



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Carrera de Sociología

Memoria para optar al título profesional de Socióloga

Salir de cuarto medio y transición a la adultez: Influencia de las expectativas sociales en el bienestar socioemocional de estudiantes de cuarto medio en el 2022

Autor: Daniela Muñoz Díaz

Profesora Guía: Andrea Greibe Kohn

Fecha: 7 de diciembre

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer por todos los conocimientos, consejos y conversaciones entregadas por la profesora Andrea Greibe, quien me acompañó durante todo este proceso complejo.

Gracias a Matías Retamales, amigo y sociólogo que fue un ejemplo a seguir, me ayudó durante toda la carrera a aprender de tanto y a que las responsabilidades fueran más amenas.

Al profesor Juan Enrique Opazo, quien en su momento fue fundamental para seguir adelante con los estudios y los ramos más complejos.

A Javiera Barraza y Constanza Acuña, compañeras y amigas esenciales en todo este proceso estudiantil. Gracias por todos los momentos de risas, ayuda y comprensión que se dieron entre la compañía que nos dimos.

A Noemi Mora y Héctor Cifuentes por entregarme una amistad incondicional y apoyo fuera de todo lo que significa la vida universitaria.

Agradezco especialmente a mi familia; Claudia Diaz, Rodrigo Muñoz y Fabian Muñoz que me han apoyado toda mi vida en todos los sentidos posibles. También a mis abuelas Sonia Guzmán y Victoria Diaz que siempre me dieron algún mensaje de aliento y subieron mis ánimos.

Y gracias a mí, porque yo más que nadie sé lo difícil que fue llegar hasta acá.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	3
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	6
1. ¿A qué se enfrentan los jóvenes?	6
2. Posibles explicaciones del fenómeno	8
3. Problemas de salud mental y malestar en estudiantes y/o jóvenes	11
3.1 El proceso de salir de cuarto medio: sistema de expectativas e imaginarios sociale	13
4. Educación online y pandemia del COVID-19.....	15
5. Dimensión que ayuda a configurar el problema: Educación socioemocional	17
CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	19
1. Problematización.....	19
2. Objetivos de la investigación	20
CAPÍTULO III: ABORDAJE TEÓRICO	22
1. Consideración de la emoción: Sociología de las emociones como herramienta para comprender lo subjetivo y lo social.....	22
2. Sociología de la educación: Entender la escuela para comprender la problemática ..	24
3. Expectativas, imaginarios y mandatos sociales en el estudiantado juvenil que finaliza cuarto medio.....	26
3.1 Los imaginarios Sociales	26
4. Concepciones teóricas sobre el contexto emotivo y del sentir estudiantil: bienestar socioemocional, adolescencia y/o juventud y salud mental.....	27
4.1 Adolescencia y Juventud	28
4.2 Bienestar Socioemocional	29
4.3 Salud Mental.....	31
CAPÍTULO IV: ESTRATEGIA METODOLÓGICA	35
1. Justificación de la propuesta metodológica.....	35
2. Muestra o justificación del estudio.....	37
3. Recolección de datos y elaboración de instrumentos.....	37
4. Aspectos éticos.....	39
5. Técnica y plan de análisis.....	40
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS	44
1. Expectativas sociales y experiencia en cuarto medio.....	44

2. Adolescencia y Adultez	49
3. Sobre la influencia que tienen las expectativas sociales en el bienestar socioemocional.....	52
3.1 Rutina y presión académica.....	54
3.2 Predicciones y/o sentimientos sobre el futuro.....	55
4. Necesidad de hacer algo más por la salud mental	57
5. Última temática: La pandemia y adaptación a la presencialidad.....	58
6. Información adicional pero esencial: algo a considerar...¿otro tipo de adaptación al salir de cuarto?.....	60
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	62
1. Sobre la comparación de las expectativas sociales y la propia experiencia de estudiantes sobre la enseñanza media y el paso de la adolescencia a la adultez.....	62
2. Proceso de finalización de enseñanza media y paso de la adolescencia a la adultez como factor influyente del bienestar socioemocional de los estudiantes.....	64
2.1 Aspectos relevantes: Adaptaciones, Pandemia y Nueva vida	65
3. En rasgos generales	68
4. Algunas reflexiones y propuestas sugerentes.....	70
4.1 Consideración de la institución escolar y profesores como elementos complementarios para una visión y solución exhaustiva.....	70
4.2 Mayor aumento de la heterogeneidad y visión longitudinal para futuros estudios. ...	71
4.3 Pertinencia de la metodología cualitativa en la escucha del sentir y actuar	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS	81
Anexo 1: Tabla de caracterización de la muestra.....	81
Anexo 2: Tabla de dimensiones y operacionalización.....	81
Anexo 3: Pauta de preguntas para estudiantes	85
Anexo 4: Consentimiento y asentimiento informado.....	86
Anexo 5: Imagen de afiche para la convocatoria de entrevistados.	89

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo comprender de qué manera las expectativas sociales percibidas por los estudiantes sobre el paso de la adolescencia a la adultez y la finalización de estudios de enseñanza media afectan al bienestar socioemocional de los jóvenes que finalizan cuarto año medio en el año 2022.

Para estudiar esta problemática, se eligió la metodología cualitativa como estrategia de investigación. Se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a estudiantes que estuvieran cursando el cuarto año medio en el 2022. Los resultados se analizaron por medio del software Atlas.ti, con un análisis de contenido.

Los principales hallazgos que se obtuvieron a partir de las diferentes conversaciones, radican en la influencia que las expectativas sociales -referente a la finalización de enseñanza media y la transición a la adultez-, tienen en el bienestar socioemocional de los estudiantes y en su actuar en periodos complejos, en donde los principales responsables de los diferentes mandatos sociales son la institución escolar y la familia. Además un resultado importante es el contexto temporal del estudio, es decir, el año 2022 marca un proceso de transición hacia el regreso a la presencialidad. De esta manera, la pandemia cumple un rol importante en términos de proceso complejo de adaptación y también como factor incidente en parte del malestar de los estudiantes.

Cabe destacar también que se añade una realidad no considerada pero que surge desde la heterogeneidad de la muestra: experiencias de estudiantes provenientes del norte del país, quienes cumplen la futura adaptación a la ciudad, a la lejanía de la familia y un bienestar socioemocional interrumpido también por los factores educacionales.

En las páginas siguientes el lector se encontrará con un documento dividido en diferentes capítulos, iniciando con una breve introducción de la problemática, sus respectivos antecedentes (I), la problematización (II), marco teórico (III), estrategia metodológica (IV), análisis de resultados (V) y conclusiones junto con algunas reflexiones finales (VI).

Palabras claves: Expectativas sociales, transición de la adolescencia a la adultez, juventud, finalización de enseñanza media, bienestar socioemocional.

INTRODUCCIÓN

La salud mental o la búsqueda del bienestar en el individuo se ha ido instalando en las sociedades contemporáneas como un tema relevante que requiere atención. De hecho, en las últimas décadas, el bienestar de las personas, niños y adolescentes en particular, ha ido ganando más atención e interés entre los investigadores y los encargados de formular políticas (Choi, 2018).

Es importante añadir que una parte de la sociedad que corresponde a los adolescentes, específicamente quienes se encuentran en la finalización de enseñanza media, se instalan en un contexto complejo en donde los problemas de salud mental y el bienestar socioemocional se ven agravados debido a las presiones sociales, la adaptación a otro ciclo de vida, la pérdida de lazos de amistad ya establecidos y cambios profundos que transforman la costumbre juvenil a un escenario de “adultez” (Bayram y Bilgel, 2008, citado en Cleary et al., 2011), que deben asumir tal y como dictan las normas sociales. Estas expectativas que son parte de un imaginario social determinado, generan una presión importante en el actuar y sentir del estudiante, lo que podría desencadenar un malestar significativo e interrumpir una vida académica normal. Por tanto, el bienestar socioemocional se ve alterado significativamente por el contexto escolar que se afronta individualmente y las presiones del entorno.

La salud mental y el bienestar socioemocional se instala entonces como un fenómeno que debe ser comprendido desde una perspectiva no individualizadora y que logre entender los componentes que influyen y transforman esta problemática constantemente. Las causas de los problemas de salud mental o el malestar socioemocional que se presentan en los sujetos pueden llegar a encontrarse en sí mismos pero también en el exterior; la estructura social, las instituciones, el entorno laboral, académico o económico y las expectativas sociales, que influyen de manera significativa en la proliferación del malestar en la sociedad (Cleary et al., 2011), donde los estudiantes no son la excepción.

Es así que con la presente investigación, se pretende dar relevancia a las concepciones no individualizadoras de la salud mental, intentando identificar y comprender los factores externos correspondientes a variables sistémicas o estructurales que pueden estar influyendo en el malestar de estudiantes de cuarto año medio. También es importante considerar nuevas teorizaciones sobre la temática en cuestión, ya que puede traer beneficios significativos para nuevas líneas de investigación e innovadoras percepciones sobre la importancia del bienestar

socioemocional actual, las causas que afectan al malestar en adolescentes y cómo los estudiantes reaccionan o viven con problemáticas de salud mental.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la temática que engloba a las diferentes dificultades que atraviesan los jóvenes en la finalización de la enseñanza media, ya sea en términos de presiones sociales o proliferación de problemáticas de salud mental, existen diversos antecedentes, donde uno de ellos son las complejidades que enfrentan como individuos en el contexto de un sistema social que les presenta normativas e imaginarios sociales que potencialmente funcionan como causantes de ansiedad, angustia o problemas más graves. Es por esto además que parece pertinente presentar el panorama a nivel nacional y a nivel específico de los estudiantes en su proceso de finalización de cuarto medio; quienes en el contexto de la presente investigación han vivido las consecuencias de la pandemia por el COVID-19 y las clases online que han significado el aumento de problemas de salud mental, lo que vendría a aportar en lo que respecta a la trayectoria del cursar y terminar la enseñanza media.

Y por último, se han podido encontrar antecedentes de posibles soluciones de la temática en cuestión, las cuales se exponen en este apartado con el propósito de dar a conocer herramientas como la educación socioemocional y sus contribuciones en el contexto educativo que amerita apoyo a los jóvenes cuando el malestar en relación a la salud mental sufre complejidades.

1. ¿A qué se enfrentan los jóvenes?

A nivel mundial, la depresión, las conductas suicidas o autolíticas son un problema social y de salud pública en donde los más afectados son parte de la población más joven (OMS, 2011, citado en Barroilhet et al., 2012). Además, este panorama a nivel nacional tuvo importancia en años anteriores cuando Chile duplicaba la tasa de mortalidad juvenil por suicidio de Latinoamérica y el Caribe (CEPAL, 2007, citado en Barroilhet et al., 2012) donde las causas de muerte por suicidio entre la población joven aumentaron de manera sostenida y considerable desde el año 2000 al 2005 (MINSAL, 2012, citado en Barroilhet et al., 2012) instalándose en ese entonces como la tercera causa de muerte entre los 15 y 19 años (Valdivia et al., 2001, citado en Barroilhet et al., 2012).

Otro aspecto importante que hay que considerar y que tiene relevancia en el impacto de la salud mental de los jóvenes es la autoestima. Los estudios sobre la salud mental en los adolescentes muestran que la autoestima es un factor importante en el desarrollo de aspectos como los de la

personalidad, adaptación social y/o emocional y en la salud mental en general (MINSAL, 1991, citado en Montt y Chávez, 1996). En donde la etapa escolar juega un papel fundamental en la formación del autoconcepto del adolescente, quienes en esta etapa se ven enfrentados a un aumento de las exigencias sociales que les rodean y de expectativas que esperan que el joven defina una vocación, adquiera autonomía o que sea capaz de definir una identidad personal (Montt y Chávez, 1996).

Todas estas exigencias sociales tienden a configurar un “Yo” ideal muy alto, provocando que muchos jóvenes sientan que no pueden lograr aquella meta y la perciban como algo casi inalcanzable (Montt y Chávez, 1996) lo que potencia diferentes amenazas que pueden afectar a la autoestima del adolescente (Haeussler y Milicic, 1995). Es importante mencionar que además de las expectativas que sobrellevan los adolescentes, estos se enfrentan a constantes aumentos de carga académica, lo que conduce a un aumento de desconfianza y duda de sí mismo frente a la aptitud o el miedo al fracaso (Jones, 1993, citado en Tan y Yates, 2011).

Este panorama descrito anteriormente puede llegar a significar una problemática relevante en el desarrollo y desenvolvimiento de capacidades o habilidades del adolescente en su etapa escolar, ya que al encontrarse en un contexto de expectativas que le obliga a realizar acciones que le llevarían presuntamente al éxito académico o laboral, podría generar problemas de autoestima y frustración que conlleven a problemáticas de salud mental más severas. Estas exigencias que provienen de un entorno adultocéntrico con altas expectativas en el “más joven” impide que los escolares puedan tener una buena imagen personal. Esta última radica de importancia debido a que funciona como un aporte significativo en la motivación de los jóvenes en aprender, en el sentimiento de confianza en torno a logros y cumplimiento de tareas con éxito y claramente, confianza en sí mismos ya sea en sus percepciones o problemas personales que se les puedan presentar en esta etapa compleja que deben atravesar (Reasoner, 1982, citado en Montt y Chávez, 1996).

Por tanto, el contexto escolar influye en el ajuste psicológico del adolescente como el fracaso escolar, las expectativas negativas del éxito académico o hasta problemas interpersonales con compañeros (Estévez et al., 2005) es de esta forma que el fracaso escolar y la baja autoestima académica o escolar son constructos relacionados (García y Musito 1993; Marsh et al., 1988, citado en Estévez et al., 2005), los cuales estarían ejerciendo una influencia de valencia

negativa en la salud mental de los estudiantes (De la Peña et al., 1999; Herrero et al., 1995; Verduzco et al., 2004, citado en Estévez et al., 2005).

Es importante entonces tener en cuenta todas estas problemáticas que caracterizan un significativo malestar en los jóvenes, en donde se hace relevante comprender qué otras causas o factores estarían incidiendo en la mala calidad de salud mental que se presenta en estos sujetos, para lograr de esta manera herramientas de conocimiento y acción que logren ayudar en este complejo contexto. Sobre todo es importante implementar un enfoque en las escuelas, ya que estas aparecen como un lugar apropiado para desarrollar acciones preventivas (McKee et al., 1993).

2. Posibles explicaciones del fenómeno

Ahora bien, de manera general parece importante conocer el entorno social que jóvenes y la sociedad en general deben enfrentar cuando los problemas de salud mental se hacen presentes, provocando una transformación en términos de vida y desenvolvimiento en los aspectos personales y exteriores del sujeto. Por eso es menester mencionar el individualismo como una de las diversas causas existentes que se han mencionado sobre la problemática, el cual ha transformado y sigue trayendo cambios en múltiples aspectos y escenarios, como en la salud mental, su conceptualización y en el malestar que se vivencia en las sociedades contemporáneas.

Es así que una de las características o rasgos fundamentales de las sociedades actuales, es el creciente individualismo y la importancia de este en la cultura, acción, pensamiento y nuevas configuraciones del entramado social. Esto ha afectado y promovido las concepciones individualizadoras sobre ciertos asuntos que poseen relevancia en la vida social, en donde la salud mental y el malestar que existe en la sociedad no es una excepción. De hecho, existe una individualización creciente en este último aspecto, en el sentido de que el malestar es expresado de manera general por parte de los sujetos desde un ámbito privado y además, los discursos sociales al construir ideales relacionados al bienestar que deben conseguir los sujetos, van instalando la percepción de que el individuo es el único responsable de sí mismo (Morales et al., 2012).

Este tipo de concepciones a largo plazo, van produciendo en el sujeto un pensamiento casi normativo que tiene que asumir por regla definida por la estructura social que le determina, en

donde los problemas que van surgiendo a lo largo de la vida o la cotidianeidad, son meramente responsabilidad de los individuos; si se presentan psicopatologías, la persona que sufre de estas, tiene que asumir el deber de mejorarse y dejar esta problemática exclusivamente en el espacio privado.

Asimismo, la individualización del malestar se relaciona directamente con las contradicciones existentes de la vida social contemporánea; aludiendo a la desconfianza, la angustia y al sentimiento de un debilitamiento del sentido de la vida humana y colectiva (Morales et al., 2012). Esto hace sentido si se tiene como referencia que el sujeto se relaciona diariamente con diferentes colectividades, establece relaciones humanas con otros sujetos o grupos o simplemente depende de instituciones o de la misma estructura social.

Entonces, si se le ha obligado en base a la concepción genérica de que debe asumir sus problemas de salud mental o de tener que hacerse cargo del malestar, es como si de alguna forma se aboliera o se rompiera la conexión permanente que tiene con lo social, provocado justamente por esta creciente individualización. Donde “el proceso de desinstitucionalización, desprotección, desregulación, privatización y responsabilización que implica la instalación del ideal de “autonomía” supone un abandono progresivo de la sociedad por el Estado, lo cual dejaría a los individuos frente a sus debilidades” (Morales et al., 2012, p. 95).

¿Pero qué implicancias tiene esto? Justamente como se nombraba anteriormente, este tipo de pérdida o debilitamiento de la dependencia con lo social va provocando en las personas una cierta desorientación y angustia, lo que es causado probablemente por esta atmósfera individualizadora que hace al individuo único responsable de sí mismo. Y se va olvidando que “el progreso individual es inseparable de condiciones sociales, económicas, políticas y culturales (Morales et al., 2012).

Es importante destacar además que esta problemática no solamente se da en el plano cotidiano de los sujetos, sino que en el mismo concepto de salud mental se ha definido tradicionalmente como una problemática relacionada con los conflictos o dificultades de carácter individual, que se relacionan estrechamente con variables netamente biológicas (Ordorika, 2009). Sin embargo se ha observado una transformación de la concepción de la salud mental, principalmente por parte de la OMS, en donde se va dejando atrás a un tipo de modelo médico que sólo se enfoca en aspectos individuales (Ordorika, 2006) y se comienza a insistir en la necesidad de entender las particularidades de culturas y grupos en relación con la salud mental para poder llevar a cabo políticas de salud efectivas, donde debe tenerse en cuenta además que existen diferencias

significativas en torno al género, a la edad o a la clase, en relación al tipo de padecimientos y la prevalencia que tienen estos en los sujetos (Ordorika, 2009).

2.2 Salud mental en Chile y sus problemáticas

En otro orden de ideas y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente y visualizando una realidad más concreta, parece importante contextualizar el entorno en el cual se desarrollará el estudio que se presentará más adelante; es fundamental observar la realidad en Chile y su situación con respecto a la salud mental.

En Chile a pesar de los significativos avances económicos y del elevado índice del desarrollo humano que caracteriza al país, cada vez se hace más habitual que se esté hablando de un sentimiento profundo de malestar (Morales et al., 2012). Dentro de la experiencia chilena todo este panorama generalizado de un desasosiego relevante, se relaciona directamente con la instalación de un lenguaje del malestar, que se expresa mediante la valencia negativa del concepto de salud mental, refiriéndose con esto a indicadores de carácter epidemiológicos como puede ser la ansiedad, la depresión, el suicidio o también se puede llegar a referir a la creciente atención en salud mental o el aumento de las licencias médicas de esta problemática (Morales et al., 2012).

Este malestar se ve plasmado de manera significativa en las altas cifras de las diferentes psicopatologías existentes, en donde se puede observar a partir de las estadísticas de la OCDE, que Santiago lideró tiempo atrás el mayor número de trastornos ansiosos y depresivos, en donde la tasa de suicidio aumentó en un 55% entre el año 1995 y 2009 (OCDE, 2011, citado en Morales et al., 2012). También Valdés y Errázuriz (2012) señalan que un 17,2% de los mayores de 15 años presentan problemas de salud mental, lo que a su vez se ve empeorado por el bajo financiamiento económico en esta materia. De hecho, en estudios recientes se ha demostrado que la carga de enfermedad relacionada a problemas de salud mental ha sido subestimada de manera usual, lo que se ha visto demostrado por una baja prioridad y asignación de recursos que debieran estar destinados a un problema de gran incidencia en la calidad y expectativa de vida en la sociedad (Vigo et al., 2016, citado en MINSAL, 2021).

Las propuestas desde la institucionalidad ante esta problemática han sido exigir mayor presupuesto para la salud mental, o sea que haya más fondos para la psicoterapia y farmacoterapia individual, dentro de una lógica biomédica del malestar subjetivo de la persona

(González, 2020). Por parte del Ministerio de Salud se han elaborado tres planes nacionales de salud mental en 1993, 2001 y el último en el 2017 con proyecciones hasta el 2025; en estos planes apuntan a la individualización, como la prevención y detección temprana de patologías mentales, donde también se habla de costos sociales y económicos que significan a nivel estatal tener un gran número de individuos “enfermos” (González, 2020).

