



La transición de segundo a tercer año de educación media municipalizada de Temuco, Chile

Elisa Pérez Salvatierra

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**LA TRANSICIÓN DE SEGUNDO A TERCER AÑO DE EDUCACIÓN
MEDIA MUNICIPALIZADA DE TEMUCO, CHILE**

TESIS DOCTORAL

Elisa Pérez Salvatierra

Barcelona, 2011

**DEPARTAMENT DE MÈTODES D'INVESTIGACIÓ
I DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ**

**FACULTAT DE PEDAGOGIA
UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**Programa de doctorado:
–Calidad educativa en un mundo plural–**

Bienio 1999 – 2001

TESIS DOCTORAL

**LA TRANSICIÓN DE SEGUNDO A TERCER AÑO DE EDUCACIÓN
MEDIA MUNICIPALIZADA DE TEMUCO, CHILE**

Directores de tesis:

**Dr. Manuel Álvarez González
Dr. Ángel Forner Martínez**

Doctoranda:

Elisa Pérez Salvatierra

INDICE GENERAL

Índice de contenidos.....	B
Índice de tablas.....	E
Índice de cuadros.....	G
Índice de gráficos.....	H
Índice de figuras.....	I
Índice de esquemas.....	J
Índice de anexos.....	J
Índice de documentos insertos en CD.....	J

INDICE DE CONTENIDOS

PREFACIO	I
CAPITULO I. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LOS DESAFÍOS DE LA GLOBALIZACIÓN. CONTEXTO MUNDIAL Y LATINOAMERICANO.....	1
Introducción.....	1
1.1. La educación y la sociedad globalizada.....	3
1.2. Perspectiva general de la educación secundaria.....	12
1.2.1 Finalidades de la educación secundaria.....	22
1.2.2. El surgimiento de la orientación.....	25
1.3. La educación secundaria en Latinoamérica.....	28
1.3.1 Características de la educación secundaria	35
1.3.2. Las dificultades de la educación secundaria en Latinoamérica.....	40
1.3.3. La educación secundaria en los países del Cono Sur.....	53
1.3.4. Retos de la educación secundaria en Latinoamérica: calidad y equidad.....	63
A modo de síntesis.....	73
CAPITULO II. LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE Y EN LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA.....	77
Introducción.....	77
2.1. Estructura del sistema educativo chileno y en especial de la educación media.....	79
2.1.1. Requisitos y objetivos de la educación media.....	83
2.1.2. Los cambios curriculares en la educación media: formación general y formación diferenciada.....	86
2.1.3. Los objetivos fundamentales transversales.....	93
2.2. Evaluación y propuestas de mejora de la educación media chilena.....	95
2.2.1 Problemas de calidad y equidad.....	97
2.2.2. Propuestas de mejora.....	106
2.3. El papel de la orientación en la educación media.....	118
2.4 La coordinación entre la educación media general y la educación media diferenciada.....	123
2.5. La educación secundaria en la Región de la Araucanía.....	125
2.5.1. Problemáticas más relevantes.....	129
A modo de síntesis.....	137

CAPITULO III. LAS TRANSICIONES ACADEMICAS.....	141
Introducción.....	141
3.1. Conceptualizaciones de las transiciones.....	142
3.1.1. Conceptualización.....	142
3.1.2. Tipos de transición.....	145
3.2. Perspectiva de análisis de las transiciones académicas.....	147
3.2.1. Enfoque psicológico.....	148
3.2.2. Enfoque sociológico.....	154
3.2.3. Enfoque ecológico.....	157
3.3. La transición educación media general educación media diferenciada.....	169
3.3.1. Características de esta transición.....	171
3.3.2. Características del sujeto que transita.....	179
3.4. Estudios sobre la transición en la educación media.....	189
3.5. Modelo propuesto para este estudio.....	200
3.5.1. Momentos y variables del modelo.....	206
A modo de síntesis.....	208
CAPITULO IV. METODOLOGIA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACION.....	210
Introducción.....	210
4.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación.....	211
4.2. Metodología de la investigación.....	218
4.3. Población y muestra.....	220
4.4. Instrumentos de recogida de información. Variables y su medida.....	231
4.4.1. Cuestionarios.....	231
4.4.2. Entrevista a orientadores.....	240
4.5. Procedimientos de recogida de información.....	241
4.6. Planteamiento para el análisis de datos.....	244
4.6.1. Análisis descriptivo.....	244
4.6.2. Análisis de regresión (correlaciones y regresiones).....	245
4.6.3. Modelo predictivo.....	246
4.6.4. Análisis cualitativo.....	247
CAPITULO V. ANALISIS Y RESULTADOS.....	250
Introducción.....	251
5.1. El perfil de acceso del estudiantado de educación secundaria.....	251
5.1.1. Características socio demográficas del alumnado.....	253
5.1.2. Background sociocultural y económico.....	257
5.1.3. Expectativas al egreso de la educación media.....	262

5.1.4. Background académico: la preparación de la elección.....	275
5.2. Resultados de la trayectoria académica en el primer año de estudios en la modalidad de enseñanza diferenciada.....	290
5.2.1. Influencias recibidas.....	291
5.2.2. Rendimiento académico obtenido: nota promedio final (3er año)	292
5.2.3. Valoración de la experiencia académica.....	294
5.2.4. Satisfacción con la oferta formativa del liceo	302
5.3. Análisis de regresión para la explicación del “rendimiento académico en el 3er año” y la “satisfacción con la experiencia” de la transición en educación media.....	313
5.3.1. Matriz de correlaciones.....	315
5.4. Del análisis de la matriz de correlaciones al análisis de regresión.	319
5.4.1. Consideraciones a los resultados de los análisis de regresión.....	323
5.5. Análisis cualitativo.....	332
CAPITULO VI. CONCLUSIONES.....	389
Introducción.....	389
6.1. Síntesis de las principales características que definen la muestra..	390
6.1.1. Características del alumnado que ingresa a la transición académica.....	390
6.1.2. Adaptación del alumnado al nuevo contexto educativo.....	394
6.2. La percepción del alumnado sobre la adaptación a la nueva transición académica.....	398
6.3. Factores asociados al éxito en la transición académica al 3er año de educación media municipalizada.....	404
6.4. Limitaciones y prospectivas.....	406
6.5. Propuesta de intervención en orientación para la transición hacia la educación media diferenciada.....	409
6.5.1. Consideraciones preliminares.....	409
6.5.2. Líneas de intervención en orientación y acción tutorial.....	411
6.5.3. Modelo organizativo para la intervención.....	426
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	430
ANEXOS.....	454

INDICE DE TABLAS

CAPITULO I

Tabla 1.1. Tasa bruta de escolarización, enseñanza secundaria y superior (1999-2007).....	17
Tabla 1.2. Evolución de tasa bruta y neta de matrícula de la educación secundaria 1999-2007.....	18
Tabla 1.3. Tipología de países latinoamericanos: indicadores seleccionados.....	31
Tabla 1.4. Porcentaje de jóvenes con nivel de educación secundaria completa en países de Latinoamérica, según clima educativo en el hogar, año 2006.....	34
Tabla 1.5. Matrícula escolar en América Latina y proyecciones por nivel 1960 -2025.....	52
Tabla 1.6. Indicadores demográficos y económicos de los países del Cono Sur.....	56
Tabla 1.7. Porcentaje de adolescentes que estudia y no trabaja, tasa de escolarización y tasa de actividad laboral, según asistencia escolar. Países del Cono Sur. Año 2007.....	57
Tabla 1.8. Tasas de aprobación, reprobación y abandono educación secundaria, 2004.....	58
Tabla 1.9. Gasto en educación de fuentes públicas y privadas, porcentaje del PIB por nivel de enseñanza, año 2006.....	59

CAPITULO II

Tabla 2.1. Matrícula de educación media chilena según financiamiento, año 2008.....	80
Tabla 2.2. Marco temporal de la formación humanístico-científica (HC).....	87
Tabla 2.3. Marco temporal de la formación técnico-profesional (TP)...	88
Tabla 2.4. Aumento de la cobertura educacional 1981–2008.....	96
Tabla 2.5. Síntesis participación conversación sobre educación media (1992-93).....	98
Tabla 2.6. Puntajes en escala general de ciencias y sub-escalas de competencias científicas. Chile, Latinoamérica y OCDE.....	101
Tabla 2.7. Puntajes en escala general de ciencias, lectura y matemática. Chile, Latinoamérica y OCDE.....	102
Tabla 2.8. Puntaje promedio 2° medio Prueba SIMCE 2008, según grupo socioeconómico y dependencia.....	104
Tabla 2.9. Matrícula región de la Araucanía por tipo de enseñanza, Año 2008.....	129
Tabla 2.10. Resultados SIMCE 2008- 2° año de educación media.....	131
Tabla 2.11. Tasas de aprobación, reprobación y abandono de jóvenes en educación media, según regiones del país, año 2008.....	137

CAPITULO IV

Tabla 4.1. Distribución de la muestra por establecimientos educacionales.....	222
Tabla 4.2. Distribución de la muestra por género y modalidad de enseñanza.....	222

