



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

Memoria para optar al título profesional de Socióloga

---

**Expectativas académicas y laborales de profesores y docentes directivos sobre el futuro  
de estudiantes de enseñanza media**

**AUTOR/A: CONSTANZA NICOLET ACUÑA FORMANDOY**

**PROFESOR/A GUÍA: ANDREA GREIBE KOHN**

**FECHA: 14 DE DICIEMBRE DE 2022**



## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a mi familia; mi madre y mi padre por ser los pilares de mi vida, gracias por darme la oportunidad de estudiar, por su apoyo incondicional, su preocupación y su cariño. A mi hermana Evelyn y mi hermano Matias, por siempre estar ahí, mis momentos de mayor felicidad son gracias a ustedes (gracias también por dejarme quedarme en sus casas para concentrarme en escribir esta tesis).

Un agradecimiento especial a mi profesora guía Andrea Greibe, por sus correcciones y comentarios, por su ánimo y siempre alentarnos a sacar adelante este proceso académico.

A Irina, por todos estos años de amistad y esas tardes de distensión, por escucharme, estar en mis momentos difíciles y permitirme acompañarte en los tuyos. A Dani, te debo demasiado, gracias por estar desde el principio de la carrera, puedes contar conmigo siempre. A mis compañeros que formaron parte importante de este camino: Pía, Katherine, Matías y Javiera.

# Índice

<b>Resumen</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo I: Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo II: Antecedentes empíricos</b>	<b>10</b>
2.1 Segmentación y desigualdad en el sistema educacional chileno	13
2.2 Resultados académicos según dependencia de la institución	16
2.3 Expectativas al terminar la educación media	19
2.4 Surgimiento de nuevas interrogantes	23
<b>Capítulo III: Marco Teórico</b>	<b>25</b>
3.1 La reproducción social en la educación	25
3.2 La etiqueta como condicionador	28
3.3 Tensión entre expectativas y aspiraciones	30
<b>Capítulo IV: Pregunta y objetivos de investigación</b>	<b>33</b>
4.1 Pregunta de investigación	33
4.2 Objetivo General	33
4.3 Objetivos específicos	33
<b>Capítulo V: Marco metodológico</b>	<b>35</b>
5.1 Enfoque y alcance metodológico	35
5.2 Unidad de análisis y muestra de la investigación	36
5.2.1 <i>Criterios de inclusión de la muestra</i>	37
5.3 Técnica de producción de información	37
5.4 Metodología de análisis	38
5.5 Aspectos éticos	40
<b>Capítulo VI: Análisis y resultados</b>	<b>41</b>
6.1 Caracterización de expectativas de docentes	42
6.2 Factores que construyen las expectativas	47
6.2.1 <i>Incidencia del factor socioeconómico en las expectativas</i>	48
6.2.2 <i>Apreciaciones sobre el factor género en la educación</i>	50
6.2.3 <i>Factores relativos a la personalidad o psicológicos</i>	52
6.2.4 <i>Relevancia del factor redes de apoyo en la motivación</i>	54
6.3 Percepción de docentes sobre estudiantes	56
6.4 Cambios en las expectativas según contexto actual	61

<b>Capítulo VII: Conclusiones</b>	<b>64</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>69</b>
<b>Anexos</b>	<b>74</b>
Anexo 1: Pauta de preguntas para profesores	74
Anexo 2: Pauta de preguntas para docentes directivos	76
Anexo 3: Consentimiento informado	78

## Resumen

Terminar la etapa escolar supone un proceso lleno de tensiones y de toma de decisiones que pueden definir la trayectoria de un estudiante. Es en este momento cuando se busca satisfacer las expectativas y aspiraciones académicas y laborales cuya configuración se debe a varios factores influyentes, como las expectativas de terceros. El interés de este estudio está puesto en las expectativas formadas por profesores y docentes directivos respecto al futuro de sus alumnos, buscando conocer cuáles son, cómo se configuran y se reproducen estas expectativas. Para eso se caracterizaron las expectativas, identificando los factores que inciden en su creación, además de aproximarnos a conocer la percepción de los docentes sobre el estudiantado y analizar los posibles cambios derivados del contexto actual post pandemia. Las perspectivas teóricas en las que se enmarca el estudio son: la teoría de la reproducción social trabajada por Bourdieu, Passeron y Bernstein, el concepto de *habitus institucional*, y la teoría del etiquetaje aplicada a la educación, buscando la posible vigencia e influencia de estas teorías en las expectativas de los docentes. La metodología utilizada corresponde a un estudio cualitativo, descriptivo y transversal llevado a cabo con la aplicación de entrevistas a cuatro profesores y docentes directivos de colegios municipales y particulares subvencionados. El principal hallazgo obtenido a través del análisis de contenido de los relatos se vincula con la inconsciente reproducción de la desigualdad por medio de etiquetas y juicios conferidos a los alumnos, y los discursos meritocráticos.

Palabras claves: expectativas académicas, expectativas laborales, docentes, estudio cualitativo.

## Capítulo I: Introducción

Finalizar la educación escolar es un proceso complejo en el que los jóvenes deben asumir nuevas responsabilidades y tomar importantes decisiones que pueden marcar su trayectoria y su futuro. Para la gran mayoría de los estudiantes, salir de cuarto medio significa la culminación de una etapa educacional para inmediatamente después empezar otra, esta vez en la educación superior. Ingresar a los estudios superiores seguidamente o en un corto plazo luego concluir la educación secundaria ha adquirido casi un carácter obligatorio (Duarte y Sandoval, 2018), puesto que se ha instalado la idea de que, para alcanzar el éxito, se necesita contar con credenciales que permitan acceder a mejores oportunidades laborales, noción muy ligada con las promesas de movilidad social que se asocian a la educación.

El sistema educacional chileno funciona orientado por un modelo de educación con dinámicas de mercado instaladas por las reformas neoliberales, que pusieron en marcha un sistema de financiamiento compartido con tres tipos de establecimientos: escuela municipal (financiamiento del municipio), escuela particular pagada (financiamiento compartido) y escuela privada (financiamiento de las familias) (Aedo y Sapelli, 2001; Bellei y Muñoz, 2020).

El financiamiento compartido al que referimos es un subsidio entregado por el Estado, que se instala con la idea de incentivar la competencia entre escuelas para atraer más alumnos, esperando que esto signifique un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación (Paredes y Pinto, 2009). Sin embargo, esta reforma no ha arrojado los resultados esperados, no solo porque la calidad de la educación no mejora, sino que se incrementa la inequidad y segregación en las escuelas (Hernández y Raczynski, 2015).

En un intento por dar prioridad a la educación pública, terminar con el financiamiento compartido y el lucro, se crearon una serie de reformas como la Ley de Inclusión Escolar y la Nueva Educación Pública que buscan la desmunicipalización progresiva a través de la gestión educativa local y mayor apoyo del Estado, pasando la responsabilidad administrativa de los establecimientos educacionales a los Servicios Locales de Educación Pública (SLE) (Bellei, et al., 2018).

Respecto a la segregación y segmentación, los estudiantes suelen concentrarse en escuelas según su clase social de origen condicionados por los procesos de selección y el tipo de financiamiento del establecimiento, las alternativas que se les presentan luego de salir de cuarto medio están limitadas por este mismo motivo. En este contexto, las expectativas que tiene el estudiante sobre el camino que quiere seguir después de terminar la enseñanza secundaria, se ven influenciadas por factores externos, como la clase social o las expectativas de terceros, quienes pueden ser la familia, los docentes de la institución donde estudiaron u otros adultos o pares que forman parte de su entorno (Duarte y Sandoval, 2018).

La etapa escolar es un gran espacio de socialización de las personas, “las y los jóvenes interpretan sus vivencias (Dilthey, 1949) construyendo estructuras de significación que les permite percibirse a sí mismos y a la sociedad” (Canales, Opazo y Camps, 2016, p.75) y los últimos años de enseñanza media significan un umbral en que los estudiantes deben tomar decisiones que permitan satisfacer aspiraciones o expectativas. Estudiar los factores que influyen en la creación de expectativas es relevante para comprender cómo el modelo educacional y los discursos entregados en el aula pueden limitar o permitir el desarrollo del estudiante, en esta etapa llena de tensiones, miedos y dudas causados por la presión de tomar una correcta decisión que beneficie su futuro (Canales, Opazo y Camps, 2016).

En este sentido, el interés del presente estudio está concentrado en las expectativas formadas por terceros, en este caso, las que construyen los docentes (pedagogos y directivos) sobre las posibilidades a futuro de sus estudiantes. Es a partir del momento de tensión ocurrido en los últimos años de enseñanza media y la influencia de las expectativas externas en la toma de decisiones donde surge la pregunta que guiará la presente investigación. El tema de estudio está asociado a la formación y construcción de las expectativas de los profesores y docentes directivos en el desarrollo académico o laboral que seguirán los estudiantes de colegios diferenciados por su dependencia (Municipales y Particulares Subvencionados) luego de culminar sus estudios secundarios. Se pretendió y se le puso principal énfasis a estudiar en profundidad cómo estas expectativas académicas o laborales contribuyeron (o no) a la reproducción de la desigualdad educativa y social.

El presente documento sigue un orden argumental organizado en siete capítulos principales. Siendo el primer capítulo esta *Introducción*. El segundo capítulo corresponde a los *Antecedentes empíricos* del tema a estudiar, los que se subdividen en cuatro apartados en los

que se intentó hacer una breve revisión de las transformaciones históricas del sistema educativo que resultan relevantes en concordancia con la temática aquí tratada, las investigaciones previas sobre los factores que producen y reproducen la desigualdad y segregación en el sistema educacional chileno, exponer los diferentes resultados académicos que obtienen los estudiantes dependiendo del tipo de institución a la que asista en su etapa escolar y la construcción de expectativas de los alumnos, integrando los factores externos a la persona que inciden en la conformación de estas. Además, se menciona el surgimiento de nuevas interrogantes respecto a este tema que fundamentan la investigación, tomando en cuenta también, cambios en el contexto social del país.

El tercer capítulo se trata del *Marco Teórico* en el que se ubica la investigación, aquí se intenta situar el estudio según teorías generales y de alcance medio como la teoría de la reproducción, vista principalmente desde la perspectiva de los sociólogos Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Basil Bernstein, y la conceptualización del habitus institucional; que pretende estudiar la agencia y la institución como un colectivo, como también de la teoría del etiquetaje aplicada a la educación y su intervención dentro de la escuela, finalizando con los conceptos que rodean a la tensión entre expectativas y aspiraciones de los estudiantes.

A partir de esta contextualización en la que se enmarca la investigación, se introduce el estudio aquí realizado. El cuarto capítulo se trata entonces de la presentación de la *Pregunta y objetivos de investigación*, donde se da a conocer la pregunta que guiará el presente estudio, el objetivo general y junto a este, los objetivos específicos que se desprenden.

Como quinto capítulo, se expone el *Marco Metodológico* que guio la investigación. En esta sección se informan el enfoque cualitativo del estudio, la unidad de análisis y la muestra con la que se trabajó, explicando la elección de los docentes entrevistados, la técnica de producción de la información que se pudo recolectar y la metodología utilizada en el análisis de los resultados arrojados. Además, se hace mención de los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta en el proceso de producción y levantamiento de información pertinente para la investigación.

En el sexto capítulo se da a conocer el *Análisis* y los *Resultados* obtenidos en este estudio, aplicando el análisis de contenido a las entrevistas realizadas a docentes, donde se exponen los diferentes factores que influyen en la creación de expectativas, cómo los docentes perciben al estudiantado y los cambios evidenciados en los alumnos y las dinámicas escolares después de

la vuelta a clases presenciales. Por último, en el capítulo siete, se entregan las *Conclusiones* realizadas gracias a este estudio, se explica el principal hallazgo y se dejan sugerencias para futuras investigaciones.

## **Capítulo II: Antecedentes empíricos**

El sistema educativo chileno vigente es el resultado de una serie de cambios y reformas que han moldeado su funcionamiento. Desde su inicio hasta la actualidad son varios los intentos que se han puesto en marcha para ir mejorando la estructura y calidad de las instituciones educativas del país. Sin embargo, aún presenta variadas problemáticas que afectan tanto a la calidad de la educación entregada, como también el acceso a ella, lo que se ve reflejado en la segregación educacional por nivel socioeconómico de origen, la desigualdad en obtención de resultados o la discriminación étnica (Hernández y Raczynski, 2015). Para intentar entender el punto en el que se encuentra actualmente el sistema educativo chileno, es necesario realizar una revisión de los cambios a través de la historia de este sistema educacional.

Comenzaremos este breve resumen con una de las problemáticas que se ha mantenido presente en el sistema educacional: la desigualdad en la educación, cuyo origen se suele asociar al impulso del modelo económico neoliberal establecido en Chile en la década de 1970. El modelo neoliberal, implementado en la dictadura militar, se caracteriza principalmente por su orientación a la liberación económica y la privatización de los servicios públicos (Puga, 2011). Es en este momento cuando se hace un reemplazo, ideológicamente hablando, del Estado Docente como se conocía previamente, por una noción de “mercado educacional” producto del neoliberalismo económico que comenzó a regir al país (Bellei y Muñoz, 2020).

Antes, era el Ministerio de Educación el encargado de la administración del sistema escolar, definiendo los programas y planes que dirigían al sistema educativo, además, administraba directamente a todas las escuelas fiscales, que en esa época representaban el 80% de la matrícula escolar total. Pero esto cambia con la reforma educacional de 1980 aplicada a los establecimientos educacionales, descentralizando la administración, que pasa a ser responsabilidad de los municipios (Paredes y Pinto, 2009).

En esta ocasión se modificó el sistema de financiamiento por medio de la implementación de una “subvención por demanda” con la que se esperaba aumentar la competencia entre

instituciones educativas por la matrícula, siendo un incentivo que tenía por finalidad la mejora de la calidad de la educación, en una especie de Choice System (sistema de elección) poniendo en práctica la idea cupones educacionales que trabajaba Milton Friedman “los subsidios a la demanda por medio de vouchers (cupones) son una manera de otorgar mayores posibilidades de elección a los padres y a los alumnos” (Aedo y Sapelli, 2001, p.45). En Chile, el sistema de vouchers funciona como un subsidio estatal consistente en un pago mensual per cápita de parte del Estado a los sostenedores de establecimientos educacionales (públicos y privados), sujeto a la asistencia efectiva de estudiantes a las escuelas (Bellei y Muñoz, 2020).

Las escuelas compiten por un subsidio similar por alumno para luego operar con un presupuesto equivalente a la suma de los subsidios obtenidos. Así, las escuelas particulares subvencionadas con financiamiento compartido cuentan, además de ese tipo de financiamiento, con ingresos extra de parte de los privados, mientras que las escuelas municipales muchas veces reciben aportes de las municipalidades o del Estado. (Paredes y Pinto, 2009, p.50)

En 1988 el financiamiento compartido permitió a las escuelas privadas, que en un principio fueron gratuitas, el cobro del servicio educacional a los alumnos, sin perder el derecho a la subvención que ofrece el Estado. De esta forma, el total a pagar por la educación recibida, se divide entre un financiamiento del Estado y lo aportado por el responsable particular de la persona que estudia (Paredes y Pinto, 2009). Es así como se genera e institucionaliza un tercer tipo de escuela, la particular subvencionada que, aun cuando es propiedad privada y no pertenece al Estado, cuenta con respaldo y financiamiento desde el sector público (Bellei y Muñoz, 2020).

Con el fin de la dictadura militar y el retorno a la democracia, los gobiernos democráticos trataron de perfeccionar las dinámicas de mercados ya existentes, complementando con acciones compensatorias y guiadas al mejoramiento de la educación. Los tres ejes esenciales de estas nuevas políticas educacionales fueron i) aumentar las evaluaciones de aprendizaje, para posteriormente hacer públicos los resultados, ii) crear una batería de políticas educativas, que contara con un “programa de mejoramiento educacional” en el que se invirtiera para mejorar las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, privilegiando los beneficios para estudiantes de bajo nivel socioeconómico y, iii) una reforma curricular (Bellei y Muñoz, 2020). En este contexto, se logró el aumento de la cobertura escolar con la que se integraron

un aproximado de 535.000 estudiantes al sistema escolar, quienes se concentraron principalmente en las escuelas de financiamiento compartido; particulares subvencionadas (Paredes y Pinto, 2009).

Entrados en la década de los 2000 se produjo una crisis en la educación chilena, producto de los resultados arrojados por las pruebas estandarizadas que se aplicaron en 1999 (SIMCE, PISA, TIMSS), las que dieron un diagnóstico negativo sobre la educación del país. Por este motivo, los gobiernos de ese tiempo propusieron nuevas políticas educacionales, esta vez más estructuradas y focalizadas en mejorar el desempeño y la expansión de la cobertura (Bellei y Muñoz, 2020). Sin embargo, y a pesar de los reiterados intentos de mejorar la calidad y cobertura del sistema de educación, la comunidad estudiantil no se encontraba satisfecha con la situación educacional, puesto que opinaban que la mejora había sido nula. En esta línea, Bellei, Cabalin y Orellana (2014), explican el surgimiento de un movimiento estudiantil en 2011 que iba en contra las políticas neoliberales de la educación, liderado por la CONFECH (Confederación de estudiantes de Chile) que pedía un cambio estructural en la educación chilena, a fin de que se considere la educación como un derecho social universal.