3. Problemas de salud mental y malestar en estudiantes y/o jóvenes

Ahora bien, en relación al panorama relacionado con la salud mental que se presenta en los jóvenes, se ha podido observar que según los datos entregados por la encuesta CASEN 2017, alrededor del 98% de la población joven declara no haber ido a una consulta de salud mental, lo que es alarmante teniendo en cuenta que la segunda causa de muerte entre los jóvenes es el suicidio¹ (INJUV, 2018) y que según datos del Minsal un 16,5% de los adolescentes presenta algún tipo de enfermedad mental (Minsal, 2018, citado en INJUV, 2018). Agregar también que la prevalencia de depresión de los últimos 12 meses desde que se aplicó la Encuesta Nacional de Salud en el 2018 se muestra que un 6,2% de la población más joven presentó síntomas de depresión o depresión como tal (MINSAL, 2018).²

De hecho, en una investigación realizada por Cova y colaboradores (2007), la cual tenía como objetivo estimar la prevalencia de sintomatología depresiva y ansiosa en adolescentes (desde 14 a 20 años) estudiantes de enseñanza media de la comuna de Concepción, reveló que un 32,6% de los adolescentes presenta sintomatología depresiva y un 42,3% sintomatología ansiosa. A nivel general, la prevalencia de trastornos depresivos en los adolescentes oscila entre un 0,4% y 8,3% (Harrington, 2002, citado en Cova et al., 2007), mientras que en relación a la presencia de trastornos de ansiedad, se estima que estos oscilan entre un 5% y 10% (Klein y Pine, 2002, citado en Cova et al., 2007).

¹ Las tasas de suicidio históricamente más elevadas entre las personas mayores actualmente tienen la tendencia a invertirse hacia los grupos más jóvenes (Rojas, 2008).

² En referencia a la percepción de desánimo o depresión durante las últimas cuatro semanas que se aplicó la encuesta Nacional de Salud en el 2010, muestra que el 9,4% de los jóvenes manifiesta haberse sentido así siempre o casi siempre (MINSAL, 2010).

Por otro lado, en la adolescencia o la etapa de vida que están atravesando muchos jóvenes en su enseñanza media, es importante destacar que es un factor fundamental que debe ser comprendido y considerado como antecedente, causa y factor de problemáticas de salud mental. La adolescencia, puede caracterizarse por ser una etapa en donde existe un aumento significativo de los trastornos psicológicos, en donde la ansiedad y la depresión no son la excepción (Costello et al., 2003, citado en Mella et al., 2014). Los adolescentes en esta etapa de sus vidas enfrentan grandes demandas de adaptación y de rendimiento en sus responsabilidades académicas, en el entorno social, familiar, en las relaciones amorosas, en su apariencia física o en el cumplimiento de expectativas que sus familiares o más cercanos proyectan en el adolescente, lo que puede ir desencadenando estrés (Mella et al., 2014).

A grandes rasgos, la adolescencia se puede considerar como una etapa de carácter “evolutivo” y de complejidad que es marcada por transformaciones múltiples de componentes físicos, cognitivos, afectivos o sociales, y por una evidente vulnerabilidad a los factores contextuales del desarrollo en sí (Mella et al., 2014).

En relación a los jóvenes que están terminando cuarto año medio y están en un proceso de transición a la educación superior o al mercado laboral, tomando decisiones importantes y adaptándose a una nueva etapa en su vida, generalmente se encuentran emocionados por entrar a esta nueva fase, sin embargo se debe tener en cuenta que este tipo de estudiantes tienen que enfrentarse a nuevas exigencias en el plano académico y social que requiere la etapa universitaria (Bayram y Bilgel, 2008, citado en Cleary et al., 2011). Por ende, esto podría incrementar los niveles de ansiedad, de angustia o de preocupaciones que podrían de algún modo afectar su vida diaria, su vida académica o hasta su vida familiar.

Existen de hecho, algunos factores que pueden ser potencialmente una fuente de estrés importante, como el perder amigos de la escuela, tener que formar nuevas relaciones en el contexto universitario, tener que lidiar con diversos métodos de aprendizaje propios de la educación superior y también con las diferentes expectativas que se tiene de los estudiantes en esta etapa, donde la autonomía en relación a estudios y a la vida propia destacan significativamente (Cleary et al., 2011). Hay que agregar además que la transición a la “edad adulta” por la cual pasan los jóvenes, se ha caracterizado tradicionalmente y socialmente por poseer diferentes ventajas en relación a oportunidades educativas y el desarrollo de relaciones personales, sin embargo a pesar de estas aparentes ventajas, este proceso es una fuente importante del crecimiento de estrés (Usher et al., 2005, citado en Cleary et al., 2011) y además

hay un riesgo importante a padecer enfermedades mentales (Blanco et al., 2008, citado en Cleary et al., 2011).

3.1 El proceso de salir de cuarto medio: sistema de expectativas e imaginarios sociales

En esta misma línea, y profundizando el apartado anterior, salir de cuarto medio, institucional y biográficamente se ha considerado como un umbral en donde los jóvenes deben marcar su trayectoria en la autonomía de su subjetividad y asimismo se produce una comprobación de red de caminos o los casilleros correspondientes a la estructura social a los que pueden aspirar (Canales et al., 2016). Donde las aspiraciones y expectativas que existen se traducen en elecciones, las cuales tienen un peso cada vez más importante en las biografías de los jóvenes (Furlong et al., 2006, citado en Elías et al., 2020), a su vez el campo educativo se encuentra orientado a que los jóvenes tengan que escoger entre las distintas opciones que se les presenta en período de terminar la enseñanza media (Elías et al., 2020).

Esta elección de caminos que se deben ir tomando refleja un entramado de decisiones que el sujeto debe hacer en su vida, las cuales se encuentran determinadas por factores sociales, económicos, culturales, familiares y personales (Foladori, 2009, citado en Canales et al., 2016). Por tanto, los jóvenes se enmarcan en un contexto difícil y de constante adaptación que deben asumir según lo que dicta la norma social, la cual ha establecido tradicionalmente una pauta de comportamientos y acciones que se deben seguir para llevar a cabo un desenvolvimiento personal y/o académico acorde a las expectativas sociales o familiares que se proyectan en este grupo de sujetos.

Es así que los estudiantes que se encuentran finalizando su enseñanza media, están inmersos en una realidad compleja propia de esta etapa educativa, la cual se vive de manera tensionada como producto de un sistema de expectativas familiares que va condicionando la forma de experimentar este proceso por parte de los sujetos (Jelin, 2010 citado en Duarte y Sandoval, 2018). Estas expectativas hacen referencia a lo que se espera de los jóvenes en términos de rendimiento académico, toma de decisiones sobre el futuro e inserción a la educación superior, lo que va generando temores y agobios al no sentirse capaces de alcanzar las expectativas que se les ha impuesto por el entorno familiar, educativo o social; lo políticamente correcto y socialmente aceptado también juega un rol importante, sobre todo si se hace referencia al deber de estudiar y acceder a estudios universitarios para poder conseguir una mejor posición en el mundo laboral.

Estas tensiones que se van produciendo, no son resueltas en la mayoría de los casos, sino que se lleva a cabo un proceso de asimilación o dicho con otras palabras, una adaptación funcional a lo que la estructura impone (Bourdieu, 2000, citado en Duarte y Sandoval, 2018), por tanto no se vislumbran cuestionamientos radicales para superar estas condicionantes sistémicas o vías de acción directas en contra de esta presión externa que genera temores (Duarte y Sandoval, 2018). Además, por ejemplo tomar la decisión de abandonar la escuela o los estudios como una vía de acción de descontento, no traería consecuencias positivas en un contexto social en donde la vía correcta es seguir los estudios superiores para tener un decente futuro laboral, sólo se conseguiría tener más probabilidades de sufrir desempleo o ganar menos en su vida laboral (Bergeson y Heuschel, 2003).

Esto último guarda relación con unas de las presiones externas primordiales en este proceso, que es la continuación de estudios al terminar el cuarto medio, de hecho la alta tasa de retención en enseñanza media y la alta matrícula en la educación superior (CEPAL/OIJ, 2008, citado en Duarte y Sandoval, 2018) corresponden a los logros de un sistema de educación de mercado que a través de la privatización creciente, ha logrado configurar un imaginario social imperativo sobre que la continuación de estudios superiores es lo que corresponde a los jóvenes de la época actual, sumándole que la inserción al mercado laboral es la etapa siguiente a los estudios superiores, fase que nuevamente es legitimada y consolidada por el imaginario prevaleciente de la sociedad chilena (Duarte y Sandoval, 2018).

A fin de cuentas, estos procesos correspondientes al salir de cuarto medio y continuar los estudios se van experimentando desde un conjunto de tensiones sociales, esto hace referencia a que se viven desde un desajuste entre las aspiraciones de los jóvenes y las expectativas que tienen los adultos sobre estos y desde el desacomodo con los deseos por parte de los jóvenes y desde un cierto malestar con la estructura social (Duarte y Sandoval, 2018). Dicho de otra manera, el salir de cuarto según Canales y colaboradores (2006) se encuentra tensionado por 3 factores importantes, primero se encuentran las expectativas que tienen sus padres y ellos mismos de “llegar a ser alguien en la vida”, panorama en donde queda excluido el acceder a un trabajo no calificado simple, sino que se exige una credencial de educación terciaria. En segundo lugar, está una promesa de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior que abre la sociedad y, en última instancia, el salir de cuarto se tensiona por la desigualdad social que condiciona un interjuego de expectativas y posibilidades, donde los jóvenes pertenecientes a sectores populares experimentan una brecha que se acrecienta a medida que se van aproximando al mercado laboral.

4. Educación online y pandemia del COVID-19

Por otra parte, es necesario enfatizar el contexto complejo que han tenido que atravesar los estudiantes que serán el objeto de estudio de esta investigación. Este escenario nada sencillo por lo demás, hace referencia a la realidad correspondiente con lo que es vivir en una pandemia que les ha afectado en múltiples áreas de la vida, pero sobre todo en la educacional y en la salud mental, donde ellos se encuentran y sufren un impacto mucho más directo.

Primero, parece importante partir señalando de manera general que cuando existen situaciones de desastres o de epidemias, se generan cambios bruscos en lo que respecta a las dinámicas relacionales, lo que tiene un impacto significativo en la salud mental (Macaya et al., 2018, citado en Ribot et al., 2020). Una epidemia de gran impacto implica una perturbación psicosocial que puede afectar la capacidad de manejo de la población afectada, en donde toda la población puede sufrir tensiones o angustias (Ribot et al., 2020), pero las personas que pueden verse más afectadas y presentar alguna manifestación psicopatológica son quienes viven en condiciones más precarias y vulnerables (Organización Panamericana de la Salud, 2020, citado en Ribot et al., 2020). Por lo tanto, el impacto psicosocial que significa una pandemia puede afectar en la capacidad de manejo en la población afectada, en donde se estima un aumento de la repercusión de trastornos mentales según la magnitud que tenga la epidemia en un grupo social determinado y el grado de vulnerabilidad que tenga aquel colectivo (Ribot et al., 2020).

El vivir en este contexto pandémico significa también tener que ajustarse a una nueva realidad de transformaciones, en donde esta adaptación a una rutina configurada por nuevas normativas creadas para llevar a cabo soluciones ante una enfermedad letal, puede provocar ciertas consecuencias que no son predichas ni por quienes colocan las reglas en un nuevo escenario ni por quienes tienen que acatarlas; el confinamiento, el encierro, la pérdida de libertades, el deterioro de las costumbres y la consonancia con una nueva cotidianidad tiene un impacto directo al agravamiento de las problemáticas de salud mental, lo que hace urgente poner en práctica soluciones y políticas públicas inmediatas para el control y/o prevención de desenlaces más negativos de este malestar creciente.

Las cuarentenas, otra medida tomada por los encargados de la salud, tuvieron consecuencias individuales y colectivas, como la imposición externa que impide la libertad de acción y movimiento, experiencia que se ha asociado con la aparición de sintomatologías depresivas y estrés postraumático ante una situación específica de pandemia llena de incertidumbre,

preocupación por seres queridos, y pérdida de libertad (Brooks et al., 2020, citado en Castillo et al., 2021).

Las medidas del confinamiento y cuarentenas también han provocado un aumento de la violencia intrafamiliar y con ello el maltrato infantil, lo que a corto o largo plazo pueden generar estrés tóxico en los niños y en los adolescentes, generando de esta manera problemas de salud mental permanentes (Eyzaguirre et al., 2020). Este panorama de alguna u otra manera se presenta como una realidad compleja que los sujetos deben asumir y enfrentar a pesar de que eso signifique implicancias negativas en su rendimiento diario y en su salud mental; desde ese punto de vista es posible entender por qué existe un incremento de psicopatologías justamente en el entorno descrito.

Ahora bien, la principal medida que se tomó para frenar o prevenir el contagio del virus en la población de infantes, adolescentes y jóvenes fue la suspensión de las clases presenciales, lo que implicó un distanciamiento social significativo y el confinamiento de la mayor parte de la población, provocando un impacto negativo en diferentes dimensiones de la vida de los sujetos, como por ejemplo en los hábitos alimenticios, la salud física y mental y/o el desarrollo cognitivo y socioemocional (OCDE, 2020, citado en Eyzaguirre et al., 2020). En el aprendizaje a distancia, la influencia del establecimiento y las condiciones socioeconómicas del hogar tienen una incidencia significativa en los procesos formativos de las y los estudiantes (Eyzaguirre et al., 2020). La preocupación por los riesgos alimentarios y de salud mental que puede significar el cierre de las escuelas, ha sido reflejado por diversas organizaciones internacionales y en general de especialistas del área médica, quienes han puesto el foco en la pérdida de habilidades sociales y/o cognitivas, el aumento de las brechas de aprendizaje dentro del aula y el aumento de la deserción escolar (Eyzaguirre et al., 2020).

En este complejo contexto, la desigualdad no desaparece. Los alumnos que poseen menos habilidades digitales son quienes tienen más probabilidades de tener una experiencia negativa en la inmersión tecnológica que significa las clases online, ocasionando muchas veces sentimientos de frustración y preocupación, terminando hasta en una activación de síntomas relacionados con el estrés o con la ansiedad (Castillo et al., 2021). Existe entonces un escenario académico impersonal que viene arrastrando desde la realidad presencial los estresores propios de las falencias sistémicas del modelo educacional actual chileno, produciendo un deterioro en la calidad de enseñanza y aprendizaje, un aumento de la brecha de oportunidades y un efecto negativo en las respuestas emocionales de los estudiantes vivenciando la educación en línea

(Castillo et al., 2021). Esto evidentemente amerita un enfoque en las desigualdades y su agravamiento en situaciones de emergencia sanitaria, para que en próximas ocasiones se pueda prevenir el alto impacto que han sufrido las familias más vulnerables y acortar de alguna forma la brecha que ha existido históricamente en la sociedad chilena, la cual se ha visto fuertemente agravada y evidenciada con la llegada del COVID-19.

5. Dimensión que ayuda a configurar el problema: Educación socioemocional

En esta misma línea, se ha reconocido que el apoyo de la salud mental correspondiente a los jóvenes tiene que sobrepasar los límites de los servicios que se especializan en esta temática, intentando abarcar también el área escolar y otros servicios (Frith, 2017, citado en Shelemy, 2019). De hecho, hay estudios que han mostrado que un aumento de apoyo emocional de los profesores a los estudiantes se puede relacionar con una disminución de problemas de conducta en estudiantes y en síntomas depresivos (Way, Reddy y Rhodes 2007; Undheim y Sund 2005; Joyce y 2014, citado en Shelemy, 2019).

Una de las vías posibles para llegar a resolver o simplemente ofrecer una herramienta de contención y apoyo en el contexto hostil que enfrentan los jóvenes en la enseñanza media, es llevar a cabo una efectiva educación socioemocional. La cual se puede entender como una manera de solucionar problemas personales y sociales que se viven, como por ejemplo la comprensión y regulación de los sentimientos propios y ajenos, la resolución de conflictos personales y externos, el autocontrol de comportamiento y el afrontamiento del estrés (Marina, 2005, citado en Lagos et al., 2020).

La educación socioemocional es integrada en este esquema argumentativo como concepto central debido a que se instala como una alternativa útil en la solución de complejidades en los estudiantes, y sobre todo en la salud mental; el enfoque en las emociones o el desarrollo de una conciencia emocional que les permita comprender sus dificultades y la de los demás, puede resultar ser una vía útil. Es por eso que resulta importante comprender de qué manera la educación socioemocional resulta un aporte en la solución de problemas y en el malestar mental que puedan presentar los estudiantes de cuarto medio en una realidad desfavorable y de decisiones importantes en el futuro. Por ese motivo, integrar el desarrollo socioemocional es vital para el rendimiento académico y la mejora del malestar, debido a que las emociones determinan variadas acciones como el qué, cómo y por qué; sumándole además que las

emociones conducen todas estas acciones y las impulsan a llevarse en concreto (Naranjo, 2007, citado en Lagos et al., 2020).

Para una mejor comprensión del concepto, es importante entender que cuando se habla de aprendizaje socioemocional, se hace referencia a la enseñanza de competencias que las personas necesitan para poder manejarse a sí mismos, sus relaciones interpersonales y sus trabajos de una manera efectiva y ética (Marchant et al., 2013).

En el contexto chileno, la educación emocional se ha planteado desde los años 2000, con el motivo de desarrollar el fortalecimiento de las emociones por medio de la labor formativa de los estudiantes, sin embargo, no se ha podido concretar de manera eficiente (Bisquerra, 2003, citado en Lagos et al., 2020). Se cree que este esfuerzo ha sido complejo debido a que en el sistema educativo el desarrollo socio emocional ha tenido siempre una valoración menor (García, 2012, citado en Lagos et al., 2020). En el mismo marco nacional, la asignatura de Orientación, que está presente sobre todo en la enseñanza media, toma el rol de dar una formación integral a los estudiantes, promoviendo el desarrollo personal (Lagos et al., 2020). Asumiendo lo anterior, esta asignatura de orientación debería tener el rol de promover la dimensión afectiva de los individuos que pertenecen a la comunidad escolar (Olivera, 2004, citado en Lagos et al., 2020).

Por último, y en referencia a resultados concretos que ha tenido la educación socioemocional, se ha visto que en estudios que se han realizado en el contexto escolar chileno, se ha revelado la relación entre variables socioafectivas, como el bienestar, la autoestima y la integración social con el rendimiento académico (Marchant et al., 2012). De hecho, meta análisis de 213 estudios que trataban sobre los efectos del aprendizaje emocional, que abarcaban más de 270.000 estudiantes, mostró que la educación socioemocional además de tener efectos emocionales, se podía observar una mejora significativa en el rendimiento académico (Durlark et al., 2011, citado en Marchant et al., 2012). Por tanto, por medio de una aplicación socioemocional dentro del aula o el establecimiento, se puede llegar a lograr una solución a los problemas que presentan los estudiantes, junto con entregarles herramientas para afrontar la vida cotidiana y mejorar el rendimiento académico.

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Problematización

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es posible plantear que existe una contradicción entre las expectativas sociales que existen sobre la finalización de cuarto año medio y la experiencia personal de las y los estudiantes que están en esta etapa . Según los antecedentes revisados terminar la escuela trae a los estudiantes un escenario de desarrollo personal, cognitivo y de oportunidades frente a escenarios posteriores que tendrán que elegir. Sin embargo, la ansiedad, la angustia, la pérdida de lazos ya construidos en la etapa escolar, entre otros múltiples factores, corresponden a la dimensión personal de la problemática, que entran en tensión con lo estipulado por el imaginario social existente de estas fases.

Es por esto, que parece importante comprender de qué forma las expectativas sociales respecto a la finalización de la enseñanza media y a la transición de la adolescencia a la adultez, se diferencian con la experiencia personal de los estudiantes que viven en carne propia estos procesos, y también es fundamental conocer cómo estas expectativas operan como factores importantes en el desarrollo de problemas de salud mental y en el bienestar socioemocional en estudiantes de cuarto año medio.

No hay que olvidar que en esta etapa educativa hay una mayor probabilidad de que exista la presencia de psicopatologías, por lo que hace urgente un cambio, planificaciones educativas y políticas públicas que sean capaces de entregar herramientas socioemocionales a los alumnos, atender sus problemas de salud mental o propuestas que tengan relación con el acompañamiento cercano en este proceso, y que logre disminuir de alguna forma los niveles de malestar.

Es así que con la presente investigación, se pretende generar conocimiento sobre la realidad que viven los adolescentes en su finalización de enseñanza media, en donde además está presente un contexto de pandemia que ha complejizado rutinas, formas de adaptación, métodos de aprendizaje y ha generado también un incremento del malestar. Por tanto, un aporte teórico con estos componentes es imprescindible para la construcción de conocimiento de las generaciones actuales, además sumarle una mirada sociológica a un tema que tradicionalmente se ha tratado por parte de la psicología, lo hace aún más importante para la disciplina, en donde por último el diálogo que se realizará con subdisciplinas como la sociología de las emociones

y la sociología de la educación puede lograr aportes a estas mismas dos líneas teóricas y a las que están por venir.

2. Objetivos de la investigación

Con referencia a lo ya mencionado, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera las expectativas sociales percibidas por los estudiantes sobre el paso de la adolescencia a la adultez y la finalización de estudios de enseñanza media afectan al bienestar socioemocional de los estudiantes que finalizan cuarto año medio en el año 2022?

Sus respectivos objetivos son los siguientes:

Objetivo general

Identificar de qué manera las expectativas sociales percibidas por los estudiantes sobre el paso de la adolescencia a la adultez y la finalización de estudios de enseñanza media afectan el bienestar socioemocional de los jóvenes que finalizan cuarto año medio en el año 2022.