CAPITULO V

Tabla 5.1. Estructura familiar.....	259
Tabla 5.2. Ingresos familiares.....	261
Tabla 5.3. Preocupaciones académicas.....	265
Tabla 5.4. Preocupaciones laborales.....	266
Tabla 5.5. Intereses académicos.....	267
Tabla 5.6. Intereses laborales.....	268
Tabla 5.7. Personas que influyeron en la elección de la modalidad.....	269
Tabla 5.8. Tipos de problemas personales.....	270
Tabla 5.9. Información que posee sobre los estudios que pretenden continuar.....	272
Tabla 5.10. Información que posee sobre el trabajo futuro.....	272
Tabla 5.11. Ayuda familiar en los estudios.....	276
Tabla 5.12. Problemas organizativos escolares.....	277
Tabla 5.13. Adaptación social al liceo.....	279
Tabla 5.14. Notas de acceso en la transición académica.....	280
Tabla 5.15. Satisfacción con el rendimiento.....	282
Tabla 5.16. Gestión del tiempo.....	283
Tabla 5.17. Satisfacción con la oferta formativa del liceo.....	284
Tabla 5.18. Competencias adquiridas en el liceo.....	286
Tabla 5.19. Autoconcepto académico (HC y TP).....	288
Tabla 5.20. Influencia de los padres, profesores, amigos, orientador, otros.....	291
Tabla 5.21. Valoración de la nota promedio final.....	293
Tabla 5.22. Satisfacción con el rendimiento.....	295
Tabla 5.23. Atribución personal del resultado académico.....	296
Tabla 5.24. Apoyo familiar.....	298
Tabla 5.25. Adaptación social al liceo.....	299
Tabla 5.26. Valoración de la calidad el liceo.....	303
Tabla 5.27. Competencias adquiridas.....	304
Tabla 5.28. Competencias transversales.....	307
Tabla 5.29. Exito en los estudios de 3er año.....	309
Tabla. 5.30. Conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada.....	311
Tabla 5.31. Logro de expectativas en 3er año.....	311
Tabla 5.32. Nota final de 2° y 3er año.....	313
Tabla 5.33. Matriz de correlaciones.....	317
Tabla 5.34. Para variable dependiente NOTA FINAL 3°.....	321

Tabla 5.35. Satisfacción con la experiencia 3°.....	322
-----------------------------------------------------	-----

ÍNDICE DE CUADROS

CAPITULO II

Cuadro. 2.1 Sectores Económicos y Especialidades de la Formación Diferenciada en la Modalidad Técnico Profesional (TP).	92
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPITULO III

Cuadro 3.1. Resumen de transiciones a lo largo de la vida, según Álvarez González (1999).....	146
Cuadro 3.2. La transición desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1987) y Gimeno (1996).....	164
Cuadro 3.3. Algunos enfoques teóricos de la transición.....	167
Cuadro 3.4. Síntesis de estudios sobre la transición académica en educación secundaria.....	193

CAPITULO IV

Cuadro 4.1. Cuestiones y objetivos de la investigación.....	218
Cuadro 4.2. Secuencia temporal de la investigación.....	220
Cuadro 4.3. Estructura del cuestionario TREMMU Momento I.....	233
Cuadro 4.4. Estructura del cuestionario TREMMU Momento II	236
Cuadro 4.5. Etapa previa: validación del Cuestionario.....	239
Cuadro 4.6. Objetivos descriptivos de la investigación.....	244
Cuadro 4.7. Objetivos de la percepción del alumnado durante el proceso de la transición	245
Cuadro 4.8. Objetivos del análisis de regresión.....	246
Cuadro 4.9. Propuesta de variables para los análisis de correlación y regresión.....	246
Cuadro 4.10. Cuestiones, objetivos y técnicas de análisis.....	249

CAPITULO V

Cuadro 5.1. Resumen: Perfil de ingreso del alumnado de la muestra...	257
Cuadro 5.2. Resumen: Background sociocultural y económico.....	262
Cuadro 5.3. Resumen: Expectativas académicas o laborales.....	274
Cuadro 5.4. Resumen: Background académico: la preparación de la elección.....	289
Cuadro 5.5. Resumen: Influencia de los padres, profesores, amigos, orientador, otros.....	292
Cuadro 5.6. Resumen: Valoración de la experiencia académica.....	301

Cuadro 5.7. Satisfacción con la oferta formativa del liceo.....	308
Cuadro 5.8. Resumen: Satisfacción con la experiencia en 3er año de educación media.....	312
Cuadro 5.9. Variables de la matriz de correlaciones.....	316
Cuadro 5.10. Variables seleccionadas a partir de la matriz de correlaciones.....	320
Cuadro 5.11. Resumen general análisis cuantitativo.....	327
Cuadro 5.12. Expectativas académicas/laborales.....	335
Cuadro 5.13. Gestión del tiempo.....	342
Cuadro 5.14. Apoyo familiar en los estudios.....	346
Cuadro 5.15. Influencia de los padres en el estudio.....	349
Cuadro 5.16. Modalidad de enseñanza.....	355
Cuadro 5.17. Autoconcepto académico.....	359
Cuadro 5.18. Problemas de carácter organizativo.....	363
Cuadro 5.19. Valoración de la enseñanza recibida.....	366
Cuadro 5.20. Relación con el profesorado.....	373
Cuadro 5.21. Orientación profesional.....	375
Cuadro 5.22. Valoración de la experiencia en el liceo.....	382
Cuadro 5.23. Síntesis del análisis cualitativo.....	387

INDICE DE GRAFICOS

CAPITULO 5

Gráfico 5.1. Distribución de la muestra según el género.....	254
Gráfico 5.2. Residencia de los padres.....	255
Gráfico 5.3. Distribución de la muestra por modalidad de educación media diferenciada.....	256
Gráfico 5.4. Nivel de estudio de los padres.....	260
Gráfico 5.5. Estudiar o trabajar.....	263
Gráfico 5.6. Alternativa ante claridad o duda en expectativas.....	264
Gráfico 5.7. Personas que influyeron en la elección de la Modalidad.....	269
Gráfico 5.8. Ayuda familiar en los estudios.....	276
Gráfico 5.9. Problemas organizativos escolares.....	278
Gráfico 5.10. Adaptación social al liceo.....	279
Gráfico 5.11. Rendimiento académico en porcentajes.....	281
Gráfico 5.12. Satisfacción con el rendimiento.....	282
Gráfico 5.13. Satisfacción con la oferta formativa del liceo.....	285
Gráfico 5.14. Competencias adquiridas en el liceo.....	287
Gráfico 5.15. Autoconcepto académico.....	288
Gráfico 5.16. Valoración de la nota promedio final.....	293
Gráfico 5.17. Satisfacción con el rendimiento.....	296

Gráfico 5.18. Atribución personal del resultado académico.....	297
Gráfico 5.19. Apoyo familiar.....	298
Gráfico 5.20. Adaptación social al liceo.....	300
Gráfico 5.21. Valoración de la calidad del liceo.....	303
Gráfico 5.22. Competencias adquiridas.....	305
Gráfico 5.23. Competencias transversales.....	307
Gráfico 5.24. Éxito en los estudios de 3er año.....	310
Gráfico 5.25. Nota final de 3° y 3er año.....	313

INDICE DE FIGURAS

CAPITULO I

Figura 1.1. Países de Latinoamérica.....	29
Figura 1.2. Países del Cono Sur.....	54

CAPITULO II

Figura 2.1. El sistema educacional chileno.....	82
Figura 2.2. Chile: división regional.....	126
Figura 2.3. Mapa de la Región de la Araucanía	127

CAPITULO III

Figura 3.1. Las transiciones académicas en la educación chilena.....	170
Figura 3.2. El modelo de transición académica.....	204

CAPITULO V

Figura 5.1. Dimensión personal.....	335
Figura 5.2. Dimensión sociofamiliar.....	345
Figura 5.3. Dimensión socioeducativa.....	354

CAPITULO VI

Figura 6.1. Organigrama del centro de educación media.....	413
Figura 6.2. Estructura organizativa de la orientación.....	429

INDICE DE ESQUEMAS

CAPITULO I

Esquema 1.1. Duración, edades y denominación de educación primaria y secundaria de los países de Latinoamérica.....	45
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

CAPITULO IV

Esquema 4.1. Planificación de la investigación. Objetivos de la investigación.....	215
------------------------------------------------------------------------------------	-----

INDICE DE ANEXOS

- Anexo 1.** Datos (CD)
- Anexo 2.** Glosario
- Anexo 3.** Cuestionario TREMMU 1
- Anexo 4.** Cuestionario TREMMU 2
- Anexo 5.** Pauta para los grupos de discusión
- Anexo 6.** Pauta de entrevista a orientadores

INDICE DE DOCUMENTOS INSERTOS EN CD

- Anexo 7.** Apoyo profesores (HC)
- Anexo 8.** Apoyo de amigos (HC)
- Anexo 9.** Apoyo de terceros (HC)
- Anexo 10.** Autoevaluación de las capacidades (HC)
- Anexo 11.** Éxito académico (HC)
- Anexo 12.** Expectativas académicas (HC)
- Anexo 13.** Influencias de profesores (HC)
- Anexo 14.** Utilización del tiempo libre (HC)
- Anexo 15.** Valores (HC)
- Anexo 16.** Asignaturas electivas (HC)
- Anexo 17.** Capacidades (HC)
- Anexo 18.** Clima organizacional (HC)
- Anexo 19.** Continuidad de estudios (HC)
- Anexo 20.** Entorno de aprendizaje (HC)
- Anexo 21.** Experiencia particular-municipal (HC)
- Anexo 22.** Hábito de estudio (HC)
- Anexo 23.** Información para continuidad de estudios
- Anexo 24.** Intereses del estudiantado (HC)
- Anexo 25.** Orientación profesional (HC)
- Anexo 26.** Orientación preuniversitarios (HC)