El movimiento estudiantil de 2011 estuvo caracterizado por sus acciones y protestas masivas motivadas por el descontento con el sistema de educación, y en un intento por apaciguar las movilizaciones se crea un “Estado Evaluador” que consolida el sistema educacional mixto. El Estado Evaluador consiste, según lo explicado por Bellei y Muñoz (2020), en “reformas basadas en estándares”, es decir, que el Estado tiene la responsabilidad de evaluar de forma periódica a las escuelas, guiado por ciertas exigencias de calidad a los procesos y resultados escolares. Advirtiendo a los establecimientos que no cumplan con estos estándares mínimos exigidos por el Estado, el riesgo del cierre permanente de la escuela.

Aun cuando el Estado Evaluador ha perdurado en el tiempo, se realizaron dos grandes cambios, en 2015 con la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845) y en 2017 con el Sistema de Educación Pública (Ley N° 21.040). Propuestas del gobierno de la Nueva Mayoría que significaron un cambio de paradigma, focalizado en la educación como un derecho social, en respuesta a los efectos negativos que han tenido el lucro, la selección y el copago en el sistema de educación en Chile.

La Ley de Inclusión Escolar hace un esfuerzo por eliminar progresivamente el sistema de financiación compartida y regular la admisión escolar para evitar la discriminación arbitraria de alumnos, poniendo fin al pago entre las familias y el pago estatal hacia las escuelas privadas con fines de lucro. El Sistema de Educación Pública y la política educacional Nueva Educación Pública busca dar prioridad a la educación pública y la gestión educativa local a través de la desmunicipalización progresiva y el mayor apoyo del Estado a las escuelas públicas (Bellei, et al., 2018; García-Huidobro, 2007). Llegamos entonces, al sistema actual, que cuenta con un mercado regulado, donde el Estado proveedor de educación es “guiado” por el Estado Evaluador, pero aún con todas estas reformas educacionales, prevalecen operando los elementos centrales del mercado educacional; vouchers, elección de escuelas y competencia entre establecimientos estudiantiles (Bellei y Muñoz, 2020).

### *2.1 Segmentación y desigualdad en el sistema educacional chileno*

Con la implementación del financiamiento compartido, el sistema educativo chileno, como fue previamente mencionado, funciona como un mercado educacional. Este sistema, como define Bellei (2013) tiene tres elementos principales que componen el paradigma de políticas educacionales del país, siendo estos i) la elección de escuela; que pretende conferir a las familias la libertad de elegir el establecimiento educacional basándose, presumiblemente, en la calidad de las escuelas, ii) la competencia entre escuelas; su finalidad es que los establecimientos persigan la atracción de más matrículas por medio de mejoras en su calidad, puesto que si esto no sucede corren el riesgo de retirarse del mercado educativo por no ser una opción atractiva, y por último, iii) la privatización de la educación.

Este es un sistema segmentado de financiamiento que reproduce la estratificación social (PNUD, 2017). En términos de equidad, la reforma de mercado de la educación no ha beneficiado su disminución, a pesar de que en un principio se propagó una -falsa- promesa de equidad, argumentando que gracias a la libre elección las familias podrían elegir el establecimiento educacional para sus hijos independiente de factores como la clase social de origen (Hernández y Raczynski, 2015). No obstante, los datos empíricos demuestran el incumplimiento de esta promesa, evidenciado en la composición de la matrícula de las escuelas que se encuentran altamente segregadas por el nivel socioeconómico de las familias del estudiante.

La elección de escuela, explicada por Bellei (2013), se encuentra condicionada por distintos factores dependiendo de la clase social. Hernández y Raczynski (2015) afirman que las familias de clase media cuentan con un mayor acceso a oportunidades e información, debido a su posicionamiento más ventajoso en la estructura social. Por lo anterior, su elección ocurre por una práctica “exclusionaria” donde tienden a preferir el sector privado por sobre el sector público, ya que cuenta con procesos de selección de estudiantes. En el caso de escoger el sector público, eligen establecimientos ubicados en barrios diferentes al de residencia, porque consideran que las escuelas exteriores tienen mayor calidad que las escuelas locales. Además, Bellei (2013) agrega que se guían por criterios de distinción social, es decir, por el deseo de integrarse a grupos sociales de mayor estatus o distanciarse de estudiantes o familias a las que perciben como una “mala influencia”.

En cambio, las familias de clase social baja siguen otra lógica de elección, en este caso caracterizada por la “autoexclusión”, consecuencia del menor acceso a información respecto a instituciones escolares. Por tanto, se toman en consideración otros factores que definen al establecimiento, como la distancia entre su lugar de residencia y el recinto educacional, prefiriendo las escuelas locales. Sus recursos son limitados, lo que se traduce en problemas para afrontar los gastos de traslado, el pago del valor de matrícula y mensualidad a la que pueden acceder. Otro aspecto que condiciona su elección es el temor de sufrir prácticas de discriminación, derivadas por su posición social de origen o etnia (Bellei, 2013; Hernández y Raczynski, 2015). De esta manera, las escuelas concentran a ciertos estudiantes según factores socioeconómicos relacionados con las familias/alumnos y por la dependencia (financiamiento) del establecimiento.

Siguiendo esta línea, García-Huidobro (2007) explica que las escuelas municipales, al no contar con procesos de selección, tienen la obligación de aceptar a todo alumno que desee asistir a esa institución, provocando la concentración de estudiantes pertenecientes a los grupos socioeconómicos bajo y medio-bajo, dado que no pueden acceder a colegios pagados, y a estudiantes con problemas de conducta o aprendizaje, rechazados por otras escuelas selectivas. Los colegios particulares subvencionados pueden hacer selección de alumnos y cobrar un porcentaje de la matrícula y mensualidad a las familias. Por último, los colegios particulares pagados no reciben subvención del Estado, siendo las familias las encargadas de suplir todos los costos de la educación de sus hijos, concentrando al segmento de estudiantes provenientes de los estratos con mayores ingresos del país.

La segregación en el sistema educacional chileno, además de manifestarse en la distribución según la dependencia de las instituciones educacionales, puede ser observada al interior de las aulas de clases. Así lo exponen Treviño, Valenzuela y Villalobos (2014), quienes gracias a su estudio realizado en el interior de las escuelas pudieron demostrar que existe un agrupamiento académico dentro de ellas. Afirman que un 60% de los estudiantes de Chile asiste a un colegio segregado, tomando en cuenta dentro de esta categoría solo a los colegios que poseen más de un curso del mismo grado.

La segregación al interior del establecimiento se produce principalmente porque se establece un orden basado en el desempeño académico de los estudiantes y por las características sociales presentes en las familias del alumno, poniendo en desventaja a los estudiantes que son de un grupo socioeconómico bajo y a los que tienen un desempeño académico menor (en comparación con los otros estudiantes del curso), lo que luego acarrea problemas para acceder a estudios superiores (Treviño, Valenzuela y Villalobos, 2014).

Respecto al acceso en la educación superior, el panorama que se presenta no es muy diferente a lo ocurrido en la educación primaria y secundaria, puesto que las instituciones de estudios superiores cuentan con un riguroso proceso de selección. En los últimos 35 años la matrícula en carreras de pregrado ha ido aumentando constantemente, sin embargo, solo un 16% de los estudiantes ingresan a una institución pública (Espinoza, González-Fiegehen y Granda, 2019). En esta misma línea, Quaresma y Villalobos (2018) afirman que es “la combinación de ciertas carreras en ciertas universidades la que permite perpetuar procesos de segmentación social y reproducción de diferencias a favor de los grupos más selectos de la sociedad” (p.74). En esta etapa, la élite (clases dominante) buscaría conservar y profundizar los privilegios de este grupo social por medio de mecanismos de “distinción y diferenciación” del resto de la sociedad.

En el estudio de Ghiardo y Dávila (2020) se dice que aun cuando el acceso a la educación superior vaya en aumento, no significa que ingresar y terminar una carrera sea un camino fácil, sobre todo para los estudiantes de primera generación. Ellos constituyen todo un fenómeno dado que corresponden a 7 de cada 10 estudiantes que ingresan a la enseñanza superior. Sus familias no cuentan con estudios superiores y ellos son los primeros en ingresar a este nivel educacional. Estos alumnos se enfrentan a dificultades que inciden en su rendimiento tal como el “menor capital cultural de sus familias, la falta de preparación en la escuela secundaria (...)

desconocimiento sobre la dinámica interna de las instituciones (...) vincularse menos con la vida universitaria, toman menos cursos extracurriculares y pasan menos tiempo en los establecimientos” (Ghiardo y Dávila, 2020, p.43), y muchos de ellos también deben trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Es así, que el sistema educacional chileno tiene muchas falencias y deudas con la población en el área de educación, puesto que no se han cumplido las promesas de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación que se ha ido prometiéndolo desde hace años. En palabras de García-Huidobro:

El sistema educacional chileno posee todas las limitaciones de un sistema altamente segmentado: no ofrece a los alumnos un entorno óptimo de aprendizaje y perjudica la educación ciudadana, ya que pierde su capacidad de ofrecer una experiencia igualitaria de base que refuerce la igualdad de los ciudadanos y sirva de referente a la universalidad de lo estatal. (García-Huidobro, 2007, p.80)

## *2.2 Resultados académicos según dependencia de la institución*

La segregación que afecta en la distribución de los alumnos trae como consecuencia la desigualdad entre escuelas constatada en los resultados académicos obtenidos en las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel país. Así encontramos estudiantes que consiguen mejores resultados y un abanico más amplio de oportunidades con relación al ingreso a la educación superior, explicado por su grupo socioeconómico y el establecimiento educacional al que asistió.

En investigaciones comparativas (Paredes y Pinto, 2009; Bellei, 2007; Donoso y Hawes, 2002; Puga, 2011) entre establecimientos por su dependencia (financiamiento) parece ser que se ha llegado a un consenso en cuanto se evidencia una importante desigualdad en los resultados académicos que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas, creadas para medir el rendimiento, como la Prueba SIMCE y la ex Prueba de Selección Universitaria (PSU), actualmente Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES).

Las diferencias en los resultados que se ven limitados por la dependencia del establecimiento educacional han sido motivo de estudio, los que han concluido en diversos factores que

explican esta desigualdad. En esta línea, Bellei (2007) realizó una investigación titulada “Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile”, artículo donde analiza los resultados de las pruebas SIMCE de Lenguaje y Matemáticas aplicadas en los años 2002 y 2003 a estudiantes de cuarto básico y segundo medio, llegando a la conclusión de que las escuelas subvencionadas no son más efectivas en cuanto a resultados de aprendizaje comparándolas con escuelas públicas.

En contraposición, el artículo de Donoso y Hawes (2002) en el que se revisan los resultados de la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Matemática y Lenguaje a los cursos de octavo año básico del 2000, se afirma que sí existen diferencias en la efectividad entre escuelas municipales y particulares subvencionadas, dado que los establecimientos municipales son eficientes para los sectores más pobres, aun cuando las escuelas con financiamiento compartido siempre obtienen mejores resultados escolares.

En otro estudio, esta vez realizado por Puga (2011), sobre el rol que desempeñan las escuelas municipales y particulares subvencionadas en la reproducción de la desigualdad social en el país, analizando la información recolectada a través de la Encuesta de Movilidad Social de Chile del año 2001, relaciona la desigualdad con la elección de escuela que suele estar influenciada por la posición social de origen del alumno, provocando que se mantenga el proceso de estratificación de la sociedad chilena. En esta línea, Paredes y Pinto (2009) consideran que la educación municipal y la educación privada subvencionada no tienen muchas características diferenciadoras entre una y otra, más que la estabilidad laboral y los sueldos más altos ofrecidos en la educación pública.

Asimismo, se pueden observar diferencias de resultados entre instituciones. Tal es el caso de instituciones secundarias con educación técnico profesional (ETP); que ofrecen una educación orientada a preparar al alumno en aspectos vinculados con la integración en el mercado laboral, e instituciones humanista-científico (EHC) que preparan a sus alumnos para asistir a la universidad o la educación superior técnico-profesional. Farías y Carrasco (2012) utilizando información brindada por los resultados y los datos de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en 2008, señalan que los estudiantes que asisten a liceos de ETP obtienen como resultado puntajes menores en la PSU en comparación con los alumnos de colegios EHC, y a su vez, se evidencia que la diferencia entre puntajes PSU es mayor si se comparan los puntajes más altos de estudiantes de cada modalidad.

Si analizamos los resultados PSU según dependencia del establecimiento educacional al que asisten los alumnos que rindieron la prueba, nos encontramos con que los promedios de puntajes obtenidos son menores para estudiantes de escuelas municipales en tanto que estudiantes de particulares pagados tienden a tener puntajes más altos.

En años más recientes, la tradicional Prueba de Selección Universitaria (PSU) fue reemplazada en 2020 por la Prueba de Transición, que sigue la misma lógica de prueba estandarizada pero esta vez considerando menos contenidos y más competencias que son esenciales para el ingreso a la educación superior. Analizando los resultados del proceso de admisión 2021 según dependencia de los establecimientos educacionales de egreso por prueba, de acuerdo con los datos entregados por el DEMRE (2021) se encuentran los siguientes resultados en las pruebas obligatorias: en la Prueba de Comprensión Lectora los estudiantes de colegios municipales y servicios locales obtuvieron un promedio de 473 puntos, en particulares subvencionados 500 puntos y en colegios particulares pagados obtuvieron un promedio de 580 puntos. Comparando con el proceso de admisión 2020 la diferencia entre municipales-SLDE con particulares pagados fue de 123 puntos, mientras que, en esta última ocasión analizada, de admisión 2021, disminuyó a 107 puntos de diferencia promedio.

En la Prueba de Matemática, se reiteran las mismas posiciones, los estudiantes de escuelas municipales y servicios locales de educación obtuvieron un promedio de 471 puntos, los de colegios particulares subvencionados 497 puntos y por último los estudiantes de particulares pagados un promedio de 600 puntos. La diferencia más grande se produce nuevamente entre colegios municipales-SLDE con particulares pagados con un total de 129 puntos en promedio, sin embargo, sigue siendo menos que en el proceso de admisión anterior donde esta diferencia fue de 133 puntos (DEMRE, 2021).

Revisando los resultados de las pruebas optativas el escenario se repite, en la Prueba de Historia y Ciencias Sociales los estudiantes que rindieron la PDT en el proceso de admisión 2021 egresados de colegios municipales y servicios locales de educación obtuvieron un promedio de 472 puntos, de colegios particulares subvencionados 499 puntos y de particulares pagados 586 puntos. Una vez más la brecha entre municipales-SLDE y particulares pagados es la más grande con un promedio de 144 puntos, en esta ocasión no se puede hacer comparación con el año anterior porque no fue aplicada en el proceso de 2020 (DEMRE, 2021).

Para finalizar con esta revisión, en la Prueba de Ciencias el promedio de puntajes obtenidos según dependencia del establecimiento de egreso fue: 470 puntos para municipales y servicios locales de educación, 497 para particulares subvencionados y 598 puntos para particulares pagados. La diferencia entre municipales-SLDE y particulares pagados fue de 128 puntos en promedio, cifra muy similar al año anterior 2020 donde fue de 124 puntos (DEMRE, 2021).

Si bien entre las admisiones 2020 y 2021 la brecha del promedio de puntajes obtenidos entre colegios municipales y servicios locales de educación y particulares pagados en las cuatro pruebas aplicadas por el DEMRE ha disminuido, el patrón se sigue repitiendo, todavía en 2021 los estudiantes egresados de establecimientos particulares pagados son quienes logran alcanzar los mejores puntajes, seguidos de estudiantes de particulares subvencionados, quedando los municipales-SLDE en último lugar con los puntajes más bajos.

Considerando brevemente lo expuesto en el análisis que realizan Contreras, Corbalán y Redondo (2007) a los resultados PSU de 2004 se puede evidenciar y comprender lo que sucede hoy en día con el ingreso a la universidad, puesto que si bien gran parte de los estudiantes de grupos socioeconómicos bajos o medio bajo, concentrados principalmente en colegios municipales, logran superar el puntaje de corte para postular a una universidad tradicional, no tienen asegurado el ingreso, en cambio, los estudiantes de grupo socioeconómico medio alto y alto, que suelen asistir a escuelas particulares pagadas, superan los 600 puntos ponderados, por tanto tienen prácticamente asegurado el ingreso a una universidad tradicional.

### *2.3 Expectativas al terminar la educación media*

Los diferentes resultados que obtienen los estudiantes dependiendo el establecimiento educacional al que asistieron en educación secundaria tiene directa relación con la configuración de las expectativas que ellos se crean sobre su posible trayectoria y futuro académico o laboral. Las expectativas, como veremos a continuación, pueden ser creadas por la institución, los docentes o el propio alumno, siendo muchas veces orientadas por la idea de movilidad social que se espera encontrar con el ingreso a la educación superior.

La educación terciaria se ha consolidado como una de las únicas vías para alcanzar el “éxito” y obtener grandes logros en el contexto social en el que vivimos actualmente, siendo esto un

fiel reflejo del tipo de sociedad en la que estamos inmersos y formamos parte. Las transformaciones neoliberales, que se han mencionado anteriormente, instalaron una ideología que considera a las credenciales académicas la alternativa más factible para mejorar la calidad de vida de las personas a las que a ellas acceden. De esta forma, se concibe la entrada a la educación superior como algo necesario, una continuidad obligatoria luego de culminar los estudios secundarios (Duarte y Sandoval, 2018).