Objetivos específicos

1. Comparar las expectativas sociales identificadas por los estudiantes que finalizan la educación media y su experiencia personal sobre la finalización de estudios.
2. Comparar las expectativas sociales identificadas por los estudiantes que finalizan la educación media y su experiencia personal sobre la transición de la adolescencia a la adultez.
3. Describir de qué forma el proceso de finalizar la enseñanza media afecta al bienestar socioemocional de estudiantes que finalizan cuarto año medio.
4. Describir de qué forma la transición de la adolescencia a la adultez afecta al bienestar socioemocional de estudiantes que finalizan cuarto año medio.

3. Hipótesis

Siguiendo la línea de los objetivos estipulados anteriormente y la revisión de antecedentes, se establece como hipótesis o supuestos que:

1. Las expectativas sociales percibidas por los estudiantes sobre la finalización de estudios de enseñanza media y la transición a la adultez, tienen una incidencia significativa en el bienestar socioemocional que presentan estudiantes que terminan cuarto medio el año 2022
2. Existe una diferencia importante entre las expectativas sociales percibidas por los estudiantes con la experiencia personal en la finalización de cuarto medio y en la transición a la adultez.
3. La finalización de cuarto medio y la transición a la adultez son etapas que producen efectos negativos o perjudiciales en el bienestar socioemocional del estudiante que está finalizando la enseñanza media.

CAPÍTULO III: ABORDAJE TEÓRICO

Para abordar la pregunta relacionada a la manera en que las expectativas sociales percibidas por los estudiantes sobre el paso de la adolescencia a la adultez y la finalización de estudios de enseñanza media afectan su salud mental y el bienestar socioemocional, se optó por seleccionar diferentes enfoques teóricos que lograran abordar de la mejor manera todos los componentes presentados en la pregunta de investigación.

Debido a esto se toma el concepto de emociones y su importancia en la sociología de las emociones en vista de su relevancia para comprender la subjetividad y percepciones de los sujetos sobre determinadas temáticas, también el objeto central de la sociología de la educación teniendo en cuenta que el proceso educativo de finalizar cuarto año medio se presenta como una dimensión contextual fundamental de los sujetos a los que se pretende entrevistar.

Además, se opta por considerar el concepto de imaginarios sociales para lograr explicar y comprender las expectativas sociales que existen sobre los jóvenes como una estructura determinante y dominante en el actuar, pensar y sentir del sujeto que finaliza cuarto año medio. En esta misma línea, abordar teóricamente los conceptos de adolescencia y juventud y, por último, la concepción del bienestar socioemocional y la salud mental, se vuelven fundamentales al presentarse como dimensiones significativas que configuran la pregunta de investigación.

1. Consideración de la emoción: Sociología de las emociones como herramienta para comprender lo subjetivo y lo social

Para abarcar y conocer el bienestar socioemocional de un grupo de individuos, debe realizarse una conexión con la estructura social y sus diferentes influencias. Por tanto la incorporación de la sociología de las emociones y su argumento no individualizador sobre el sentir de los sujetos se instala como una herramienta importante para la presente investigación; comprender el bienestar socioemocional y la influencia de las expectativas sociales se vuelven esclarecedoras con la utilización de esta rama de la sociología.

Considerando lo anterior, es importante iniciar indicando que las emociones han sido consideradas tradicionalmente como reacciones psicofisiológicas de las personas ante situaciones notorias desde un punto de vista netamente adaptativo, como escenarios de amenaza, daño, pérdida, éxito, novedad, entre otros (Rodríguez et al., 2009). Las emociones son más que un aspecto a considerar para explicar las acciones humanas, ya que también son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones que se realizan, o sea se podría decir que toda acción humana se funda en una emoción (Maturana, 1990, citado en Ibañez, 2002). Por lo que reconocer el tipo de emociones que producen significados culturales, posibilita desarrollar estrategias que puedan enfrentar la complejidad de la significación cotidiana que realizan los sujetos y sus niveles de apropiación (Salazar, 2008).

Adicionalmente, la socióloga Peggy Thoits (1989) sostiene que las emociones se han trabajado más al nivel micro que macro en la mayoría de los análisis, y también se ha ocupado más como una variable dependiente que independiente, sin embargo, este último uso está siendo más reconocido, especialmente en relación a problemas en campos sustantivos como roles de género, estrés, movimientos sociales o estratificación.

Por otro lado, en relación a la disciplina que se encarga de comprender lo dicho anteriormente, es fundamental saber que la sociología de las emociones nace en el año 1975, donde teorías sociológicas de las emociones concebidas como tal no podían ser encontradas en la tradición sociológica antes de la década de los ochenta del siglo XX (Bericat, 2000). Esta dimensión de la disciplina de la sociología y el área emocional en sí, eran considerados antigua e históricamente como una materia de carácter residual, además no se les daba suficiente importancia por parte de los abordajes de la sociología (Rizo, 2015). Sin embargo, con el tiempo el componente de la emoción fue volviéndose importante para los diferentes estudios y teorías, pero sigue siendo una subdisciplina desconocida en las comunidades científicas y en el ámbito correspondiente a lo académico (Bericat, 2000).

Es así que uno de los principales logros que tiene la sociología de las emociones en el ámbito académico, es que da importancia a un nuevo horizonte de estudio social, que es necesario para el desarrollo de metateorías sociológicas que reparan los sesgos racionalistas que se involucran en este tipo de teorías (Bericat, 2000, citado en Rizo, 2015). En la interacción y contacto que se da en los sujetos, siempre está presente el componente afectivo o emocional, donde también en el proceso de llegar a consensos, discursos colectivos, comprenderse los unos a los otros, la

emoción forma parte importante del vínculo que llegan a establecer quienes participan de este tipo de interacciones (Rizo, 2015). En este sentido, McCarthy (1989) menciona que la sociología de las emociones no puede proseguir o identificar su tema de estudio hasta que explique los contextos culturales e ideacionales en los que las emociones humanas son identificadas, constituidas y comparadas, otorgándole de esta forma sentido a la emoción como un pilar fundamental y una categoría social imprescindible para la comprensión de la sociedad. Por tanto, las emociones constituyen indicadores importantes del grado de interiorización, compromiso o rechazo de contenidos culturales que son asimilados por individuos o colectivos pertenecientes a una comunidad (Salazar, 2008). De ahí que las percepciones y las creencias poseen un rol fundamental en relación con las experiencias emocionales, lo cual sirve para entender cómo y por qué las emociones expresan o indican ideas o niveles de su apropiación (Salazar, 2008). Asimismo, examinar el contenido de la cultura de la emoción con más detalle es una vía que deben adoptar los investigadores, debido a que a nivel macro o histórico, las normas y arreglos emocionales que se han fijado en las diferentes relaciones sociales necesitan de más documentación y elaboración (Thoits, 1989). Esto indica de alguna manera que las emociones son importantes para la comprensión de los sujetos, su cultura, comportamientos, hábitos y dinámicas, por esta razón son incluidas en el marco de esta investigación para revelar conocimiento que antes era opacado por teorías más tradicionales que consideraban a la emoción o las subjetividades como algo más residual; incorporar o dar relevancia a las emociones de los sujetos desde un sentido subjetivo y social, puede posibilitar llegar a una comprensión más completa del sentir y actuar de los estudiantes entrevistados.

2. Sociología de la educación: Entender la escuela para comprender la problemática

Comenzando desde el punto inicial, las primeras teorizaciones de la sociología de la educación, en líneas generales indican la relevancia que posee la educación como parte de un subsistema social de aprendizaje de valores sociales y de normas en los que se configuran lo social (Bonal, 1998). Básicamente, el interés existente por parte de la sociología hacia la educación radica en sus propiedades como institución que establece una serie de identidades y posiciones sociales, las cuales moldean la vida de los individuos en la sociedad, sus oportunidades y relaciones sociales (Bonal, 1998). Además entre los temas centrales en los que se ha interesado la sociología de la educación, hay dos aspectos claves, en primera instancia es el progreso de la

escuela a través del tiempo y la desigualdad que se reproduce en el contexto educacional (Demaine, 2001).

De alguna forma, la sociología educacional se enfoca en la interacción y las problemáticas que se conforman en el contexto educativo, considerándose esto como parte de una acción de índole social (Rojas-León, 2014). Por tanto, el aula y el escenario en donde los estudiantes acuden, aprenden y se relacionan, sumando a esto los factores externos y sistemáticos que influyen en la configuración de este escenario, se vuelven el objeto de la sociología de la educación, subdisciplina que dota de importancia a la educación como un fenómeno social que debe ser observado para comprender las dinámicas de desigualdad, diferencia de oportunidades y otras que requieren estudio.

El funcionamiento de la escuela y la relación pedagógica que se produce en ella, es considerado como una estructura institucional que reproduce las desigualdades sociales existentes, debido a que la meritocracia es un pilar fundamental de los contextos educacionales, legitimando de esta manera la proliferación de desigualdades (Dubet, 2002). Por esta razón es importante para la sociología y las ciencias sociales en general tener presente lo anterior, ya que es fuente de explicaciones, antecedentes y factores de otros fenómenos que se deben analizar.

Es necesario señalar que la sociología de la educación según Brookover (1949) se vuelve fundamental cuando se quiere analizar y comprender el contexto educativo junto con las relaciones sociales asociadas con este proceso educativo, en donde el progreso de la comprensión y el entendimiento de las diferentes problemáticas que surgen en la escuela, sólo se puede lograr entendiendo la naturaleza de las relaciones humanas dentro del contexto educacional y la estructura social dentro de la cual las escuelas funcionan en una determinada comunidad.

Cabe destacar además que el hogar y la escuela en interacción determinan la educabilidad del sujeto, existen demandas explícitas e implícitas de la vida en la escuela, donde los alumnos responden selectivamente en términos de su diferente experiencia social, por tanto se hace necesario una sociología de la educación o de la escuela como tal, debido a que las escuelas son sistemas sociales relativamente autónomos, lo que implica que tengan sus propios propósitos formales y su determinada estructura (Floud, 1956). Lo que de alguna manera hace necesario el estudio de los establecimientos educacionales para conocer su organización, normas o estructuras para lograr de esta forma conocimiento sobre quienes se relacionan constantemente en este contexto, en este caso los alumnos. Es por esto, que la sociología de la

educación logra un aporte fundamental en las investigaciones en donde la escuela es un punto o parte fundamental de las problemáticas de interés que se quieren comprender o identificar.

3. Expectativas, imaginarios y mandatos sociales en el estudiantado juvenil que finaliza cuarto medio.

Entender el entramado social, las percepciones de los sujetos, su actuar y sentir requiere la observación y comprensión de los esquemas referenciales y/o representativos de las diferentes realidades; en este caso, tener como objetivo comprender de qué manera las expectativas sociales de ciertas etapas poseen influencia en el bienestar de estudiantes amerita una revisión y abordaje teórico sobre las interpretaciones, discursos, proyecciones legitimadas en el pensar colectivo y contextual que rodea al sujeto en estudio.

3.1 Los imaginarios Sociales

Unos de los componentes fundamentales de las sociedades han sido los imaginarios sociales, los cuales han configurado diferentes legitimidades y significados sobre diferentes hechos, acciones o temáticas del mundo social. El imaginario social ha sido parte de un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada, el cual ha sido construido intersubjetivamente y de manera histórica, volviéndose un componente representativo e interpretativo de la realidad que rodea a los sujetos (Cegarra, 2012).

Dicho de otra manera, el imaginario social puede comprenderse como una matriz de sentido determinado que hegemónicamente se impone como lectura de la vida social, donde el sujeto simplemente lo padece, siendo parte de un sistema de imaginarios sociales dominantes y dominados, pero que a fin de cuentas funcionan como esquemas interpretativos para el sentido social hegemónicamente impuesto, haciendo de esta manera plausible la vida cotidiana (Cegarra, 2012). En relación a esto último, todo lo que se llama realidad y racionalidad, es parte de una creación incesante e indeterminada en el tiempo de figuras, formas o imágenes (Castoriadis, 2007) que los sujetos comprenden por medio de la simbología y sentido que se le ha otorgado. Esta operación compleja de percibir es posible para la sociedad debido a que esta dispone de un mundo a su alcance y una distribución diferenciada de conocimiento (Schütz, 1946 citado en Pintos, 2004) que posibilita referencias semejantes de percepciones ya sean espaciales, culturales históricas o temporales (Pintos, 2004).

Por tanto, estos imaginarios pueden concebirse como representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y/o de la integración social; estos esquemas entonces son construidos socialmente, permitiendo a los sujetos percibir algo como real y a su vez darle la capacidad de explicarlo (Pintos, 1995, citado en Cegarra, 2012). Estos esquemas socialmente construidos también permiten intervenir al sujeto lo que se tenga por realidad, o sea llevar a cabo estrategias, programas, políticas o aprendizajes (Pintos, 2004).

Ahora bien, el proceso de finalización de enseñanza media puede ser entendido como un imaginario social, que moviliza a los estudiantes a depositar un deseo en el mundo educativo, mientras para unos puede ser el dolor de la deuda para llegar a ser alguien en la vida, otros depositan la aspiración para asegurar espacios legitimados en sus familias y otros simplemente ven el espacio de esforzarse individualmente para moverse socialmente (Castillo, 2017). Esto hace referencia a que tradicionalmente los sujetos que terminan su enseñanza media, actúan bajo esta creencia social de “seguir estudiando” para “ser alguien en la vida” o “desenvolverse laboral o académicamente”; cualesquiera sean los motivos, de manera general estos estudiantes entran en un esquema construido socialmente en donde actúan bajo normas y percepciones legitimadas sobre los pasos que deben seguir al *salir de cuarto* año medio.

De alguna forma, existe una configuración socio-imaginaria hegemónica en la sociedad chilena contemporánea, la cual guarda relación con un imaginario social sobre lo juvenil como un desafío de escolarización permanente (Molina y Álvarez, 2017). Este desafío se encuentra formulado por expectativas y proyecciones en el imaginario de los estudiantes (Canales et al., 2016) en donde el círculo familiar y educativo juegan un rol esencial en la construcción de estas mismas expectativas que alimentan este imaginario de acción constante en el campo educativo; la especialización educativa y laboral son los horizontes que los estudiantes contienen en este imaginario, percibiendo la acción constante de escolarización como lo correcto y lo que se *debe* hacer.

4. Concepciones teóricas sobre el contexto emotivo y del sentir estudiantil: bienestar socioemocional, adolescencia y/o juventud y salud mental.

En este último apartado se amerita justificar las principales concepciones de la etapa de la adolescente y/o juvenil, el bienestar socioemocional y la salud mental; los planteamientos teóricos ligados con un enfoque social justifican la necesidad de incorporar estas temáticas en

el estudio con sus respectivos objetivos, y así comprender de mejor manera a los sujetos participantes del estudio.

4.1 Adolescencia y Juventud

Por otra parte, los conceptos de adolescencia y juventud se comprenden como una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de los diferentes procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diversas (Bourdieu, 2000, citado en Dávila, 2004).

Desde el área sociopsicológica, existen diversas interpretaciones sobre la diferencia entre la juventud y la adolescencia, en donde se considera que esta última depende en mayor o menor medida de la familia, la escuela u otras instituciones, en que la identidad se va construyendo a medida que aparecen las manifestaciones biológicas (Lozano, 2003). Una diferenciación que ha adquirido consenso es el marco cronológico que marca a estas etapas, donde se considera que la adolescencia abarca de los 10 a los 16 o 18, mientras que la juventud comprende el tramo desde los 18 a los 30 (Lozano, 2003). Sin embargo, teniendo en cuenta los propósitos investigativos del presente documento, se entienden estas dos conceptualizaciones como un momento de vida en donde existe un conjunto de relaciones sociales dentro de una estructura jerárquica que establece la supremacía de personas mayores que los jóvenes (Lozano, 2003).

Ahora bien, desde el punto de vista cognitivo o intelectual, se ha visto que en la adolescencia se produce una aparición de profundos cambios cualitativos en la forma de pensamiento (Dávila, 2004), lo que se ha denominado por Piaget como un periodo de operaciones formales, donde la actuación intelectual de los adolescentes se acerca a un tipo científico y lógico, en el sentido de que se desarrolla un razonamiento social, procesos identitarios individuales o colectivos y la adquisición o desarrollo moral y valórico de los adolescentes, donde ya son capaces en este sentido de aceptar o negar los principios del orden social (Moreno y Del Barrio, 2000, citado en Dávila, 2004).

Se debe tener en cuenta también que muchas veces la adolescencia se ha concebido como una etapa problemática, una edad compleja en donde se producen tensiones, inestabilidad, entusiasmo, pasión, en la que el sujeto se encuentra la mayoría de las veces dividido por tendencias opuestas (Delval, 1998). Este tipo de conceptualizaciones, se realizan mayormente en el área de la psicología, en donde el desarrollo biológico que se produce en esta etapa es la

que va configurando una cierta inestabilidad interna. Sin embargo, desde una concepción más sociológica, la adolescencia se atribuye al resultado de tensiones que provienen del contexto social, fundamentalmente en lo relacionado con procesos de socialización y adquisición de roles sociales que lleva a cabo el sujeto, pudiendo de esta forma comprenderse la adolescencia por las causas externas y sociales que afectan al sujeto (Dávila, 2004). Es así que la teoría de Piaget da a conocer los cambios de pensamiento que se experimentan durante la etapa de la adolescencia, donde el sujeto tiende a la elaboración de planes de vida y transformaciones afectivas y sociales, resultando de esta manera la concepción de la adolescencia como la consecuencia de la interacción entre factores sociales e individuales (Delval, 1998, citado en Dávila, 2004).

Prácticamente, esta etapa se caracteriza a grandes rasgos por situar al individuo en una posición externa e interna³; en relación al primer factor, este hace referencia a que el individuo se inserta en una peculiaridad histórica, nacional o de clase, en donde se desarrollan una serie de interacciones con los otros y además se le plantean ciertas exigencias que le confieren al adolescente una ubicación o posición real en esta red de relaciones (Hernández y Ovidio, 2000) y en referencia a la posición interna, esta se forma por la actitud del sujeto, en base a su experiencia, necesidades o posibilidades, las cuales se van adaptando a la posición objetiva que ocupa en la vida y lo que se desea ocupar (Bozhovich, 1976, citado en Hernández y Ovidio, 2000).

4.2 Bienestar Socioemocional

Teniendo en cuenta el elemento central de la investigación e hipotetizando que es el factor más vulnerable o afectado en los estudiantes que están finalizando cuarto medio, parece menester abordar las principales definiciones y percepciones que permitan entender este concepto.

En el comportamiento normal de los individuos, existe la acción convencional de atribuir con diferentes tipos de valencias a los sucesos o eventos que enmarcan su entorno; donde las atribuciones negativas tienen tendencia a recaer en eventos perjudiciales o que son considerados como negativos desde el propio individuo (Abramson et al., 1978, citado en Ciarrochi et al., 2007). Además de ello, el estar rodeado de atribuciones negativas o de sucesos que no estén siendo favorables, afecta al comportamiento del sujeto quien ve su bienestar

³ Estos posicionamientos y los factores que les implica alcanzan su despliegue pleno en etapas desde la adolescencia (Hernández y Ovidio, 2000).

perjudicado (Ciarrochi, 2007). De hecho en estudios longitudinales que han tratado estas temáticas, han comprobado que un estilo o conjunto de atribuciones negativas predecía de manera significativa sentimientos de soledad o depresión en años siguientes (Toner y Heaven, 2005, citado en Ciarrochi, 2007).

En consecuencia, los momentos que poseen valencias negativas y preestablecidas por los individuos, afectan considerablemente al sentir y bienestar; considerando que el entorno del sujeto es social, y que existen diferentes elementos que se interrelacionan para generar efectos en el individuo, se podría entender por qué lo socioemocional tiene repercusión en el bienestar o malestar. De hecho cuando se habla de problemas de depresión o suicidio en los jóvenes, esto tendría una causa y fondo completamente emocional, por lo que se requiere reforzar aquella dimensión (Bisquerra 2003, citado en Berger et al., 2009).

Cabe destacar también que la autoestima y la atribución positiva son variables que tradicionalmente han sido centrales para comprender el bienestar (Ciarrochi et al., 2007) en donde el autoestima ha estado asociado en los resultados académicos y en las emociones del sujeto (Baumeister, 2003, citado en Ciarrochi et al., 2007). En ese sentido, se ha propuesto y evidenciado que poner un mayor énfasis en el desarrollo socioemocional de los estudiantes en un contexto escolar por ejemplo, no es sólo relevante desde el bienestar, salud mental o desarrollo socioemocional, sino que también desde la perspectiva académica (Berger et al., 2009).

La satisfacción de necesidades sociales y emocionales en estudiantes y sujetos en general aumenta la capacidad de aprendizaje en el individuo, incrementa la motivación y la dedicación de tiempo a responsabilidades (Berger et al., 2009). Esto tiene explicación en el fundamento teórico de que las variables educacionales se encuentran ligadas a las variables emocionales y sociales, en donde existe una influencia mutua que decanta en el desempeño del sujeto y claramente en su bienestar (Wanget al., 1997, citado en Berger et al., 2009).