- Anexo 27.** Plan diferenciado (HC)
- Anexo 28.** Relación con los padres (HC)
- Anexo 29.** Relación con los profesores
- Anexo. 30** Rendimiento académico (HC)
- Anexo 31.** Selección de cursos (HC)
- Anexo 32.** Toma de decisiones (HC)
- Anexo 33.** Transición académica (HC)
- Anexo 34.** Valoración de la enseñanza recibida (HC)
- Anexo 35.** Apoyo familiar (HC)
- Anexo 36.** Influencia de los padres (HC)
- Anexo 37.** Problemas económicos (HC)
- Anexo 38.** Discriminación en el liceo (HC)
- Anexo 39.** Problemas con los profesores (HC)
- Anexo 40.** Clima organizacional (HC)
- Anexo 41.** Discriminación del establecimiento hacia los alumnos (HC)
- Anexo 42.** Discriminación hacia las carreras técnicas (HC)
- Anexo 43.** Discriminación hacia los liceos (HC)
- Anexo 44.** Discriminación alumnado (HC)
- Anexo 45.** Género (HC)
- Anexo 46.** Otras responsabilidades (HC)
- Anexo 47.** Tabla de códigos (HC)
- Anexo 48.** Apoyo de amigos (TP)
- Anexo 49.** Apoyo familiar (TP)
- Anexo 50.** Autoevaluación de las capacidades (TP)
- Anexo 51.** Autonomía en las decisiones (TP)
- Anexo 52.** Éxito académico (TP)
- Anexo 53.** Expectativas académicas (TP)
- Anexo 54.** Hábito de estudio (TP)
- Anexo 55.** Problemas académicos (TP)
- Anexo 56.** Utilización del tiempo libre (TP)
- Anexo 57.** Valores (TP)
- Anexo 58.** Apoyo de los profesores (TP)
- Anexo 59.** Asignaturas electivas (TP)
- Anexo 60.** Capacidades (TP)
- Anexo 61.** Clima organizacional (TP)
- Anexo 62.** Conformidad con el plan diferenciado (TP)
- Anexo 63.** Continuidad de estudios (TP)
- Anexo 64.** Entorno de aprendizaje (TP)
- Anexo 65.** Especialidades TP
- Anexo 66.** Integración social académica (TP)
- Anexo 67.** Orientación preuniversitarios (TP)
- Anexo 68.** Orientación profesional (TP)
- Anexo 69.** Plan diferenciado TP
- Anexo 70.** Relación con los profesores (TP)
- Anexo 71.** Toma de decisiones (TP)
- Anexo 72.** Transición académica en 3er año (TP)
- Anexo 73.** Valoración de la enseñanza que reciben (TP)
- Anexo 74.** Valoración del rendimiento académico (TP)

- Anexo 75.** Apoyo familiar (TP)
- Anexo 76.** Influencia de los padres (TP)
- Anexo 77.** Problemas económicos (TP)
- Anexo 78.** Discriminación en los liceos (TP)
- Anexo 79.** Relación entre profesores (TP)
- Anexo 80.** Problemas con profesores (TP)
- Anexo 81.** Redes de apoyo (TP)
- Anexo 82.** Relación entre alumnos (TP)
- Anexo 83.** Tabla de códigos TP
- Anexo 84.** Matriz orientadores
- Anexo 85.** TREMMU 1 Estadísticos descriptivos total de la muestra
- Anexo 86.** TREMMU 2 Estadísticos descriptivos total de la muestra
- Anexo 87.** TREMMU 1 Estadísticos descriptivos Humanístico científica (HC)
- Anexo 88.** TREMMU 1 Tabla de frecuencias Técnico profesional (TP)
- Anexo 89.** TREMMU 2.Tabla de frecuencias Humanístico científica(HC)
- Anexo 90.** TREMMU 2.Estadísticos descriptivos Técnico profesional (TP)
- Anexo 91.** TREMMU 2.Tabla de frecuencias. Total de la muestra
- Anexo 92.** TREMMU 1.Tabla de frecuencias. Total de la muestra
- Anexo 93.** TREMMU 1.Tabla de frecuencias. Humanístico científica (HC)
- Anexo 94.** TREMMU 1.Tabla de frecuencias Técnico profesional (TP)
- Anexo 95.** TREMMU 2.Tabla de frecuencias Humanístico científica (HC)
- Anexo 96.** TREMMU 2 Tabla de frecuencias Técnico profesional (TP)
- Anexo 97.** Análisis de Regresión
- Anexo 98.** Prueba T
- Anexo 99.**Matriz de correlaciones

Dedicada a mis hijos: Patricia y Ricardo

Resumen

La Tesis versa sobre la transición académica en la educación media chilena desde la formación general hacia la modalidad diferenciada humanística científica ó técnico profesional, originada con la reforma curricular de 1998.

Se inicia con una perspectiva general de la educación secundaria ante los desafíos de la globalización en los contextos mundial, latinoamericano, nacional y regional para centrarse en la educación media municipalizada de Temuco, Chile y los problemas de calidad y equidad, y en forma consecuente diversas propuestas surgidas de la política gubernamental para afrontarlos.

El tema de la transición se aborda desde su conceptualización teórica, características del proceso, características del estudiantado en transición, algunos enfoques teóricos e investigaciones que dan cuenta del estado del arte.

Sus objetivos apuntaron a conocer y analizar las dimensiones y variables personales, socio-familiares y socio-educativas que intervienen en la transición académica del alumnado al 3er año de educación media municipalizada de Temuco, en ambas modalidades de enseñanza, conocer comprensivamente su percepción sobre el proceso y proponer líneas generales de intervención de orientación y tutoría.

En los procedimientos metodológicos se aplicó un cuestionario, validado para la realidad chilena, a estudiantes de 3os años de educación media municipalizada de la ciudad de Temuco y se trabajó con grupos focales. Los datos se procesaron e interpretaron con procedimientos de análisis cuantitativo y cualitativo, cuyos resultados se ilustran con numerosas tablas y gráficos.

Se entregan resultados, conclusiones y sugerencias que destacan el rol que debería tener la orientación y tutoría como proceso de ayuda al estudiantado en transición académica.

La Tesis se desarrolló en el Programa de Doctorado: Calidad Educativa para un Mundo Plural dictado por la Universidad de Barcelona en la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Summary

The thesis deals with the academic transition Chilean secondary education from general education to a separate part or professional technical scientific humanist, originated with the curriculum reform of 1998.

It begins with an overview of secondary education to the challenges of globalization in the global context, Latin American, national and regional level to focus on secondary education municipalized of Temuco, Chile and the quality and equity issues, and consistently different proposals from government policy to address them.

The issue of transition is approached from the theoretical conceptualization, process characteristics, characteristics of students in transition, some theoretical approaches and research that reflect the state of the art.

Its objectives were aimed at understanding and analyzing the dimensions and personality variables, social and socio-educational family involved in students' academic transition to middle school 3rd year municipalized of Temuco, in both forms of education, knowledge comprehensively on their perception Overall process and propose intervention counseling and tutoring.

In the methodological procedures applied a questionnaire validated for the Chilean, 3rd place students from middle school years municipalized of the city of Temuco and worked with focus groups. The data were processed and interpreted with procedures quantitative and qualitative analysis and the results are illustrated with numerous tables and graphs.

Delivered results, conclusions and recommendations that highlight the role that should have the guidance and mentoring as a process aid to students in academic transition.

The thesis developed in the PhD Program: Quality Education for a Plural World dictated by the University of Barcelona at the University of La Frontera, Temuco, Chile.

PREFACIO

La Tesis versa sobre la transición académica en la educación media chilena: desde la formación general hacia la modalidad diferenciada, originada con la aprobación del Decreto Supremo del año 1998. Se centra en la educación media municipalizada de Temuco y su propósito es entregar información sobre las características de este proceso y como afecta a muchos jóvenes del país, antecedentes que pueden servir para reflexionar sobre el tema y para una eventual intervención de las autoridades del sistema educacional en este nivel de enseñanza.

En el año 1996 se inició la reforma de la educación media chilena basada en las disposiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990) y sustentada, entre otros, en los principios la calidad y equidad de la enseñanza para mejorar el nivel de los resultados del aprendizaje del estudiantado. En aras de estos logros se ha invertido cuantiosos recursos financieros en variadas formas de perfeccionamiento docente, materiales didácticos, infraestructura, tecnología, etc.

La educación media se estructuró en dos ciclos: enseñanza general (1er y 2º año) y enseñanza diferenciada (3er y 4º año). La formación general se constituyó con nueve sectores de aprendizaje y trece agrupaciones disciplinarias que apuntaban a que el alumnado desarrolle competencias básicas para su crecimiento, identidad y autoafirmación personal que lo habiliten para la trayectoria laboral o de estudios, y para participar en la integración cultural, política y de desarrollo del

país. Las competencias se debían lograr a través de los distintos sectores y subsectores de aprendizajes. La formación diferenciada se definió como un tipo de educación que, sobre la base de las capacidades y competencias logradas en la formación general, debía apuntar a satisfacer los intereses, las aptitudes y las disposiciones vocacionales del alumnado, armonizando sus decisiones con los requerimientos de la cultura nacional, el desarrollo productivo y social del país. Esta formación se imparte en 3er y 4º de educación media bifurcada en las modalidades de enseñanza humanística científica y técnico profesional (HC y TP), de libre opción estudiantil, según intereses y capacidades. La modalidad HC es la vía directa para la continuidad de estudios superiores. La modalidad TP prepara para la inserción laboral en algunos de los sectores ocupacionales relacionados con la especialización entregada.

En el año 2009 se aprobó la Ley General de Educación (LGE) fundamentada, entre otros, en los principios de universalidad y educación permanente, calidad (todos los alumnos, independiente de sus condiciones y circunstancias, deben alcanzar los estándares de aprendizaje definidos por la ley), participación y equidad (integración e inclusión de todos los sectores de la comunidad educativa) estableciendo medidas de discriminación positiva para aquellos colectivos o personas que requieran de protección especial. La LGE también estructura la educación media en educación general y diferenciada. La educación diferenciada se escinde en las modalidades humanístico científica y técnico profesional que apuntan hacia la continuidad de estudios y la inserción laboral, en forma respectiva.