La noción de educación superior como un camino indispensable a seguir después de salir de cuarto medio es instalada en el estudiante que se ve cautivado por la visión de la educación terciaria como garantía de una mejora en la calidad de vida, idea que se refuerza y consolida en gran medida por las expectativas y la imagen que los adultos transmiten a los jóvenes. Cuarto medio, y en general los últimos años de educación escolar, suponen un tiempo de “tensión, incertidumbre y miedos” en el alumno, por la presión de cumplir con las expectativas que las familias, profesores y adultos que los rodean depositan en ellos (Duarte y Sandoval, 2018).

Las expectativas y proyecciones de los estudiantes es un campo de investigación que exploraron los autores Canales, Opazo y Camps (2016) quienes consideran la salida de cuarto medio como un umbral en que los jóvenes empiezan a decidir y marcar su futuro, en un proceso que se ve condicionado por la estructura social que nos rige. La estructura social puede ser reproducida o transformada por la escuela, que representa un factor influyente en la trayectoria de los alumnos. La escuela es una institución socializadora que determina las proyecciones para el futuro al otorgar oportunidades o limitaciones para la integración social de los individuos. Además, factores como la calidad de la formación académica que la institución de egreso y el valor monetario de la educación superior condicionan y limitan los posibles caminos que pueden llegar a seguir los individuos (Duarte y Sandoval, 2017).

En su estudio, Canales, Opazo y Camps (2016) analizan conversaciones entre estudiantes de cuartos medios en colegios municipales y particulares subvencionados de las zonas centro y sur de Chile, ahí exponen que los estudiantes próximos a salir del colegio se enfrentan con variadas dudas, miedos y aspiraciones relacionadas a su futuro próximo. Está la idea de ser más, seguir estudiando, llegar más allá que la generación anterior, que el trabajo simple no calificado es una condena social, que sólo sacar la enseñanza media no es suficiente para vivir. Sin embargo, la mayoría no consideran dentro de sus posibilidades asistir a universidades de

prestigio y el camino de selección, en cambio, la persona que sí considera estas opciones cree que es una meta difícil de alcanzar.

Aparece entonces el miedo, que pone en duda sus esperanzas. Tienen miedo de fracasar, no lograr entrar en la educación superior, errar en la elección de carrera; no conocer bien la carrera antes de elegir, y una vez dentro, tener que repetir algún ramo, atrasarse con los años establecidos en la malla curricular, puesto que el atraso es considerado como un lujo que no se pueden permitir, miedo a desertar o terminar la carrera pero no encontrar empleo en lo que se estudió, y no cumplir con la expectativas puestas sobre su futuro (Canales, Opazo y Camps, 2016).

De esta forma, como explican los autores (Canales, Opazo y Camps, 2016), el salir de cuarto medio supone una promesa de desarrollo individual para el estudiante popular, pero al mismo tiempo es una esperanza negada puesto que el título profesional no tiene el mismo peso o valor que antes. Los títulos profesionales o las también denominadas “credenciales” de educación superior eran vistas como un bien que permitiría, a quien las posea, un posicionamiento clave en vista de su futura empleabilidad, suponiendo que son un medio de expansión de oportunidades económicas, laborales y sociales. Pase a lo anterior, el aumento de la matrícula y acceso a la educación superior ha significado también un crecimiento en el número de graduados causando una sobreoferta de graduados que hace cuestionar el valor de las credenciales, porque comienzan a ser percibidas como fáciles de obtener, abandonando el estado honorífico y de distinción que previamente conferían a los estudiantes graduados de la élite (Tomlinson, 2008).

Teniendo esto en cuenta, Canales, Opazo y Camps (2016) ahora hablan de la existencia de dos categorías según el valor, a partir de la masificación de la educación superior (por vías no selectivas), “el significado y valor social efectivo de esta nueva credencial terciaria, es de entrada distinta e inferior a la tradicional, destinada, como siempre, a la élite” (p.102) quedando los estudiantes pertenecientes a los grupos socioeconómicos más bajos condenados a conseguir credenciales que muchas veces no conceden valoración social ni económica.

Es así como la institución o la carrera que elijan para continuar con sus estudios supone una difícil decisión, sumando las expectativas puestas sobre el alumno que representan una gran tensión en el proceso de toma de decisiones a futuro. En el estudio de Duarte y Sandoval (2018)

se reconoce que es principalmente la familia quien pone una exigencia más alta sobre los logros educativos. La familia es muy importante porque brinda la oportunidad de estudiar y es la que marca el rumbo de la trayectoria de sus hijos, son en su mayoría los padres quienes sustentan al estudiante en los años de estudio. Muchas veces el joven adopta la idea de que sus padres se sacrifican por ellos, son los que le dan todo lo que tienen, por tanto, hay una responsabilidad de cumplir con sus expectativas y de cierta forma, devolver lo que le han dado, en algunos casos, creando tensiones porque se deja de lado los intereses y deseos propios que no coinciden con los deseos de los adultos.

Como ya ha sido estudiado, los docentes también crean expectativas en torno al desempeño del alumno, las que alcanzan un grado de incidencia en su rendimiento, como señalan Valle y Núñez (1989) el/la docente en la escuela cumple con un rol educador, es su responsabilidad proporcionar un ambiente adecuado y coherente para el aprendizaje del estudiante sobre el objeto de estudio y de actuar como un evaluador del desarrollo y progreso académico. Por tanto, la mayor interacción entre docente y estudiante se da por las dificultades que tiene el alumno para aprender y el nivel de ayuda y atención que requiera de parte del docente.

La evidencia entregada en estudios anteriores sobre la temática demuestra que las expectativas que se crean sobre el alumno y el logro académico que puede conseguir se forman a partir de ciertas características (directas o indirectas) que posee el estudiante como, por ejemplo, el género, etnia o clase social de origen, siendo más altas las expectativas en alumnos de clase media y más bajas en estudiantes de clase baja. Los docentes, al transmitir estas expectativas a los estudiantes provocan un efecto significativo en el eventual rendimiento y logro académico del estudiante (Cooper, 1979; Rosenthal y Rubín, 1978; Smith, 1980; Baron, Tom y Cooper, 1984, En Valle y Núñez, 1989).

Con relación a la visión que tiene el docente del alumno, Reyes y Akkari (2017) en un análisis basado en discursos del profesorado y de personal encargado de la dirección de los centros, revelan que los docentes, trabajadores de escuelas municipales y particulares subvencionadas, manifiestan en sus declaraciones que consideran las prácticas y los valores como los aspectos más importantes que ellos pueden enseñarle a los estudiantes. Esto en un contexto donde la composición de la comunidad de estudiantes cuenta con alumnos que presentan una situación de vulnerabilidad, es así como con estas enseñanzas valóricas esperan ayudar para que sus

estudiantes se mantengan alejados de problemáticas que suelen ser asociadas con los barrios, como el narcotráfico.

La excelencia académica entonces pasa a un segundo plano, y se ponen en duda las habilidades académicas de los estudiantes, como queda demostrado al considerar la prueba SIMCE como un mecanismo que no está pensado para este tipo de alumno puesto que no saben contestar de manera correcta las preguntas ahí expuestas. Como señalan los autores, la escuela desempeña un rol que va más allá de la enseñanza de contenido curricular, ya que asume una responsabilidad activa en la formación valórica del estudiantado (Reyes y Akkari, 2017).

#### *2.4 Surgimiento de nuevas interrogantes*

Siguiendo esta línea argumental, las expectativas que forma un estudiante sobre su futuro no se construyen de manera individual, sino que son el resultado de una serie de influencias que han ido recibiendo a lo largo de su crecimiento, desarrollo y socialización, las que pueden provenir de familiares, amistades, o como nos concentramos en esta investigación, de profesores y docentes directivos de su escuela, que a su vez son condicionadas por el acceso a oportunidades. Es un hecho ya investigado que los profesores y directivos docentes arman expectativas, quizás de forma inconsciente, en torno a la trayectoria que podría tener el alumno, tomando en consideración variables relacionadas a las posibilidades económicas para seguir estudiando, los logros académicos en la escuela, la clase social de origen, entre otras (Duarte y Sandoval, 2017; Valle y Núñez, 1989). Considerando lo anterior, resulta importante conocer las expectativas de los docentes teniendo en cuenta el contexto de alta segregación que afecta al sistema educativo chileno.

Actualmente, seguir profundizando en este tema cobra especial relevancia puesto que Chile y el mundo entero ha atravesado un contexto totalmente diferente al de investigaciones pasadas. Con la pandemia de COVID-19 las clases se han debido cambiar su forma de operar, optando por realizar clases de manera remota o semi presencial en el transcurso de los dos últimos años (2020-2021). Por tanto, la socialización de los estudiantes pudo verse afectada al no tener la misma interacción con su entorno educativo como antes, que es sumamente importante sobre todo en una etapa de finalización y cierre de un periodo en la vida como es el cursar cuarto medio, en este proceso de toma de decisiones los estudiantes necesitan cierta orientación para la salida al mundo de la educación superior o laboral.

Además, otro factor importante a considerar es el estallido social que comenzó en octubre de 2019 donde hubo un movimiento por la dignidad del pueblo que también pudo afectar en la perspectiva que tienen los docentes por sobre un posible desarrollo a futuro de sus estudiantes, considerando que quizás ahora se pueden presentar oportunidades diferentes con la promesa de un nueva propuesta de constitución.

Entonces, es necesario analizar este nuevo contexto, pero no solo eso, sino que también tomar en cuenta la perspectiva de quienes tienen el rol educador y formador de los estudiantes. Derivado de esto surgen cuestionamientos relacionados a la forma de operar del sistema educativo y su relación con las expectativas e incidencia en las decisiones y trayectoria del alumno, nos podemos preguntar ¿Siguen siendo la clase social de origen determinante en la trayectoria de los estudiantes?, ¿Han variado las expectativas de los profesores y docentes directivos por el nuevo contexto social?, ¿Los discursos entregados en la escuela contienen y transmiten ciertas expectativas a los alumnos? Con motivo de intentar dar respuesta a estas interrogantes, llegamos a la pregunta que se busca responder con esta investigación y que será introducida luego de dejar en claro el marco teórico que sostiene esta investigación.

## Capítulo III: Marco Teórico

La presente investigación se enfoca desde una perspectiva teórica general a partir de la teoría de la reproducción social desarrollada por Bourdieu, Passeron y Bernstein; en relación con la reproducción en la educación y enfocándonos en el concepto de habitus institucional, en tanto, en un nivel teórico más específico se utiliza la teoría del etiquetaje de Becker, pero aplicada en la educación con la etiqueta a los estudiantes. Además, esta investigación se desenvuelve en torno a un concepto central que será explicado en este apartado: expectativas educacionales.

### *3.1 La reproducción social en la educación*

Las teorías de reproducción social resultan relevantes para apoyar esta investigación puesto que la formación de las personas y las áreas en las que estas se desenvuelven son configuradas según influencias y orientaciones extraídas del actuar de otras personas. En este sentido, la educación es una herramienta para la reproducción. Como explica Giroux (1986) el concepto de reproducción planteado por Marx ha sido vastamente ocupado en el desarrollo de estas teorías, para él “cada proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción” (Marx en Giroux, 1986). Considerando esta perspectiva, se han conectado la reproducción y la educación en visiones e ideologías diferentes.

Por un lado, nos encontramos con la idea de los educadores liberales que conciben la educación pública como un sistema igualador, un mecanismo que concede a los grupos en desventaja social la posibilidad de desarrollo de carácter individual junto con la cuestionada movilidad social y un acercamiento a lo referido como poder político. Por otro lado, los educadores radicales tienen una concepción distinta de la educación, para estos las funciones que estaría cumpliendo la educación son las de ser una agencia de reproducción social y cultural al proliferar la ideología dominante y las formas de conocimiento, encargándose también de mantener la división que existe en una sociedad desigual (Giroux, 1986).

Randall Collins, sociólogo estadounidense, desarrolla una teoría que se puede vincular con la reproducción social, esta es la teoría del credencialismo, en ella se plantea que la escuela no es un espacio que permita o promueva la movilidad o las oportunidades sociales, sino que se trata de un espacio que incentiva la lucha para obtener «estatus, poder y diferenciación social» (Bonal, 1998).

Dentro de los autores más reconocidos y estudiados que desarrollan la teoría de la reproducción se encuentran los sociólogos Bourdieu y Passeron. Si bien esta teoría ha sido cuestionada con el pasar de los años porque se ha empezado a pensar que el global del sistema educativo no es un reproductor en sí, para efectos de esta investigación puede resultar de utilidad en el sentido de comprender y analizar cómo en la actualidad la escuela se puede considerar un espacio y contexto que se presta para la reproducción cultural y social que influye en la configuración de las expectativas y la trayectoria de los individuos. Pierre Bourdieu, en particular fue uno de los sociólogos contemporáneos más destacados y trabajó esta teoría haciendo un gran aporte con la introducción de dos conceptos importantes para la comprensión de la reproducción, estos son el habitus y el campo, con los que buscaba explicar cómo los individuos se desenvuelven y actúan en la estructura social.

El concepto de habitus acuñado por Bourdieu, refiere a una estructura interna del individuo que funciona de manera inconsciente y cotidianamente, sin determinar, pero sí limitando el pensamiento y las acciones de las personas. El concepto de campo habla sobre el espacio social en el que se manifiestan las redes de relaciones objetivas de las posiciones dadas en algún ámbito determinado. Bourdieu explica que existe entonces un habitus originario, el cual se forma o proviene del capital cultural y social que se transmiten por el núcleo familiar de la persona. Según Bourdieu, el campo es el lugar donde los agentes se enfrentan y persiguen diferentes fines dictados por su posición en la estructura social, dando espacio a la reproducción o la transformación de ésta. En este sentido, la teoría de la reproducción tiene una orientación estructuralista, se considera que el mundo social tiene estructuras objetivas autónomas que orientan las prácticas de los agentes, y una orientación constructivista puesto que las prácticas culturales tanto verbales como no verbales se construyen a través del juego social (Ávila, 2005).

Aplicando esta teoría al área de la educación Bourdieu trabaja la teoría de la reproducción junto con Passeron analizando la sociedad francesa y el rol de la educación en la reproducción. Gracias a ese trabajo se conoció que la educación funciona de manera distinta según la clase social debido a que cada una de estas clases cuenta con un ethos diferenciador respecto a las percepciones de la cultura y educación. Evidenciado en que, por una parte, una persona que desde temprana edad está en contacto con un entorno cultural intelectualizado, será más cercano a la escuela y a la idea de seguir una carrera universitaria, pero, por otro lado, quien no crece en este contexto (clase dominada) no es tan cercano a estos planes. Incluso son aún

más tajantes en análisis posteriores respecto a la reproducción de la desigualdad y concluyen que la “alta cultura” es la que garantiza el éxito escolar, por tanto, la escuela no permitiría la movilidad o cambio social (Ávila, 2005).

En otro análisis realizado por Tarabini, Curran y Fontdevila (2015), relevante para sustentar este estudio, nos encontramos con el concepto de habitus introducido por Bourdieu, pero esta vez con una especificación, el habitus institucional. Este concepto implica hacer análisis de la cultura escolar desde una perspectiva no individual, sino colectiva, e incorporar elementos expresivos y culturales en el análisis del cotidiano del establecimiento educacional. La mirada colectiva trata de que las disposiciones individuales que puede tener el cuerpo docente están mediadas por el impacto de un grupo cultural o clase social y la institución donde trabajan. De esta forma, el profesor no actuaría de manera individual, sino que su actuar corresponde con el contexto institucional en el que se encuentra inmerso en una combinación de la agencia y la estructura (ídem, 2015).

El habitus institucional se trataría entonces de “reconocer que el contexto institucional media las prácticas y las percepciones del profesorado a nivel individual; de subrayar los elementos compartidos que define la cultura escolar; de presentar atención, en definitiva, a las prácticas colectivas de múltiples individuos en un campo particular” (Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015, p.40) que es lo que en esta investigación se pretende hacer, analizando desde la perspectiva de los profesores y docentes directivos como actores de las instituciones que entregan preparaciones y otorgan expectativas diferentes a los alumnos dependiendo de la clase social de origen y la dependencia del establecimiento educacional al que asistan.

Más allá de qué hacen los centros es fundamental atender a cómo y por qué lo hacen. (...) no se trata sólo de observar si se organizan de uno u otro modo, si aplican unos u otros dispositivos, sino sobre todo de explorar las lógicas, los fundamentos, que se esconden bajo la aplicación de los mismos; las microdinámicas a partir de las cuales se configuran y concretan en diferentes centros educativos. (Reay, et al., 2001; En Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015, p.40)

El sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein, por su parte expone otra teoría que guarda relación con la lingüística y los códigos de comunicación, se señala que cada clase social contaría con códigos diferentes y desiguales que responden a la estructura social. Estos códigos

se tratan de las prácticas y relaciones sociales de las personas y se clasifican en dos, está el código restringido; correspondiente a la clase obrera que utiliza oraciones cortas y simples que dependen del contexto en que son enunciadas y el código elaborado; utilizado por la clase media, que contiene oraciones gramaticales con mayor complejidad y significados libres del contexto. Lo vincula con la educación al decir que la labor pedagógica transmite estas diferencias culturales en «los principios de orden social, relación e identidad» reproduciendo la diferencia de clases al implementar distintas prácticas pedagógicas (Ávila, 2005).

Es así como la transmisión cultural que se produce por el entorno, en la familia o en la escuela, es la responsable y condicionante del fracaso o éxito del estudiante, reproduciendo la desigualdad y la estructura social de origen de la persona. El sistema educativo y sus prácticas dejarían poco espacio para que se produzca un cambio social que involucre la movilidad social del alumno. Como también determina el tipo de carrera, trabajo o institución por la que se decantara, para seguir en un futuro luego de que haya concluido la educación escolar.