En resumidas cuentas, para entender el bienestar socioemocional se debe hacer énfasis en que el componente emocional está relacionado de manera directa con el componente cognitivo, donde las neurociencias han evidenciado que las emociones intervienen de manera crucial en las operaciones cognitivas como la memoria o la atención (Revilla y Sime, 2021). Por tanto el bienestar socioemocional guarda relación con el bienestar subjetivo, la felicidad o la inteligencia emocional; esta última hace referencia a la capacidad de conocer las propias

emociones o reconocer las emociones de los demás (Bisquerra, 2012, citado en Revilla y Sime, 2021). Por tanto el bienestar socioemocional radica de importancia en el desarrollo de las dimensiones individuales y sociales del sujeto (Revilla y Sime, 2021).

Es de esta forma que, el bienestar emocional puede entenderse como uno de los conceptos centrales del bienestar subjetivo, en donde la calidad de las emociones o las experiencias de un individuo lleva a sentimientos en específico que determinan su bienestar, pensamientos acerca de la vida y sentimientos específicos sobre sucesos o temáticas (Choi, 2018).

4.3 Salud Mental

Siguiendo la misma línea, es sabido que el bienestar socioemocional o el bienestar de los individuos en sí, cumple un rol importante en el mantenimiento de una salud mental positiva, lo que implica controlar el comportamiento en búsqueda de una salud de calidad, mejorar en la habilidad de tomar decisiones, recuperación de situaciones estresantes o hasta en la comunicación personal (Kakunje et al, 2020); en esencia se mantiene una relación estrecha entre las emociones y las capacidades cognitivas que se tienen y que se pueden ir desarrollando con el tiempo.

Ahora bien, retomando también el período complejo de la adolescencia (etapa de vida de los sujetos en estudio) y teniendo en cuenta que el bienestar socioemocional se relaciona proporcionalmente con la salud mental de los individuos, se encuentra en la literatura que en los adolescentes o jóvenes las problemáticas de salud mental poseen mayor posibilidad de aparecer y desarrollarse, debido a los diversos factores sociales, familiares y escolares que influyen de manera importante en la proliferación del malestar. Es así que el concepto de salud mental para ser comprendido de manera óptima debe ser entendido desde su trayectoria y particularismo histórico, debido a que con el paso del tiempo, las concepciones sobre este concepto han ido evolucionando según la transformación y complejización de las sociedades.

Antiguamente, la primera mención que podría hacer una conexión con la conceptualización de la salud mental es en la filosofía griega, la cual era considerada en términos de bienestar y la búsqueda de la excelencia del ser humano (Aristóteles, 1985, citado en Bedoya et al., 2020). Otra concepción cercana a este concepto es la que se encuentra en la obra “Historia de la locura en la época clásica” de Foucault, en donde se plantea que la ausencia de salud mental es utilizada como una herramienta mediadora para la intervención de la vida de sujetos que

padecen malestar, convirtiéndose finalmente en objeto de marginación (Foucault, 1998, citado en Bedoya et al., 2020).

Más tarde, la salud mental se fue entendiendo como “higiene mental”, haciendo referencia a las actividades que fomentan la salud mental (Bertolote, 2008). Es en 1946 cuando el concepto referido a la salud mental sufre un cambio de perspectiva, en donde no sólo es definido por parte de la Organización Mundial de la Salud como la ausencia de enfermedad o padecimiento, sino que un completo estado de bienestar físico, psíquico y social (Garbus et al., 2016), lo que implicaba que el sujeto se veía influenciado por fluctuaciones de carácter biológico y social, y que el individuo tendría la tendencia a seguir una síntesis satisfactoria de sus tendencias instintivas o antagónicas, para seguir su vida con normalidad, formando relaciones armónicas con los demás y participando en los cambios que pudieran producirse por parte del ambiente físico y social (Lopera, 2014).

Cuando se afirma que el bienestar en sí es un valor físico, psíquico y social, se está relacionando con todo lo que una sociedad o un momento histórico clasificó de modo positivo lo que debería producir una sensación de bienestar, como por ejemplo la laboriosidad, la convivencia, o la vida familiar y asimismo, teniendo este valor se descalificaría como un disvalor todo lo que no produce bienestar, relacionándolo como patológico o enfermizo (Almirón, 2008). Este tipo de conceptualización, la cual se ha normalizado y ha guiado otras ramificaciones teóricas sobre la salud mental, de alguna manera depende de lo que cada cultura o sociedad entiende por salud o por “enfermedad mental” (Almirón, 2008) debido a que las sociedades poseen diferentes concepciones de lo que es “normal” o lo que es “bienestar”; he ahí una de las principales dificultades que existe para comprender la salud mental y su significado, el cual varía según la cultura, costumbres e interpretaciones.

En esta misma línea, Boorse (1976) explica que hay una “red de oscuridad” existente en torno al concepto de salud mental, producido por las diferentes concepciones y percepciones que se han hecho sobre este término, lo que se debe primeramente a la falta de una completa superteoría, o sea es necesario que la psicología general pueda lograr un amplio consenso teórico característico de otras ciencias y las profundas controversias existentes sobre la salud mental. Y en segundo lugar, el autor (1976) afirma que no se podrá tener una concepción clara del concepto por la renuencia de los teóricos de la salud mental a tomar la fisiología como un paradigma. En vista de estas dos suposiciones, queda como evidencia que el concepto de salud mental es configurado a partir de diferentes concepciones que no han llegado a un significado

general, de ahí que el historial sobre el contenido y sentido de este término controversial sea tan diverso y discutido con el paso del tiempo.

A grandes rasgos, se puede observar que la salud mental se compone de diversos significados que varían según el momento histórico en que se sitúa, según la disciplina que intenta comprender el fenómeno y la institución con la que se esté tratando. Por tanto, quedarse con una única versión del concepto es una decisión compleja, teniendo en cuenta su carácter polisémico. No obstante, se identifica que la salud mental es mayormente trabajada en términos científico-disciplinares, y no desde lo institucional, por lo que pareciera que las teorizaciones del concepto no se traducen en abordajes institucionales de los componentes que han configurado su dimensión positiva (Bedoya et al., 2020), lo que da a entender que enfoques institucionales y sociales deben hacerse cargo de la comprensión de la salud mental para lograr no sólo teorías más completas, sino que también llevar a práctica el significado y las diferentes percepciones que se pueden llegar a tener de este fenómeno.

De todas formas, es importante volver a señalar que al ser la salud mental un concepto cambiante, que se adapta a las diferentes realidades que presentan los diversos grupos humanos y que varía según el uso que se quiera hacer en alguna investigación determinada. De hecho, Manwell y colaboradores (2015) afirman que cualquier uso práctico de la definición de este concepto, dependerá de aspectos epistemológicos y morales y que no se puede aplicar un significado global, debido a que en el plano físico si se realiza una concepción generalizada, puede generar discordancias con los sistemas culturales o prácticas sumamente diversas entre los individuos y el entorno social, por tanto se hace importante comprender la historia y la evolución del concepto de salud mental para entender los problemas que se quieren resolver y que significado puede ser utilizado en un futuro.

Ahora bien, para la presente investigación pareciera pertinente trabajar con un concepto de salud mental que no sólo se encuentre condicionado por características individuales sino que también por diferentes factores sociales, como culturales, económicos, políticos que también moldean las diferentes experiencias de salud mental de las personas (INJUV, 2021). Ya que el objetivo general de la presente investigación es identificar de qué manera las expectativas sociales percibidas por los estudiantes sobre el proceso de pasar a la adultez y consigo finalizar cuarto medio influyen en la salud mental, por lo tanto amerita una concepción subjetiva (percepción de estudiantes sobre diferentes temáticas) y una social (expectativas sociales sobre dos procesos en específico).

Sin embargo al tener en cuenta la problematización existente sobre las diferentes e ilimitadas interpretaciones que puede tener el concepto de salud mental, se ha optado por trabajar en el marco metodológico con el término de “problemas de salud mental” con el propósito de evitar abstracciones y lograr una correcta operacionalización de dimensiones en el instrumento metodológico.

Es así que teniendo en cuenta la revisión teórica realizada anteriormente, se puede entender a grandes rasgos y quizá generalizando un poco, que la salud mental se ha entendido como un estado de bienestar emocional y psicológico, en el que la persona es capaz de utilizar sus habilidades emocionales, cognitivas y sociales y responder positivamente a las demandas que le depara la vida cotidiana (León del Barco, 2009). En esta misma línea, los problemas de salud mental de alguna manera serían lo contrario al bienestar o a la capacidad de funcionar “normalmente”, se argumenta de esta forma ya que enlistar los problemas de salud mental puede resultar interminable, además de que una persona puede presentar problemas de salud mental pero no necesariamente se llega a la enfermedad o a los trastornos mentales como tal (Collazos, 2007). En relación a esto último, los sujetos que no se encuentran diagnosticados con padecimientos mentales de igual forma pueden presentar problemas de salud mental que afecten el bienestar emocional o problemas psicosociales que dificulten su funcionamiento o su vida cotidiana (Collazos, 2007).

Por tanto, cualquier cosa que esté influenciando o afectando de manera negativa al actuar diario debido a factores de carácter biológico, psicológico o social entran en esta concepción de problemáticas en la salud mental de cualquier individuo, independiente del entendimiento que ellos tengan de este concepto. Los problemas mentales pueden contemplar en sí los trastornos psicológicos o complejidades emocionales que interfieran en actividades cotidianas, generando malestar o dificultad en el vivir diario. De todas formas, todo queda a interpretación del sujeto; la salud mental y sus problemas son identificados y comprendidos en diferentes formas, dependiendo de variados factores que hayan configurado el entendimiento del sujeto de determinada manera.

CAPÍTULO IV: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. Justificación de la propuesta metodológica

La aproximación al objeto de estudio, en este caso a estudiantes que están finalizando cuarto año medio en el 2022, se realizó por medio de un estudio de alcance comprensivo con uso de metodología cualitativa, debido principalmente a que esta última permite observar diferentes perspectivas sobre el objeto con su entorno y además considera que los puntos de vista y las prácticas pueden ser diversas a causa de las diferentes visiones subjetivas y ambientes sociales que guardan relación con ellas (Flick, 2007). Es así que tener la ventaja de poder permanecer cerca del mundo empírico que se estudia (Blummer, 1969, citado en Álvarez Gayou, 2003) puede llegar a lograr en este estudio conocimiento cercano y fiel a las percepciones de los estudiantes, una comprensión más directa de sus experiencias personales y sobre todo validar sus diversas emociones junto a las vivencias que han tenido que experimentar en este último proceso de la enseñanza media, permitiendo también identificar las causas del malestar, los significados que se les otorgan a los procesos complejos que atraviesan como estudiantes y/o adolescentes junto con las diversas expectativas sociales que les puede estar afectando.

A grandes rasgos, la metodología cualitativa permitirá tener el beneficio de poder instalar una comunicación con el campo y sus miembros, lo que formará parte explícita y directa de la producción posterior de conocimiento (Flick, 2007). Llevar a cabo interacciones constantes y cercanas con el objeto de estudio proporciona observaciones de las personas en su vida cotidiana, y de escucharlos hablar con lo que tienen guardado en sus mentes, logrando finalmente obtener conocimiento directo de la vida social (Alvarez-Gayou 2003).

Así mismo, tal y como afirma Strauss y Corbin (2002) los métodos cualitativos se pueden utilizar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, como los sentimientos, procesos de pensamientos y emociones, los cuales son complejos de aprehender con otros métodos de investigación más convencionales; estos son factores esenciales en el presente estudio teniendo en cuenta que las emociones, experiencias personales y subjetividades son parte fundamental de intenciones de la investigación como intentar no individualizar los problemas de salud mental o el malestar de los estudiantes y adicionalmente el hecho de querer saber desde la posición como estudiante y joven, cómo es la etapa de vida que están viviendo

junto con el proceso escolar que tienen que afrontar. Es por esto que la fenomenología⁴ cumple un rol esencial en la aproximación teórica o comprensión del fenómeno en cuestión.

En pocas palabras la fenomenología hermenéutica, considerada como un método investigativo, plantea que hay que entender los fenómenos en sus propios términos, por lo que se debe descubrir y comprender los significados, las prácticas y los hábitos del ser humano como tal (Espitia, 2000). Es importante considerar entonces el aporte de esta corriente teórica o epistémica a las formas de investigar cualitativas, en donde se produce un retorno a la subjetividad que antes no se había visto ya que, dentro de la construcción empírica del conocimiento positivista, siempre se había visto como un riesgo mostrar o escuchar la voz de los sujetos, debido a que podría volver ambiguo al objetivo (Pérez et al., 2019). El método fenomenológico a fin de cuentas respeta el relato que hace una persona de sus propias vivencias, centrándose en el estudio de realidades vividas que son a veces poco comunicables (Gurdián, 2007, citado en Pérez et al., 2019).⁵

En definitiva siguiendo estos planteamientos centrales, la fenomenología permite observar diferentes fenómenos sociales desde una mirada mucho más particular, personal y detallada, lo que entrega una mirada cualitativa de lo que se quiere investigar; entender algún proceso o hecho social desde la voz de los sujetos o desde el mismo fenómeno de interés, proporciona conocimiento más fiel a la realidad y trayectoria del objeto de estudio escogido para ser investigado. La comprensión de hábitos, de relaciones sociales, costumbres y experiencias que se logra desde la fenomenología, es una fuente fundamental para dejar de lado preconcepciones que la misma estructura ha influido en la mente colectiva; de alguna manera se le da relevancia y

⁴ La fenomenología interpretativa o llamada también hermenéutica, fue desarrollada por Heidegger, quien consideraba ésta como una metodología filosófica para descubrir el significado del ser o de la existencia relacionada con los seres humanos de manera opuesta a como les ha concebido el positivismo (Espitia, 2000). El gran objetivo de Heidegger fue comprender lo que significa ser una persona y cómo el mundo es inteligible para los seres humanos, donde la fenomenología observa las cosas por sí mismas, considerando los fenómenos tal y como se muestran por sí mismos (Espitia, 2000). Dicho de otra forma, la fenomenología se entiende por su abordaje y su lugar de acción en los fenómenos, ejerciendo un papel descriptivo ante la realidad, es ahí donde le da sentido al mundo (Pérez et al., 2019).

⁵ Por tanto, “una fenomenología social puede fundamentar el quehacer del investigador cualitativo, cuya preocupación es consolidar un conocimiento incluyente mediado por la experiencia de intersubjetividad” (Pérez et al., 2019).

se transforma a primera fuente de obtención de conocimiento a las subjetividades y al significado de las cosas en sí.

2. Muestra o justificación del estudio

Se trabajó con ocho estudiantes que se encuentren cursando cuarto medio en el año 2022. ⁶Se añade también que la jornada diurna esté presente en la modalidad de estudio, debido a que la temática de adolescencia contenida en la presente investigación se puede observar en estudiantes que cursan cuarto medio tradicionalmente entre los 17 o 18 años en jornada diurna. ⁷

El diseño muestral fue por conveniencia (criterio de accesibilidad de las unidades), donde los estudiantes se ofrecerán como voluntarios (Teddlie & Yu, citado por Martínez-Salgado, 2012). Además, se consideró la búsqueda de heterogeneidad de los grupos, pues de esta forma aumenta la amplitud de las experiencias, percepciones y/o opiniones, en contraste a un grupo homogéneo que puede llegar a producir un discurso redundante (Ibañez, 1986), convocando a un número de participantes ligeramente mayor y cuidando la no preexistencia del grupo.

A continuación, se presentan de manera esclarecida los criterios muestrales de inclusión y simultáneamente los de exclusión:

Criterios de inclusión y exclusión

1. Estudiantes que estén cursando cuarto año medio en el 2022.
2. Que sean menores o mayores de 18 años⁸.
3. Estudiantes de cuarto medio en jornada diurna.

3. Recolección de datos y elaboración de instrumentos

La recolección de información en la presente investigación se llevó a cabo en primera instancia por una publicación de un afiche que contenía información básica de la investigación, con su pertinente convocatoria a estudiantes que cumplieran las características requeridas, además se

⁶ Se limita al año 2022 debido a que en la investigación se quiere conocer también la influencia que tiene la pandemia como antecedente de los estudiantes a entrevistar.

⁷ En “Anexo 1” se puede encontrar una tabla de caracterización de la muestra correspondiente a esta investigación.

⁸ En referencia a los sujetos menores de edad, véase apartado 4 de los aspectos éticos en este mismo capítulo.

adjuntaba el contacto y el link de un formulario de google. Este formulario (segunda instancia de la estrategia metodológica) tuvo como objetivo la caracterización, limitación y coordinación de la entrevista. En segundo lugar se concretaron las entrevistas a 8 estudiantes que estuvieran cursando cuarto medio en el presente año, quienes provenían de diferentes establecimientos escolares y ubicaciones geográficas.

a) Formulario

Por medio de la creación de un Formulario Google, el cual fue llamado “Expectativas sociales, experiencia y bienestar socioemocional en estudiantes de cuarto año medio.” se integraron apartados que permitieran caracterizar, limitar y coordinar la instancia de la entrevista. Estos fueron: Nombre, Edad, Identificación de jornada de estudio, Interés y Acuerdo en hablar sobre salud mental, Plataforma de interés para realizar la entrevista e Información de Contacto. Cabe destacar que este formulario fue difundido por medio de un afiche en redes sociales, por tanto la participación de los entrevistados fue netamente voluntaria.

b) Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron dos entrevistas presenciales y 6 en modalidad online. Todas estas fueron semiestructuradas, las cuales son entendidas como un instrumento apto para adaptarse a las diferentes características que un sujeto puede presentar y funciona como una instancia en donde se trabaja con las palabras del mismo entrevistado y con sus propias formas de sentir, por tanto la entrevista semi-estructurada se comporta como una técnica que tiene como propósito no solamente recabar información sino que intenta hacer hablar a los sujetos para entenderlos desde dentro (Corbetta, 2003, citado en Tonon, 2009).

Al trabajar con estudiantes, la realización de entrevistas semi-estructuradas facilitó la conversación con estos debido a que esta técnica ofrece al entrevistado una significativa libertad de expresión, dando la posibilidad de que resalte su propio punto de vista (Tonon, 2009), que es lo que se busca a fin de cuentas en los objetivos de investigación estipulados. Es así que se pudo llegar a lograr una conversación “amistosa”, donde el escuchar es más primordial que seguir una pauta estricta de preguntas (Diaz et al., 2013) posibilitando una relación que no sea asimétrica entre entrevistador y entrevistado.

Por ende la entrevista semiestructurada en esta investigación garantizó una flexibilidad importante en el desarrollo de la entrevista, la cual se encontró guiada por una estructuración

previa de preguntas, las cuales cambiaron según el curso de la conversación y también aparecieron nuevas interrogantes o temáticas que preguntaron si el momento lo ameritaba o lo permitía. A grandes rasgos, en función de los objetivos de investigación que caracterizan a este estudio, la realización de entrevistas semiestructuradas permitió profundizar, aclarar y problematizar en ciertos elementos de las respuestas, es decir que si bien parten de preguntas predeterminadas, pudieron ajustarse a los entrevistados con el fin de motivar o aclarar términos y ambigüedades (Díaz et. al., 2013).

Estas siguieron una pauta de preguntas flexible, la cual se fue ampliando según las nuevas temáticas que iban surgiendo, estas estuvieron mayormente relacionadas a la rutina del entrevistado, profundización de las emociones y sentimientos que emergían de situaciones específicas de cuarto medio, necesidades para ser ayudados por parte del colegio, entre otras. Las 8 entrevistas realizadas fueron autorizadas por la firma de un consentimiento y asentimiento informado, fueron grabadas para su correspondiente transcripción y en términos de duración, la mayoría duraba entre 30 y 40 minutos.

4. Aspectos éticos

Uno de los aspectos éticos más importantes considerados en el desarrollo de la investigación y la implementación de las entrevistas semiestructuradas, es el consentimiento y asentimiento informado para estudiantes y padres, teniendo en cuenta sobre todo a estos últimos en el caso de que el alumno sea menor de edad. En estos documentos se estipularon los motivos, objetivos y expectativas de la investigación que de manera voluntaria pueden acceder.

En el momento de la realización de las entrevistas, se pidió permiso para realizar grabaciones de voz. En todo momento se estuvo disponible para la aclaración de dudas y se entregó el consentimiento informado con los datos principales como el correo electrónico y número de teléfono del investigador a cargo.

Por último, para comodidad y el respeto de las diferentes opiniones que puedan surgir por parte de los estudiantes, la información se produjo bajo un criterio de confidencialidad, en concreto hubo una anonimización del alumnado. Con esto se buscó dar seguridad y confianza para llevar a cabo conversaciones sin preocupaciones y que fueran lo más naturales posibles. Es por esto que al momento de escribir los resultados, los relatos no llevarán el nombre del entrevistado,

sino que un pseudónimo o nombre ficticio para mayor facilidad de la lectura en el análisis de resultados.