El paso de la educación media general a la diferenciada originó una transición académica crucial para el estudiantado porque sumado a su adaptación a los cambios curriculares debe decidir opciones relacionadas con su futuro profesional. Para tomar decisiones acertadas debe tener claridad sobre su autoconcepto vocacional, respecto de sus expectativas y las posibilidades que ofrecen las distintas alternativas, previa ayuda de un proceso sistemático de orientación en el centro educacional.

En ambos cuerpos legales no se explicita el rol y funciones que le asiste a la orientación como eje vertebral en la formación integral del educando, en la cual se incluyen los aprendizajes hacia la toma de decisiones sobre su proyecto de vida. Esta situación puede lesionar sobremanera a algunos estudiantes, especialmente a aquellos que tienen vulnerabilidad social y económica, cuyas familias no pueden entregarle ayuda orientadora, como ocurre con gran parte del alumnado de la muestra del estudio.

En este marco se destaca la importancia que debería tener la orientación en la educación media como ayuda sistemática al estudiantado en su trayectoria académica para afrontar las distintas transiciones, centrada en un enfoque integral y no sólo en la toma de decisión respecto de una opción curricular o profesional. Precisamente, uno de los factores que determinan la calidad de la educación es la preparación del alumnado para afrontar los distintos procesos de toma de decisiones en el plano personal, académico y socio laboral, teniendo en consideración las áreas o dimensiones cognitiva, afectivo-emocional y la social,

como lo señalan Álvarez González, 1999 y Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006.

La Tesis se desarrolló en el contexto del Programa de Doctorado: Calidad Educativa para un Mundo Plural dictado por la Universidad de Barcelona en la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Agradezco a las autoridades del sistema de educación regional, a las autoridades universitarias, a los directivos de los establecimientos educacionales y a los docentes que otorgaron las facilidades necesarias, tanto para administrar el Cuestionario TREMMU, Momentos I y III para recabar la información pertinente, como para trabajar con los grupos de discusión. Del mismo modo, agradezco a los estudiantes y otras personas que colaboraron en el proceso.

Mis agradecimientos muy especiales al Dr. Manuel Álvarez González por la asesoría constante y la generosidad para compartir parte de sus valiosos conocimientos, ya sea personalmente o facilitando fuentes documentales, por su sabiduría y paciencia. El Dr. Álvarez González no solamente enseña orientación sino que también la ha hecho parte de su estilo de vida.

Mis agradecimientos especiales al Dr. Ángel Forner Martínez, por la valiosa asesoría metodológica brindada, en forma oportuna, pertinente y generosa.

CAPITULO I

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LOS DESAFÍOS DE LA GLOBALIZACIÓN. CONTEXTO MUNDIAL Y LATINOAMERICANO

Contenidos

Introducción

- 1.1. La educación y la sociedad globalizada
- 1.2. Perspectiva general de la educación secundaria
 - 1.2.1 Finalidades de la educación secundaria
 - 1.2.2. El surgimiento de la orientación
- 1.3. La educación secundaria en Latinoamérica
 - 1.3.1 Características de la educación secundaria
 - 1.3.2. Las dificultades de la educación secundaria en Latinoamérica
 - 1.3.3. La educación secundaria en los países del Cono Sur
 - 1.3.4. Retos de la educación secundaria en Latinoamérica: calidad y equidad

A modo de síntesis

Introducción

En este capítulo se presenta una descripción general sobre los cambios más significativos de la sociedad globalizada y los desafíos que se le presentan a la educación respecto de los aprendizajes y las competencias que debe lograr el estudiantado para conectarse con el mundo global, promover la equidad, la movilidad social y el desarrollo.

En este contexto se señalan distintas conferencias internacionales sobre el tema convocadas por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desde 1990, cuyos acuerdos han comprometido la voluntad y los esfuerzos de los diversos países asistentes para lograr el objetivo de que la *educación para todos* sea una realidad en el año 2015.

Como respuesta a los desafíos que afectan a la educación, en el marco de la globalización, los países han emprendido los procesos de reforma educacional con diversas modificaciones entre las que se destacan los cambios en los currículos de los distintos niveles de enseñanza y en la formación del profesorado. En forma paralela, en algunas innovaciones curriculares se destaca el rol que le cabe a la orientación profesional como proceso de ayuda en las transiciones académicas que afectan al estudiantado en su paso por la educación secundaria.

La región latinoamericana está compuesta por países que se caracterizan por la diversidad política, geográfica, cultural y social, pero tienen en común parte de su historia, cuestiones que los afectan y desafíos que deben afrontar. En el ámbito educacional se ha avanzado en distintos procesos de reforma educacional, pero con diferencias en los niveles de logro, puesto que las realidades son disímiles aunque los problemas son comunes, en especial los referidos a la calidad y equidad que deben superar, situación de la que se da cuenta en este capítulo con el respaldo de diversas fuentes consultadas.

En la región: Argentina, Uruguay y Chile (países del Cono Sur) tienen características más o menos similares y han avanzado en forma significativa en el logro de las metas para el 2015, pero también deben superar problemas de falta de calidad y equidad en la educación, según los resultados obtenidos en los distintos procesos de medición.

El capítulo finaliza refiriéndose a los retos actuales que afronta la educación secundaria, especialmente en lo relacionado con la calidad y equidad.

1.1. La educación y la sociedad globalizada

A partir de las tres últimas décadas del segundo milenio distintos acontecimientos de trascendencia histórica comenzaron a cambiar la estructura y características de la sociedad a nivel mundial. Esta nueva sociedad se denomina: *era de la informática, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad globalizada*, entre otros nombres.

Castells (2000) señala que la primera revolución industrial se sustentó en la máquina a vapor, la segunda en la utilización masiva de la electricidad, la tercera o actual tiene como núcleo básico la información y la creciente capacidad del ser humano para gestionar acciones a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICS). La sociedad de información se definiría por tres cambios fundamentales: **1)** una revolución tecnológica de la información y comunicación en la base; **2)** una profunda reorganización del sistema socioeconómico conocido

como globalización y **3)** un cambio organizativo no menos profundo que comprende desde las organizaciones jerárquicas verticales a las organizaciones horizontales en red.

En esta sociedad tan compleja, la rapidez y aumento continuo del caudal de información, además del vertiginoso desarrollo científico y tecnológico hacen que nuestras vidas se desarrollen en un escenario de constante cambio e incertidumbre.

El surgimiento de nuevos países en Europa y Asia debido a la disgregación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), el debilitamiento del Estado como ente regulador de la economía, la pérdida de protagonismo de los Estados nacionales, la práctica de relaciones interdependientes entre las economías nacionales basadas en los principios de la economía neoliberal, la tendencia a agruparse en grandes bloques de mercado, el impactante desarrollo de la ciencia y de la tecnología, la flexibilización de los sistemas organizacionales de los países con miras hacia la globalización económica y cultural, entre otros, son algunos de los fenómenos y características que singularizan esta nueva época. La cantidad de producción científica que existe no tiene precedente en la historia de la humanidad y gran parte de ella con resultados tan sorprendentes como los logrados en el campo de la biogenética y biotecnología. En el área tecnológica los cambios más notables se observan en el uso de las TICS.

La UNESCO (2005c:17) al referirse a este fenómeno prefiere utilizar la expresión *sociedades del conocimiento* argumentando que “la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vasta”. Además, reconoce distintas sociedades y objeta la unicidad de un modelo que no considere la diversidad cultural y lingüística de los pueblos.

Estas sociedades del conocimiento se distinguen de las antiguas por su énfasis integrador y participativo. Se pretende que no haya personas marginadas del conocimiento, dado que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos. La información entregada por las nuevas tecnologías constituye un medio, pero, también puede ser una masa de datos indiferenciados para muchos habitantes del mundo mientras no tengan igualdad de oportunidades en la educación para desarrollar sus capacidades, comprender, analizar, seleccionar y utilizar la información pertinente a su realidad y planes de desarrollo.

Según Echeverría (2000), los rasgos más sobresalientes de la sociedad actual son:

- Aceleración del cambio, ligado a la explosión del conocimiento en las ciencias y la tecnología;
- Desarrollo de la complejidad, generadora de nuevos comportamientos socio-profesionales;

- Desmaterialización de los intercambios y de los sistemas de producción, acompañada de la importancia creciente de actividades de creación, dirección y gestión;
- Transformaciones significativas en el mercado laboral, inestabilidad laboral, desaparición de algunos tipos de trabajo, mayor flexibilidad laboral y trabajos emergentes;
- Evolución continúa de los puntos de referencia, con el consiguiente riesgo de pérdida de identidad grupal e individual ante los efectos de la globalización;
- Requerimiento de nuevas competencias de tipo socio-profesional, dentro de un mundo donde la movilidad se impone.

Los grados de avance de la globalización en los países se relacionan con cuatro dimensiones: **a)** la extensión de las redes globales en cuanto a conexiones y relaciones; **b)** la intensidad de los flujos y niveles de actividad dentro de las redes; **c)** la velocidad de los intercambios y **d)** los impactos sobre comunidades determinadas. La globalización significa, ante todo, creciente y variada interconexión de las actividades a escala planetaria, realidad que impele a los países a evaluarse y replantear sus interacciones con la educación, la política, la economía, la sociedad y la cultura, a escala nacional e internacional (Brunner 2000; Hopenhayn 2003; Castells, 2005).

Manuel Castells, uno de los investigadores más destacados en el estudio del tema, prefiere el término *sociedad informacional* antes que *sociedad de la*

información (diferencia entre industria e industrial). Señala que si bien el conocimiento y la información son elementos esenciales en el desarrollo, lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino su aplicación en la generación de nuevo conocimiento y su divulgación:

“La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder cuando sus usuarios se la apropian y la redefinen. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar...Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción” (Castells, 1999: 47).