### *3.2 La etiqueta como condicionador*

Parte fundamental de la construcción de expectativas de los profesores y directivos docentes tiene que ver con la etiqueta que se les asigna a los estudiantes por su desempeño académico, comportamientos o actitudes en escuela.

El sociólogo Howard Becker, desarrolló la base para una teoría de etiquetado en la que argumenta a grandes rasgos que los grupos sociales se rigen y actúan según reglas que ellos mismos han establecido, el seguir estas normas de comportamiento es considerado “normal”, pero salirse de estos parámetros constituye una desviación y, a las personas que cometen esta desviación se les pone la etiqueta de “desviados”. La persona que incurre en una conducta “desviada” es estigmatizada socialmente, por una institución encargada de reforzar la etiqueta, sancionando o humillando esta conducta por no seguir la norma general establecida (Hikal, 2017). Así mismo, “En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias” (Kaplan, 2009, p.5).

En el área de la sociología de la educación se ha tomado esta teoría para hacer una aproximación con el ámbito escolar, encontramos entonces que el etiquetado también se presencia en el

interior de las escuelas, es un etiquetamiento que actúa conforme a un sistema de significación social. Según el artículo de Estrugo y Donadio (2016) el etiquetaje escolar es un “conjunto de juicios, nociones, valores, modos de adjetivación, clasificaciones y selecciones que se ponen en práctica en las instituciones educativas sobre los alumnos” (p. 6). En esta instancia se confieren etiquetas que definirán los rasgos y características del estudiante según percepciones de terceros. En el caso de esta investigación en particular, se tomará en cuenta la visión que tienen los docentes sobre el tipo de estudiante que son y el posible futuro que esto les significa, puesto que se abre un espacio para el estigma social y la asociación de etiquetas a alumnos problema, por cuestiones conductuales o académicas.

Las categorías de etiquetamiento no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos individuos o grupos (ni siquiera la atribución de los rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece un interjuego entre grupos superiores e inferiores, entre sentimientos de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas. (Kaplan, 2009, p.5)

Pierre Bourdieu, en conjunto a Monique de Saint Martin, establecen que los docentes otorgan ciertas etiquetas a sus alumnos, que son creadas, principalmente, a partir del estatus social del estudiante, aquellos a los que se les conceden etiquetas con calificativos más positivos o favorables coinciden con ser los alumnos con elevado origen social. Estas etiquetas son expresadas por medio de los discursos y las prácticas docentes que se dan dentro de las interacciones en el contexto escolar y el aula de clases (Estrugo y Donadio, 2016).

Siguiendo a Ruiz (2015) el etiquetaje escolar puede derivar de nociones establecidas en la reproducción de la desigualdad, relacionadas con diferentes variables como sesgo de clase, de etnia o de género, las que están interiorizadas por la cultura propia de la sociedad en la que estamos inmersos en la actualidad. Las expectativas docentes transmiten discursos que reproducen la desigualdad por medio de categorizaciones anticipadas, es decir, previamente concebidas en un juicio por el origen socioeconómico, no pasan desapercibidas puesto que tienen un impacto en el estudiantado, el que se refleja en el rendimiento académico de los alumnos.

El estudiante puede verse afectado tanto positiva como negativamente por la adquisición de esta etiqueta, en términos de la disposición del alumno, siendo este catalogado como un “buen”

o un “mal” estudiante, en el ámbito del desarrollo escolar y, en lo que concierne a esta investigación, en las expectativas y la trayectoria que seguirá en el futuro (Ruiz, 2015), entendiéndose el concepto trayectoria desde una mirada ubicada “en el plano social, de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales” (León y Soto, 2015).

De esta forma, según Estrugo y Donadio (2016) las representaciones que los profesores se forman sobre sus alumnos tienen repercusiones en el imaginario, su forma de auto percibirse, actuar y en las expectativas que tendrá sobre sí mismo porque se ven influenciados por la etiqueta que los encasilla dentro de una norma de comportamiento, y comienzan a pensarla como verdadera. Es aquí donde se afecta a la identidad del estudiante, pues la etiqueta los guía determinando sus prácticas dando lugar a que se produzca un efecto de “profecía autocumplida”.

La profecía autocumplida consiste en que la expectativa a futuro de terceros termine transformándose en la realidad del alumno, producto de que los alumnos “hacen más o menos suyos dichos veredictos (de los profesores) como producto de la experiencia escolar en tanto que experiencia social singularizada, realizando también un cálculo simbólico sobre su propia valía escolar y oportunidad futura” (Kaplan, 2010, p.5; En Estrugo y Donadio, 2016, p.7)

De esta manera, el profesor o docente directivo a través de los discursos entregados en el aula concede y transmite una etiqueta al estudiante, quien interioriza este discurso y percepción en sí mismo, de tal forma que sigue patrones, prácticas y el actuar correspondiente a la etiqueta impuesta, de buen o mal estudiante, enfrentándolos a una barrera social causada por la etiqueta (Kaplan, 2009). De modo que se va condicionando las posibilidades y las expectativas que este pueda tener sobre su desarrollo futuro tanto académico como en el mundo laboral.

### *3.3 Tensión entre expectativas y aspiraciones*

Las expectativas de los jóvenes estudiantes no siempre coinciden con las aspiraciones que pueden tener respecto a qué hacer de su futuro. Por el contrario, a Bourdieu y Passeron que pusieron su interés en los “herederos”, León y Soto (2015), se enfocaron en estudiar a la persona “desheredada” en Chile quien ha obtenido un bajo capital cultural, social y económico y “por no haber recibido capitales suficientes (...) deben extremar esfuerzos para acumular

capitales, de preferencia por la vía de una mayor escolarización, que podría acercarlos al cumplimiento de sus aspiraciones y expectativas de vida.”(p.123). Al contrario de lo que se podría pensar a priori las personas desheredadas que forman parte de las nuevas generaciones están conforme con la vida que tienen porque analizan de manera pragmática y vivencial si las expectativas optimistas son coherentes con las experiencias que les ha tocado vivir.

La mirada pragmática es una respuesta a las limitaciones externas para proyectar un futuro diferente, los jóvenes de clases sociales bajas son conscientes del desacuerdo entre formularse altas expectativas respecto a su vida y las aspiraciones que tienen. Tienen claro que las expectativas altas son muy difíciles de concretar y que las posibilidades no están a su favor, son conocedores del contexto en el que viven y conscientes de las desigualdades que aquejan al país, saben que el acceso a oportunidades está sujeto al origen social de la familia, que algunos grupos heredan capitales bajos y que es muy difícil obtener movilidad social (León y Soto, 2015). De esta manera, la etapa que viven los jóvenes al terminar cuarto medio y enfrentarse al futuro significa una tensión entre, por un lado, las expectativas que se pueden permitir tener y por otro, las reales aspiraciones de lo que les gustaría alcanzar en su futuro.

Lo anterior se relaciona muy de cerca con la etiqueta que le asignan a los estudiantes en el sentido de que el alumno es consciente de que por ser quién es, por su nivel socioeconómico, por su capital cultural, por el contexto familiar y por la institución escolar a la que asiste no puede fantasear con altas expectativas y cumplir sus con sus propias aspiraciones para su futuro después de terminar el colegio, porque no es propio de las personas con menores recursos acceder fácilmente a posibilidades de movilidad social, o acceder a las mejores universidad del país o hacer un cambio radical en su posición en la estructura social.

Asimismo, Duarte y Sandoval (2018) señalan que los jóvenes no quieren defraudar a sus familias o adultos que los rodean, por eso ponen en estado de suspensión sus aspiraciones, comprendidas como sus intereses personales, los que regularmente no son exteriorizados con el fin de cumplir las expectativas de terceros. De esta manera, se produce un cierto desajuste entre lo que son las aspiraciones de los estudiantes y las expectativas de terceros, lo que según Bourdieu guarda relación con las luchas generacionales y causa una tensión en los jóvenes. No obstante, esta tensión no es cuestionada, sino que los estudiantes se ven sometidos a satisfacer expectativas de otros.

Pero las expectativas de terceros no son lo único que tensiona las aspiraciones versus las expectativas de los estudiantes, los jóvenes pertenecientes a estratos medios bajos y bajas deben hacer frente a sus aspiraciones tomando en cuenta los recursos que tienen a su disposición, barajando la posibilidad y necesidad de trabajar y estudiar u optar por no continuar con la educación superior inmediatamente después de salir de cuarto media, para dedicar un tiempo concentrados sólo en trabajar (Sepúlveda y Valdebenito, 2014. En Canales, Opazo y Camps, 2016).

## Capítulo IV: Pregunta y objetivos de investigación

La investigación realizada guarda relación con la configuración de expectativas en un proceso de tensión que viven los estudiantes de enseñanza media, próximos a culminar sus estudios secundarios, para entrar en la etapa adulta que trae consigo cambios y toma de decisiones importantes respecto a su futuro. En específico, el interés está puesto en las expectativas que desarrollan los profesores y docentes directivos respecto a las posibilidades académicas y laborales a las que pueden acceder sus alumnos. Se estudió entonces, la configuración de expectativas académicas y laborales analizando desde la percepción de profesores y docentes directivos.

A continuación, se presentan la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos desprendidos, que guiaron el trabajo de campo, análisis y la discusión de este estudio:

### *4.1 Pregunta de investigación*

¿De qué manera son construidas y reproducidas las expectativas académicas y laborales de los profesores y docentes directivos de establecimientos humanista-científicos con diferente dependencia sobre los estudiantes de enseñanza media?

### *4.2 Objetivo General*

Conocer cuáles son y cómo se construyen las expectativas académicas y laborales que profesores y docentes directivos tienen sobre las posibilidades del futuro de estudiantes que asisten a establecimientos humanista-científicos de diferente dependencia.

### *4.3 Objetivos específicos*

1. Caracterizar las expectativas académicas y laborales que profesores y docentes directivos conciben sobre el futuro de sus estudiantes después de finalizar la educación escolar.
2. Identificar los factores o dimensiones que fundamentan las expectativas de profesores y docentes directivos sobre sus alumnos.

3. Conocer las percepción de profesores y docentes directivos sobre sus estudiantes, distinguiendo si se les otorga alguna etiqueta.
4. Analizar a través del relato de profesores y docentes directivos los cambios en expectativas sobre el futuro académico y laboral de los estudiantes por el contexto actual.

## Capítulo V: Marco metodológico

### 5.1 Enfoque y alcance metodológico

En la presente investigación se tiene por objetivo alcanzar una aproximación a las percepciones y discursos entregados por los docentes respecto a las expectativas que construyen en torno a las posibilidades académicas y laborales en concordancia con sus estudiantes, posteriormente a la finalización de estudios de educación media en Chile. Para efecto de esto, se ha utilizado la metodología cualitativa de investigación, que resulta pertinente gracias a su base lógica e inductiva, la que permite explorar, describir y generar perspectivas teóricas del tema estudiado, resultando ventajosa para recoger datos no estandarizados.

En este caso, la metodología cualitativa nos permite acercarnos a las subjetividades presentes en el imaginario de la formación de expectativas de profesores y docentes directivos. De esta manera, posibilita caracterizar las expectativas académicas y laborales, identificar los factores o dimensiones que fundamentan estas expectativas y conocer las percepciones de docentes respecto a sus estudiantes a través del análisis del relato entregado, el cual revela experiencias personales, la vinculación con los alumnos, opiniones y expectativas del estudiantado con quien tratan (Fernández, Baptista y Hernández, 2014).

Con respecto al alcance de la investigación, puede ser catalogada como un *Estudio Descriptivo*, cuyo propósito es la especificación de propiedades y características pertenecientes a ciertos fenómenos, variables o hechos ocurridos en contextos específicos (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2018). En este caso, se busca exponer las expectativas de profesores y docentes directivos en una dimensión externa a lo que puede ocurrir dentro de un plan u objetivo de un colegio en particular logrando la descripción de los factores que ayudan en la construcción y reproducción de estas expectativas.

La investigación es un *Estudio Transversal* enfocado en estudiar los fenómenos alrededor de la formación de expectativas y lograr una aproximación al área institucional de los establecimientos, utilizando una muestra de corte transversal de profesores y docentes directivos que desempeñan sus labores en colegios con diferente dependencia financiera de la Región Metropolitana, para realizar un análisis en profundidad que nos permitió comprender los procesos causales de su construcción (Babbie, 2000).

Por lo anterior, se entrevistó a profesores y docentes directivos de colegios humanista-científicos de diferente dependencia y ubicados en la Región Metropolitana, con el fin de incluir diferentes experiencias originadas por el tipo de establecimiento educacional en que cumplen funciones, las que pueden ser representativas y explicativas del rol que desempeñan las expectativas laborales y académicas de profesores y docentes directivos en estudiantes de enseñanza media y los factores que inciden en la creación de estas nociones.

### *5.2 Unidad de análisis y muestra de la investigación*

El foco de esta investigación está puesto en los docentes como grupo social de interés, concentrándose en su discurso y su perspectiva sobre el proyecto a futuro de los estudiantes. Pero no solo se tomaron en cuenta los educadores dentro del aula, sino que también se incluyeron a quienes forman parte del grupo directivo de una institución, denominados “docentes directivos”, dado que forman parte de las figuras de poder dentro del establecimiento, influyendo en el proceso de socialización de los alumnos.

La muestra de la investigación está compuesta por un total de 4 entrevistados, entre ellos dos profesores y dos docentes directivos, los cuales fueron contactados durante el periodo transcurrido a mitad del año 2022. Se buscaba trabajar con una muestra diversa que nos permitiera explorar la complejidad de la creación, configuración e incidencia de las expectativas académicas y laborales, además de contrastar las diferencias entre profesores o docentes directivos que ejercen en complejos educacionales con diferentes sistemas de financiamiento: municipal (o adscritos a gratuidad), particular subvencionado o particular pagado con modalidad humanista-científico. Permitiendo conocer si los entrevistados presentaban algún tipo de patrón, coincidencias o particularidades en sus declaraciones (Fernández, Baptista y Hernández, 2014).

Para conseguir a los sujetos que formaron parte de la muestra de investigación se hizo uso dos técnicas de contacto: la muestra en cadena o por redes, también conocida como “bola de nieve” (Morga, 2008. En Fernández, Baptista y Hernández, 2014) y de difusión con un afiche informativo compartido por redes sociales para tener mayor alcance y acceso a docentes con interés de participar en el estudio.

### *5.2.1 Criterios de inclusión de la muestra*

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, los criterios de inclusión de la muestra utilizados fueron los siguientes:

- Profesores de enseñanza media que hayan desempeñado labores como profesores jefe (con una generación ya graduada) y docentes directivos.
- Estos sujetos debían trabajar en establecimientos humanista-científicos ubicados en la Región Metropolitana de Santiago.
- Se buscaron trabajadores de establecimientos educacionales con diferente sistema de financiación (Municipal/Particular Subvencionado/Particular Pagado)
- Además, los entrevistados debían contar con un mínimo de cuatro años de experiencia trabajando en dichos establecimientos.
- No se realizó distinción de género, etnia o rango etario en la elección de entrevistados.

Resultando una muestra total compuesta por cuatro entrevistados. Entre ellos dos corresponden a profesores/docentes pedagogos (1 mujer y 1 hombre), y otros dos corresponden a docentes directivos/administrativos (1 mujer y 1 hombre). Todos ellos son trabajadores activos de colegios Municipales o Particulares Subvencionados de la Región Metropolitana.

### *5.3 Técnica de producción de información*

A fin de conocer los aspectos subjetivos antes mencionados, se ocupó la entrevista como principal y única técnica de producción de datos. La elección de esta estrategia se debe a que una conversación sistematizada nos permitió conocer, recuperar y registrar las experiencias de vida almacenadas en la memoria del entrevistado, preguntado por sucesos y situaciones (Fernández, Baptista y Hernández, 2014). La utilización de esta estrategia de producción de datos confiere ventajas al aprovechar la riqueza informativa que contienen las palabras e interpretaciones expresadas por los entrevistados (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005). La conversación que se produjo en el desarrollo de las entrevistas nos acercó a las perspectivas que tienen los diferentes actores sociales sobre las expectativas académicas y laborales de profesores y docentes directivos depositadas en los alumnos.

Por su carácter conversacional, la entrevista nos permitió establecer un mejor acercamiento con los entrevistados además de conferir mayores libertades en cuanto a la estructuración de las pautas de preguntas<sup>1</sup> diseñadas para profesores o docentes directivos, puesto que fue posible reformular o crear nuevas preguntas sobre la marcha, como también estaba la oportunidad de repreguntar para despejar las dudas. Otro factor importante, es que facilita el acceso a información que no se puede obtener con la observación, sino que se manifiesta por medio del habla como lo son los recuerdos, pensamientos, entre otros (Fernández, Baptista y Hernández, 2014).

En esta oportunidad, se implementaron entrevistas semi estructuradas, es decir, se confeccionó una guía de preguntas previamente formuladas que abarcaban de manera general los temas contenidos en los objetivos de la investigación, combinado con la oportunidad de añadir más preguntas según se estimó conveniente durante el desarrollo de la entrevista, con el fin de alcanzar a indagar con mayor profundidad en el relato y la información requerida.

En el desarrollo de las entrevistas, se intentó ocupar técnicas que implementan preguntas abiertas y de confrontación. Scheele y Groeben (1988) citados por Flick (2007) propusieron la llamada entrevista semiestandarizada en la que “se introduce por una pregunta abierta y se finaliza por una pregunta de confrontación” (p.96), lo que nos permite hacer preguntas guiadas por la teoría y dirigidas por la hipótesis. Es así como se comenzó planteando una pregunta abierta y luego preguntas de confrontación guiadas por las respuestas entregadas por los sujetos.