5. Técnica y plan de análisis

La técnica de análisis utilizada para la información obtenida de las entrevistas, fue el análisis de contenido. Este método según Flick (2007) corresponde a la clasificación e interpretación de material lingüístico (o visual) para hacer declaraciones sobre dimensiones y estructuras implícitas y explícitas de creación de significado (subjetivo o social) en el material y lo que está representado en él. Dicho de otra manera, este método permitió deducir de los datos estructuras analíticas o procesar un contenido que está dentro de un texto registrado y llevar a cabo un proceso de análisis que permita desvelar su contenido o significado, logrando un nuevo diagnóstico o conocimiento sobre el contenido analizado (Raigada, 2002).

El análisis de contenido a fin de cuentas, otorgó la facultad de lograr la emergencia del sentido latente que procede de las diferentes prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción (Raigada, 2002), por tanto esta herramienta ayuda a “des-ocultar” o “re-velar” de la expresión, logrando indagar y conocer sobre lo escondido, lo no aparente o lo no dicho del mensaje que se quiere analizar (Piñuel y Gaitán, 1995, citado en Raigada, 2002).

Además, se llevó a cabo una codificación abierta y axial, respectivamente se hizo una descomposición en partes discretas de los datos, una examinación minuciosa y una comparación en busca de similitudes y/o diferencias, logrando establecer códigos, categorías y subcategorías (Strauss y Corbin, 2002). Y en segunda instancia se reagruparon los datos que se fracturaron durante la codificación abierta, para llevar a cabo relaciones entre categorías con subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas del fenómeno en investigación (Strauss y Corbin, 2002). Cabe destacar que en el primer proceso de codificación abierta se realizó un análisis línea por línea, el cual consiste de un examen minucioso de los datos, frase por frase o palabra por palabra, lo cual permitirá un análisis más detallado de la

información recopilada de las entrevistas, y además se pueden formar categorías de manera más rápida (Strauss y Corbin, 2002).

Ahora bien, teniendo en cuenta que la investigación cualitativa se caracteriza a grandes rasgos por la necesidad de llevar a cabo una interpretación de datos mediante la identificación y posibles codificaciones de temas, contextos o conceptos con el objetivo de construir o ampliar teorías (Lewins y Silver, 2009 citado en Flores y Naranjo, 2003), la herramienta más útil y que puede cumplir los objetivos y propuestas metodológicas ya establecidas en los puntos anteriores, es la utilización del programa Atlas.ti. Este software tradicional para los procesos analíticos de la metodología cualitativa permite realizar un proceso recursivo que pasa por la segmentación y la codificación de los datos, el establecimiento de relaciones entre los códigos, el desarrollo de diferentes anotaciones por parte del investigador y por una revisión minuciosa del sistema empleado (Flores y Naranjo, 2003). En última instancia, luego de la codificación se podrán realizar redes que ilustren las diferentes relaciones que puedan surgir entre los códigos y sus categorías. Además, estas redes serán exportadas en formato PNG para una demostración más visible y clara de la información.

Es así que para efecto del análisis de datos obtenidos y la producción de conocimiento, se utilizaron las transcripciones de las ocho entrevistas en el software para análisis cualitativo de datos: Atlas.ti, el que permitió hacer una codificación línea por línea, resultando un total de 563 códigos. Luego estos se categorizaron y distribuyeron en 20 grupos de códigos que abarcaron las grandes temáticas que caracterizaron las conversaciones con los estudiantes. Estos grupos son: Adaptación Presencialidad, Adolescencia, Adulterez, Bienestar Socioemocional, Colegio, Cuarto Medio, Elección de Carrera Universitaria, Emociones Negativas, Expectativas e Imaginarios Sociales, Familia, Individualidad, Metas Personales, Pandemia, Predicciones y/o Sentimientos sobre el Futuro, Presión Académica, Preuniversitario, Proceso y Adaptación, Rutina, Salud Mental y Universidad. .

Estos grupos de códigos en su mayoría estuvieron relacionados con los objetivos de investigación y los conceptos centrales. En cambio, hubo algunos que resultaron emergentes desde los mismos datos obtenidos, como por ejemplo Adaptación Presencialidad, Elección de Carrera Universitaria, Individualidad, Metas Personales, Pandemia, Predicciones y/o Sentimientos sobre el Futuro, Preuniversitario.

Se puede observar en la siguiente tabla el desprendimiento de los diferentes grupos de códigos según los objetivos y sus dimensiones correspondientes:

Objetivo específico	Dimensión	Grupo de Códigos
<p><i>Objetivo 1: Comparar las expectativas sociales identificadas por los estudiantes y la experiencia personal de estos sobre la finalización de estudios de enseñanza media de estudiantes que finalizan cuarto año medio.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expectativas sociales percibidas. 2. Imaginarios sociales sobre transición a la adultez. 3. Experiencia. 4. Juventud y adolescencia. 	<p>Adolescencia, Adultez, Expectativas e Imaginarios Sociales, Familia, Colegio, Emociones Negativas y Salud Mental</p>
<p><i>Objetivo 2: Comparar las expectativas sociales identificadas por los estudiantes y la experiencia personal de estos sobre la transición de la adolescencia a la adultez que atraviesan estudiantes que finalizan cuarto año medio.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expectativas sociales percibidas. 2. Imaginarios sociales sobre finalización de enseñanza media. 3. Experiencia. 4. <i>Salir de cuarto.</i> 	<p>Expectativas e Imaginarios Sociales, Elección de Carrera, Colegio, Familia, Universidad, Preuniversitario, Rutina, Cuarto Medio, Presión Académica, Rutina.</p>

<p><i>Objetivo 3: Describir de qué forma el proceso de finalizar la enseñanza media afecta al bienestar socioemocional de estudiantes que finalizan cuarto año medio.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Salir de cuarto</i> 2. <i>Bienestar socioemocional.</i> 	<p><i>Bienestar Socioemocional, Emociones Negativas, Expectativas e Imaginarios Sociales, Individualidad, Rutina, Colegio, Cuarto Medio, Presión Académica, Salud Mental, Metas Personales, Pandemia, Adaptación y Progreso, Adaptación a la presencialidad, Elección de Carrera Universitaria</i></p>
<p><i>Objetivo 4: Describir de qué forma la transición de la adolescencia a la adultez afecta al bienestar socioemocional de estudiantes que finalizan cuarto año medio.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Adolescencia y juventud.</i> 2. <i>Transición a la adultez. (Cambio de ciclo)</i> 3. <i>Bienestar socioemocional.</i> 	<p><i>Adolescencia, Adultez, Expectativas e Imaginarios Sociales, Colegio, Cuarto Medio, Familia, Bienestar Socioemocional, Emociones Negativas, Salud Mental, Predicciones y/o Sentimientos sobre el Futuro.</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se mostrarán los resultados de la presente investigación, los cuales se han estructurado en relación a los objetivos del estudio, sus dimensiones y grupos de códigos emergentes del mismo análisis de las entrevistas realizadas.

1. Expectativas sociales y experiencia en cuarto medio

En relación a las expectativas sociales identificadas por los estudiantes entrevistados en comparación a su propia experiencia en el transcurso de cuarto medio, se pudo observar que en los relatos había claridad en relación a lo que significaría cursar cuarto medio, gracias a discursos provenientes principalmente del colegio al que pertenecían y desde la familia con quienes habitaban. Estas expectativas sociales identificadas, que se plasmaban de alguna manera en la mente de los estudiantes, provocaron al inicio de clases la mentalización previa de lo que sería esta etapa en sus vidas; tenían claro a lo que se iban a enfrentar, o eso era lo que sus familias o sus establecimientos escolares les habían hablado con el objetivo de prepararles y relatarles lo que se les avecinaba.

Así a principio de año la verdad es que sí, yo lo veía como, como que me preparaba mentalmente igual, así de que "ah, voy a tener preu y así no vas a tener tiempo para casi nada" y entonces como que si me atormentaba eso, pero tampoco fue tan así, porque logré como organizar mis tiempos, de hacer las cosas que quiero. (Dolores, 17)

Yo cuando empecé este año, para mi igual fue más o menos complicado, por el tema de la adaptación, por qué lo llamo de este nombre, ejemplo 4 días antes de empezar la jornada escolar, yo disfrutaba los últimos días que me quedaban de mis vacaciones, pero pensaba y decía como yo no voy a tener tiempo, yo decía con estas mismas expresiones, "yo no voy a tener vida este año", "voy a ir al colegio a las 8 de la mañana, salgo a las 5, entro a las 5 y media al preu y salgo a las 8:20, voy a llegar cansado, no voy a hacer absolutamente nada en mi semana, y el fin de semana tengo que prepararme para las pruebas del lunes" y estuve aproximadamente esa última semana de vacaciones pensando eso constantemente, entonces fue un inicio escolar en el que yo me adapté

como una semana antes para yo poder entrar preparado a la jornada escolar” (Bernardo, 17)

“Mis papás me decían que este año iba a ser un año totalmente diferente a los otros, que este año tenía que estudiar, enfocarme en estudiar, que si tenía que faltar a una fiesta lo iba a tener que hacer, que si tenía que faltar a un partido lo iba a tener que hacer, que si yo me tenía que quedar encerrado y no salir, lo iba a tener que hacer, y a veces es así” (Bernardo, 17)

Existía en efecto un proceso de tomar consciencia o tener en cuenta que las clases que iban a comenzar desde ese entonces, no sería un proceso fácil; las jornadas extensas del colegio, la realización del preuniversitario con sus respectivos ensayos y el escaso tiempo libre se iban instalando desde antes en un futuro que todavía no ocurría. De alguna forma, se tomaron precauciones ante una situación compleja, en este caso adaptarse mentalmente antes de que los hechos llegaran a enfrentarse por parte de los alumnos.

Otro aspecto importante que se presentó en las conversaciones, es la significativa presencia de diferentes expectativas e imaginarios sociales sobre el proceso de cuarto medio, la transición a la vida adulta y la futura vida universitaria, temáticas abordadas en diferentes discursos por parte de la familia y colegio de los estudiantes. Estos temas abarcados por las dos entidades principales en la vida del estudiante, no solamente tenían un carácter de pre-adaptación o preparación para los momentos complejos que se tendrían que afrontar, si no que se observó que diferentes tipos de valencias negativas caracterizaban los dichos y conversaciones que habían con los estudiantes; quienes en su mayoría afirmaban que el colegio sólo “metía miedo” y que probablemente este provocara más presión que la propia familia.

Entonces yo por el colegio podría decir que no estoy conforme y además como que me da más presión que mi propia familia, como que me vaya bien, que tengo...que me tiene que ir bien en la prueba...que ojalá estudiar algo. (Dominga, 17)

El colegio es como peor que la propia familia, como que te cuentan una película de terror que vas a enfrentar. (Sonia, 17)

Es como que te meten miedo, como que va a ser super difícil, que la universidad no es lo mismo que el colegio, como que los profesores van a ser pencas, como que el lugar va a ser penca, que es decisión tuya si te va a ir bien o no, porque los universitarios no andan como estudiantes de colegio porque uno puede hacer más cosas *po*, si tu *querí* no *entrai* a las clases, si *queri vai*, si no no...como que de repente ahí te meten miedo. (Dominga, 17)

Ese mismo hombre (haciendo referencia al encargado del área académica) dice así como “no es que...¿y que tenía pensado estudiar?” (...) “yapo tenía que ponerte las pilas para estudiar eso entonces”. (Sonia, 17)

Me dijeron que me pusiera serio, que no me tomara en broma cuarto medio porque si me lo tomaba en broma me iba a llegar todo encima e iba a bajar mi rendimiento de forma trágica. (Leonardo, 17)

A grandes rasgos, se les dice a los estudiantes que deben tener un buen rendimiento en esta etapa final de la enseñanza media, se les impone de alguna forma el tener claridad en la elección de una carrera y el deber de esforzarse para lograrlo. Además, tener seriedad y madurez son características necesarias para desenvolverse de mejor forma en cuarto medio.

En relación a la afirmación de que el colegio “mete miedo” con respecto a situaciones futuras, nace la necesidad de cuestionarse el porqué de esta acción verbal que tiene incidencia en el pensamiento, sentimiento y actuar de los jóvenes. A esto, una estudiante lo clarificó de forma concreta.

Por qué...¿por qué hacen eso? (...) es que no creo que sea la verdad porque para cada uno puede ser una situación diferente *po*, pero en vez de decir eso...o si por último si creen que es así en vez de decirlo solo, deberían como ayudarnos a prepararnos para esa situación. (Dominga, 17)

Claramente existen diferentes realidades para cada estudiante, cada uno tiene sus propias herramientas y preparación para acostumbrarse a un nuevo ritmo de vida, pero el colegio generaliza situaciones que se van interiorizando por parte de los alumnos, sin que necesariamente ese sea el futuro que le están relatando. Ante esto, nace la necesidad de que se brinde apoyo por parte de los profesores o encargados académicos, que haya una preparación que integre comprensión, herramientas socioemocionales y conversaciones que estén a favor de disminuir la presión que conlleva estar en cuarto medio. Evidentemente los dichos o los discursos proclamados por profesores provienen probablemente desde sus propias experiencias o solamente plasman lo que “siempre se ha dicho” o “como son las cosas”; pero esto ha sido influido por los imaginarios sociales que existen en torno a esta etapa de la educación media, los que se van transmitiendo por la vía oral y que se establecen en la mente de los estudiantes, provocando muchas veces la proliferación de emociones negativas o problemas de salud mental.

Ahora bien, en el proceso de terminar cuarto medio desde la propia experiencia de los estudiantes, se presenta una gran influencia de las expectativas sociales provenientes de los diálogos constantes con la familia y el colegio, en relación a la forma de ver el futuro, construcción de metas personales, en el nacimiento o desarrollo de sentimientos como la ansiedad, el miedo o el nerviosismo frente a situaciones específicas de la etapa en la que se encuentran.

A pesar de todo aquello, se ha presenciado que una realidad descrita como compleja para ellos, es enfrentada de la mejor forma que pueden. Es aquí donde se va desarrollando la necesidad de enfrentar las responsabilidades por sí mismo, con sus propias herramientas y esfuerzo; fundamentos meritocráticos y con noción a la individualidad se hacen presentes.

Uno tiene que ver las cosas por sí solo, yo creo que uno tiene que estudiar en el colegio pero tiene que reforzar por internet algo que no le quedó claro, entonces no viene tan solo del colegio o de los padres, sino que viene de uno el interés de ver lo que uno quiere e intentar sacar una carrera y todo eso (...) Yo mismo fui la persona en la que, yo creo que va en la persona, en la misma persona...yo creo que todo va en la persona...si uno dice "no me va a dar este año, no voy a pasar esta materia" o "voy a sacarme mala nota"...ahí es cuando pasan las cosas, en cambio si uno dice "no, yo me voy a adaptar,

voy a hacer esto, voy a estudiar" y se propone en hacer las cosas, uno las hace realmente y dan frutos. (Bernardo, 17)

Pero...así a principio de año la verdad es que sí, yo lo veía como, como que me preparaba mentalmente igual, así de que "ah, voy a tener preu y así no vas a tener tiempo para casi nada" y entonces como que si me atormentaba eso, pero tampoco fue tan así, porque logré como organizar mis tiempos, de hacer las cosas que quiero...y todo avanza entonces es como que va bien, hasta hoy. (Dolores, 17)

Siempre he pensado que para que te vaya bien, *teni* que tener un entorno bueno, para ti mismo po. Entonces pero igual voy con la mejor disposición, como que me va a ir bien, cosas así. Como que intento que no me afecten mucho, intento llevarme por mis propias ideas o por lo que me dicen más cercanos que es como mi hermano que viene de ahí por ejemplo, él me puede dar más consejos que ellos (haciendo referencia a profesores). (Dominga, 17)

Mira, si me organizo bien en la semana, con el tiempo de estudio, el día viernes en la noche o el sábado tengo como ese...un par de horas para estar leyendo, porque a mí lo que me gusta es leer, entonces como que leer me relaja y me saca de lo que estoy haciendo, o a veces cuando ya estoy muy estresada y no puedo concentrarme para estudiar, me pongo a leer. (Catherine, 18)

Las propias herramientas de aprender a organizarse o acostumbrarse al ritmo de una nueva etapa, parte por sí mismo y en los relatos anteriores se puede encontrar aquello. Si bien existía miedo por las cosas que pasarían más adelante, desde ellos mismos surgieron opciones para seguir adelante y conseguir obtener los mejores resultados desde su esfuerzo. Por tanto, la adaptación y el progreso configuran procesos individuales frente a contextos sociales que ejercen principalmente presión y cambios en el día a día para una asimilación de los hechos educacionales de esa etapa.

Por otra parte, ¿todos los estudiantes tienen la misma capacidad o facilidad para organizar bien sus tiempos y dejar el tiempo libre necesario para el descanso o recreación? Claramente el

contexto familiar, emocional, escolar o personal puede influir de manera negativa y de forma particular entre cada individuo, quien además puede percibir de manera diferente la realidad que se le presenta frente a sus ojos y los dichos que su entorno expresa. En los relatos por ejemplo, se podía encontrar que la percepción de dichos sobre el futuro variaba según el nivel de influencia con el exterior o el nivel de credibilidad que se tiene sobre lo que les han contado.

En verdad yo me considero una persona super fuerte como se puede decir...como que yo soy muy llevada a mis ideas, como que no dejo que cualquier idea que me digan va a entrar en mí, entonces como que no creo mucho eso, o sea si lo creo que pueda llegar a ser, pero no me asusta, o sea yo voy con todas las ganas, o sea si me empezara a ir mal, que igual es una posibilidad (...) Uno no puede quedarse con lo que te ofrecen los demás po, si al final el futuro es tuyo y no de ellos, ellos hacen lo que pueden no más, o lo que estiman conveniente, no lo que verdaderamente *necesitai*. (Dominga, 17)

Yo creo que me debería fijar más en lo que dice mi mamá, como que ni siquiera que es...obviamente le importa, no me dice así como que no me mete miedo, me dice “dale hija tu *podí*” o “o si no puedes da lo mismo, lo haces otra vez o lo intentas otra vez” como eso...yo creo que debería ponerle más atención a ella, y no a algunos profes. (Sonia, 17)

2. Adolescencia y Adultez

Con respecto a la temática central referente al segundo objetivo específico, o sea en relación a la transición a la adultez, también se presenta en las expectativas sociales que se plasman en los estudiantes de cuarto medio por parte del colegio y la familia. Sin embargo, es un asunto que no ha significado gran influencia en ellos o simplemente no se ha hablado tanto en comparación a lo que trataría el cuarto año medio. A pesar de ello, se percibe que la adolescencia es efectivamente un estado anterior a la adultez, en donde esta última se ve caracterizada principalmente como un momento de depender de sí mismo, de más responsabilidades o adaptarse a otro tipo de vida. En resumidas palabras, esta transición lleva a estos escolares a prepararse para una transformación en materia de autonomía, responsabilidad y probablemente madurez.

Comúnmente como adolescente siempre piensa en la felicidad de él y de los demás, pero cuando uno es adulto pasa a pensar en sobre él, o lo que le gustaría hacer a él, que le gustaría a estudiar y comienza a pensar simplemente en él solo. (Leonardo, 17)

Hay personas que te ayudan cuando eres un adolescente, pero cuando eres adulto pasas a ser más independiente y literalmente tienes que hacer todo por tu cuenta, y dejas de ser como una...pasas a ser una persona distinta se podría decir en ciertos ámbitos. (Bernardo, 18)

Como prácticamente salir de cuarto medio, ya eres un adulto, y cambia todo. (Elena, 18)

Voy a tener que hacerme responsable de ciertas cosas, que voy a tener que aprender a ahorrar, y a pensar bien las cosas porque...o sea antes me habían dicho que la adolescencia era un punto como muy exacto, pero era un punto en donde tú te podías equivocar y volver a intentarlo, ya siendo adulto como que no *tení* mucho esa posibilidad, y también me habían dicho que todo acto de adolescente trae consecuencia un futuro de adulto, algo así me dijeron en una clase de lenguaje. (Catherine, 18)

Pareciera entonces que las expectativas sociales que han marcado los discursos de estos estudiantes, guardan relación con el cambio de mentalidad, obtener mayor grado de conciencia sobre sí mismo y la adquisición de una responsabilidad óptima para la dificultad que involucra pasar a la adultez. Existe en la conciencia colectiva de los entrevistados un camino de progreso en donde las fases futuras implican la toma de decisiones sobre una carrera en la educación superior, autonomía en los quehaceres educacionales e integrarse a un nuevo mundo con personas diferentes a las ya conocidas en el colegio.

Por tanto, se establece de alguna manera un punto de transformación del individuo con referencia hacia el progreso y el cambio. Aparentemente, se puede hacer una analogía con un camino que siempre tiene un grado de inclinación hacia arriba, en donde el sujeto debe seguir avanzando, adaptándose y consiguiendo cambiar estados anteriores para desenvolverse en una

vida marcada por imaginarios y normas sociales que le establecen los pasos a seguir en cada ciclo de vida.

¿Pero cómo sobrellevan e incorporan estas expectativas los mismos estudiantes desde su experiencia? Siendo este tema esencial para la comparación entre las expectativas sociales percibidas por los estudiantes y su propia experiencia, se les preguntó en las entrevistas de qué manera se sentían cuando les hablaban sobre este futuro de adulto, o qué pensaban en esos momentos cuando recibían tanta información de un futuro que estaba a nada de llegar.