En la medición de ínter-conectividad global se distinguen impactos de decisiones institucionales, distributivas y estructurales derivadas de la aplicación de políticas de gobiernos o de corporaciones. También de medidas de tipo económico y social tomadas ante conflictos de adaptación o de resistencia a las fuerzas de la globalización y que surgen cuando se percibe que las inequidades económico-sociales se acentúan entre los grupos de población. De este modo, la combinación de globalización y revolución tecnológica generaría desequilibrios en el ámbito internacional y en el interior de las sociedades originando tensiones, no obstante, se considera que la exclusión es un riesgo muy grande (Held y McGrew, 2000; Krüger, 2006). Esta situación y sus efectos ya había sido advertida por Castells (1999:3): *“a nadie escapa, que estas nuevas formas son a la vez extremadamente incluyente y excluyente. Incluyente de todo lo que tiene valor*

según los códigos dominantes en los flujos y excluyente de todo aquello que, según dichos códigos, no tiene valor o deja de serlo”.

Para Castells, Tubella, Sancho y Roca (2007), el mundo ha entrado en una nueva forma de organización social conocida como sociedad en red cuyo centro está en las tecnologías de la información y la comunicación como medio de generación de conocimiento y procesamiento de la información. En el contexto mundial se pueden encontrar sociedades en red con distintas estructuras, por ejemplo, la sociedad en red latinoamericana es distinta a la sociedad en red de los países europeos y las que tienen los países asiáticos. De este modo, la interrelación entre las tecnologías de la información y las distintas organizaciones y actividades humanas pueden contribuir a acelerar el desarrollo de las comunidades.

Al respecto, la UNESCO (2005c) advirtió que una de las consecuencias inmediatas del desarrollo de una economía basada en el conocimiento podría ser que los países ricos se enriqueciesen más y los países pobres se quedasen estancados por la falta de inversiones en infraestructura o en el potencial productivo del conocimiento. La sociedad del conocimiento en el siglo XXI podrá conducir al desarrollo humano en la medida que garantice el acceso y participación universal al conocimiento.

En el Informe sobre el desarrollo mundial (Banco Mundial, 2006) se señala que el mundo cuenta con los recursos financieros, tecnológicos y humanos necesarios

para un gran avance en este sentido, pero se está lejos de cumplir con los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* porque las desigualdades de oportunidades, a escala mundial, son abrumadoras.

En los países en desarrollo se ha mejorado, en términos de promedio, la salud y la educación de la población. Desde 1990 la mortalidad infantil ha disminuido, la esperanza de vida de la población ha aumentado en dos años, la cantidad de niños que van a la escuela ha aumentado en 30 millones y alrededor de 130 millones han salido de la pobreza extrema. El crecimiento en el Índice del Desarrollo Humano se ha producido en las tres dimensiones del bienestar humano: *Ingreso per cápita, educación y salud*. Se ha logrado avances, pero aún hay enormes desigualdades entre el ingreso y las oportunidades de vida. El ingreso total de los 500 individuos más ricos del mundo es superior al ingreso de 416 millones de pobres. Anualmente mueren más de 10 millones de niños antes de cumplir los cinco años de edad y más de 1.000 millones de personas viven con menos de un dólar diario. La epidemia de VIH/ SIDA, cada año, cobra la vida de unos 3 millones de personas e infecta a otros 5 millones. Según el Informe de desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005) a pesar de los esfuerzos desplegados para universalizar la educación, aún había en el mundo 800 millones de personas analfabetas y el 75% de ellas eran mujeres.

En el Informe sobre el Desarrollo Mundial del año 2006, la equidad se presenta como un componente central de desarrollo. La equidad se define en función de dos principios de: **a)** igualdad de oportunidades, a saber, que los logros de una

persona a lo largo de su vida deberían estar determinados fundamentalmente por sus propios talentos y esfuerzos, más que por las circunstancias predeterminadas como la raza, el género, los antecedentes sociales y familiares o el país de nacimiento; **b)** la ausencia de privación en los resultados, en particular en los terrenos de la salud, la educación y el consumo (Banco Mundial, 2006: vii).

En el año siguiente, el Informe sobre Desarrollo Humano (ONU, 2007) señala que entre 1990 y 2004, la proporción de personas en situación de pobreza extrema descendió desde casi la 3ª parte a menos de la 5ª parte, pero en algunos lugares como África Subsahariana, los logros son tan bajos que la metas de desarrollo para el 2015 difícilmente se alcanzarían. La escolarización infantil ha crecido en los países en vías de desarrollo en un 88% desde el año 1991 al 2005, el mayor aumento se registró a partir del 1999. Las mujeres, en los países desarrollados, han aumentado su participación en la política y en el desempeño de cargos públicos. La mortalidad infantil ha descendido globalmente al reducir el porcentaje de enfermedades con mayor tasa de mortalidad. En este contexto, el BM insta a los países a igualar las condiciones del entorno económico y político acordando medidas que promuevan el desarrollo de la población.

En el mundo hay alrededor de 1.300 millones de personas entre 12 a 24 años de edad correspondiente al segmento de la población más saludable y educada, constituido por los trabajadores, ciudadanos activos y líderes del futuro. Es necesario aplicar políticas públicas apropiadas que les ayuden a: **a)** desarrollarse como capital humano, considerando la diversidad, mediante un acceso más amplio

a una educación de mejor calidad y que facilite la transición hacia la vida del trabajo; **b)** desarrollar sus capacidades para optar con acierto ante las distintas alternativas utilizando la información adecuada y contar con una segunda oportunidad cuando sea necesario (Hopenhayn, 2003; OIT, 2004; Banco Mundial, 2006; PNUD, 2007).

A modo de síntesis, en el contexto de la globalización y sus efectos, la educación es considerada como motor de desarrollo y la vía para salir del círculo vicioso de la pobreza. Desde el inicio de la década de 1980, organismos internacionales como el BM, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la UNESCO, identificaron a la educación como el medio más eficaz para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y la disminución de las diferencias entre la pobreza y el acceso a las fuentes de información y a la tecnología. La educación es percibida como medio para contribuir a la movilidad social, disminuir los índices de drogadicción y delincuencia, afirmar los valores en la sociedad, disminuir la brecha en la falta de equidad. En el imaginario social de la comunidad, la educación es uno de los bienes sociales más apreciados para el bienestar individual y colectivo.

En este marco, la ampliación de la educación obligatoria y la acreditación de su calidad es un gran desafío para los países en desarrollo. Una educación de calidad debe propender a la formación integral del educando, es decir, procurar no sólo al logro de conocimientos demostrables en las pruebas de medición nacional e

internacional, sino también de competencias, habilidades y valores. La formación integral se facilita a través de la ayuda orientadora y la conexión entre las distintas etapas educativas, todo lo cual, contribuye a que las trayectorias del estudiantado por diversas transiciones académicas sean afrontadas de forma adecuada. El paso de una etapa educativa a otra ha de acompañarse con una acción orientadora y tutorial, que facilite dicho tránsito sin traumas ni situaciones conflictivas. No debemos olvidar que la problemática de las transiciones es un proceso complejo, que comporta cambios personales, sociales y académicos, que están preocupando muy seriamente al estudiante que transita y a la propia institución educativa (Álvarez González y Fita, 2005).

1.2. Perspectiva general de la educación secundaria

La educación secundaria es importante para el crecimiento económico y el desarrollo del país. Desempeña una función crucial en el crecimiento personal y en la socialización de los jóvenes; posibilita el aprendizaje de actitudes, habilidades y competencias necesarias para acceder al mercado laboral, a la par, fomenta la participación ciudadana, según la UNESCO (2005a).

A comienzos de la década del 70' la crisis del petróleo en diversos países de Europa Occidental produjo la reestructuración de la industria nacional. La disminución de la expansión económica y empresarial subió las tasas de desocupación y de empleo precario afectando a los jóvenes en edad de ingresar al mercado del trabajo. Esta situación generó presiones de orden: **a)** político-social,

para democratizar el acceso a la educación; **b)** económico, para incrementar mano de obra más calificada y prolongar la escolaridad obligatoria. Estas demandas posicionaron a la educación secundaria en el centro de las políticas educacionales iniciándose un proceso de cambios hasta hoy, con el fin de lograr una educación más inclusiva y diversificada debido a las inequidades y exclusiones generadas por la globalización económica (Benavot, 2006).

Entre los efectos de la globalización y el avance tecnológico en el mundo laboral se puede señalar que en el año 1960 el 24% de la población activa de Francia y el 14% de la misma en Alemania estaba empleada en la agricultura; en 1998 los porcentajes eran 4,4% y 2.9%, respectivamente. En la industria, en 1960, la población laboral que en Francia era del 38% y en Alemania del 46%, en 1998 había bajado a 24% y 34%, respectivamente. El sector servicios en cambio, en el mismo tiempo, alcanzó al 71% en Francia y al 63% en Alemania.

En forma paralela, las economías al aumentar su dependencia de los flujos de información, de la aplicación de nuevas tecnologías y de la calidad de los trabajadores comenzaron a demandar que la educación formara recursos humanos más competentes y calificados (OCDE, 2000, 2004a, 2004b; Caillods, 2004, 2005).

En este marco, el informe de la Internacional Adult Literacy Survey (IALS)¹ señalaba que en vista al inicio del siglo XXI, entre el 15% y el 50% de la

¹ 1ª Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (EIAA)

población adulta de algunos países desarrollados de Europa Occidental, Canadá, Estados Unidos y Australia no alcanzaba el nivel de desempeño competente y que uno de cada cinco jóvenes que egresaban de la educación secundaria carecía de las competencias y habilidades requeridas en el mundo del trabajo (Brunner, 2000).