Finalmente, y con el afán de realizar las entrevistas en un ambiente agradable para los entrevistados, las instancias de reunión se realizaron por medio de la plataforma de videollamadas Zoom o Meet, en los horarios acordados según la disponibilidad de cada uno.

#### *5.4 Metodología de análisis*

Para el análisis de la información obtenida a raíz de la implementación de las entrevistas, se utilizó el software Atlas. Ti. para sistematizar los datos recogidos a través de la creación de códigos (codificación selectiva) que posteriormente fueron vinculados en grupos de códigos

---

<sup>1</sup> Véase Anexo 1: Pauta de preguntas para profesores y Anexo 2: Pauta de preguntas para docentes directivos.

(codificación axial) (Muñoz y Sahagún, 2017). Resultando así un total de 605 códigos posteriormente agrupados en 20 grupos de códigos en los que se distribuyeron los códigos según la temática que abordaban.

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas se ocupó la técnica de análisis de contenido. Krippendorff (1997) define al análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (p.28).

Pertencen al campo del análisis de contenido todo el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente – el emisor y su contexto – o eventualmente a sus efectos. (Abela, 2002, p.3-4).

Flick (2007), explica que la meta del análisis de contenido es la reducción del material al hacer la categorización de este material empírico, seleccionando las partes de la entrevista que tengan mayor relevancia en relación con la pregunta de investigación planteada. El instrumento por el cual se recoge la información en el análisis de contenido es la propia lectura textual o visual que se hace siguiendo el método científico, combinando intrínsecamente la observación con la producción de datos y su interpretación o análisis. Lo esencial en el análisis de contenido son el texto y el contexto en el que se contiene la información (Abela, 2002).

Esta técnica clásica sirve para revisar y trabajar con documentos o material empírico textual (Flick, 2007) encontrado en cualquier forma de registro de datos, ya sean escritos, grabaciones, pinturas o filmaciones (Abela, 2002), incluyendo la información extraída de las transcripciones de entrevistas aplicadas a profesores y docentes directivos. Es así como se hizo uso del análisis de contenido aplicado a la revisión de transcripciones de las entrevistas por medio del programa Atlas. Ti. en el que se crearon categorías y se seleccionó el material empírico más relevante acorde con la pregunta y los objetivos de investigación previamente planteados. De esta forma, se extrajeron inferencias o explicaciones que se encuentran contenidas en los dichos de los entrevistados acerca de cómo funcionan y configuran sus expectativas académicas y laborales sobre el proyecto a futuro de sus alumnos.

### *5.5 Aspectos éticos*

Las entrevistas a las que aquí nos hemos referido, abarcaban temas como críticas al sistema educativo chileno, desigualdad o problemáticas de los estudiantes, mediante una conversación en la que se relataron perspectivas personales, experiencias, opiniones y discursos que pueden resultar sensibles o provocar una visión positiva/negativa de los profesores y docentes directivos involucrados. Por esta razón, se tomó la decisión de mantener la identidad de los participantes en el anonimato.

De esta forma, al ser ocupada alguna cita textual o hacerles mención, serán referidos como “Profesor/a, colegio Municipal/Particular subvencionado” y “Docente directivo/a, colegio Municipal/Particular subvencionado”. La información proporcionada fue tratada con total confidencialidad y utilizada sólo con propósitos para la creación de material de análisis para este estudio. Asimismo, los motivos de la investigación fueron transparentados previamente a la implementación de la entrevista y se les consultó si estaban de acuerdo con el consentimiento informado<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Véase Anexo 3: Consentimiento informado.

## Capítulo VI: Análisis y resultados

En la presente investigación se realizaron un total de 4 entrevistas a profesores y docentes directivos, trabajadores de colegios humanista-científicos ubicados en la Región Metropolitana de Chile. Entre los entrevistados, dos de ellos corresponden a profesores de educación media (profesora de lenguaje y profesor de matemática), y dos son docentes directivos, en específico, director e inspectora general. La edad de los individuos que componen la muestra del estudio varía entre los 35 y 58 años de edad.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de entrevistas, que tuvieron una duración entre los 40 minutos y más de una hora, fueron codificados y posteriormente agrupados en el software Atlas. Ti. en un total de 20 categorías distintas a modo de organizar la información. Para la formación de estas categorías se reunieron las codificaciones según la temática que se estaba abordando. De estas 20 categorías recopilatorias de información contenida en los relatos de los entrevistados, para efectos de esta investigación, se procedió a hacer uso de solo 7 categorías, puesto que estas contienen los datos más relevantes en relación con el tema que se pretendía estudiar.

Las categorías que aportan a los propósitos de esta investigación están relacionadas con los objetivos específicos que se intentaron cubrir. Para lograr el objetivo específico 1; caracterizar las expectativas académicas y laborales, se hizo uso de categorías tituladas “Expectativas de docentes” donde se agruparon todos los códigos que hablan sobre lo que esperan de los alumnos, “Áreas de desarrollo” y “Preferencia de institución” que guardan relación con las opciones que pueden seguir en la educación superior sobre elección de carrera e institución donde estudiar.

A modo de cumplir con el objetivo específico 2; identificar los factores o dimensiones que fundamentan las expectativas, se reunieron cuatro categorías bajo un mismo grupo titulado “Factores que influyen en las expectativas” de esta temática se desprenden cuatro factores principales los cuales son: género, nivel socioeconómico, relativos a la personalidad o psicológicos y redes de apoyo y motivación.

A partir de lo indicado en el objetivo específico 3; conocer la percepción de profesores y docentes directivos sobre sus estudiantes, se crearon dos categorías “Características de estudiantes” en la que se agruparon aquellos códigos donde los entrevistados atribuyen ciertas cualidades a estudiantes sin categorizarlos dentro de un grupo de personas, y “Clasificación en grupos de estudiantes” en donde se definía claramente la existencia de grupos diferenciados de alumnos según criterios de desempeño académico, habilidades o comportamiento.

Finalmente, abarcando el objetivo específico 4; analizar a través del relato de profesores y docentes directivos los cambios en expectativas académicas y laborales de los estudiantes por el contexto actual, se ocupó la categoría “Cambios por pandemia” que reúne todos los códigos relacionados con este hecho, los que abordan los cambios, que han observado los docentes, en los estudiantes a raíz de los años de pandemia y cómo creen que estos han afectado y pueden afectar en su trayectoria académica, además de los códigos que mencionan las transformaciones en las dinámicas de la clase y, la relación entre docentes y estudiantes.

### *6.1 Caracterización de expectativas de docentes*

El principal interés de esta investigación son las expectativas de profesores y docentes directivos respecto a las posibilidades que tendrán los estudiantes en su futuro académico y laboral, es por eso que el primer punto a abordar busca responder al objetivo específico número uno: *Caracterizar las expectativas académicas y laborales que profesores y docentes directivos conciben sobre el futuro de sus estudiantes después de finalizar la educación escolar.*

Respecto a lo anterior, encontramos que tanto profesores como docentes directivos esperan que todos, o la gran mayoría de sus estudiantes, ingresen de algún modo a la educación superior. Esta idea se ve reforzada por el tipo de colegio al que asisten, ya que los establecimientos humanista-científicos no otorgan preparación o credencial que sea de utilidad a los estudiantes para salir directamente de cuarto medio al mundo laboral profesional. En este sentido, la educación superior se presenta como una continuidad obligatoria, ya sea en universidades tradicionales, privadas o en institutos profesionales. Sin embargo, se han observado ocasiones en las que el alumno no logra hacer ingreso a los estudios superiores y por tanto debe incorporarse al mundo del trabajo. Aun cuando son la minoría de los casos, no es un escenario inexistente.

“Si tú me preguntas qué tanto creo yo que ellos van a lograr estudiar y llegar a la universidad tradicional... la verdad es que depende de la persona.” – Profesor, colegio particular subvencionado.

En este contexto, al ser consultados por las expectativas que ellos han formado respecto a su estudiantado, en un principio aseguran que albergan “altas expectativas” en sus alumnos, y afirman que todos son capaces de entrar a la universidad. Pero, conforme iba avanzando la conversación, revelan su preocupación por algunos estudiantes, debido a la posibilidad de que no logren culminar con sus años de educación media, es decir, que no lleguen a terminar cuarto medio.

“Hay casos particulares que a mí me pueden preocupar, pero el grueso no. Sí tengo casos particulares que los tenemos estados en que... que hay drama familiares por detrás y los estamos ayudando por otros lados, ellos. Pero te voy a decir no sé... serán casos contados con los dedos de esta mano (muestra su mano derecha) incluso, creo que me sobrarían dedos eh... que uno dice "chuta, ojalá que salga de cuarto medio" ya, pero es uno... no, eh... uno o dos casos, hay otros que uno dice "a este le va a costar más" pero va a hacerlo” – Director, colegio particular subvencionado.

Además, hay inquietud provocada por la incertidumbre de los resultados que obtendrán en la prueba de selección universitaria (hoy PAES), creen que ciertos estudiantes no podrán alcanzar el puntaje que necesitan para entrar en universidades tradicionales, provocando que deban cambiar su elección u optar por universidades privadas o institutos profesionales.

“En un curso, por ejemplo, tú te das cuenta quienes son los que están aptos. Por ejemplo, yo me acuerdo que la generación anterior yo podría nombrarte diez personas que yo pienso de que ellos tenían que entrar en una universidad tradicional digamos (...) y de esos pueden quedar unos seis... de esos diez que tú tienes en mente puedes decir que unos seis logren concretar estudiar en estas universidades, y quizás los otros van a estudiar en universidad, pero a lo mejor eh... privadas por decirlo de una forma, no estatales.” – Profesor, colegio particular subvencionado.

Se puede observar entonces, que las expectativas no siempre son “altas” como se afirma en un principio, sin embargo, declaran que en la actualidad existen más posibilidades de acceso a la

educación superior y que el abanico de oportunidades para los jóvenes es más amplio en comparación al tiempo en que ellos (los docentes) se vieron enfrentados a la salida de cuarto medio. Es así, que consideran más fácil ingresar a una institución de educación terciaria, y aun cuando no sean merecedores de entrar, lo podrán hacer de todos modos.

“Yo creo que al fin optan por... es lo que les alcanza, porque no sé si fuera, si fuera, si no fuera... si no existe el PACE no sé si merecen... (entrar) a las carreras que han quedado po'.” – Inspectora general, colegio municipal.

Aquí nos encontramos con una valoración de sus estudiantes, separando a quienes son “merecedores” de las oportunidades para seguir estudiando y quienes no lo son. Se puede decir que se confiere una valoración negativa a aquel alumno que no cumple con el criterio del docente para merecer un cupo en estudios superiores. Estamos frente a un discurso de meritocracia presente en las consideraciones del valor de los estudiantes.

No obstante, no todos los discursos coinciden en este punto, en otros docentes se puede observar una forma de valoración hacia los estudiantes distinta a la asociada con la meritocracia.

“Pero por habilidades yo nunca he trabajado con un estudiantado, afortunadamente, en el que piense que ahí no va a pasar nada o que se va a quedar estancado” – Profesora, colegio particular subvencionado.

Algunos creen que todos los alumnos son capaces o merecedores de ingresar en la educación superior pero, que lamentablemente, por factores externos a ellos (detallados más adelante) no podrán acceder a esta. Entonces, el ingreso no pasaría por el merecer o no merecer, sino por otras variables que condicionan las elecciones y el futuro del estudiante.

“Desde lo como... lo poco equitativo que es este sistema eh... creo que hay estudiantes que no van a poder pero no por capacidades, es como todo lo que circunda la personalidad de este estudiantado, la inseguridad, el que de repente son estudiantes que ya desde la casa vienen con la idea de que no van a estudiar porque no van a tener las condiciones económicas o porque en la mismas casas les dicen así como "no, si a ti no

te da pa' esto entonces piensa en algo como... o anda a trabajar" o por la urgencia económica también de la familia.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

Pero no siempre las expectativas están puestas sobre la continuación de estudios, también nos encontramos con la visión de que algunos estudiantes no tienen las capacidades académicas necesarias para completar una carrera de educación superior, obligándolos a introducirse al mundo laboral. Estas expectativas se ponen, usualmente, sobre los estudiantes de estratos sociales bajos, puesto que como indica la literatura, reciben un menor capital cultural (Ghiardo y Dávila, 2020).

“Reconozco que hay grupos de estudiantes cuya capacidad intelectual es más limitada y ese grupo se va a ir directo al trabajo y para ellos esa es la mejor opción pero para el grueso de los estudiantes lo mejor es seguir estudiando.” – Inspectora general, colegio municipal.

Analizando los resultados de generaciones pasadas de estudiantes, con las expectativas que los docentes habían creado, afirman que sus predicciones se han cumplido casi en su totalidad, no tal y como ellos lo esperaban, pero sí en un camino muy parecido. Pero también se han encontrado con resultados de alumnos en particular que han logrado sorprender en el ámbito académico, puesto que no pensaban que fueran a ser tan “exitosos” como resultaron ser. De esta forma, les es difícil a veces formar expectativas alrededor de todos los estudiantes.

“Mira, eh... en todos estos años de repente es difícil casarse con alguna opinión porque he tenido el gusto de repente de andar en la calle y te paran chiquillos, chiquillas, bueno para mí siempre van a ser chiquillos y chiquillas, pero ya son hombres y mujeres hechos y derechos, y de repente yo decía "¿en qué estai?" " no, soy ingeniera en esto" o "soy abogado" y yo decía "oye, y pensar que uno no daba un peso por esto" eh... y por eso que es difícil casarse” – Profesor, colegio particular subvencionado.

El éxito de los estudiantes es comúnmente valorado por la institución a la que ingresaron, y en este sentido se puede decir que las universidades tradicionales son altamente valoradas porque las sitúan en el nivel donde se ha alcanzado mayor éxito. A los docentes les gustaría que más alumnos pudieran ingresar a este tipo de universidades, siendo impulsado este sentir por la apreciación del valor social que se le confiere a las personas egresadas de estas instituciones.

“Tenemos estudiantes, a lo mejor no la cantidad que yo quisiera, pero tenemos estudiantes eh... en la Usach, en la Católica, en la Chile” – Profesor, colegio particular subvencionado.

Aunque las consideraciones de los profesores y docentes directivos no siempre coinciden con los criterios de elección que siguen los estudiantes. Por ejemplo, los docentes han notado que los jóvenes toman en cuenta ciertas características presentes en las instituciones al momento de elegir donde estudiar que difieren de lo que ellos consideraban a la hora de postular.

Llama la atención que algunos de los estudiantes toman en cuenta la probabilidad de que ciertas instituciones, como las universidades tradicionales, tengan paros académicos y, a raíz de ser esta probabilidad alta, descarten la idea de estudiar ahí. Según el relato entregado, esto se debe a que visualizan la universidad como un espacio meramente académico, donde se va a aprender contenidos, sin considerar los diferentes aspectos de la vida académica.

“No, profe he investigado - y por ejemplo no sé-, me gusta esta universidad porque en realidad tiene súper buena malla, buenos profes y en realidad no está tiempo en paro’. Y ahí empecé a darme cuenta que claro po', como que esta idea de acceso a la universidad tradicional está cruzada por el tema práctico de la clase, la sistematización de la clase, y entender la universidad sólo como un lugar que se va a aprender contenidos, sin el cruce de la formación ciudadana que uno tiene también en el proceso universitario.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

Lo que se sigue manteniendo es el hecho de que gran parte de los estudiantes prefieren ir a una universidad por sobre el instituto profesional. Socialmente, las universidades tienen una mejor valoración que los institutos, por tanto, resulta lógico que esta sea la opción más deseada, porque les permitirá egresar siendo altamente valorados cuando tengan que salir al mundo laboral.

“Muy pocos en realidad son los que dicen "voy a estudiar -a lo mejor- en un instituto" porque buscan eso, una universidad privada o lo que sea, pero universidad al fin.” – Profesor, colegio particular subvencionado.

En algunos casos, el deseo de ingresar en una universidad es vencido por las inseguridades de los alumnos, quienes piensan que no son capaces de acceder a estas instituciones por temas relacionados con habilidades, o recursos, provocando que se rindan antes de siquiera intentarlo. Esto sucede principalmente en el estudiantado de colegios municipales, los que consideran que la educación que ahí se les ha entregado no es suficiente, es decir, que no los capacita correcta o suficientemente como para garantizarles la adquisición del capital cultural o los conocimientos necesarios para conseguir un buen puntaje en la prueba de acceso a la educación terciaria.

"Es que yo no voy a ser capaz, es que yo estudié en colegio municipal no más, yo soy de Lampa no más" entonces es como que ellos no sé, debe venir de su familia, del lugar de donde viven yo creo, esa baja autoestima o nunca nadie los valoro no sé, o los profesores nunca les dimos las suficientes herramientas." – Inspectora general, colegio municipal.

## 6.2 Factores que construyen las expectativas

Siguiendo el planteamiento del segundo objetivo específico: *Identificar los factores o dimensiones que fundamentan las expectativas de profesores y docentes directivos sobre sus alumnos*, a continuación, se expondrán los factores a los que hicieron mención los docentes entrevistados.

