacional Mariano Egaña le otorgan significados a la educación superior.

Antes de comenzar la conversación reitero mis agradecimientos, ya que la información que tu puedas entregar será fundamental para la investigación, no te preocupes que lo que se converse aquí será confidencial, recordando que tu participación es voluntaria. Por eso mismo, te pregunto si es posible grabar esta entrevista.

I. Supuestos en torno al Acceso a la Educación Superior

Para comenzar esta conversación, me gustaría en primera instancia consultarte. ¿En qué año llego al CEME? Al Centro Educacional Mariano Egaña

2. ya ¿Qué has pensado respecto de tu proceso académico que has llevado en el CEME?

3 ¿Fue tu decisión ingresar al CEME?

4. ¿Qué piensas de la educación que has recibido del CEME? ¿Presenta cambios respecto de tu anterior experiencia? (si la respuesta es sí) ¿Cuáles cambios?

5. Frente a lo conversado ¿Cómo comprendes la educación? ¿Cuál es su opinión de la educación?

6. Respecto de tu proceso actual ¿cómo te imaginas que va a ser en dos años más tu proceso? Cuando ya estés en cuarto medio... a punto de egresar... rendir la prueba ¿Cómo te lo imaginas?
7. y cuando termines (n) el colegio ¿has pensado si vas a continuar estudiando o piensas en trabajar? ¿por qué? ¿Qué han planificado?
8. (si desean continuar estudios)¿se han proyectado en donde les gustaría estudiar, en alguna universidad, CFT o IP?
9. ¿Cuál es su opinión de la educación superior?
10. ¿Cuál es su opinión en torno a las carreras que existen en la educación superior?
11. ¿manejas conocimientos en torno a los valores que te salen las carreras por ejemplo? Como los aranceles, las matriculas ¿sabes cuánto sale algo en la educación superior? (si la respuesta es sí ¿Qué piensan de los costos? Si la respuesta es no ¿por qué no?
12. Ya ahora en relación al mismo tema ¿Qué opinas sobre la gratuidad en la educación superior? ¿Qué sabes y opinas sobre la gratuidad?
13. ¿Qué les parece que no exista gratuidad en todas las instituciones que imparten educación superior?

II. Representaciones de las motivaciones en torno a la Educación Superior

Hemos estado conversando sobre los supuestos en torno al acceso a la educación superior

Ahora quisiera conversar con contigo sobre tus motivaciones personales en torno a tu proyecto de vida (Y su relación con la educación superior)

14. Si pudieras comentarme ¿Cuáles son las motivaciones personales actuales que tienes? ¿Tienen relación tus actuales motivaciones personales, con tu desempeño académico o con tu proyecto de vida?

15. ¿Qué entiendes por un proyecto de vida?
16. ¿Entre esas motivaciones, crees que el hecho de que existan becas que ayuden con el financiamiento, sea una motivación para continuar con los estudios? ¿Por qué? ¿Eso te motiva a ti?
17. ¿Conoces alguna experiencia cercana de alguien que este cursando estudios superiores? ¿Quién? ¿Qué estudio?
18. ¿Qué te parece esa experiencia?
19. Si pudieras comentarme como es tu relación familiar, en torno a la temática de estudios, ¿Cómo te apoyan o se relacionan con tus deberes académicos?
20. ¿Tus cercanos te han comentado algo sobre la educación superior o la continuidad de estudios? ¿qué te comentan?
21. ¿Qué piensas en torno a las observaciones que realizan tus cercanos en torno a lo anterior conversado?
- Pasando a un ámbito académico:
22. ¿Crees que pudieras comentarme cuáles son tus logros académicos realizados?
23. Tienes planificados logros personales a futuro? ¿Podrías mencionármelos? ¿Por qué los considerarías logros?
24. ¿Qué crees que cambia cuando consigues tus logros?
25. ¿Entre tus logros, existen algunos relacionados al ámbito académico a futuro? ¿Cuáles?