Las críticas de los distintos sectores ante el gran avance científico y tecnológico y una educación que avanza con lentitud, el prolongado desempleo juvenil, los cambios en la estructura y organización del trabajo y las demandas por una mejor preparación para insertarse en el mercado laboral influyeron en las nuevas políticas de la educación secundaria de los países de la Unión Europea (OCDE, 2000). A este respecto, se aprobaron modificaciones con el fin de:

- 1) Aumentar la participación educacional de los jóvenes procurando que todos finalicen la educación secundaria y accedan a estudios post secundarios, para tener más oportunidades (OCDE, ob. cit.).
- 2) Introducir nuevas materias y competencias para que todos los jóvenes: **a)** potencien su capacidad de comunicación; **b)** incorporen los conocimientos científicos y tecnológicos y las competencias correspondientes; **c)** desarrollen capacidades para utilizar las TICS.
- 3) Implementar políticas para disminuir el fracaso escolar y las desigualdades tanto en la participación como en los logros educativos.
- 4) Formar conjuntamente para: **a)** el desarrollo personal; **b)** la vida profesional y **c)** el ingreso a un nivel educativo superior.

- 5) Promover igualdad de estima entre educación general y educación profesional.

A nivel mundial hay consenso que la educación es la vía para erradicar la extrema pobreza, por consiguiente, los países se han planteado distintas metas y plazos para extenderla. Así, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) se consensuó universalizar la educación primaria y reducir significativamente el analfabetismo. En el Marco de Acción de Dakar, Foro Mundial de Educación, año 2000 (UNESCO, 2005c) se acordó:

- Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente en los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- Velar para que antes del año 2015 los niños y niñas tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- Cautelar que se atiendan las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, con equidad y acceso a una preparación para la vida activa;
- Aumentar hacia el año 2015 en 50% el número de adultos alfabetizados, especialmente en el colectivo de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- Suprimir las disparidades de géneros en enseñanza primaria y secundaria, al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad de géneros en la educación;
- Mejorar la calidad educativa con aprendizajes reconocidos y mensurables, y especial en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Los acuerdos 4, 5 y 6 afectan a la educación secundaria² y se refieren a una educación a través de la vida, con equidad entre géneros, con calidad de aprendizajes y competencias para afrontar los requerimientos laborales. Según la UNESCO (2005c), ambos niveles se interrelacionan, la falta de oportunidades en secundaria dificultaría el logro de la educación primaria universal.

En dicho Foro Mundial también se instó a los países que pretenden ser economías modernas que prevean que su población activa termine la educación secundaria y logre competencias para interactuar en el mundo global. En los países desarrollados y algunos en desarrollo este nivel es obligatorio.

La matrícula de educación secundaria se ha expandido significativamente en las últimas décadas y, por consiguiente, ha crecido el ingreso en la educación superior. En la **Tabla 1.1** se puede observar que la tasa bruta mundial de la educación secundaria, entre 1999 y 2007, progresó desde el 60% al 66% promedio. En los países desarrollados (América del Norte, Europa Occidental y Pacífico) se universalizó (100%). En los países en transición (Asia Central, América Latina) aumentó al 90%, y en los países en desarrollo (Asia Oriental, Caribe, Estados Árabes) creció desde el 52% al 61%, en promedio. No obstante, al interior de las regiones hay notorias disparidades, a modo de ejemplo, en el año 2007 América Latina y el Caribe alcanzaban el 89%, pero en forma separada tenían el 90% y 58%, respectivamente. Los porcentajes más bajos, año 2007, fueron de Asia Meridional y Occidental (52%) y África Subsahariana (34%).

² Denominación del primer ciclo de educación secundaria, generalmente de dos años de duración. En algunos países, como es el caso de Chile, el segundo ciclo también tiene dos años de duración y ambos ciclos son obligatorios (LGE, 2009).

Tabla 1.1
Tasa bruta de escolarización, enseñanza secundaria y superior (1999-2007)

Región	Tasa bruta de escolarización en la enseñanza secundaria (en %)				Tasas bruta de escolarización en la enseñanza superior (en %)			
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			
	1999		2007		2007		IPS	
	IPS (M/H)	IPS (M/H)	IPS (M/H)	IPS (M/H)	IPS (M/H)	IPS (M/H)	IPS (M/H)	IPS (M/H)
Mundial	60	0,92	66	0,95	18	0,96	26	1,08
Países en desarrollo	52	0,89	61	0,94	11	0,78	18	0,96
Países desarrollados	100	1,00	100	1,00	55	1,19	67	1,29
Países en transición	91	1,01	90	0,98	39	1,21	58	1,29
África Subsahariana	24	0,82	34	0,79	4	0,67	6	0,66
Estados Árabes	60	0,89	65	0,92	19	0,74	22	1,05
Asia Central	85	0,99	95	0,98	18	0,93	24	1,10
Asia Oriental y el Pacífico	65	0,96	78	1,01	14	0,75	26	1,00
Asia Oriental	64	0,96	77	1,01	13	0,73	25	0,99
Pacífico	111	0,99	105	0,96	47	1,24	53	1,31
Asia Meridional y Occidental	45	0,75	52	0,85	7	0,64	11	0,77
América Latina y el Caribe	80	1,07	89	1,08	21	1,12	34	1,19
América Latina	81	1,07	90	1,08	22	1,12	35	1,19
Caribe	53	1,03	58	1,03	6	1,30	7	1,36
América del Norte y Europa Occidental	100	0,99	100	1,00	61	1,23	70	1,33
Europa Central y Oriental	87	0,98	88	0,96	38	1,18	62	1,25

Fuente: Informe de seguimiento de la ETP en el mundo, UNESCO (2010: 105)

El aumento de la tasa bruta de matrícula en educación secundaria en el mundo, entre 1999 y 2007, ha sido significativo especialmente en las regiones del continente asiático: Este y Pacífico (12%), Centro (10,4%), Sur y Occidente de Asia (9,1%), Emiratos Árabes (8,3%). En Europa Central y del Este y en África Subsahariana hubo una baja en la tasa bruta. Se puede observar que las disminuciones más marcadas de la tasa neta de matrícula se produjeron en

América Latina (18,4%), Sur y Occidente de Asia (17,4%) y Emiratos Árabes (16,6%), **Tabla 1.2.**

Tabla 1.2
Evolución de tasa bruta y neta de matrícula de la educación secundaria 1999-2007

Región	Tasa bruta de matrícula en educación secundaria				Tasa neta de matrícula en educación secundaria			
	1999	2003	2005	2007	1999	2003	2005	2007
Estados Árabes	59,4	64,2	66,7	68,1	39,2	51,7	54,2	71,5
Europa Central y del Este	90	93,3	87,2	88,4	79,5	87,5	80,3	81
Asia Central	84,2	91,8	93,4	94,6	84	86,5	86,8	86,8
Este del Asia y Pacífico	63,1	68,7	72,8	75,1	76,7	70	71,7	76,4
América Latina	80,5	85,7	88,5	88,5	60	67,2	69,8	71,1
Norte América y Occidente de Europa	100,2	100,8	100,6	100,2	88,9	90	90,8	90,7
Sur y Occidente de Asia	44,3	48,6	50,9	53,4	30,7	35,1	34,2	36
África Sub Sahariana	24,4	28,6	31	32,7	21,9	23,1	29	31,7

Fuente: UNESCO, 2010: 402-409

Más allá de los datos cuantitativos, la educación secundaria es cuestionada en los países en desarrollo por sus problemas de calidad, de equidad y de efectividad ante las demandas sociales, pero la sociedad tampoco ha resuelto sus problemas. Por ejemplo, cómo frenar el aumento de las desigualdades y de la exclusión como efectos de la globalización, fenómeno que también afecta a la educación y que ha sido expuesto y criticado reiteradamente por diversos autores e instituciones (Brunner y Tedesco, 2003; Macedo, Katzkowicz, Salgado y Adriazola, 2005; Banco Mundial, 2007), especialmente en los países en desarrollo.

La educación secundaria en los países desarrollados también tiene problemas y desafíos, aunque se han desplegado grandes esfuerzos para organizarla y universalizarla. Caillods (2005) plantea que en los países de la Unión Europea se ha iniciado otra etapa de cambios y modernización en la educación para ajustarla al orden económico, tecnológico, social y político. Estos cambios significarían un aumento de la participación de los jóvenes en la educación secundaria y en el acceso a los estudios terciarios, la modernización de los enfoques y contenidos curriculares en la enseñanza. Se pretende que el estudiantado logre los conocimientos científicos, tecnológicos y las competencias que la sociedad requiere, en forma conjunta con su desarrollo personal y la formación para la vida profesional y el ingreso a la educación superior.

En la mayoría de los países de Europa la educación secundaria se estructura en dos ciclos. El 1er ciclo forma parte de la educación obligatoria. El 2º ciclo se diversifica en ramas: general, técnica y profesional o en diversas formas de enseñanza: formación escolar, formación parcial en la escuela y formación parcial en la empresa. La expansión de la educación secundaria fue explosiva, ya que aumentó la matrícula de un 7% a fines del siglo XIX al 80% en 1960. Hacia el año 2005, Estados Unidos, Canadá, Europa Occidental habían conseguido la universalización de la enseñanza secundaria, (Benavot, ob. cit.; Banco Mundial, 2007).

En la estructura del primer ciclo de educación secundaria de los países europeos se identifica como tendencia tres modelos de organización:

Escuela única: Modelo comprensivo escandinavo que incluye la educación obligatoria. Escuela primaria y secundaria se unen en un programa básico de nueve años y tres o cuatro de educación post primaria; el estudiantado no se cambia de establecimiento educacional. Este modelo predomina en Noruega, Suecia, Finlandia, Dinamarca.