Dentro de los motivos que profesores y docentes directivos consideran que pueden llegar a tener un grado de incidencia en las expectativas y lo que finalmente sucede con el proyecto a futuro de los estudiantes, encontramos una variedad de factores contextuales y psicológicos que pueden afectar en mayor o menor medida. Las dimensiones que predominaron en los relatos de los sujetos son: nivel socioeconómico, factor género, relativos a la personalidad o psicológicos y las redes de apoyo o motivación que reciben. Estos factores estuvieron presentes en los discursos de los docentes implícita y/o explícitamente expuestos, sin embargo, no siempre se coincide en si ciertos factores constituyen un efecto negativo o un efecto positivo, o incluso beneficioso, para el alumno.

Los factores que se van a exponer a continuación pueden explicar cómo se configuran y se van construyendo las expectativas de los profesores y docentes directivos, revelando cómo perciben

el proceso de tensión y toma de decisiones que enfrentan los estudiantes en vista de su futuro académico y laboral, además de lo que ellos mismos, los docentes, piensan que puede llegar a pasar con estos alumnos y qué dimensiones son tomadas en cuenta a la hora de suponer la trayectoria que pueden seguir los alumnos.

### *6.2.1 Incidencia del factor socioeconómico en las expectativas*

Tal como se estableció en la revisión de literatura referida en el Capítulo II: Antecedentes empíricos, el nivel socioeconómico de origen de los estudiantes incide en la segregación y desigualdad de la educación chilena en básica y media, siendo una problemática que puede seguir reproduciéndose en la educación superior (Hernández y Raczynski, 2015).

En las entrevistas se presentaron opiniones divididas respecto a la incidencia de este factor, respecto a si el nivel socioeconómico de origen de los estudiantes permite, o, por el contrario, limita el acceso de los alumnos a la educación superior. El consenso se encuentra en que todos manifiestan que de una u otra forma, sí hay cierta incidencia de este factor en las proyecciones de los docentes y en la de los mismos estudiantes o su entorno, pero el conflicto aparece relacionado a si es un efecto negativo; que no les permite acceder o les hace el camino más difícil, o si es positivo; siendo la puerta para recibir beneficios estudiantiles.

Además, queda expuesto a través del análisis del contenido de las entrevistas como muchas veces las desventajas sufridas por los estudiantes no son reconocidas como efecto del nivel socioeconómico, sino que se suelen atribuir a otros factores que explicarían estos problemas, negando la reproducción socioeconómica presente en el sistema educacional.

Se hace una distinción entre las posibilidades de acceso a la educación superior que había antes y las actuales. Se dice que antes el nivel socioeconómico podía ser determinante a la hora de conceder cupos de acceso a instituciones de educación terciaria, anteriormente era más fuerte la percepción de la educación superior como un privilegio de las familias más adineradas o con mayor capital cultural. En el presente, esta visión ha cambiado, de forma que se niega la noción de que hay estudiantes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad al tener menores posibilidades de acceso a los estudios superiores, puesto que el estrato al que pertenecen ha dejado de ser determinista.

“Yo no veo que... esto precisamente influya en que los chiquillos finalmente logren ser buenos estudiantes y logren entrar a la carrera que quieren y al lugar donde quieren estudiar.” – Profesor, colegio particular subvencionado.

Esta noción ha variado debido a que, en la actualidad, gracias a importantes reformas en la educación y su financiamiento, existen mayores oportunidades de acceso a instituciones de educación superior. Incluso, se ha llegado a considerar que tener un bajo nivel socioeconómico resulta ser positivo para el alumno puesto a que en el momento de evaluar a quienes se le otorgan los beneficios, los estudiantes de estratos bajos se transforman en prioridad, produciendo que califiquen con los requisitos para ganar becas y beneficios estudiantiles. Ya sea a modo de financiar sus estudios, cubrir los costos de alimentación y transporte, o acceder a cupos especiales.

“Tal vez en otra época, pero en este tiempo tienen tanto acceso, tienen tanta beca, ellos tienen tanta... mientras más pobres sean más becas tienen, más posibilidades tienen de estudiar, tienen becas de alimentación... ¡montones de becas! entonces yo creo hay más posibilidades y existen muchas más universidades, más institutos, entonces las posibilidades están.” – Inspectora general, colegio municipal.

Aun teniendo en cuenta los beneficios de la actualidad, no se puede negar, y por tanto se reconoce, que este factor afecta no solo en lo relacionado al ingreso a la educación superior, sino que también representa una desventaja en cuanto al acceso a conocimiento y capital cultural, al privilegio que no todos tienen, de poder centrarse solamente en los estudios, sin otras responsabilidades que atender.

“También obedece, cierto, también a ciertos privilegios po', si bien no son chicos que vengan de mundos acomodados eh... pero sí a lo mejor tenían la oportunidad de no salir a trabajar, por ejemplo, para mantenerse o para mantener familia y eso ya es un privilegio sin duda que alienta también esté cumplir con las expectativas.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

“Los que se destacan son precisamente los que quieren ingresar y quieren generar eh... beneficios. Por ejemplo, como una beca, algo así, porque también tenemos esos

estudiantes po' "yo quiero estudiar, pero necesito una beca" ¿ya? y se la juegan por eso.”  
– Profesor, colegio particular subvencionado.

Es importante también destacar el rol y el significado que se le atribuye a la educación superior para los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos, asociado a la movilidad social. En la actualidad, se sigue pensando en la educación superior como la única vía que permite salir pobreza, por medio de la adquisición de grados y títulos que ven como una promesa y una herramienta efectiva para conseguir trabajos con un buen salario, que permita romper con el círculo de la pobreza, de forma que las nuevas generaciones logren acceder a un mejor futuro que sus antepasados.

“Como son chicos que viven en un círculo muy pobre eso los ayudaría a romper ese círculo, a poder salir de ahí, es lo único que los va a ayudar.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

### *6.2.2 Apreciaciones sobre el factor género en la educación*

La educación en Chile no está exenta de las problemáticas causadas por la desigualdad de género presente en nuestra sociedad. Siguiendo lo expuesto por Mizala (2018) la mujeres superan el número de matrícula y tasas de titulación de los hombres, pero hay una gran brecha en las áreas a las que optan para estudiar. Se ha demostrado que las mujeres tienden a evitar la elección de carreras ligadas a las matemáticas y ciertas áreas de la ciencia.

Los estereotipos de género se ven reproducidos dentro de los establecimientos educacionales, y hasta los profesores crean distintas expectativas sobre sus alumnos asociadas al rendimiento, resultados y habilidades de cada género. Esta brecha comienza a gestarse desde la niñez y a lo largo del ciclo de vida de los estudiantes, quedando en evidencia desde los últimos cursos de enseñanza básica y teniendo repercusiones en la educación superior, con la elección de carreras y posteriormente en las diferencias salariales entre mujeres y hombres (Mizala, 2018).

En esta investigación, se preguntó explícitamente por la consideración del género como un factor que puede incidir en las expectativas y el proyecto a futuro de los estudiantes, encontrándonos con opiniones divididas, entre quienes consideran que el género, en la actualidad, no es relevante en el momento de la elección de carrera o en el acceso a

oportunidades, y quienes creen que todavía no se han solucionado las problemáticas de inequidad vinculadas con el género. También, por medio del análisis de las entrevistas, se ha podido evidenciar que los hombres que fueron entrevistados no tienen presente este tema, dado que al ser consultados parecían extrañados o incluso sorprendidos por la mención de este posible factor.

Tres de los entrevistados, al ser consultados sobre esta problemática, respondieron inmediatamente, y tajantemente, negando la incidencia de este factor sobre las expectativas y la trayectoria de los estudiantes. En sus perspectivas, ya no se encuentran carreras que puedan ser catalogadas como ultra feminizadas o ultra masculinizadas, tanto que hombres como mujeres pueden hacer ingreso a cualquier carrera sin importar su género. No se menciona, y quizás no se analiza, si piensan que este factor puede afectar en la toma de decisiones de cada estudiantes por expectativas que se han ido generando a través de los años bajo nociones pertenecientes a la sociedad patriarcal en la que estamos sumergidos.

“No, para nada, no, no, no, no. No, yo creo que eso a estas alturas no tiene nada que ver en realidad, yo creo que aquí hombre o mujer pueden alcanzar lo que ellos quieran.” – Profesor, colegio particular subvencionado.

Siendo la negación la respuesta inmediata de la mayoría de los entrevistados, a lo largo del discurso dado en la conversación, nos encontramos con dichos que pueden ser considerados contradictorios a la opinión entregada en el momento de ser directamente consultados por el tema. En el relato se puede reconocer que han observado y son conscientes del rol que se le atribuye a la mujer, debido a que son las alumnas quienes asumen responsabilidades ligadas a las labores del hogar, embarazos tempranos o el cuidado de terceros (hermanos menores).

También, se reconoce que las mujeres no suelen elegir las carreras relacionadas con las ciencias y, por el contrario, los hombres prefieren desarrollarse en esta área. De esta manera, se puede distinguir como muchas veces no somos conscientes de las desigualdades producidas por la diferenciación de género como una problemática actual, o como se niegan a pensarlo en relación a este sentido.

“Asumir ciertas responsabilidades eh... que podían distraerte un poco del proyecto... sí, son más mujeres que hombres, sí. Ahí si hacemos un análisis son más mujeres las

que tienen que hacerse cargo a lo mejor de una casa, de hacerse cargo de algún embarazo prematuro o de hacerse cargo de... de hermanos más chicos, tengo hombres también, pero... pero sí, si uno tuviera que cuantificar son más mujeres las que tienen esa problemática. Pero como te digo es una cuestión más social.” – Director, colegio particular subvencionado.

La excepción a estas perspectivas, la encontramos en la respuesta de una profesora que, al responder la pregunta realizada, de inmediato respondió que este es un factor con gran incidencia en las expectativas y oportunidades de acceso a la educación superior tanto de estudiantes mujeres como de hombres.

Se menciona que la desigualdad de género influye de gran manera en el comportamiento de las alumnas en la sala de clases, dado a que suelen ser inseguras a la hora de participar públicamente, evidenciado en la vergüenza que demuestran respecto a sus trabajos. Las estudiantes mujeres piensan que su lugar se encuentra en la esfera privada, teniendo problemas con mostrar sus trabajos al resto, intentando hacer todo lo más perfecto posible, en parte como una forma de tratar de justificar el espacio que están ocupando en la esfera pública.

“Ahora está visibilizado al menos, pero en la lógica de la reproducción del androcentrismo en los colegios eh... se sigue reproduciendo la inequidad para con las mujeres y todo lo que yo te señalaba delante como el tema de la inseguridad, si lo llevamos a los números, se da más en las chicas que en los chicos.

Eh... pasa que los chicos y las chicas, perdón... los chicos participan con mucha más seguridad en la clase, mientras que las niñas siempre participan como más dubitativas también de sus respuestas.

(...) Las mujeres siempre tenemos que andar demostrando que somos secas porque parece que no fuera nuestro espacio, entonces siempre nos esforzamos siempre, y siempre tratamos de hacer las cosas, pero excelente para que no se nos diga nada y así con eso justificamos ese espacio que estamos ocupando” – Profesora, colegio particular subvencionado.

### *6.2.3 Factores relativos a la personalidad o psicológicos*

Es común que los estudiantes, sobre todo de enseñanza media o educación superior, enfrenten problemas de autoestima que pueden verse gatillados o reflejados por el rendimiento escolar. El autoestima escolar, explicado por Valdés (2001), refiere a la autopercepción de los estudiantes sobre sus propias capacidades para enfrentar exitosamente la vida escolar y las exigencias académicas. Ocurre en los alumnos una autovaloración de la capacidad intelectual que creen poseer, atribuyendo cualidades como ser inteligentes o creativos.

“El otro factor tiene que ver con lo que te decía antes, (...) esta inseguridad enorme que a veces les juega en contra po' y que a mí me llama harto la atención y que creo que es también propio de post pandemia eh... como que te van a mostrar algo y te dicen así "profe, yo sé que está mal pero me lo puede revisar" y es como ¿por qué está mal? así como ¿por qué parte de la base que lo que hace usted está mal...? y me llama mucho la atención eso, entonces siento que hay cierta inseguridad que puede socavar también el potencial que tienen, el no creerse el cuento, creo que hay harto ahí de... de falta de educación emocional para confiar en las capacidades y que se aceleró en proceso de pandemia.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

Los entrevistados observaron que parte de los estudiantes presentan poca autoestima escolar, demostrada por la inseguridad que manifiestan a la hora de hablar de sus capacidades. Inseguridad es un concepto que se repite en las entrevistas, declarando que puede ser producto de influencias del entorno, mayormente por familiares o figuras de protección que de alguna u otra manera les hacen saber que dudan del potencial del estudiante, o por la condición socioeconómica y status social de los estudiantes, puesto que existe “una estrecha relación — que posiblemente se acentúe cada día más — entre el status social de cada cual y su nivel cultural” (Parsons, 1976).

“Yo creo que más que no sean brillantes el tema es que ellos no creen que sean capaces, esa es la falta de confianza, de creer que lo van a lograr.” – Inspectora general, colegio municipal.

“Hay cierta inseguridad que puede socavar también el potencial que tienen, el no creerse el cuento, creo que hay harto ahí de... de falta de educación emocional para confiar en las capacidades.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

En ese sentido, consideran que es necesario trabajar este aspecto (autoestima e inseguridad) en el colegio, logrando concientizar que ellos sí son capaces y cuentan con habilidades académicas, para generar un cambio en la mentalidad de los jóvenes.

La salud mental en adolescentes es una problemática de la que somos cada día más conscientes. Estos problemas pueden afectar a los estudiantes, su desarrollo y desempeño en el área académica. Es por esto que en algunos colegios, principalmente de bajos recursos, se pone el enfoque más que en lo académico, en ayudar y contener en los aspectos emocionales, atendiendo a los conflictos y tensiones que los alumnos arrastran desde el hogar.

“Es que si los niños, los jóvenes, no están bien emocionalmente, es bien difícil que ellos puedan avanzar académicamente, entonces lo primero es tenerlos como sanitos, ordenados. Con todo esto de la pandemia ha sido peor, porque tenemos en este año que ya volvimos como presencial 100% la cantidad de niñas llorando, de... de ataques de... se descontrolan, entonces ha sido fuerte. Entonces, mientras que ellos no estén estables, cuesta seguir avanzando.” – Inspectora general, colegio municipal.

Aun cuando se reconoce que se deben dejar de lado cuestiones académicas por entregar apoyo en otras áreas, no se le confiere importancia a la salud mental como un factor de incidencia en las expectativas y posibilidades a futuro de los estudiantes puesto que se piensan como problemas que se superarán con el tiempo o con tratamiento. No queda claro si vislumbran un efecto negativo en priorizar acompañar en otros aspectos, antes que el académico, en los resultados de pruebas estandarizadas u otros métodos de evaluación.

“Yo creo que los pueden superar ¿ya? porque hay algunos que ya están mostrando mejoría (...) si se mantienen en el tratamiento que están haciendo no deberíamos tener mayores problemas” – Director, colegio particular subvencionado.

#### *6.2.4 Relevancia del factor redes de apoyo en la motivación*

Por último, un factor que se repite constantemente en el discurso de los docentes es la importancia de las redes de apoyo de los estudiantes para influir en su motivación y elección de carrera. Las redes de apoyo pueden estar constituidas por la familia del estudiante, adultos

que se hagan cargo de ellos, los docentes o equipo directivo de la institución a la que asisten o sus mismos pares.

Se deja en manifiesto que si los alumnos cuentan con una buena red de apoyo, es decir, con alguien que esté presente alentando, conteniendo, amparando a los estudiantes, y en ocasiones también exigiéndoles (en el ámbito académico o conductual), lo más probable es que este joven tenga mayor seguridad en sí mismo, sus capacidades y sus posibilidades en el futuro.

“Se nota tanto cuando hay un adulto responsable detrás y eso se refleja en la niña y se refleja mucho.” – Director, colegio particular subvencionado.

Por el contrario, si el estudiante no cuenta con una red de apoyo o una persona de su entorno cercano que lo acompañe y lo aliente en el proceso educativo es muy difícil que logren creer en sí mismos o alcanzar la automotivación, que se mencionaba anteriormente en relación con el factor relativo a la personalidad. Esto porque se encuentran con dificultades propias de la edad o su contexto social que pueden desconcentrar o desmotivar al alumno.

“Uno se puede auto motivar po', pero encontrarse con dificultades, y si no tienen a nadie que los esté apoyando, puede ser que de repente, pucha, deserte o sienta que ya no tiene muchas expectativas.” – Profesor, colegio particular subvencionado.

Al no contar con una red familiar que les haga confiar en sus capacidades o que los inste a conseguir más, a tener expectativas altas, los estudiantes empiezan a dudar de lo que pueden llegar a alcanzar en su futuro académico, llegando incluso a considerar la deserción del sistema educativo o conformarse con terminar cuarto medio y luego salir directamente al mundo laboral.

“Muchos de estos niños no tienen el apoyo de la familia, "¿para qué vas a estudiar? mejor que aporte para la casa trabajando" porque creo que para la mayoría de los papás acá terminar cuarto medio es como lo máximo que aspiran para sus hijos.” – Inspectora general, colegio municipal.

En este sentido, cuando se carece de una red conformada por la familia o los adultos responsables de ellos, el colegio se vuelve fundamental para encontrar un respaldo. Es en estas

instancias cuando la figura de los docentes pedagogos o el cuerpo administrativo de las instituciones escolares se transforma en más que un proveedor de educación, en un sistema de apoyo para el alumno.