III. Aspiraciones de los estudiantes en torno a la educación superior

Hemos conversado sobre lo que tú consideras tus motivaciones y logros desde el ámbito educacional, destacando aquellos aspectos importantes, como a su vez personas relevantes que comparten contigo tus procesos personales.

Para terminar, me gustaría preguntarte, desde tu perspectiva personal

26. ¿Cuáles son tus aspiraciones personales?
27. ¿Qué crees que harás con tu primer sueldo? ¿Por qué?
28. ¿Crees que la educación es una herramienta para conseguir o adquirir lo que deseas? ¿Podrías argumentarme porque?
29. ¿Crees que tus aspiraciones personales en algún momento se relacionan con la educación superior? ¿Por qué?
30. ¿Crees que la educación superior es una herramienta que permite la movilidad social? Por ejemplo que tener educación te permite acceder a un status social ¿Cuál es tu opinión?
31. desde el ámbito personal -profesional ¿Cómo te proyectas a futuro?
32. Finalizando la perspectiva personal, ¿Cuáles son sus metas a futuro?
33. ¿Sus metas personales tienen alguna relación con lo que esperan de sus proyectos de vida? ¿Por qué esperan eso?
34. ¿tiene alguna relación tu proyecto de vida con la educación superior?
¿Por qué crees que existe esa relación?

Muchas Gracias por su participación. Por mi parte no tengo más preguntas para conversar, sin embargo, quisiera saber si hay algo que no te he preguntado y que quieras comentar o algo que quisieras agregar, siéntete con la libertad de poder hacerlo. Nuevamente, muchas gracias.

Anexo 4

Operalización Instrumento de Tesis de Pregrado, Camila Coloma 2018

CÓDIGO: Descripción código

Fecha de realización:

Duración del encuentro:

1. CATEGORIAS PREDEFINIDAS	2. CITAS	3. DIMENSIONES	4. CITAS
A. Supuestos en torno a la educación y la educación superior (verde)		A.1 Relación estudiante y la escolarización	
		A.2 Perspectiva estudiante sobre la educación	
		A.3 Supuestos del estudiante en torno al egreso de cuarto medio y la educación superior	
		A.4 Apreciaciones de las diferencias contenidos educación escolarizada y carreras de la educación superior	

		A.5. Preconocimientos y apreciaciones de los estudiantes en torno al financiamiento de la educación superior.	
		A.6 Relación educación y adquisición de capital	
B. Motivaciones personales presentes en sus proyectos de vida (fucsia)		B.1 Motivaciones personales	
		B.2 Campo emocional cuando se consigue un logro	
		B.3 Motivaciones y recursos materiales	
C. Motivaciones y su relación con la educación y la educación superior (gris)		C.1 Motivaciones y suposiciones que mantienen los estudiantes sobre el proceso de egreso de cuarto medio	
		C.2 Relación motivaciones personales y desempeño académico	

		C.3 Incidencia de los beneficios fiscales en las motivaciones personales	
		C.4 Logros personales y su relación con la educación	
D. Aspiraciones personales presentes en sus proyectos de vida (Calipso)		D.1 Aspiraciones y proyecciones profesionales	
		D.2 Aspiraciones personales a largo plazo	
E. Aspiraciones personales y su relación con la educación y la educación superior (Amarillo)		E.1 Proximidad de las aspiraciones personales y la educación superior	
		E.2 Influencias de la educación en el status social	
		E.3 Planificaciones actuales de su proyección al egreso de cuarto medio	
F. Relación previa de los estudiantes con la educación y la educación superior a través de experiencias próximas		F.1. Apreciaciones de experiencias cercanas en torno a la educación	

de familiares y cercanos (letras azules)		F.2 Dinámica familiar en torno a los estudios	
		F.3 Observaciones cercanas en torno a la educación superior	
		F.4 Evaluación de las observaciones que le realizan sus cercanos	