Sistema mixto: Tiene ciclo único en centros distintos de las escuelas primarias. Está vigente en España (LOE, 2006), Francia, Italia, Reino Unido. En estos países, legalmente, se implementaron equivalentes específicos a las escuelas comprensivas.

Sistema tradicional: Tiene un primer ciclo en ramas y centros diferentes, incluye orientación al final de la primaria. La integración es menos comprensiva en la educación secundaria, predominan patrones nacionales específicos en sistemas subdivididos. Cada rama prepara para distintos estudios del segundo ciclo: generales, técnicos o profesionales. Está vigente en Austria, Bélgica, Holanda, Alemania, Suiza (Benavot, ob.cit.).

En los Estados Unidos la escuela media comprensiva surgió a fines del siglo XIX llegando a ser importante después de la primera guerra mundial, equivalente a la educación secundaria que tenía como uno de sus fines principales la preparación para la vida activa. Se fundamentó en los principios de las academias privadas preparatorias para el College, con amplia oferta de ocupaciones relevantes. Su propuesta educativa vinculaba los valores democráticos de la

nación con principios de carácter pragmático. Este modelo posibilitaba la igualdad de acceso a la educación secundaria y promovía el principio de autonomía selectiva al ofrecer a los jóvenes la oportunidad de optar por alternativas académicas según sus intereses y habilidades para una futura inserción laboral.

La modernización en la educación secundaria de los países desarrollados ha pasado por distintos procesos de cambios para lograr: **a)** ampliación de sus objetivos; **b)** diferenciación de los ciclos básico y superior; **c)** establecimiento de nuevos mecanismos de selección para facilitar la transición entre la educación primaria y la secundaria; **d)** diversificación de programas para la diversidad estudiantil (Benavot, ob. cit.). En este marco, el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 aprobó un conjunto de medidas para el logro de objetivos en los sistemas educativos europeos hacia el año 2010, relacionados con requisitos de calidad, accesibilidad y apertura al mundo, con el fin de que Europa sea un referente mundial en educación (Mulas, 2006).

A modo de conclusión, en las últimas décadas del siglo XX en la educación se han aplicado diversas políticas para modernizarla. Esto ha provocado un aumento explosivo de la matrícula en los niveles de primaria y secundaria logrando una cobertura cercana al 100% en los países desarrollados y un crecimiento promedio desde el 50% hasta el 90% en los países en desarrollo. La globalización ha acelerado e intensificado las demandas de formación con competencias requeridas por el entorno y el mercado del trabajo, desafío que los distintos Estados han considerado en la reformulación de sus currículos escolares. Se ha logrado

avances, pero hay diferencias de cobertura, calidad y equidad entre los países y al interior de estos, tanto en los desarrollados como en los que están en vía de desarrollo, siendo más grave en estos últimos.

1.2.1. Finalidades de la educación secundaria

Diversos países del mundo han emprendido procesos de modernización de los currículos de la enseñanza formal teniendo en cuenta los cambios que afectan a la sociedad global y los desafíos y demandas que se formulan a la educación.

En el marco orientador de los cambios curriculares en la educación la UNESCO contempla cuatro aprendizajes básicos, fundamentales (Delors, 1996):

- 1) Aprender a conocer:** Incrementar saberes generales y especializados para comprender el entorno, suscitar la curiosidad, entender la realidad y estimular el sentido crítico. Se trata de *aprender a aprender* ejercitando la atención, la memoria, el pensamiento convergente y divergente.

- 2) Aprender a hacer:** Propiciar la vivencia de situaciones que requieran localizar, seleccionar y utilizar informaciones significativas para objetivos concretos, enfrentarse a diferentes situaciones laborales, asumir riesgos, prever consecuencias, comunicarse y trabajar en equipo.

- 3) **Aprender a vivir juntos:** Desarrollar la capacidad de percibir la diversidad de los seres humanos, concienciar sus semejanzas e interdependencia, favorecer actitudes de comportamiento hacia objetivos comunes, preparar para afrontar y solucionar conflictos considerando distintas opciones.

- 4) **Aprender a ser:** Desarrollar la libertad de pensamiento, juicio, sentimientos e imaginación que las personas necesitan para que sus talentos alcancen su plenitud y sean artífices de su destino, en la medida de lo posible. Para Weinstein (2001), esta competencia sintetiza las anteriores, apunta a formar personas libres, con criterio propio y capacidad para usarlo.

Para desarrollar los aprendizajes fundamentales, según el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Echeverría, 2000), el sistema educativo debería ser:

- **Completo:** Comprensivo de sus subsistemas que junto a la experiencia laboral posibilite el desarrollo de la competencia de acción profesional.
- **Flexible:** Adaptable a las transformaciones estructurales y predispuesto a contrarrestar cuantos efectos negativos puedan derivarse de las mismas.
- **Motivador:** Capaz de incentivar procesos de aprendizaje que permitan a las personas aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que encuentren para actualizar, profundizar y enriquecer su formación básica.

- **Integrador:** Propiciador de la confluencia de intereses de los beneficiarios de la formación, de sus proveedores y de los agentes sociales que la promueven.

La UNESCO, al iniciarse el actual milenio, solicitó a numerosos países desarrollados y en desarrollo que informaran sobre los fines de la educación secundaria que imparten (Macedo y Katzkowicz, 2001; Macedo et al. 2005). Los informes señalan que uno de los fines es impartir una educación de calidad para que cada estudiante se desarrolle como persona libre, socialmente responsable y competente para desenvolverse en todos los ámbitos de la vida. En este contexto, los objetivos de la educación procuran:

- *Preparación para la vida.* El alumnado debería alcanzar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para participar activa y constructivamente en su formación futura y en su integración social. Lograr un manejo conceptual, procedimental y actitudinal de contenidos disciplinarios (lingüístico y de comunicación, científico, humanista, tecnológico y artístico) para conocer y relacionarse mejor con el entorno y consigo mismo.
- *Preparación para la ciudadanía.* Formar ciudadanos responsables, capaces de participar en forma activa, consecuente y ética en los procesos sociales.
- *Preparación para la continuación de estudios.* Apropiarse de los conocimientos necesarios, valores, actitudes, habilidades y estrategias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

- *Preparación para el trabajo.* Desarrollar habilidades, actitudes y lograr una sólida formación técnica para incorporarse al mundo laboral, según intereses profesionales.
- *Otros objetivos.* Lograr aprendizajes relacionados con la conservación del medioambiente, la salud y el desarrollo de actitudes de tolerancia, solidaridad y respeto entre las personas (Macedo et al. 2005).

1.2.2. El surgimiento de la orientación

En las primeras décadas del siglo XX, en algunos países industrializados de occidente que habían participado en la primera guerra mundial, se planteó la necesidad de que uno de los fines de la educación secundaria procurara la preparación para la vida laboral. Sus fundamentos se apoyaban en ciertos requerimientos empresariales de contratar personas que tuviesen las capacidades y habilidades correspondientes a perfiles profesionales previamente definidos. Esta tarea, asociada a las funciones de las instituciones encargadas de la formación laboral, se relaciona con los orígenes de la orientación.

La orientación, en el inicio del siglo XX, se desarrolló bajo la influencia de diversos modelos de acción predominante como la *orientación como selección profesional* (Williamson), la *orientación como ayuda individualizada* (Rogers) y la *orientación como proceso educativo* (Brewer, Mathewson). El primero, caracterizado como enfoque racional y directivo que concedía importancia al diagnóstico de los intereses vocacionales y de personalidad para iniciar el proceso de ayuda. La orientación como selección profesional, donde se ponía el énfasis en

el diagnóstico y en la información. El segundo, focalizado en el cliente como persona integral siendo importante avanzar en el auto-conocimiento y auto-comprensión para progresar hacia la autorrealización, a través de la entrevista no directiva. La orientación se concibe como ayuda individualizada que se preocupa por los problemas personales. La relación de ayuda pasa a ser una función prioritaria que atiende a la persona con problemas. En el tercero, la orientación como proceso educativo, donde la orientación adoptó dos modelos: **a)** como distribución y ajuste del alumnado en el sistema educativo en función de sus capacidades y rendimiento y **b)** como una función total de la educación. Ya no se trataba de controlar, dirigir o tomar decisiones por otro, sino de ayudar al alumnado a comprender, organizar y desarrollarse como persona, como estudiante y como futuro profesional (Álvarez González, 1999). De este modo, la orientación profesional se concibe como proceso de ayuda y mediación que debe posibilitar a la persona el conocimiento de sí mismo y de las oportunidades que el medio le ofrece, para que pueda afrontar con éxito su toma de decisión.

Pronto surgieron cambios profundos en la concepción de la orientación profesional. La idea de la elección vocacional como un acto puntual y estático, se derivó con Ginzberg, Ginsburg, Axelrad y Herma (1951) y posteriormente con Super (1957) a la orientación como un proceso de desarrollo a lo largo de la vida. La orientación profesional ya no se consideraba un hecho puntual, sino todo un proceso de desarrollo vocacional, dinámico y evolutivo, que se inicia cuando la persona nace y se va desarrollando a lo largo de su vida (Ciclo vital).