Lo típico de, "ya cuando terminas cuarto medio eres un adulto con diferentes responsabilidades" que prácticamente ya no somos adolescentes. Igual creo que eso es como una presión más. (Elena, 18)

Tampoco es que cumpla 18 y "ahh vida adulta altiro!" no...va por partes creo yo, y son partes que uno tiene que ir aprendiendo e ir conociendo y eso creo yo. Pero de cierta forma si me lo han dicho en reiteradas ocasiones que terminando el colegio empieza otra vida, empieza otra etapa y lo cual estoy totalmente de acuerdo y espero esa etapa no con ansias porque no quiero que llegue, pero la espero. (Bernardo, 17)

Soy una persona la cual me gusta aprender y está de acuerdo de recibir esa etapa de paso a la adultez y que la pintan así, 18 años y todo pero tampoco es que tenga responsabilidades a los 18 como un adulto, porque eso es mentira, eso no es totalmente así, a los 18 años la mayoría de los estudiantes siguen viviendo con sus papás, no pagan las deudas de la casa (...) (Dolores, 17)

La verdad es que si pienso en el futuro, pero tampoco es que me lleve todo el día pensando en eso, es como...por ejemplo me doy el tiempo para pensar en eso y es como ya, "ahora toca poner los pies en la tierra, toca ponerse en el presente" tampoco me voy a sobrepasar y tampoco voy a pensar tanto en el futuro cuando los pocos pasos que voy dando me llevan a un presente mejor. (Leonardo, 17)

En principio, se logra observar que hay una recepción positiva de esta etapa de “adulthood” a pesar de que genere algo de presión. Desde la individualidad y percepción de los estudiantes, este momento en la vida no se considera tan real como lo suelen contar; no siempre a los 18 o al salir del colegio se llega a ser un adulto en su totalidad, o muchas veces no se logra esa independencia completa de los padres o del ámbito económico, por tanto hay una visión o elemento crítico por parte de la opinión de estos estudiantes, quienes de alguna manera difieren con la concepción tradicional (según antecedentes del presente estudio, aunque es sabido que es una temática puesta en tela de juicio) de la adultez correspondiente al fin de la escuela. Además, en comparación con la espera a momentos futuros ligados al cuarto medio como la realización de la PAES o decisión de carrera, no genera tantas emociones negativas. Quizás al tener una percepción con menos influencias de las expectativas sociales, existe en menor medida la ansiedad o el miedo por este ciclo de vida venidero.

Es necesario añadir además que el apoyo de las familias de los entrevistados en esta temática es realmente importante, y un punto significativo en la aparente “tranquilidad” por la transición a la adultez. Una de las estudiantes (Dolores, 17) relata que sus padres la seguirán viendo como una adolescente a pesar de que entraría a la universidad y que su hermano, quien había sacado su título de psicólogo, todavía seguía siendo como “un niño” para sus padres. Lo que de alguna forma establece al tipo de familia o tipo de pensamiento sobre este tema en cuestión, como un factor relevante en torno a la percepción que se tenga sobre la “vida adulta”. Pero seguirá dependiendo en alguna medida de cómo el sujeto comprenda la información y como la acepte según sus ideales, metas e intereses.

3. Sobre la influencia que tienen las expectativas sociales en el bienestar socioemocional

Primeramente hay que tener en cuenta que a grandes rasgos, el bienestar socioemocional se relaciona con el bienestar subjetivo que tiene una persona y con la inteligencia emocional que desarrolla esta a lo largo de su vida, entendiendo esta última como la capacidad de reconocer las propias emociones y las del entorno (Bisquerra, 2010, citado en Sime et al., 2021) logrando así satisfacción o tranquilidad consigo mismo.

Ahora bien, ¿qué ocurre con el bienestar socioemocional de estudiantes de cuarto medio en el presente año? Esto fue lo que se abordó en las diferentes entrevistas, preguntando qué tipo de emociones se habían estado presentando en el último tiempo, que problemas emocionales habían logrado identificar en el contexto que se encontraba y si se había llegado a presentar

algún problema de salud mental que estuviera afectando a su desenvolvimiento. Las respuestas variaron considerablemente entre los estudiantes pero a la vez habían elementos en común que unían las experiencias contadas.

Principalmente, las emociones con valencias negativas fueron las que marcaron los relatos. La presencia de ansiedad, estrés, autoestima baja, insuficiencia, decepción, cansancio o la necesidad de llorar han surgido desde el proceso individual de los estudiantes afrontando el cuarto medio. Muchas veces la presión académica era la causante del estrés. El pensar en el futuro iba formando la ansiedad. El no cumplir expectativas o sentir que estas se encontraban sobre sus hombros, provocaba sentir algún complejo de inferioridad o decepción al pensar que no podrían estar a la altura de lo que querían familiares o el mismo colegio. Esto es parte de lo superficial en términos de sentimientos o emociones que han logrado ser identificadas por los entrevistados, pero claramente es más profundo y es necesario comprender por qué el bienestar socioemocional se está viendo interrumpido por un evidente malestar ligado a lo que es el contexto que atraviesan.

Aquí algunos de los relatos relacionados con lo dicho anteriormente:

La gente te pone todas esas expectativas y cuando no las *podí* cumplir es como que te *depcionai* igual y ahí te da como pena. (Sonia, 17)

La verdad, creo que no he presentado ningún tipo de problema mental, pero a veces si siento que estoy demasiado ansioso, si me ha pasado en reiteradas ocasiones que me siento con mucha ansiedad, que como mucho y es normalmente cuando estoy haciendo mis clases. (Bernardo, 17)

Es como que están preparando todo por si me voy el próximo año, yo les digo "quizá no me vaya bien" pero...me dicen que me va a ir bien, o sea confían en mi pero yo no confío en mí. (Ismael, 18)

El NEM es algo que ahora me ha preocupado bastante. Y el tema de las becas, el tema de la PAES, si...eso creo que me ha afectado muchísimo. El tema de que ahora siento

que no me queda mucho tiempo para arreglar algunas cosas, entonces...me frustra eso. Saber que en unos meses saldré y a lo mejor no me queda mucho tiempo. (Elena, 18)

Se logra evidenciar que hay un malestar presente en los estudiantes entrevistados, quienes en su sentir han percibido el proceso de cuarto medio como algo complejo. Si bien este es el panorama en relación al bienestar socioemocional, ¿qué sucede con las expectativas sociales identificadas? ¿Tienen algún efecto en ellos? La respuesta es que varía en cada proceso individual, en cómo receptionen lo escuchado por su entorno y cómo deciden actuar con respecto a lo que deben realizar. Teniendo en cuenta esto, se obtuvo en los resultados y análisis que la presión académica y las predicciones o sentimientos sobre el futuro eran las principales fuentes de proliferación de emociones negativas y que se ligaban directamente con las expectativas e imaginarios sociales que rondaban en la vida de estos estudiantes. Es por esto que a continuación, se profundizará en cada apartado lo experimentado y vivenciado.

3.1 Rutina y presión académica

Se habla que el cuarto medio y la “transición a la adultez” son etapas complejas, pero que por norma social o costumbre deben afrontarse, independiente de las formas que existan. Una de las complicaciones existentes radica en la presión académica presente, que afecta de manera significativa a la rutina de los estudiantes. Prácticamente, sus días significan estudiar para las pruebas, realizar trabajos fuera del horario de clases, ir al preuniversitario, prepararse para la PAES, realizar ensayos, mejorar puntajes y asistir al colegio desde la mañana.

Los primeros meses así como marzo estaba muy muy estresada porque yo estoy estudiando técnico en enfermería, y mis profesoras son muy exigentes, el colegio en sí es exigente, pero ellas son el doble de exigentes por el tema de cómo es la carrera, que es una mayor responsabilidad y todo el tema, entonces empezamos marzo y al tiro prueba, y fue una semana llena de pruebas, de controles de interrogaciones y hasta el día de hoy sigo teniendo la misma cantidad de pruebas e interrogaciones, pero el tema es que ya le tomé el peso y el ritmo, solamente es que sigo como muy estresada. (Catherine, 18)

En el colegio tenemos un rector (...) que lo único que quiere es que hagamos ensayos, ensayos, ensayos y estudiar y estudiar y estudiar, de hecho corrieron las alianzas a julio (...) por tema de que nosotros nos podíamos desviar de nuestro estudio. (Bernardo, 17)

Este año sí, ha sido más difícil por la presión de tener encima de que...por ejemplo en primero es como "ah me quedan 3 años para la PAES" pero ahora literal, la tienes a 5 o 6 meses, como 4 o 5 meses, tienes la PAES, entonces me siento presionado, es como que ahora es el momento de estudiar sí o sí. (Ismael, 18)

Es importante añadir que el tiempo libre que quede para la recreación o realización de actividades independientes a lo escolar, depende mayormente de la capacidad organizativa de tiempos y de tareas. En la mayoría de las conversaciones con estos ocho estudiantes, se relataba que debían dejar todos sus quehaceres de cuarto medio listos en la semana para lograr descansar el fin de semana, pasar tiempo con la familia o disfrutar de sus pasatiempos más queridos. Era ahí desde viernes a domingo en donde buscaban poder desligarse de la rutina académica por unos momentos, sin embargo no era posible en algunos momentos debido a la cantidad de carga académica que había que asumir y dejar solucionada a tiempo según las fechas de entrega, las que frecuentemente se juntaban entre variadas asignaturas.

Una de las entrevistadas (Dominga, 17) relató que a veces tiene tantas cosas que hacer o tantos trabajos o ensayos que resolver del preuniversitario, que se le olvida en algunos momentos que tenía una prueba para el otro día, que se dormía en la tarde cuando acudía al preuniversitario o se quedaba dormida con el pelo mojado en la noche solamente por el cansancio que tenía. Otros estudiantes concordaban que la presión académica resultaba tan alta que se quedaban en blanco en las pruebas, se bloqueaban con la organización de trabajos o tareas en la semana, o simplemente sentían mucho estrés.

3.2 Predicciones y/o sentimientos sobre el futuro

Otra de las principales fuentes de agobio, de ansiedad o estrés en los entrevistados es la acción de pensar en hechos importantes que ocurrirían a futuro. Estos hechos se encuentran al rendir la PAES a fin de año, escoger una carrera universitaria, temas relacionados a futuro laboral; en

sí, el proceso final de cuarto medio y lo que vendría después se enmarca en los pensamientos y emociones de estos estudiantes como un plano incierto que tendrían que vivir.

Con respecto al paso a las universidades, vuelvo a repetirlo yo creo que todo eso para mí es muy estresante. Yo creo que tan solo pensarlo, ya se me hace como un estrés en la cabeza, por qué? por el hecho de que estamos claro que en la universidad es diferente al colegio, a la educación superior por así decirlo. (Bernardo,17)

Tengo como un tema de que sobre pienso demasiado sobre el tema del futuro entonces eso me ha complicado bastante el que escoger de carrera y cosas así, por el tema de las pegas, igual es complicado. (Elena,18)

Quizá a fin de año me vea más, yo creo que obviamente, o sea tengo totalmente esperado que me voy a poner así super nerviosa, histérica, sobre todo el día que cada vez más se acerca, el día que tenga que dar la prueba entonces voy a sentir más presión. (Sonia, 17)

Me siento yo creo como que igual más o menos, igual muy ansiosa. Ansiosa porque igual como que igual hay harta presión de saber que *querí* estudiar, que va a pasar después de que *salgai* del colegio, si va a ser muy difícil, o igual como va a ser sociabilizar con otras personas. (Dolores, 17)

Llama la atención la certeza con la que se relata los sentimientos o emociones que se experimentarán en hechos que todavía no han ocurrido. El colegio y la familia les entregan relatos acerca de la entrada a clases y el proceso que significa rendir cuarto medio, madurar para una vida más “adulta” o seria y tener que afrontar un diferente tramo de decisiones. De esta manera, configuraron expectativas sobre que en un tiempo más o fines de año las cosas se complicarían; habría ansiedad y nerviosismo en un escenario ubicado en un futuro cercano. Cabe destacar que se aprecia una suerte de construcción de imágenes mentales a través de la escucha sobre experiencias, expectativas e imaginarios sociales sobre estos eventos futuros; con el objetivo de mentalizar o preparar a los estudiantes a enfrentar de la manera óptima estos

momentos esenciales de cuarto medio, se crea convicción de que sentimientos o problemas individuales habrán con el paso del tiempo.

4. Necesidad de hacer algo más por la salud mental

Se ha reconocido por parte de los entrevistados que la etapa en la que se encuentran no es para nada fácil, y que el colegio ha sido un contribuyente importante de estrés. Además de esto, se destaca la falta de comprensión o ayuda en materia de salud mental a pesar de que exista tanto malestar en la generación que proviene de una pandemia y ahora está afrontando una dura realidad. Es por esto que se les preguntó, cómo un tema emergente de las mismas conversaciones, que hacían sus colegios para ayudarles o si existían herramientas socioemocionales que consideraran ellos un aporte para su bienestar. A esto la mayoría respondió que no habían charlas de salud mental, existía poca comprensión o ayuda por parte de los encargados de la escuela y que sólo había ayuda en temas académicos.

Y como que tampoco hay mucho apoyo, sobre todo en los colegios porque sobre todo en (...) salud mental, como que el colegio no toma esa parte en los estudiantes. No sólo en cuarto medio, sino de todo...pero sobre todo debería ser en cuarto medio porque igual es como un peso tener que estudiar, tenemos preu *cachai?* como todo el día estudiar y estudiar, sobre todo por lo de la pandemia yo creo que esta generación se ha visto muy afectada y yo igual po (Dolores, 17)

Más que nada yo creo que puede ser una profe del liceo que si me ha aportado bastante ayuda, tanto como emocional y del establecimiento, pero una profe...yo creo que el liceo no me entrega tanto ese apoyo. Más que el académico, no me entrega demasiado apoyo. (Elena, 18)

Identificando la carencia de ayuda socioemocional y de salud mental para los estudiantes de cuarto medio por parte del colegio, se les preguntó también si ellos necesitaban o creen que sería un aporte realizar más charlas, que hubiera más comprensión, más herramientas de carácter socioemocional o ayuda en cómo se sentían además de tener algún psicólogo en el

recinto escolar. A esto todos afirmaron que era sumamente necesario, algo casi esencial para la generación de cuarto medio, y sobre todo la actual que proviene de la pandemia y está recién adaptándose a la difícil realidad. Incluso, una de las estudiantes entrevistadas (Dolores, 17) contó que con los otros cuartos medios de su colegio, hicieron un paro de lápices para exigir a través de un petitorio charlas de salud mental (entre otras necesidades importantes).

5. Última temática: La pandemia y adaptación a la presencialidad

Una de las temáticas contextuales más importantes que tuvieron que enfrentar estos estudiantes que se encuentran cursando cuarto medio en el presente año, fue adaptarse a las clases presenciales que habían sido reemplazadas por las clases online que caracterizó a la pandemia del COVID-19.

Si efectivamente existió un complejo proceso de adaptación a la etapa de cuarto medio, esta se vio de algún modo agravada por lo que significaba volver a la presencialidad después de haberse acostumbrado a una realidad en donde la mayoría de las cosas se hacían en modalidad online, en el confinamiento y aislamiento que provocaron las repetitivas cuarentenas y las normas sanitarias promulgadas por los encargados de la salud y el gobierno de ese entonces.

Los estudiantes entrevistados afirmaron que a principios de marzo cuando comenzaron las clases, habituarse a este nuevo contexto fue totalmente complejo.

Como que el colegio no se preocupa de ese tipo de cosas sobre todo como que ya...si ya para un estudiante de cuarto medio es difícil, eso de la presión y todo imagínate pa uno que estuvo en pandemia...cachai? como que ellos no ven esas cosas. (Dolores, 17)

Unos dicen "no *hací* ni la mitad de las cosas que nosotros hacemos" ya si está bien, pero uno igual se está adaptando a esto, nosotros venimos de una pandemia, venimos de una realidad en la que estábamos en casa, no nos levantábamos temprano, entonces nos estamos adaptando a esta realidad y nos está costando, a mi igual me ha costado demasiado adaptarme a levantarme temprano, a hacer trabajos y todo porque, como que también estudiar o estar estudiando a veces se te juntan 2, 3 trabajos en una misma

semana entonces es demasiado agotador, eso para mí sería el estrés que yo tengo. (Bernardo, 17)

Pero creo que es por el tema del proceso de la pandemia igual, el tiempo en que estuvimos afuera y después como reintegrarme, que tengo que volver a clases, y eso fue un tema complicado. Volver a la rutina tan repentinamente fue difícil. (Elena, 18)

Yo creo que ahí empezó porque aparte de no salir tanto tiempo, de no estar con tanta gente y después empezar todo de nuevo, es todo de nuevo literal como que empiezas de nuevo, desde cero entonces ahí es como más no sé...me cuesta...no sé...desde ahí empezó la ansiedad. (Sonia, 17)

Ponte tú el año pasado como era online, pucha ya no sé po, en temas de pruebas tú podías no sé po, buscarla en google forms y las respuestas en google o pasártelas con tus compañeros por teléfono, ahora nada o sea, tenía dos profesores en la sala, con una prueba de papel, si no estudiaste jodiste y la mayoría de las pruebas son de desarrollo, no son de alternativas, entonces si tú no te *fijai* bien o no argumentas bien, o con algunos argumentos buenos y aún así te la ponen mala. Entonces eso es como más estresante todavía. (Catherine, 18)

Volver entonces a la presencialidad en cierta medida se instaló como otro proceso de adaptación para los estudiantes, además del que tuvieron que asimilar al adentrarse al término de la enseñanza media; específicamente el contexto temporal y sanitario complejiza el desenvolvimiento de los alumnos, Acostumbrarse al ritmo exigente en relación a la presión académica que marca este periódico ya es un proceso difícil, y sumarle el transcurso de habituarse a los horarios de las clases presenciales, volver a relacionarse diariamente con el entorno social y académico o reorganizar los tiempos dejando en prioridad las responsabilidades, contribuye más problemáticas en términos de bienestar socioemocional, salud mental y adaptación de estos estudiantes de cuarto medio del 2022.

Es preciso enfatizar en que las clases online cursadas por estos estudiantes el año 2021, fueron caracterizadas generalmente por su sencillez o facilidad de abordar desde casa, con la mayoría

de las herramientas necesarias a mano y con la disponibilidad tecnológica apta para un buen desarrollo en esta modalidad. Pero no todo era sencillez, luego de ahondar sobre el tema en cuestión y preguntar si había existido alguna dificultad de cualquier índole, una de las estudiantes entrevistadas (Sonia,17) señaló que la mala señal que muchas veces se hacía presente mientras intentaba tomar atención de alguna clase, le provocaba mucha ansiedad y complicaba su aprendizaje. Adicionalmente se relataba por los demás que el aislamiento provocó miedo o dificultad por volver a tener que socializar, que habían episodios de ansiedad importantes y que no se sentían preparados para dar la PAES debido a la poca cantidad de contenido que se alcanzó a ver en tercero medio.

El miedo, es por cómo salimos de pandemia, como que siento que no he aprendido lo suficiente para dar la PAES, como que me siento indefenso ante eso. (Ismael, 18)

Entonces, el proceso de pandemia anteriormente vivido por estos estudiantes, un escenario complejo de antelación a lo que sería el cuarto medio, instaló complicaciones que al volver a la presencialidad, se transformaría en un peso más; en cierto sentido un doble proceso de adaptación se tuvo que asimilar a inicios del mes de marzo, esto hace referencia a comenzar cuarto medio y retomar el ritmo de vida que la pandemia había borrado parcialmente.

6. Información adicional pero esencial: algo a considerar...¿otro tipo de adaptación al salir de cuarto?

Ya habiendo leído todo lo anterior, se hace necesario entregar una perspectiva y experiencia diferente a las ya contadas, o más bien se añade una complejidad no considerada. Esto hace referencia a que dos de los entrevistados no pertenecían a la ciudad de Santiago, sino que provenían del norte del país. Ellos también han vivido un cuarto medio complejo, sintiendo estrés y teniendo una rutina marcada por las extensas jornadas de estudio. Pero aquí surge una preocupación que no estuvo presente en el resto de las entrevistas, que es la adaptación a otro contexto geográfico; tener que dejar su lugar de origen para adentrarse a un nuevo ritmo de vida en Santiago.

Si ya hubiese complejidad en dejar cuarto medio o acostumbrarse a lo que sería una nueva etapa al entrar a la educación superior, en estos dos estudiantes el dejar la familia y seguir

estudiando en otra ciudad se presentaba como otro proceso en el cual tendrían que adaptarse. Es como si fuera otro suceso que habría que procesar individualmente, utilizar las herramientas disponibles para afrontarlo de la mejor manera y finalmente lograr adaptarse para desarrollarse con la normalidad que amerita el contexto social.