“El colegio es un apoyo, el colegio te ayuda a ¿cómo se llama? a... te ayuda a... fortalecer quizás eso, si de pronto ves que estamos muy débil te dirán "necesitamos más ayuda, necesitamos más apoyo, necesitamos más conversación acá" ¿ya?, pero no es que tampoco sean... mira, de pronto se puede volver determinante si es que de la casa no hay un apoyo... a veces es un profesor o una profesora la que te da... te hace clic así y se transforma como en ese referente” – Profesor, colegio particular subvencionado.

### *6.3 Percepción de docentes sobre estudiantes*

A modo de dar respuesta al tercer objetivo específico: *Conocer las percepción de profesores y docentes directivos sobre sus estudiantes, distinguiendo si se les otorga alguna etiqueta* relacionado con la teoría del etiquetado que se planteó en el Capítulo III: Marco Teórico de este documento, los docentes pedagogos y docentes directivos fueron consultados por sus percepciones respecto a sus alumnos, si notaban la predominancia de ciertos grupos y las características que asocian a ellos.

De manera general, se les solicitó a los profesores y docentes directivos contar desde su perspectiva y experiencia cómo son los alumnos con los que han trabajado y qué características creen que definen a la comunidad estudiantil. En este sentido, a través del análisis, se notaron puntos en común en su visión de los estudiantes, independiente del establecimiento al que asisten o las condiciones externas con las que cuentan.

Desde su punto de vista, los estudiantes que asisten a colegios con modalidad humanista-científico tienen su mentalidad puesta en que después de culminar los años de enseñanza media deben ingresar a la educación superior. Este deseo se ve motivado por el hecho de que los establecimientos de esta modalidad no entregan las herramientas de especialidad suficientes para salir de cuarto medio directamente al mundo laboral, como sí es el enfoque de los colegios técnicos.

Según lo señalado por el MINEDUC, la educación diferenciada humanista-científico tiene como base promover la proyección hacia la educación superior, por tanto, el continuar con los estudios se transforma en una obligatoriedad más que una libre elección para asegurar un lugar en el mundo laboral. Es así como en la actualidad la educación superior se ha instalado como la principal vía para alcanzar el “éxito”, instalándose fuertemente la noción del credencialismo académico, es decir, la necesidad de obtener credenciales (diplomas, grados) para mejorar la calidad de vida de los estudiantes (Duarte y Sandoval, 2018).

“En el HC todos tienen claro que van a estudiar algo, nadie se va a quedar sin estudiar, es muy poco... son contados con los dedos los casos en donde del curso de HC, alguien por ejemplo, no quiera estudiar y quiera trabajar, son poquitos. La mayoría tiene claro que quiere seguir estudiando, no importa si es una carrera corta, una carrera que tiene 5 o 7 años ¿ya?” – Profesor, colegio particular subvencionado.

Por este motivo, los alumnos tienen siempre presente la pronta rendición de la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), un acontecimiento que puede y va a definir su futuro próximo o el resto de su trayectoria académica. Sin embargo, el contexto actual que se vive post pandemia ha mermado la preocupación por este tema, dada la incertidumbre de lo que pueda porvenir el día de mañana, cambiando la forma de planificar a corto y largo plazo.

“Saben que tienen que dar una prueba, saben que tienen que salir del colegio, saben que tienen que a lo mejor construir cierta trayectoria, pero no es una latencia porque creo que se viven tiempos de incertidumbre.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

En virtud de alcanzar una mayor profundidad en conocer las percepciones de los entrevistados sobre las características que definen a sus estudiantes, se les preguntó si podían identificar o clasificar a sus alumnos según los criterios que ellos consideren pertinentes, donde nos encontramos con variadas categorizaciones que distinguen a cada grupo de estudiantes.

Quizás una de las formas encontradas más común o fácil de clasificar a los estudiantes es según su rendimiento académico, tomando en cuenta los resultados que obtienen en las pruebas estandarizadas que son aplicadas en las escuelas. Aquí nos encontramos con tres grupos diferentes: los estudiantes que obtienen excelentes resultados, por ende, les va bien en el

colegio, estudiantes que pueden obtener malos o buenos resultados, siendo a quienes les va más o menos, y los estudiantes con malos resultados, por tanto, les va mal en el colegio.

“Es un grupo que es diverso también en términos de capacidades porque es un grupo que... no le cuesta mucho estudiar y... y se esfuerza por sus notas y hay otro grupo que a lo mejor le cuesta y hay, como te digo, hay que apoyar más.” – Profesor, colegio particular subvencionado.

Se reconoce que aquellos estudiantes que obtienen malos resultados o los peores resultados, en comparación con el resto de sus compañeros, necesitan y se les debe prestar un mayor apoyo en el área académica, reforzando el aprendizaje de los contenidos exigidos por el currículum nacional. Además, se manifiesta que en colegio municipal, aun cuando hay alumnos que destacan, hay una gran parte del estudiantado que podría clasificarse en este grupo (con malos resultados) porque el nivel académico de la comunidad estudiantil y la institución en general no suele ser muy alto.

“Si me dice académicamente, no son buenos estudiantes, no son brillantes (...). En todos los cursos hay alumnos que se destacan, pero yo siento de repente que se destacan como en el medio, en este medio claro, uno que sepa un poquito más destaca.” – Inspectora general, colegio municipal.

Clasificar según el rendimiento escolar les ha permitido construir expectativas respecto a cuáles son los estudiantes que cumplen con un perfil adecuado para ingresar a la educación superior inmediatamente después de egresar de cuarto medio, quienes tienen más posibilidades de entrar en una universidad tradicional, universidad privada o un instituto profesional, o aquellos alumnos que tendrán que tomarse un tiempo para preparar específicamente la rendición de la prueba de selección universitaria.

“Cuando tú clasificas académicamente, tú sabes que algunos van derecho a la universidad, eso está claro” – Director, colegio particular subvencionado.

En este sentido, consideran que los estudiantes responsables, centrados y que cuentan con las capacidades y habilidades para rendir de manera favorable la prueba de selección universitaria como aquellos que realizaran un ingreso inmediato a la educación superior. En el caso de los

demás alumnos, no se tiene tanta claridad respecto a lo que pueden llegar a lograr en su futuro académico y laboral. Siguiendo esta línea, se puede decir que solo se considera relevante el desempeño académico medido a través de pruebas estandarizadas, sin tomar en cuenta otros tipos de habilidades y talentos, confiriendo una etiqueta negativa y bajas expectativas en los estudiantes que no encajan en el modelo educativo y evaluador actual.

Otra forma de clasificación que se evidencio en esta investigación es según la forma de trabajo de los alumnos. Aquí se encontraron categorías de “estudiantes estructurados” y “estudiantes divergentes”, basadas principalmente en la manera de responder de los estudiantes frente a la ejecución de actividades escolares. Siendo los estudiantes “estructurados” aquellos que manifiestan la necesidad de responder a una pauta para realizar las actividades, se guían por las normas que les son entregadas. Mientras que los alumnos “divergentes” trabajan de forma opuesta, es decir, la obligación de seguir un plan de trabajo detallado o muy estructurado puede llegar a causarles frustración, porque prefieren pensar y articular su trabajo en vías más libres y/o creativas.

“Yo veo en la sala dos grupos súper marcados. Para mí es el grupo de estudiantes estructurados y estructuradas que necesitan todo guiado y que si los sacas de la estructura colapsa, porque están muy acostumbrados a que les entreguen las pautas de todo y está el otro grupo que se suele identificar más con el desorden ya, y que personalmente, a mí me encanta porque son estos cabros y estas cabras que no hay que darles pauta po', que surgen las respuestas desde la creatividad y que cuando tú les das pautas se aburren porque "oh que lata, tengo que seguir esto" entonces como que viene un poco a cortar esa creatividad, que es bien espontánea en ellos y en ellas y que por lo general lleva a respuestas bien entretenidas y bien interesantes.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

Estaríamos en presencia entonces de dos maneras distintas de responder a la hora de realizar el aprendizaje, donde una de ellas (trabajo estructurado), se ajusta mejor al sistema educativo actual. Con un grupo de estudiantes que se caracterizan y destacan por ser más creativos, autónomos y sociales, a los que se suele construir expectativas de futuro en carreras profesionales relacionadas con el entorno, y en el ámbito laboral, trabajos sin tanta jerarquía, sino que más colaborativos u de organización horizontal. Y otro grupo definido por la

planeación, estructuración y orden que observan los docentes, quienes forman expectativas asociadas a carreras basadas en datos concretos.

En este caso, la etiqueta conferida a los estudiantes no entrega una valencia positiva o negativa a cada grupo, puesto que nace desde las habilidades apreciadas en los alumnos, reconociendo que existe un camino en la educación superior para cada uno de ellos.

La última clasificación que aquí será descrita se relaciona con la claridad del camino a seguir en un futuro por los alumnos. Es decir, aquellos que ya han tomado una decisión respecto a qué carrera perseguir después de terminar la educación secundaria y dónde pretenden estudiarla, y aquellos estudiantes que aún no toman esta decisión, desorientados en cuanto a qué carrera e institución apuntar en su aplicación a la educación superior o, en algunos casos, si desean continuar estudiando inmediatamente o esperar a estar más preparados o seguros de lo que quieren para su futuro.

“De pronto tienes estudiantes que tienen claro lo que quieren hacer y trabajan para ello, como también hay otros que no tienen claro, y si yo tengo que hacer una, entre comillas, separación yo podría decirte que una mitad tiene claro y la otra mitad no lo tiene claro, incluso estando en cuarto medio.” – Profesor, colegio particular subvencionado.

Esta clasificación es relevante para el docente puesto que de esta forma sabe a quienes debe apoyar más, en la línea de entregar orientación y motivación en pos de que tomen una decisión favorable para ellos y su futuro. Además, le permite configurar expectativas, debido a que toman en cuenta la confusión o indecisión como un factor que puede influir en su futuro, pensando en los alumnos que ya han tomado una decisión como aquellos que ingresarán a universidades tradicionales porque son los que suelen dedicar más tiempo y esfuerzo para ingresar a la universidad.

“El promedio de repente ya son desordenados pero también se sacan buenas notas, a veces malas notas y ese grupo mayoritario que son es el que de pronto no tiene claro que es lo que quiere estudiar y a veces quiere una cosa, al otro día cambia a otra cosa y... y que de repente dice ‘pucha profe, no me alcanzo para lo que quería pero voy a estudiar acá mientras tanto’”. – Profesor, colegio particular subvencionado.

#### *6.4 Cambios en las expectativas según contexto actual*

En concordancia con el cuarto objetivo específico: *Analizar a través del relato de profesores y docentes directivos los cambios en expectativas sobre el futuro académico y laboral de los estudiantes gatillados por el contexto actual* y la relevancia de realizar esta investigación en un marco post confinamiento, se indagó en las transformaciones que se produjeron en el aula, los estudiantes y cómo esto pudo afectar en la configuración de expectativas en los docentes.

La pandemia de COVID-19 que comenzó a afectar a nuestro país a principios del año 2020 luego de la propagación del virus SARS-CoV-2, provocó un gran cambio en el diario vivir de todos los ciudadanos tras la aplicación de una cuarentena preventiva y confinamiento en los hogares. Por esto, las clases presenciales en las instituciones educativas debieron ser canceladas para cumplir con las medidas decretadas de cuarentena sanitaria que se extendió más del tiempo esperado. De esta forma, se cambió la modalidad de las clases, quitando la presencialidad, siendo reemplazada por la virtualidad que se mantuvo por casi dos años.

En esta investigación fue posible conocer una dimensión del efecto de este cambio de modalidad, puesto que los profesores y docentes directivos manifiestan que a raíz de este suceso han notado que los estudiantes fueron afectados en su visión del futuro. La pandemia, el confinamiento prolongado y las clases en línea fueron un evento sorpresivo tanto para docentes como para estudiantes, los que perdieron la seguridad en lo que depara el futuro. En otras palabras, los alumnos y alumnas ya no están planificando o creando tantas expectativas a largo plazo, sino que estructuran sus expectativas en una suerte de paso a paso, primero pensando en terminar cuarto medio como prioridad, y después de eso analizar lo que quieren hacer en la siguiente etapa de su vida.

“(Le dicen) Profe como que "estamos pensando en lo inmediato" porque la pandemia de pronto como que coartó toda la posibilidad de tener certidumbre sobre algo. Entonces, como que ya está idea muy fija que teníamos prepandemia de "voy a hacer esto, voy a hacer estos planes" con esto un poco nos vino a decir "ojo, ya no sé si podemos planificar a tan largo plazo.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

Asimismo, otros efectos en los estudiantes, causados por el cese de clases presenciales, son la falta de madurez y la pérdida de importantes experiencias vitales que se experimentan dentro

del contexto presencial del colegio. Los entrevistados expresan que el comportamiento de los estudiantes no se corresponde con el nivel educacional que están cursando actualmente. Es notoria la falta de etapas o experiencias que no pudieron vivir en los años en los que se suponía tenían que vivirlas y es ahora, en la vuelta a la presencialidad, cuando buscan recuperarlas.

“Se perdieron los años de enseñanza media donde ellos quizás tenían que entre comillas vivir ciertas cosas y ahora que están nuevamente de vuelta eh... quizás quieren... retomar eso que a lo mejor no lograron hacer. Entonces a ratos claro, es bastante arduo el trabajo que hay que hacer con ellos” – Profesor, colegio particular subvencionado.

Estos comportamientos generan incertidumbre en los docentes puesto que sienten que los estudiantes todavía no se encuentran íntegramente preparados para salir de la etapa adolescente y entrar en la de joven adulto, responsable de su futuro.

“Es como "profe estuvimos encerrados, estuvimos encerradas" como claro, no... hubo un montón de experiencias que no se vivieron eh... y ellos y ellas mismas dicen así como que les cuesta asumir que están en tercero, que están a un año de salir porque para ellos los recuerdos están en octavo, lo demás fue como una experiencia... yo siento que no es que no haya sido importante pero no fue significativa en términos escolares, entonces desde ahí la visión que yo tengo de ellos y ellas es que claro, están atravesando un nivel que... al que llegaron casi de salto, por decir algo, al que llegaron abruptamente y que no han asimilado como tal.” – Profesora, colegio particular subvencionado.

En este sentido, los docentes manifiestan estar en un periodo de re-conocimiento de los estudiantes, en un escenario al que no se habían enfrentado con anterioridad, puesto que las clases virtuales transformaron las dinámicas de comunicación y acercamiento a los alumnos. De esta forma, perciben a los estudiantes como desconocidos, ya que los docentes no fueron parte de los procesos de cambios físicos y psicológicos que se manifestaron en cada uno de los alumnos en los dos años de cuarentenas.

“Son... estudiantes eh... que después de dos años estamos como volviendo a conocer, (...) vienen con un cambio físico y obviamente están en la etapa de los cambios psicológicos también, entonces estamos como reencontrándonos, reconociéndonos, reevaluando y una serie de re que... que en circunstancia normales habría sido mucho

mejor o ya tendría más reconocidos digamos.” – Director, colegio particular subvencionado.

En esta línea, se puede decir que las expectativas y visión de los docentes sobre los estudiantes se ha visto afectada por las nuevas características que estos presentan, debido a los cambios en los tiempos de planificación, la falta de experiencias vitales y la inseguridad que demuestra parte el estudiantado. Siendo así que los docentes no se aventuran o están dubitativos a realizar suposiciones del posible futuro académico o laboral de sus estudiantes.

## Capítulo VII: Conclusiones

A partir de lo anterior e intentando dar respuesta a la pregunta de investigación ¿De qué manera son construidas y reproducidas las expectativas académicas y laborales de los profesores y docentes directivos de establecimientos humanista-científicos con diferente dependencia sobre los estudiantes de enseñanza media?, se puede concluir que las expectativas académicas y laborales de profesores y docentes directivos sobre su comunidad estudiantil se configura y construye en base a distintos factores que influyen en su forma de percibir a los alumnos y sus posibilidades futuras, las que son transmitidas mediante las dinámicas dentro del aula.

Las expectativas de docentes pedagogos y directivos pueden resumirse en que esperan que todos o la mayoría de sus alumnos asistan de alguna u otra forma a la educación superior, debido principalmente a que los establecimientos humanista-científicos no entregan las herramientas necesarias para preparar a los estudiantes en una salida directa al mundo laboral, además de la idea de la obtención de credenciales (títulos y grados) como sinónimo de éxito académico y posteriormente laboral. Sin embargo, existe cierto grado de incertidumbre respecto a los resultados que estos puedan obtener en la prueba de selección universitaria (PAES), haciendo hincapié en el alumnado que se encuentra en situación de vulnerabilidad, pues deben atender otras preocupaciones al mismo tiempo que tienen que cumplir con sus años de escolaridad.

La configuración de estas expectativas es explicada por cuatro factores fundamentales: nivel socioeconómico, género, características psicológicas y redes de apoyo del estudiante. En cuanto al nivel socioeconómico, no se reconoce verbalmente una posible influencia negativa del nivel socioeconómico en la posible trayectoria de los estudiantes, a raíz de las reformas del sistema educativo y el financiamiento de las instituciones de educación superior. Se considera que hoy es más fácil acceder a la universidad por la existencia de becas y beneficios que facilitan tanto el ingreso, como la mantención del alumno en el periodo de duración de la carrera a estudiar. En este sentido, se cree que se les ha conferido más privilegios a los estudiantes de bajos recursos, ya que son ellos quienes pueden optar a más beneficios del Estado.

Además, dejan de manifiesto que el ingreso a universidades tradicionales es señal de éxito por su carácter elitista, donde entran los alumnos con mejores resultados académicos en la educación media y en la prueba de selección. Por esto, desean que más alumnos accedan a estas instituciones, sobre todo estudiantes de nivel socioeconómico bajo, así pueden lograr la denominada movilidad social.