Entonces la cosa es irme solo, y si me han hablado de eso como que, que hay que pensar que cuando me vaya solo es un cambio no sé, nunca lo he vivido, se supone que es fuerte porque es como que uno no va a estar con la familia, uno empieza a estar solo, a hacer las cosas de la casa, y ver los gastos y todo eso entonces, si igual es como todavía no me veo como presionado en eso, pero si lo pienso, a veces si lo pienso y si puede ser un poco complicado hacer eso. (Dolores, 17)

O sea ayer estaba en primero y de la nada estoy en cuarto...y que, voy a pasar probablemente o quizá no a una nueva etapa, en la que voy a estar alejado de mis papás, entonces igual es difícil asimilarlo (...) y por ejemplo yo no soy tan independiente, porque como aquí es muy chiquito...uno camina 10 minutos y ya está en otro punto, entonces...y como que vaya lleno de gente (haciendo referencia al transporte público de Santiago) es como que me aterra también. (Ismael, 18)

Se podría deducir que una de las principales causas de esta problemática, es la fuerte centralización que marca a Chile en relación a los servicios básicos y a la educación, los que son concentrados en las grandes capitales dejando a las regiones más alejadas con la obligación de movilizarse a cortas y grandes distancias para obtener lo que muchos ya tienen en la cercanía.

Esta realidad no es la excepción en los estudiantes que buscan mejores alternativas de educación universitaria en lugares diferentes a sus puntos de origen, lo que claramente podría traer grandes beneficios pero el proceso que conlleva el movilizarse a otro ritmo de vida, es de gran importancia y no tiene que pasarse por alto. Habría entonces otro proceso de adaptación para el estudiante de región que termina su cuarto medio y busca seguir en la educación superior, el que implicaría nuevos costos emocionales e individuales además de los económicos.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En este último apartado, se presentarán las conclusiones más relevantes y significativas en torno a los objetivos propuestos en el inicio de la investigación. Es importante destacar que las intenciones centrales del estudio radican en identificar de qué manera las expectativas sociales que perciben los estudiantes sobre el paso de la adolescencia a la adultez y la finalización de estudios de enseñanza media afectan o influyen en el bienestar socioemocional de estos jóvenes que finalizan el cuarto año medio en el año 2022. Es así que se han buscado estrategias que permitan comparar y describir las diferentes experiencias de los estudiantes en relación a sus percepciones, vivencias y emociones que han ido presentando en este período complejo de sus vidas; el cual según resultados superficiales de las entrevistas el bienestar se ha visto deteriorado por discursos de la institución educacional, la familia y las expectativas que ponen sobre ellos en relación al futuro o momentos específicos que deben ir enfrentando como estudiantes de cuarto medio y futuros participantes de la educación superior y/o el mercado laboral.

Para una mayor comprensión, se integrarán subtítulos con los objetivos específicos que enmarcan esta investigación, para después hacer una conclusión general y reflexiones o sugerencias que puedan ayudar a la problemática o futuros estudios que traten los temas abarcados.

1. Sobre la comparación de las expectativas sociales y la propia experiencia de estudiantes sobre la enseñanza media y el paso de la adolescencia a la adultez.

Los estudiantes entrevistados que se encuentran cursando cuarto año medio, han dejado en evidencia que la diferencia entre expectativas sociales y la propia experiencia de estos sujetos en la finalización de la enseñanza media y en el paso de la adolescencia a la adultez, es una discordancia leve.

En relación a esta discordancia, se pudo identificar que las expectativas sociales proclamadas por la institución escolar y la familia en general, y la experiencia personal de los estudiantes no eran tan diferentes; las diversas etapas que debían afrontar los estudiantes en este proceso y lo estresante que podría llegar a ser no era un panorama ajeno a todos, sino que la única

diferencia relevante era de qué manera se enfrentaban estos escenarios complejos. Desde sus condiciones, habilidades, capacidades y también realidades, se afrontaba estas etapas de diferentes formas: no tomando tan en serio lo que decían los adultos o profesores, distrayéndose, tomando más atención a lo que decían familiares (quienes no eran tan aprensivos o daban discursos menos estrictos a los estudiantes) o llevando a cabo estrategias que pudieran organizar de mejor manera las tareas y deberes encomendados por el colegio y también en la mayoría de veces por el preuniversitario.

Es de esta forma que frente a una etapa compleja, enmarcada por expectativas sociales configuradas por la escuela y la familia, los estudiantes desde sus realidades individuales llevaban a cabo procesos adaptativos que les ayudaba a progresar de la mejor forma en sus responsabilidades como estudiante de cuarto año medio. Como se decía en el capítulo anterior, en el primer punto que trata esta temática, es probable que no todos los estudiantes tengan la misma capacidad o facilidad de organizar bien sus tiempos o dejar algún espacio libre que les permita recrearse o cuidar de su salud mental.

Los contextos son variados, y factores como la condición socioeconómica, familiar, personal o psicológica por ejemplo, pueden influir de diferentes maneras provocando que las experiencias de los estudiantes sean bastante diferentes. Por lo que generar ayuda en este ámbito podría resultar fundamental para evitar que el bienestar de los estudiantes se vea más agravado. Probablemente cursos o charlas de manejo de tiempo, de la importancia del tiempo libre y para la persona en sí, de estrategias para la organización de tareas o instancias que pudieran ayudar a reducir el estrés del estudiantado, serían de una ayuda bastante significativa para igualar de alguna forma la desigualdad existente entre cada realidad y cómo afronta cada estudiante las dificultades del proceso en el cual se encuentra.

Es aquí en donde la institución escolar debería contribuir; no sólo en concientizar a los estudiantes de los procesos que se le avecinan (qué es lo que mayormente se hace), sino que también enseñar a cómo afrontarlos de la mejor manera posible, teniendo como horizonte buenos resultados, cuidado del bienestar socioemocional, disminución del estrés y las emociones de valencia negativa que interrumpen el desenvolvimiento normal del sujeto y además resulta perjudicial para el desarrollo académico, para el bienestar y para el estudiante en sí. En concordancia con los antecedentes, la educación socioemocional integrada en las escuelas puede llegar a instalarse como una vía que ayude a comprender el problema y formular

soluciones. Evidentemente existe una debilidad en torno a la integración de esta área en la educación o en el currículum de la educación secundaria, no obstante se vuelve importante al integrar esta herramienta de enseñanza cuando se busca cuidar el bienestar socioemocional de los estudiantes; promover el entendimiento emocional y la comprensión afectiva entre los estudiantes y hacia el alumnado por parte de las instituciones escolares, forma parte de una base teórica que debe tomar valor empírico y/o práctico dentro de las aulas.

2. Proceso de finalización de enseñanza media y paso de la adolescencia a la adultez como factor influyente del bienestar socioemocional de los estudiantes

Ahora bien, el bienestar socioemocional de los estudiantes como parte fundamental de la investigación, se vuelve una temática importante para analizar y llevar a cabo conclusiones que puedan ser útiles para dar conocimiento de los estudiantes actuales y lograr soluciones acorde a las problemáticas que se describirán a continuación.

Los diálogos con los estudiantes dejaron en manifiesto la complejidad de la condición del sujeto que está atravesando por la finalización de un contexto educacional exigente en términos de rendimiento académico y expectativas que rondan en los discursos institucionales y escolares. En la mayoría de los relatos las emociones y malestar emocional marcaron las conversaciones y se dio a conocer que la presencia alta de ansiedad, estrés, autoestima baja, el sentimiento de insuficiencia, cansancio o hasta la necesidad de llorar, era el sentir de casi todos los días como estudiante de cuarto medio.

La presión académica es parte del malestar en la rutina de estos estudiantes; el día a día se caracteriza en acciones ligadas a las responsabilidades y exigencias que se les estipula, provocando que largas jornadas de estudio se vuelvan costumbre y la realidad se vea teñida de un tiempo libre que casi no existe. En efecto, el tiempo de recreación depende netamente de la capacidad de organización que tenga el estudiante y de la cantidad de carga académica que se le delegue por parte del colegio o del preuniversitario.

Por lo que se acredita la existencia de un escenario complejo que se tiene que enfrentar de manera individual y en completa dependencia con el sentir y las capacidades que se posean. Porque si existe una mala salud mental, problemas de concentración o dificultades para manejar el tiempo por ejemplo, esto llevaría a contribuir de manera mucho más negativa al malestar.

Asimismo la ausencia de herramientas de ayuda por parte de las instituciones escolares de las cuales provenían los estudiantes era algo recurrente en los discursos, casi una opinión compartida; estaba la necesidad de que los colegios pudieran hacer algo por la salud mental o el bienestar socioemocional que ellos mismos sabían que no se encontraban en las mejores condiciones.

Esto es una problemática totalmente relevante, la cual hace referencia a las necesidades de los estudiantes para reducir el malestar como se decía anteriormente. La ayuda socioemocional parece necesaria dentro y fuera de las aulas, porque los jóvenes de hoy la están necesitando; ellos mismos identifican y afirman que no están pasando un buen momento, y que les gustaría poder tener algún tipo de contención. Es una temática preocupante teniendo en cuenta que en esta etapa. se ha visto marcada según antecedentes, por altas cifras de problemas de salud mental, consumo de alcohol, drogas y/o suicidio. ¿Habría que esperar a que esas cifras aumenten para llevar a cabo algún plan de intervención o política pública escolar de salud mental que resulte efectiva para esta problemática? Claramente la respuesta es no. Efectivamente ya es hora de construir y aplicar normativas positivas para el bienestar de los estudiantes que están en cuarto medio, y quizá no sólo para ellos sino que sea para toda la educación en general.

A pesar de que esta investigación sólo contemple pocas realidades de estudiantes que están terminando enseñanza media, aporta de todas formas como un antecedente importante para entender que están necesitando estos jóvenes, cómo se están sintiendo frente al mundo o cómo están afrontando rutinas complejas. Los mismos entrevistados decían que no sólo ellos se encontraban mal, sino que todo su curso tenían problemas psicológicos, ansiedad o malestar. Por tanto, existe la necesidad de implementar cambios para que el cuarto medio no sea un *cuento de terror* contado por los más mayores; ojalá fuera una instancia que no sólo dependiera de la buena disposición de los estudiantes para desenvolverse de la manera óptima (teniendo en cuenta además que no todos poseen la misma mentalidad, ideales o apoyo de la familia) sino que fuera una etapa de aprendizaje, de preparación socioemocional y de apoyo frente a la misma vida y sus complejidades.

2.1 Aspectos relevantes: Adaptaciones, Pandemia y Nueva vida

El contexto de pandemia fue una perspectiva y realidad compartida por las personas entrevistadas, quienes relataban esta etapa como un proceso reciente y que era mayormente visto negativamente. La facilidad en las clases online produjo el miedo a no estar preparado

para enfrentar el año escolar o la PAES, el confinamiento que tuvo que asumirse ante la pandemia provocó que la interacción entre pares y el establecer relaciones sociales se volviera complicado y la vida en casa fue un antecedente importante para la compleja adaptación que debieron tener los estudiantes en el inicio de clases.

Casi como una crisis silenciosa el proceso de adaptarse a una realidad que se había dejado atrás por mucho tiempo se hizo una necesidad obligatoria, sin importar en las condiciones en la cual se encontrara el estudiante; problemas de salud mental, ansiedad o preocupación por lo que sería el cuarto año medio se pasaron por alto, y sólo se tuvo que aceptar lo normativo de ese momento. Ahí dependía de cada colegio las herramientas que se tuvieran para ayudar a los estudiantes, pero eso no quita peso a que el proceso individual de asimilación y adaptación complicara el bienestar de los entrevistados.

Ahora bien, la adecuación a una nueva realidad también se da en casos completamente diferentes a los contextuales o los que guardan relación con la etapa de vida que está enfrentando o tendrá que enfrentar el individuo. Existe también una adaptación no tan reconocida, que es el proceso futuro de dejar el hogar y ajustarse al ritmo de vida de la ciudad.

Dos entrevistados del norte del país compartían opiniones con los de Santiago sobre que el cuarto medio, la carga académica, los sentimientos hacia los acontecimientos futuros y las expectativas sociales que rondaban por su entorno, eran componentes que estaban teniendo un impacto negativo en el bienestar y en su salud mental. Pero un aspecto importante que es casi innato de estos entrevistados del norte de Chile, es el proceso que tendrán que llevar a cabo al terminar el cuarto medio: trasladarse a alguna universidad de una ciudad lejana.

La centralización de recursos y servicios que existe en el país, se demuestra en la angustia y ansiedad que sienten estos estudiantes al tener que pensar de qué manera tendrán que despedirse de sus familias, elegir una universidad lejos de su lugar de origen y acostumbrarse a la vida en la ciudad. En estos dos casos, las preferencias recaían en Santiago, en algunas universidades de renombre, que requerían obligatoriamente el transportarse diariamente e integrarse al ritmo acelerado de la ciudad, tal y como lo describían ellos.

Se concluye entonces que los procesos de adaptación individuales reconocidos en las entrevistas son variados, y que en su mayoría son causantes de emociones negativas, complicaciones en el bienestar y desarrollo de problemas de salud mental. En la siguiente tabla se puede observar de mejor manera todo lo relatado anteriormente (ligado netamente a los diálogos con los estudiantes):

Proceso de adaptación	Implicancias según entrevistados del proceso de adaptación
Adaptación al cuarto medio	Difícil ritmo de adaptación a la alta carga académica, altas expectativas por parte de los profesores, expectativas bajas/medias expectativas de la familia, discursos sobre el futuro (desencadenante de emociones negativas), larga jornada de estudio, entre otros.
Adaptación al preuniversitario	Alta exigencia académica, nuevas modalidades de pruebas, larga jornada de estudio, interacción con nuevas personas, sostenimiento de puntaje de la PAES, mayor rendimiento.
Adaptación futura a la “adultez”	Pensar en el futuro, presencia de madurez, preocupación mayor por diferentes ámbitos de la vida, mayor responsabilidad.
Adaptación a la presencialidad	Vuelta a la “normalidad”, afrontar evaluaciones presenciales, entablar nuevamente relaciones, acostumbrarse a nuevos horarios, larga jornada de colegio y preuniversitario, ansiedad en acostumbrarse a estar fuera de casa, preocupación de no sentirse preparado para afrontar eventos futuros como la PAES debido a preparación no tan eficiente en la modalidad online.
Adaptación a un nuevo territorio o a la ciudad	Lejanía de la familia y/o hogar, ritmo ajeno a la tranquilidad del lugar de origen, adaptarse al uso de transporte público, búsqueda de

	nuevo recinto para vivir/arriendo.
--	------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

3. En rasgos generales

El esquema general de los resultados apunta a que las hipótesis o supuestos planteados al inicio del estudio se cumplen de alguna u otra manera. Es sabido que este estudio está caracterizado por la metodología cualitativa, la que en la mayoría de los casos no son tradicionalmente aptas para comprobar y/o refutar hipótesis. Sin embargo, las proyecciones corresponden a supuestos específicos que pueden o no llegar a ser viables según los resultados obtenidos. Es así que de todas formas se integra para una explícita conexión entre estimaciones ligadas a los antecedentes de la problemática del estudio (junto con el objetivo general y los específicos estipulados) y los resultados específicos del presente marco investigativo; en términos generales corresponden a los argumentos que se quisieron mantener o sostener aun cuando estaban sujeto a cambios por la realidad que se iba a investigar

Para una mejor visualización y comparación de los resultados, se presenta la siguiente tabla:

Hipótesis/Supuestos	Resultados
Las expectativas sociales percibidas por los estudiantes sobre la finalización de estudios de enseñanza media y la transición a la adultez, tienen una incidencia significativa en el bienestar socioemocional que presentan estudiantes que terminan cuarto medio en el año 2022.	Según los resultados estas dos etapas significativas en la vida de los estudiantes entrevistados si poseen una influencia o incidencia importante en el bienestar socioemocional. En donde principalmente la alta carga académica del proceso estudiantil y las predicciones/sentimientos por el futuro se instalaron como dos elementos significativos en la proliferación de malestar y emociones negativas que caracterizan en gran medida la rutina y sentir de los estudiantes.

<p>Existe una diferencia importante entre las expectativas sociales percibidas por los estudiantes con la experiencia personal en la finalización de cuarto medio y en la transición a la adultez.</p>	<p>Si bien existe una diferencia entre las expectativas sociales sobre la finalización de la enseñanza media y la transición a la adultez con la experiencia de los estudiantes participantes del estudio, se puede observar un efecto complementario entre ambos elementos. Esto hace referencia que las expectativas y los discursos realizados por la institución escolar y la familia, no son tan diferentes a lo que viven los mismos estudiantes; hay una realidad demostrada pero que es afrontada de diferentes formas. Esto último guarda relación a que ante un panorama ya advertido, que se hace real de alguna manera, es enfrentado según las diferentes capacidades, habilidades de organización, creencia en los mandatos sociales y en el manejo de las emociones negativas que enmarcan este periodo que viven los estudiantes.</p>
<p>La finalización de cuarto medio y la transición a la adultez son etapas que producen efectos negativos o perjudiciales en el bienestar socioemocional del estudiante que está finalizando la enseñanza media.</p>	<p>Estas dos etapas son identificadas en los relatos de los estudiantes como procesos complejos, que dentro de las expectativas sociales son proclamadas como difíciles, pero en la experiencia personal no es una excepción. Los procesos adaptativos que hay que llevar a cabo, la ejecución de estrategias de estudio, formas de organizar las tareas encomendadas y la necesidad de tener tiempo de recreación se vuelve un proceder exigente, demandante y dificultoso que termina por afectar al bienestar socioemocional de los estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4. Algunas reflexiones y propuestas sugerentes

Teniendo en cuenta todo lo abarcado en la investigación y las conclusiones realizadas, se hace imprescindible mantener el ojo crítico, reflexivo y sugerente en el contenido ofrecido por el presente estudio.

4.1 Consideración de la institución escolar y profesores como elementos complementarios para una visión y solución exhaustiva

Un aspecto reflexivo importante que surgió en el análisis de los resultados, es un elemento que no fue considerado para investigar a fondo, pero si ha sido nombrado por los alumnos: la institución escolar y los profesores. En pocas palabras, los participantes en la mayoría de las ocasiones dejaban en evidencia que necesitaban ayuda o herramientas que pudieran ayudarles en un contexto tan complejo como lo es la finalización de la enseñanza media; el colegio o los profesores no entregaban el apoyo necesario y/o suficiente para los requerimientos emocionales agravados en el grupo estudiantil y/o juvenil.

Es una realidad dentro de la muestra escogida, sí. Pero cabe preguntarse algo sumamente importante, ¿qué es lo que piensan los profesores sobre esto? y, ¿cómo perciben esta problemática desde su rol en la institución y también como personas que sienten y actúan?

Claro, el objetivo general de esta investigación sólo contemplaba a los estudiantes como la población afectada, pero de alguna u otra manera, si uno de los problemas es la falta de ayuda por parte de los colegios, conocer qué opinan los profesores sobre esto puede resultar un aporte que complete la visión del fenómeno en cuestión. Porque desde la primera impresión se puede llegar a pensar que no todos los colegios o profesores cuentan con una efectiva capacitación socioemocional que permita entregar de manera eficiente la ayuda requerida por el estudiantado, o no se cuenta también con la ayuda psicológica o expertos en estos temas que puedan proporcionar respuestas o soluciones. Esto puede llegar a variar por el tipo de colegio, la zona geográfica en la cual se encuentra, la cultura y costumbres de cada institución o la importancia que se le dé al bienestar socioemocional o a la salud mental, entre otros factores que pueden ser considerados en estudios posteriores para dar argumentos válidos y prácticos.

Por consiguiente, si se pretende dar solución a la problemática que ha ido afectando al bienestar de los estudiantes, pareciera importante conocer también a la institución a la cual pertenecen y los profesores encargados (quienes pasan la mayor parte del tiempo con ellos) logrando así un panorama más general con detalles que puedan contribuir a la comprensión más realista y completa del fenómeno hablado. Donde además, teniendo en consideración estas nuevas aristas abarcables en investigaciones futuras, también servirá como evidencia de qué es lo que se debe mejorar, de qué forma puede afrontarse y como las instituciones educativas pueden mejorar o progresar en ayudar a sus estudiantes.

4.2 Mayor aumento de la heterogeneidad y visión longitudinal para futuros estudios.

Ahora bien, en relación a críticas y sugerencias del estudio, se plantea en primera instancia, una de las principales críticas realizables al estudio que radica en la cantidad de entrevistados o la procedencia de estos. Por más que se intentó mantener la heterogeneidad, probablemente un estudio que integre diferentes tipos de colegio, diferentes zonas territoriales o que de alguna forma pueda hacer más distante la homogeneidad de la muestra, logrará resultados más interesantes y generales del panorama estudiantil en el contexto de cuarto medio. Debido a que se podrá conocer cómo desde diferentes realidades educativas o territoriales existen diferentes tipos de experiencias y perspectivas ante la problemática propuesta en la investigación; el contraste de las experiencias sociales con la experiencia personal.

Por otro lado, también podría sugerirse que sería interesante que a través de algún estudio a largo plazo o de carácter longitudinal, se pueda hacer un seguimiento de casos para observar si este miedo o nerviosismo plasmado en un tiempo futuro que se relató en el capítulo de análisis de resultados, se cumple en la experiencia de los estudiantes de la misma forma en la que se imagina o cómo se lo ha contado su entorno. Podría resultar útil comparar en el tiempo cómo se van sintiendo los alumnos de cuarto medio, que otras emociones se van presentando mientras los meses pasan, y de qué forma enfrentan a fin de año el término de esta etapa de enseñanza media; la presente investigación al considerar solamente lo que se lleva de cuarto medio no logra contemplar en su totalidad este proceso, por lo que una investigación con los detalles nombrados anteriormente complementaria en función del tiempo restante y ayudaría a contribuir más conocimiento sobre cómo siente, actúa y piensa el estudiante actual.

4.3 Pertinencia de la metodología cualitativa en la escucha del sentir y actuar

Y por último, se quiere destacar la experiencia cualitativa que caracterizó a la investigación. Esto hace referencia a que la metodología utilizada fue útil y la más efectiva ante los objetivos propuestos, porque permitió de manera óptima identificar las diferentes percepciones, experiencias, emociones y perspectivas que surgieron en las entrevistas realizadas. Se logró de alguna manera conocer de primera fuente lo hablado, pensado y sentido por el participante del estudio, dándole casi un protagonismo importante en la escucha del diálogo, en el análisis de resultados y en las conclusiones.

Pareciera ser la metodología cualitativa la mejor opción para este tipo de estudios si se requiere hacer válido e importante que es lo que piensan y sienten los estudiantes y/o jóvenes. Darles voz ante estas temáticas podrán contribuir de mejor manera a la aplicación de vías de acción, intervenciones, políticas públicas y normativas que permitan mejorar o dar soluciones a una problemática que debe ser enfrentada; el malestar de los estudiantes es evidente, y la ausencia de ayuda sobre todo por parte de las instituciones escolares queda en manifiesto. Por tanto, ahondar en el habla y en el sentir es una alternativa imprescindible cuando se tiene la intención de conocer la fuente del problema y ayudar a quienes se ven afectados por la problemática en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, DF: Paidós Educador. Recuperado de: <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>

Almirón, L. (2008). Construcción rizomática del concepto de Salud Mental. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 14(4), 56-65.

Barroilhet, S., Fritsch, R., Guajardo, V., Martínez, V., Vöhringer, P., Araya, R., & Rojas, G. (2012). Ideas autolíticas, violencia autoinfligida, y síntomas depresivos en escolares chilenos. *Revista Médica de Chile*, 140(7), 873–881. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872012000700007>

Bedoya Gallego, D. M., Buitrago Duque, D. C., Restrepo Restrepo, M. V., & Vanegas Arbeláez, A. (2020). Salud mental: de un ejercicio conceptual a un modelo de formación. *Salud mental: de un ejercicio conceptual a un modelo de formación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://doi.org/10.26620/978-958-763-385-6>

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43.

Bergeson, T., & Heuschel, M. A. (2003). Helping students finish School. *Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Consultado en: < <http://www.k12.us/research/default.aspx> > el, 23(09), 2004.

Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*. *Revista de Sociología*, 62, 145. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat>

Bertolote, J. M. (2008). Raíces del concepto de salud mental. *World Psychiatry (Ed Esp)*, 6(2), 113–116.

Bonal, X. (1998). Introducción: La perspectiva sociológica de la educación. En: *Sociología de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas* (capítulo 1, 17-28). Barcelona: Paidós.

- Boorse, C. (1976). What a theory of mental health should be. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 6(1), 61–84. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1976.tb00359.x>
- Brookover, W. B. (1949). Sociology of education: A definition. *American Sociological Review*, 14(3), 407-415. <https://www.jstor.org/stable/2086890?origin=crossref>
- Brundtland, G. H. (2000). Mental health in the 21st century. *Bulletin of the World Health Organization*, 78, 411-411.
- Canales Cerón, M., Opazo Baeza, A., & Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Ultima década*, 24(44), 73-108. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362016000100004>
- Castillo Henríquez, P. (2017). Juventud y Educación: El dispositivo educativo chileno y su incidencia en la experiencia subjetiva de jóvenes al salir de cuarto medio. Tesis para optar a Magister en Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Castillo Riquelme, V., Cabezas Maureira, N., Vera Navarro, C., & Toledo Puente, C. (2021). Ansiedad al aprendizaje en línea: relación con actitud, género, entorno y salud mental en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1284>
- Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 1, p. 231). Barcelona: Tusquets.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de moebio*, (43), 01-13. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2012000100001>
- Choi, A. (2018). Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. OECD Education Working Papers (p. 40). Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/education/emotional-well-being-of-children-and-adolescents_41576fb2-en
- Cleary, M., Walter, G., & Jackson, D. (2011). “Not always smooth sailing”: mental health issues associated with the transition from high school to college. *Issues in mental health nursing*, 32(4), 250-254. <https://doi.org/10.3109/01612840.2010.548906>

- Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41*(6), 1161-1178.
- Collazos, M. V. (2007). Trastornos mentales y problemas de salud mental. Día Mundial de la Salud Mental 2007. *Salud mental, 30*(2), 75-80.
- Cova, F., Melipillán, R., Bravo, E., & Valenzuela, B. (2007). Sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de enseñanza media. *Revista chilena de pediatría, 78*(2), 151-159.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década, 12*(21), 83-104.
- León del Barco, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud, 84*, 66-83.
- Delval, Juan (1998): El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI
- Demaine, J. (Ed.). (2001). *Sociology of education today*. Springer.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica, 2*(7), 162-167.
- Duarte, C., & Sandoval, M. (2018). Salir del Liceo como metáfora del Chile contemporáneo. *Revista Austral de Ciencias Sociales, (33)*, 5-19. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2017.n33-01>
- Dubet, F. (2002). El sociólogo de la educación. *Revista Colombiana de Educación, (42)*. <https://doi.org/10.17227/01203916.5485>
- Elías, M., Merino, R. y Sánchez-Gelabert, A. (2020). Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis. *Revista Española de Sociología, 29* (3, supl. 2), 27-46.
- Espitia, E. C. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y educación en enfermería, 18*(1), 27-35.
- Estévez López, E., Musitu Ochoa, G., & Herrero Olaizola, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental, 28*(4), 81-89.

Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180. <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da. Ed). Morata; Fundación Paideia Galiza.

Flores, Rodrigo; Naranjo, Carola (2013), “Análisis de datos cualitativos: el caso de la grounded theory (teoría fundamentada)”, En: Manuel Canales (coordinador), *Escucha de la escucha*, Ed. LOM, Santiago.

Floud, J. (1956). Sociology and education. *The Sociological Review*, 4, 57-67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1956.tb03372.x>

Garbus, P., Iglesias, G., Avecilla Ramírez, G. N., García Martínez, F., & González Loyola Pérez, M. X. R. (2016). Fundamentos teórico-epistemológicos de la investigación interdisciplinaria en problemáticas de salud mental de la infancia y la adolescencia. In *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

González, G. (2020). Apuntes para el estudio de la salud mental en Chile actual. *el@ tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 18(71), 21-36. Recuperado de: https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/5357/pdf_1

Haeussler, P. Milicic, N. *Confiar en uno Mismo: Programa de Autoestima*. Ed. Dolmen, Santiago, 1995. Recuperado de: <https://editorialcepe.es/titulo/confiar-en-uno-mismo-programa-de-autoestima/>

Hernández, D., & Ovidio, S. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana de psicología*, 17(3), 270-276.

Ibáñez, Jesús. (1986). *Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, Nolfi (2002). LAS EMOCIONES EN EL AULA. *Estudios Pedagógicos*, (28),31-45. [fecha de Consulta 1 de noviembre de 2021]. ISSN: 0716-050X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847002>.

Instituto Nacional de la Juventud. (2018). La salud mental de los jóvenes en Chile: claves y perspectivas para abordar la problemática. Recuperado de: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/rt_30.pdf

Kakunje, A., Mithur, R., & Kishor, M. (2020). Emotional well-being, mental health awareness, and prevention of suicide: Covid-19 pandemic and digital psychiatry. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 8(1), 147. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_98_20

Lagos San Martín, N., Ossa Cornejo, C., Palma Luengo, M., & Arriagada Allaire, C. (2020). Autopercepción de desarrollo emocional de los estudiantes Secundarios de la región de Ñuble, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 17-27.

Lozano, M. I. (2003). Nociones de juventud. *Última década*, (18), 1. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362003000100002>

Lopera, J. D. (2014). El concepto de salud mental en algunos instrumentos de políticas públicas de la Organización Mundial de la Salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32, S11-S20.

Marchant, T., Milicic, N., & Álamos Valenzuela, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167–186. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4698774.pdf>

Manwell, L. A., Barbic, S. P., Roberts, K., Durisko, Z., Lee, C., Ware, E., & McKenzie, K. (2015). What is mental health? Evidence towards a new definition from a mixed methods multidisciplinary international survey. *BMJ open*, 5(6), e007079. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007079>

Martínez-Salgado, Carolina. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

McCarthy, E. D. (1989). Emotions are social things: an essay in the sociology of emotions. In D. D. Franks & D. E. McCarthy (Eds.), *The Sociology of Emotions: Original Essays and Research Papers* (pp. 51–72). Jai Press.

McKee PW, Jones RW, Barbe RH. (1993). *Suicide and the School: a Practical Guide to Suicide*

Prevention. Horsham, PA: LRP Publications.

Mella, F. R., Vinet, E. V., & Muñoz, A. M. A. (2014). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Adaptación y propiedades psicométricas en estudiantes secundarios de Temuco. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(2), 179-190.

Ministerio de Salud (2018). Encuesta Nacional de Salud 2016-2017. Recuperado de: https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/01/2-Resultados-ENS_MINSAL_31_01_2018.pdf

Ministerio de Salud (2021). Plan de Acción de Salud Mental 2019-2025. Recuperado de: <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2022/01/Plan-de-Acci%C3%B3n-Salud-Mental-2019-2025.pdf>

Molina-Chávez, W. M., & Álvarez-Valdés, C. (2017). Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 85-100. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510407032016>

Montt, M. E., & Chávez, F. U. (1996). Autoestima y salud mental en los adolescentes. *Salud mental*, 19(3), 30-35.

Morales, R. A., Hiriart, G. M., & Molina, Á. J. (2012, August). Experiencias del desasosiego: salud mental y malestar en Chile. In *Anales de la Universidad de Chile* (No. 3, pág-87). <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2012.21730>

Ordorika Sacristán, T. (2009). Aportaciones sociológicas al estudio de la salud mental de las mujeres. *Revista mexicana de sociología*, 71(4), 647-674. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v71n4/v71n4a2.pdf>

Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A., & Santamaría Rodríguez, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>

Pintos, J. L. (2004). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social.

Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic studies*, 3(1), 1-42. <https://doi.org/10.1558/sols.v3i1.1>

Ribot Reyes, V. D. L. C., Chang Paredes, N., & González Castillo, A. L. (2020). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19. Recuperado de: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307>

Rodríguez, J. A. P., Linares, V. R., González, A. E. M., & Guadalupe, L. A. O. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112. Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/136>

Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A., & Santamaría Rodríguez, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a10>

Revilla F., D. y Sime P., L. (Eds.) (2021). Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036.

Rizo Garcia, M. (2015). Interacción y emociones: La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2), 51-61. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/439>

Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista educación*, 38(1), 33-58. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/14376>

Salazar, T. R. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers: revista de sociología*, 145-159. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v87-rodriguez>

Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2019). Supporting students' mental health in schools: what do teachers want and need? *Emotional and behavioural difficulties*, 24(1), 100-116. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1582742>

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Colombia: Universidad de Antioquia.

Tan, J. B., & Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9146-7>

Thoits, P. A. (1989). The sociology of emotions. *Annual review of sociology*, 15(1), 317-342.

Tonon, G. (2009). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Universidad Nacional de La Matanza-Prometeo. Buenos Aires.*

ANEXOS

Anexo 1: Tabla de caracterización de la muestra

Pseudónimo	Género	Edad
Sonia	Mujer	17
Dominga	Mujer	17
Bernardo	Hombre	17
Leonardo	Hombre	17
Catherine	Mujer	18
Ismael	Hombre	18
Elena	Mujer	18
Dolores	Mujer	17

Anexo 2: Tabla de dimensiones y operacionalización

Objetivo específico	Conceptos claves	Dimensión	Operacionalización
<i>Objetivo 1: Comparar las expectativas sociales identificadas por los estudiantes y la experiencia</i>	<i>Expectativas sociales, experiencia personal, transición a la adultez.</i>	<ol style="list-style-type: none"> Expectativas sociales percibidas. Imaginarios sociales sobre transición a la adultez. 	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué es lo que te han dicho o contado sobre lo que significa pasar de la adolescencia a la adultez? ¿Qué entiendes por adolescencia? ¿Y por la adultez?

<p><i>personal de estos sobre la transición de la adolescencia a la adultez que atraviesan estudiantes que finalizan cuarto año medio.</i></p>		<p>3. Experiencia.</p> <p>4. Juventud y adolescencia.</p>	<p>3. ¿Tienes expectativas o esperas algo de este proceso?</p> <p>4. ¿Cómo ha sido tu experiencia en este cambio de “ciclo de vida”?</p> <p>5. ¿Has visto diferencias en relación a tu experiencia en la “transición a la adultez” con las expectativas que has identificado sobre este proceso?</p>
<p><i>Objetivo 2: Comparar las expectativas sociales identificadas por los estudiantes y la experiencia personal de estos sobre la finalización de estudios de enseñanza media de estudiantes que finalizan cuarto año</i></p>	<p><i>Expectativas sociales, experiencia personal, finalización de estudios de enseñanza media.</i></p>	<p>1. Expectativas sociales percibidas.</p> <p>2. Imaginarios sociales sobre finalización de enseñanza media.</p> <p>3. Experiencia.</p> <p>4. Salir de cuarto.</p>	<p>1. ¿Qué es lo que te han dicho o has escuchado sobre lo que significa finalizar la enseñanza media?</p> <p>2. ¿Qué esperas o que espera tu entorno más cercano sobre este proceso de salir de cuarto?</p> <p>3. ¿Cómo ha sido tu experiencia en este proceso educativo?</p> <p>4. ¿Qué diferencias has visto o identificado en relación a tu experiencia en</p>

<i>medio.</i>			terminar la enseñanza media con las expectativas que se tiene de este momento?
<i>Objetivo 3: Describir de qué forma el proceso de finalizar la enseñanza media afecta al bienestar socioemocional de estudiantes que finalizan cuarto año medio.</i>	<i>Finalización de enseñanza media, influencia en el bienestar socioemocional.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Salir de cuarto</i> 2. Bienestar socioemocional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te has sentido en este proceso de finalizar cuarto medio? 2. ¿Qué tipo de emociones has podido identificar en este proceso? *valencias (op2: ¿Cuáles han sido las principales emociones o sentimientos que has podido identificar en este proceso?)
<i>Objetivo 4: Describir de qué forma la transición de la adolescencia a la adultez afecta al bienestar socioemocional de estudiantes que finalizan cuarto año medio.</i>	<i>Transición a la adultez, influencia en el bienestar.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adolescencia y juventud. 2. Transición a la adultez. (Cambio de ciclo) 3. Bienestar socioemocional. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. En el caso de haber presentado problemas en relación a este proceso de finalizar la enseñanza media, ¿Cuáles han sido? 4. ¿Han existido factores o momentos que hayan afectado a tu bienestar el pasar de este estado de

			<p>adolescencia a uno más complejo?</p> <p>5. En relación a la salud mental, ¿Se ha visto afectada o has presentado problemas de salud mental que hayan "interrumpido" tu bienestar? <i>*en relación a contextos conversados anteriormente.</i></p>
--	--	--	---

Anexo 3: Pauta de preguntas para estudiantes

Dimensión 1: Expectativas sociales de la finalización de cuarto medio y experiencia

1. ¿Cómo te has sentido en este proceso de finalizar cuarto medio?
2. ¿Qué es lo que te han dicho o lo que has escuchado sobre lo que significa terminar esta etapa de la enseñanza media?
3. En esta misma línea, ¿qué es lo que espera tu entorno o tu círculo más cercano sobre este proceso educativo?
4. Ahora bien, ¿cómo ha sido tu propia experiencia en lo que llevas de esta etapa?
5. ¿Qué diferencias has visto o identificado en relación a este proceso de finalizar la enseñanza media o el periodo que llevas en este momento de tu vida? ¿Cuáles han sido?

Dimensión 2: Expectativas sociales del paso de la adolescencia a la adultez y experiencia

1. En relación al "fin de la adolescencia" o el "pasar a ser adulto" que marca este período, ¿qué es lo que te han dicho o contado sobre lo que significa esta etapa?
2. Ahora bien, de manera personal, ¿qué es lo que entiendes por la adolescencia y por la adultez?
3. ¿Tienes expectativas o esperas algo de este proceso? ¿Qué esperan tus más cercanos sobre esto?
4. Por otra parte, ¿cómo ha sido tu propia experiencia en este cambio de "ciclo de vida"? ¿De qué manera lo has experimentado o vivido?
5. ¿Has visto diferencias en relación a tu experiencia en esta transición a la adultez con las expectativas que has identificado en este proceso?

Dimensión 3: Influencia de las expectativas sociales en el bienestar socioemocional

1. Con respecto a estos dos contextos sobre terminar cuarto medio y tener que pasar a este "estado de adultez", ¿tu salud mental se ha visto afectada o has presentado problemas de salud mental que hayan interrumpido tu bienestar?
2. ¿Han existido factores o momentos que hayan afectado a tu bienestar?

3. Si ha sido posible, ¿has logrado identificar qué tipo de emociones te han marcado en estos dos momentos? ¿Tus vivencias en este período en torno a qué emociones o sentimientos se han centrado?

Anexo 4: Consentimiento y asentimiento informado

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO

“EXPECTATIVAS SOCIALES, EXPERIENCIA Y BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO MEDIO”

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación **“Influencia de expectativas sociales sobre el paso de la adolescencia a la adultez y sobre la finalización de enseñanza media en el bienestar socioemocional de estudiantes que finalizan cuarto medio en el 2022.”**

Su objetivo general es comprender de qué forma las expectativas sociales percibidas por estudiantes sobre el paso de la adolescencia a la adultez y la finalización de estudios de enseñanza media afectan el bienestar socioemocional de estudiantes que finalizan cuarto medio en el 2022.

Usted ha sido invitado(a) porque es un(a) estudiante que está cursando cuarto año medio en el 2022, se encuentra en jornada diurna y además se encuentra interesado(a) y de acuerdo en compartir su experiencia en las temáticas que aborda esta investigación

El investigador responsable de este estudio es la estudiante de Sociología Daniela Muñoz Díaz de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Cabe destacar que la presente investigación corresponde a la memoria de título, la cual se encuentra actualmente en desarrollo. Este estudio además no se encuentra patrocinado por ninguna entidad pública o privada.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación es absolutamente voluntaria y tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, así como detener su participación cuando estime necesario. De esta manera, su contribución consistirá en participar en una conversación que busca conocer su experiencia en la finalización de cuarto medio y las expectativas que han sido percibidas por usted sobre este proceso y también en relación al paso a la adultez que caracteriza este momento de su vida.

Para facilitar el análisis, esta conversación será grabada. En cualquier caso, usted podrá interrumpir la grabación en cualquier momento, y retomarla cuando quiera.

Riesgos: Al hablar sobre temas de salud mental y/o bienestar socioemocional, hay posibilidades de que estas problemáticas relacionadas con psicopatologías o momentos complicados, puedan afectar a la estabilidad emocional de el/la entrevistado/a. Sin embargo, el objetivo de la investigación no es indagar sobre sus vivencias psicopatológicas, aunque es probable que éstas se encuentren relacionadas con alguna temática que pueda surgir en la conversación. En caso de incomodidad o situación de riesgo, la instancia será pausada o finalizada si usted lo requiere.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio monetario o material, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. Sin embargo su participación será valiosa para generar información sobre lo que significa ser un (a) estudiante de cuarto medio y todo lo que aquello implica social y personalmente.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

Usos de la información: Se autoriza conscientemente a que la información que se registre o se produzca durante mi participación pueda ser utilizada en esta presente investigación para su correspondiente análisis en relación a los objetivos que caracterizan el estudio.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, en caso de que desee, puede contactar directamente al investigador para la entrega de resultados por el medio que estime conveniente.

Datos de contacto: Si requiere más información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al investigador responsable de este estudio o a la profesora guía que supervisa este trabajo.

Daniela Muñoz Díaz

Teléfono: +569 50317055

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo electrónico: daniela.munoz.d@ug.uchile.cl

Profesora Andrea Greibe Kohn

Correo electrónico: : agreibe@uchile.cl

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo,.....
..., (Nombre Adulto o Tutor Responsable), acepto que la persona seleccionada para ser parte de este estudio y de quien soy responsable como tutor o adulto a cargo, participe en la investigación “Expectativas sociales, experiencia y bienestar socioemocional en estudiantes de cuarto año medio”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto. Con ello, consiento y autorizo al investigador responsable a usar, como estime conveniente, la información y material que se produzca de la persona invitada a participar en el presente estudio.

Yo,.....
..., (Nombre Participante) acepto participar en el estudio “Expectativas sociales, experiencia y bienestar socioemocional en estudiantes de cuarto año medio”.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto. Con ello, consiento y autorizo al investigador responsable a usar, como estime conveniente, la información y material que se produzca de mi participación en el presente estudio.

Firma Adulto o Tutor
Responsable

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Anexo 5: Imagen de afiche para la convocatoria de entrevistados.