En lo que se refiere al género de las y los estudiantes, se niega la incidencia de este factor en la trayectoria de las nuevas generaciones de estudiantes, argumentando que actualmente no hay carreras o áreas de estudio ultra feminizadas o ultra masculinizadas. No obstante, se reconoce que las estudiantes mujeres son las encargadas de asumir responsabilidades externas al estudio, como la realización de labores del hogar, hacerse cargo de embarazos a temprana edad o el cuidado de terceros (usualmente hermanos menores), situaciones que pueden distraer causando perder el foco de su desarrollo personal. Además, se evidencia que son los hombres quienes eligen carreras ligadas a áreas del desarrollo científico-matemático (ingenierías, ciencias físico-naturales, etc.), mientras que las mujeres optan por carreras relacionadas a lo humanista o ciencias sociales.

En los factores relacionados con la personalidad o psicológicos, se manifiesta que los estudiantes tienen poca autoestima escolar, repitiendo el problema de la inseguridad, evidenciada mayormente en los estudiantes de bajos recursos. Se es consciente de que estos estudiantes, en comparación con alumnos de otros estratos sociales, cuentan con un nivel menor de capital cultural y de acceso a información, sumado a otros conflictos que deben enfrentar por temas económicos y sociales. Por este motivo, se crean bajas expectativas en torno a ellos, sobre todo porque los docentes pedagogos asumen un rol más inclinado al apoyo o motivación emocional que de educador académico.

Asociado también al factor psicológico, se encuentran las redes de apoyo y motivación del estudiante, con esto se quiere expresar que si el estudiante no tiene una red de apoyo, alguien de su entorno cercano que lo acompañe y lo motive a conseguir y perseguir metas en el proceso y ámbito educativo, es poco probable que logren creen en sí mismos o alcanzar la automotivación necesaria para imponerse esas metas por su cuenta. Es por eso, que el cuerpo docente trata de asumir el papel de la red de apoyo, que resulta fundamental para la creación de expectativas de los estudiantes.

En lo que se refiere a la percepción de los profesores y docentes directivos sobre sus estudiantes, han entregado clasificaciones en grupos de alumnos que pueden resumir su visión de la comunidad estudiantil y cómo les atribuyen ciertas características y, por ende, expectativas. Las grandes categorías encontradas fueron según rendimiento académico, habilidades y modo de trabajo, y por la toma de decisiones sobre su futuro.

A los estudiantes con malos resultados académicos, es decir, notas bajas o insuficientes en las pruebas realizadas en la escuela, se les confiere una etiqueta negativa evidenciada en el hecho de llamarlos “malos estudiantes”. Por tanto, se crean bajas expectativas en torno a ellos, lo que puede llegar a afectar el imaginario del estudiante y la manera en la que ellos mismos se perciben y a su autoestima académica.

Según sus habilidades y formas de trabajo se hace una separación entre estudiantes estructurados, que siguen una pauta, y estudiantes más libres a la hora de ejecutar las actividades, quienes cuentan con cualidades como la creatividad. A estos estudiantes no se les confiere alguna valencia negativa o positiva, ya que se valora según sus habilidades, destacando que existen áreas de desarrollo en la educación superior para cada tipo. Sin embargo, los estudiantes estructurados son quienes encajan mejor con el sistema educativo y el currículum nacional.

Y por la toma de decisiones, se considera que aquellos estudiantes que en la etapa escolar ya tienen claridad de lo que desean hacer luego de salir de cuarto medio, son quienes tienen más posibilidad de entrar en una buena universidad inmediatamente después de egresar de enseñanza media. Esto porque al tener certeza de sus metas, trabajan y se dedican durante todo el proceso escolar secundario para alcanzar sus propósitos. Por ende, las expectativas y valoraciones en ellos son más altas, en comparación con los estudiantes que aún no tienen claro qué camino seguir en su futuro. Además, se reconoce que tener claridad en este ámbito, está también relacionado con las redes de apoyo con las que cuenta el alumno y la posibilidad de concentrarse solamente en los estudios y no problemas externos.

En cuanto a los cambios y transformaciones en la educación y el aula de clases derivados del contexto actual post pandemia y confinamiento sanitario, se demuestra cierta duda a la hora de crear expectativas en las generaciones actuales de estudiantes, puesto que se ha descubierto un cambio en cómo conciben el futuro. Ahora, los alumnos evitan el planificar a largo plazo

porque el porvenir es incierto, lo que antes parecía producto de la ficción, como una cuarentena prolongada, hoy es una realidad, y en este sentido, no pueden suponer una estabilidad para planear el resto de sus vidas. También, se han presentado con una falta de madurez y experiencias que son propias de la vida escolar que están intentando recuperar, por tanto, los alumnos de cuarto medio son vistos como alumnos de primero medio, lo que no corresponde con su edad y nivel académico actual.

Los principales resultados obtenidos a partir de este estudio, se relacionan con los temas abordados en la sustentación teórica de la investigación, es decir, con la reproducción de la desigualdad en el sistema educacional chileno y el etiquetado escolar. Según los relatos que se analizaron, los docentes pedagogos y directivos demuestran cierto nivel de inconsciencia respecto a los efectos que el factor socioeconómico provoca en la creación de sus propias expectativas, reproduciendo involuntariamente la desigualdad a través de juicios y etiquetas de valor, evidenciadas en discursos meritocráticos; de ser o no ser merecedores de oportunidades académicas y laborales o alcanzar las nociones que ellos tienen de éxito.

En efecto, las que ellos consideran facilidades actuales de los estudiantes para acceder a la educación superior, como acceso a matrícula, becas y beneficios, abren el debate respecto a merecer ingresar a la educación terciaria, si estos beneficios corresponden con las habilidades y capacidades de los estudiantes, con el esfuerzo y compromiso que ponen en los estudios, y si tienen el valor suficiente para optar a una posible mejora de la calidad de vida, en una posible movilidad social o mejores oportunidades en el mundo laboral.

De esta manera, el discurso meritocrático aplicado al ámbito educacional respecto a oportunidades de desarrollo académico está relacionado con la etiqueta que los docentes confieren a cada tipo de estudiantes, juzgando según sus criterios personales quienes son buenos o malos estudiantes, quienes deben ir a la universidad o un instituto profesional y qué perfil de estudiante encaja mejor con la idea de llegar a ser una persona exitosa.

En este sentido, la construcción de las expectativas de profesores y docentes directivos se ve influenciada directa o indirectamente por la reproducción de la desigualdad presente en el sistema educativo chileno, y en la sociedad en la que vivimos, pensando en la educación como un privilegio que los estudiantes deben ganarse, no como un derecho intrínseco de las personas.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, y considerando lo acotado del estudio, resulta interesante, para efectos de futuras investigaciones, indagar más en profundidad en la temática de expectativas docentes en investigaciones que puedan lograr un mayor alcance, arrojando resultados representativos de la materia y población estudiada. En esta línea, se podría sugerir el desarrollo de investigaciones de carácter longitudinal que permitan observar la incidencia de estas expectativas en la trayectoria que terminan siguiendo los estudiantes, o en investigaciones que hagan uso de metodologías cuantitativas de tipo correlacional para comparar las variables de las expectativas, que pueden surgir según los diferentes tipos de establecimientos educacionales que operan en Chile.

Por último, se pueden explorar nuevas interrogantes y líneas de investigación, por ejemplo, con relación a los posibles efectos que el contexto de pandemia tuvo en la configuración de expectativas, no solo de los docentes, sino también de los mismos estudiantes, o la construcción de nuevas etiquetas basadas en la visión de los docentes sobre los estudiantes que pasaron por clases virtuales.

## Bibliografía

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.
- Aedo, C., y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios públicos*, (82).
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1),159-174. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social* (No. 361.1 B3Y). México: Thomson Editores.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. Expansion of private schools and educational improvement in Chile. An evidence-based evaluation. *Revista pensamiento educativo*, 40(1), 1-37.
- Bellei, C. (2013). Equidad educativa y dinámicas de mercado en educación. En *Cátedra Michel Foucault de la Universidad de Chile. e Institut Français de Chile. (Eds.), Actas VI Escuela de la Cátedra Michel Foucault* (pp. 47-59). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bellei, C., Cabalin, C., y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal education policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., y Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Bellei, C. y Muñoz, G. (2020). Políticas educacionales en Chile en las últimas décadas. Entre el Estado, el mercado y la rendición de cuentas basada en tests de logro académico. Informe N°5. Proyecto “Las llaves de la educación”. Buenos Aires: CIAESA.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la Educación. (pp.76-86). España: Paidós.
- Canales, M., Opazo, A., y Camps, J. P. (2016). Salir de cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. Última década, 24(44), 73-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>
- Contreras, M., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). CUANDO LA SUERTE ESTÁ ECHADA: ESTUDIO CUANTITATIVO DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO EN LA PSU. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5),259-263. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025031>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional-DEMRE. (2021). Informe de resultados. Admisión 2021.
- Donoso, S., y Hawes, G. (2002). Eficiencia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. Educação e Pesquisa, 28, 25-39.
- Duarte, C., y Sandoval, M. (2018). Salir del Liceo como metáfora del Chile contemporáneo. Revista Austral de Ciencias Sociales, (33), 5-19.
- Espinoza, González-Fiegehen y Granda. (2019). Avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de Chile y Ecuador: la perspectiva sobre el acceso y el financiamiento. Revista iberoamericana de educación superior, 10(27), 25-50. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.339>
- Estrugo, L., y Donadio, L. (2016). Etiquetamiento escolar, autoestima y personalidad. Un análisis correlacional desde la visión de los alumnos. {PSOCIAL}, 2(1), 6-15.

- Farías, M., y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la Educación*, (36), 87-121.
- Fernández, C., Baptista, P., y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2da. Ed). Ediciones Morata; Fundación Paideia Galiza. Madrid: España.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 65-85.
- Ghiardo, F. y Dávila, Ó. (2020). Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales. *Última década*, 28(53), 40-77.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, (17).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: de las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 127-141.
- Hikal, W. (2017). Howard Becker: ¿El contemporáneo de la escuela de Chicago? La teoría del etiquetamiento en el proceso de criminalización. *Vox Juris*, 33(1), 12.
- Kaplan, C. V. (2009). La asignación de etiquetas. La construcción social del “alumno violento”. In Ponencia presentada en el XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Recife, Brasil (Vol. 10).

- Krippendorff, K.(1997). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Paidós Comunicación.
- León, O. D., y Soto, F. G. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. Nueva Sociedad, 200, 114-127.
- Mizala, A. (2018). Género, cultura y desempeño en matemáticas. Anales de la Universidad de Chile, 14, 125–150.
- Muñoz, J., y Sahagún, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas. ti 7. Manual de uso. Recuperado de <http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>.
- Paredes, R., y Pinto, J. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile?. Estudios de economía, 36(1), 47-66.
- Parsons, T. (1976). El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. Revista de Educación, 242, 64-86. ISSN: 0034-8082.
- PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Capítulo 8: Educación y distribución de oportunidades (pp. 291-316).
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(2), 213-232.
- Reyes, I., y Akkari, A. (2017). La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. RASE, Revista de Sociología de la Educación, 10(3), 363-380. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9891>
- Ruiz, M. (2015). Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 8(3), 312-320.

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.
- Scheele y Groeben. (1988) en U. Flick. (2007). Capítulo VIII: Entrevistas semiestructuradas. Ediciones Morata; Fundación Paideia Galiza. Madrid: España.
- Quaresma, M. L., y Villalobos Dintrans, C. (2018). La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas. *Ciencias Sociales Y Educación*, 7(13), 65-87. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n13a3>
- Tarabini, A., Curran, M., y Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Tempora*, 18, 39-58.
- Treviño, E., Valenzuela, J. P. y Villalobos, C. (2014). ¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos? Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Tomlinson, M. (2008). ‘The degree is not enough’: Students’ perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/01425690701737457>
- Valdés G, L. (2001). Intervention program to increase self-esteem levels in sixth-grade pupils. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (27), 65-73. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100005>
- Valle, A., y Núñez, J. C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación*.

## **Anexos**

### *Anexo 1: Pauta de preguntas para profesores*

#### Preguntas generales

1. ¿Cómo son sus alumnos?
2. Según lo que usted observa en el día a día en el aula de clases, ¿Identifica usted que existe cierto tipo de alumnos? (comportamiento, rendimiento, etc.)
3. ¿Cuál cree que sería la mejor opción para este grupo de alumnos (según lo que menciona) seguir estudiando o integrarse al mundo laboral inmediatamente?

→ Continuación de estudios: Según las aptitudes de sus alumnos, ¿En qué instituciones cree que tendrían más éxito? (instituto profesional, universidad, universidad técnica, cursos)

→ Mundo laboral:

- ¿No cree usted que estos alumnos pueden seguir una carrera de educación superior? ¿Por qué?.
- ¿Qué cree que pueden alcanzar en el mundo laboral?
- ¿Cómo cree que se desempeñarán en el mundo laboral?
- ¿Qué cargos (de trabajo) cree que pueden llegar a tener?

#### Experiencia personal

4. ¿Cuál es su proceder cuando cree que un alumno tiene más aptitudes que los demás?
5. A los alumnos que obtienen bajas calificaciones, ¿Se les motiva más que al resto?
6. En su experiencia con las generaciones ya graduadas, ¿se ha cumplido lo que usted esperaba de sus alumnos?

#### Factores de la construcción de expectativas

9. ¿Considera que la situación económica de sus estudiantes los condiciona respecto a sus posibilidades futuras (académicas y laborales)?
10. ¿Considera que la situación económica de sus estudiantes los condiciona las posibilidades futuras (académicas y laborales)?

11. ¿Considera que el género de sus estudiantes condiciona sus posibilidades futuras (académicas y laborales)?
12. ¿Identifica algún otro factor que pueda influir en el futuro de sus alumnos?

## *Anexo 2: Pauta de preguntas para docentes directivos*

### Preguntas generales para docentes directivos

1. ¿Cómo son los alumnos de su colegio?
2. ¿De qué manera conviven? ¿Cómo es la relación?
3. ¿Identifica usted que existe cierto tipo de alumnos? (comportamiento, rendimiento, etc.)
4. ¿Cuál cree que sería la mejor opción para este grupo de alumnos (según lo que menciona) seguir estudiando o integrarse al mundo laboral inmediatamente?

→ Continuación de estudios: Según las aptitudes de sus alumnos, ¿En qué instituciones cree que tendrían más éxito? (instituto profesional, universidad, universidad técnica, cursos)

→ Mundo laboral:

- ¿No cree usted que estos alumnos pueden seguir una carrera de educación superior?  
¿Por qué?
- ¿Qué cree que pueden alcanzar en el mundo laboral?
- ¿Cómo cree que se desempeñarán en el mundo laboral?
- ¿Qué cargos (de trabajo) cree que pueden llegar a tener?

### Experiencia personal

5. ¿Cuál es su proceder cuando cree que un alumno tiene más aptitudes que los demás?
6. A los alumnos que obtienen bajas calificaciones, ¿Se les motiva más que al resto?
7. ¿De qué manera se motiva a los alumnos?
8. En su experiencia con las generaciones ya graduadas, ¿se ha cumplido lo que usted esperaba de sus alumnos?

### Factores de la construcción de expectativas

9. ¿Considera que la situación económica de sus estudiantes los condiciona respecto a sus posibilidades futuras (académicas y laborales)?
10. ¿Considera que la situación económica de sus estudiantes los condiciona las posibilidades futuras (académicas y laborales)?

11. ¿Considera que el género de sus estudiantes condiciona sus posibilidades futuras (académicas y laborales)?
  
12. ¿Identifica algún otro factor que pueda influir en el futuro de sus alumnos?

## **DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y LABORALES DE PROFESORES Y DOCENTES DIRECTIVOS SOBRE EL FUTURO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA**

#### **I. INFORMACIÓN**

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Expectativas académicas y laborales de profesores y docentes sobre el futuro de estudiantes de enseñanza media”. Su objetivo es conocer las expectativas académicas y laborales de profesores y docentes directivos sobre las posibilidades a futuro de los estudiantes que asisten a establecimientos educacionales científico-humanistas de diferente dependencia. Usted ha sido seleccionado(a) porque desempeña labores como profesor/a jefe y/o docente directivo/a dentro de un establecimiento de educación secundaria en Santiago de Chile.

La investigadora responsable de este estudio es la Prof. Andrea Greibe Kohn, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y la estudiante Constanza Acuña Formandoy.

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 consistirá en responder preguntas de una entrevista. La entrevista durará alrededor de 30 minutos, y abarcará varias preguntas relacionadas con las expectativas sobre el futuro académico y laboral de los alumnos.

La entrevista será realizada en el lugar, día y hora que usted estime conveniente.

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

**Beneficios:** Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para la creación de material de análisis académico.

**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.

**Conocimiento de los resultados:** Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se hará envío de la memoria de tesis una vez finalizada, si así lo desea.

**Datos de contacto:** Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Constanza Acuña Formandoy

Teléfonos: +56999154049

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

Correo Electrónico: constanza.acuna@ug.uchile.cl

También puede comunicarse con la profesora guía de esta investigación que aprobó este estudio:

Prof. Andrea Greibe Kohn.

Prof. Asistente(D)

Decanato

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

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

Correo Electrónico: agreibe@u.uchile.cl

## II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ....., acepto participar en el estudio “Expectativas académicas y laborales de profesores y docentes directivos sobre el futuro de estudiantes de enseñanza media”.

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.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