En la década de los 70 en Estados Unidos surgió el movimiento de *Educación para la Carrera* como un proceso que debe estar presente en toda la escolaridad y a lo largo de la vida de la persona y como un esfuerzo de reforma educativa. Su propósito es que el estudiante se apropie de los conocimientos, habilidades y competencias para afrontar la vida personal, familiar, social, profesional y se desempeñe como ciudadano útil en la sociedad en que vive. Concibe la orientación profesional como un proceso educativo que tiene como objetivo la adquisición por parte del estudiante de una serie de competencias para auto orientarse y desenvolverse en la vida. Su institucionalización duró pocos años, pero sus planteamientos tuvieron tanta trascendencia que el movimiento se extendió hacia los países occidentales con el nombre de *Modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (ADVP)* con un importante desarrollo en Canadá y en Francia. En algunos países de Europa Occidental, la Educación para la Carrera se centró en el concepto de toma de decisiones con los objetivos de: **a)** ayudar al estudiante en el conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades y limitaciones; **b)** facilitarle el conocimiento de las posibilidades ocupacionales; **c)** prepararle para la toma de decisiones.

El enfoque educativo de la orientación profesional comienza a tomar protagonismo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Se considera a la orientación como sinónimo de educación, como un aspecto a desarrollar en los procesos formativos y en el currículum escolar, desde la concepción de que el orientador es un educador y todo educador es orientador. Estos planteamientos dieron lugar a la aparición de la orientación educativa en las escuelas de primaria

y secundaria y posteriormente a la educación superior. Surge un creciente reconocimiento de la orientación en las reformas educativas de muchos de los países desarrollados e incluso en vías de desarrollo.

1.3. La educación secundaria en Latinoamérica

Latinoamérica es una entidad territorial y sociocultural distinta a Iberoamérica. Está formada por el conjunto de países de América colonizados por países europeos: España, Portugal y Francia y en ellas se hablan las lenguas romances derivadas del latín. Comprende: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guadalupe, Guatemala, Guayana Francesa, Haití, Honduras, Martinica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana (**Figura 1.1**).

Para Brunner (2008), Latinoamérica es un continente archipiélago conformado por países-islas, un mosaico de naciones agrupadas por la geografía, pero separadas por querellas históricas, modelos y niveles de desarrollo, formas de integrarse al mundo global, tradiciones institucionales, visiones de futuro, formas de relacionarse con América septentrional, disímiles manifestaciones culturales y composiciones étnicas, entre otras. Comparten similares frustraciones como la pobreza, la desigualdad, la precariedad de los estados.

Según Larraín (1996), en la región habría algunas formas centrales de integración aunque culturalmente hay gran diversidad distinguiéndose Chile, Argentina y Uruguay como países relativamente homogéneos.

Figura 1.1
Países de Latinoamérica



Fuente: http://www.bvs-psi.org.br/mapa/mapa_ulapsi.htm

Para Tedesco y López (2004), América Latina tiene tal diversidad de situaciones que cada país merece un estudio en particular. No obstante, según el perfil demográfico de cada país, el nivel de producto bruto per cápita (PIB) que es el indicador aproximado de desarrollo económico, se distinguiría cuatro grupos de países:

- a) **Países con perfil demográfico moderno e ingresos altos:** Argentina, Chile, Uruguay. Son países del Cono Sur con bajo crecimiento vegetativo, alta concentración urbana, PIB más alto de América Latina.
- b) **Países en transición demográfica avanzada de ingresos medios:** Brasil, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela.
- c) **Países en transición demográfica incipiente y de ingresos bajos:** Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala y República Dominicana. Cada país tienen alrededor del 40% de población rural y un ingreso promedio cercano a la mitad del grupo anterior.
- d) **Países con perfil demográfico tradicional e ingresos muy bajos:** Bolivia, Haití, Nicaragua, Honduras. Tienen ingreso per cápita equivalente a la tercera parte del grupo anterior, alto crecimiento vegetativo y alto porcentaje de población rural.

La tipología fue elaborada previa clasificación y jerarquía de países según variables similares, descartando a Cuba por su realidad social y política aunque sus rasgos demográficos y educativos son del primer grupo de países, pero su PIB per cápita es inferior. La **Tabla 1.3** resume los indicadores del perfil de cada grupo.

Los países del grupo I del Cono Sur: Argentina, Uruguay y Chile, tienen valores más altos que los otros grupos; en el año 1985 el 70% de los jóvenes estaba en secundaria contrastado con los países de los grupos II y III cuyas tasas

eran entre 48% y 43%. En el grupo IV el 30% estaba en la educación secundaria. Al avanzar en la escolarización, las brechas tienden a disminuir.

Tabla 1.3
Tipología de países latinoamericanos: indicadores seleccionados

Indicadores	Grupo I Argentina, Chile, Uruguay	Grupo II Brasil, Costa Rica, México, Panamá Perú	Grupo III Colombia Ecuador El Salvador Guatemala Paraguay R. Dominicana	Grupo IV Bolivia Haití Honduras Nicaragua
% Pobl. Urbana	87.0	76.0	61.6	48.7
Crecimiento población urbano	1.0	1.8	2.2	2.4
PBI per cápita	6.801.1	3.375.2	1.669.9	521.1
Tasa escuela sec. 1985	69.3	48.1	42.1	30.1
Tasa escuela sec. 1995	75.7	53.0	52.0	32.4
Crecimiento escuela secundaria	9.2	11.5	21.4	7.5
Analfabetismo adultos	4.0	13.0	16.2	33.4
Peso relativo cada grupo	11.5%	66.4%	16.8%	5.4%
Brecha jóvenes en edad secundaria no escolarizados	137.8	1.238.0	4.435.4	1.778.4
(Valores absolutos en miles)	5.8%	62.7%	22.5%	9.0%

Fuente: Tedesco y López (2004: 6)

En la década de 1980, al término de los gobiernos militares en diversos países de Latinoamérica, se inició un proceso de transición política hacia la democracia y la incorporación a la dinámica del cambio global. La deuda externa de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay, aumentó significativamente y afectó el crecimiento económico debido a la fuga de capitales y la inflación. Con esta

inestabilidad económica disminuyeron los recursos para la educación, pero a partir de 1990 aumentó el gasto del PIB en educación desde 3,9% a 4,6% en el año 2000, insuficiente comparado con el 5,3% de los países industrializados.

A partir de 1990, en el marco de la economía neoliberal, los países acogieron las recomendaciones económicas del Fondo Monetario Internacional (FMI) como aplicar medidas de ajuste estructural, restringir la inversión pública, racionalizar la burocracia y rebajar los aranceles aduaneros para aumentar la apertura comercial. Asimismo, acogieron las sugerencias del BM, de la UNESCO, para desarrollar la educación, ampliar su cobertura, aumentar su calidad y equidad (Rodríguez Gómez, 2001; Carnoy, 2005 y Donoso, 2006).

Desde el año 1994, cada cuatro años, los representantes de los países del continente americano se reúnen para buscar consensos, soluciones y desarrollar una visión compartida sobre el futuro de la región en temas económicos, sociales y políticos. En la agenda de estas reuniones la educación ha sido un tema reiterado porque se concibe como medio para promover el desarrollo.

En la Primera Cumbre de las Américas (Miami, 1994), junto con declarar que la educación es una estrategia básica para reducir la pobreza y la discriminación se acordó que para el año 2010 los gobiernos alcanzarían una tasa de conclusión del 100% de la escuela primaria, una tasa mínima del 75% en el ingreso a la escuela secundaria y que se elaborarían programas para poner fin al analfabetismo, el ausentismo escolar y mejorar la capacitación de los recursos humanos (OEA,

1994, Iniciativa 3,16). En 1998 en Santiago de Chile, la Segunda Cumbre destacó el rol fundamental de la educación para el desarrollo político, social, cultural y económico de los pueblos. En el 2001 la Tercera Cumbre en Quebec (Canadá) declaró que la educación es clave para el desarrollo, fortalecer la democracia, la igualdad, promover el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. En las reuniones posteriores: Cumbre Extraordinaria de las Américas de Monterrey, México, año 2004; IV Cumbre de Mar del Plata, 2005 y en la V Cumbre de Trinidad Tobago celebrada en el año 2009 se reiteraron los acuerdos de la Primera Cumbre (Feldfeber, Saforcada, y Jaimovich, 2005; OEA, 2010).

Las políticas favorables a la *educación secundaria* de los gobiernos latinoamericanos han producido un incremento significativo en su matrícula. En la V Cumbre de las Américas (CEPAL, 2009), 11 países informaron que habían logrado la meta del 75% de ingreso a este nivel de la enseñanza. Respecto de la conclusión de los estudios, en el año 2008 el 48,5% de los jóvenes de veinte años de edad había culminado la educación secundaria completa, entre ellos Chile (76,3%), Perú (64,1%) y Argentina (62,1%). Los países que registraron los porcentajes más bajos son de Centroamérica: Honduras (19,8%), Nicaragua (26,4%). Si se considera la conclusión según el clima educativo del hogar, nivel promedio de escolaridad de los padres y nivel de ingresos per cápita familiar (SITEAL³, 2010), un porcentaje superior al 90% de los jóvenes de nivel socioeconómico alto finaliza los estudios y menos del 20% del nivel más bajo lo

³ SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, ONU) clasifica el clima educativo del hogar en tres categorías según capital cultural del hogar (el promedio de años de escolaridad alcanzado por los miembros de 18 años y más del hogar) y al nivel de ingresos per cápita familiares en el caso de los hogares urbanos, SITEAL: 2010 <http://www.siteal.iipe-oei.org/basededatos/descripbase.asp>

logra. Esta realidad da cuenta de la inequidad que afecta a la educación latinoamericana, tanto entre los países como al interior de ellos. Las diferencias se asocian a dramáticos indicadores de pobreza, bajos niveles de escolaridad, diversidad cultural de las familias, problemas de eficiencia en los sistemas educativos (**Tabla 1.4**).

Tabla 1.4
Porcentaje de jóvenes con nivel de educación secundaria completa en países de Latinoamérica, según clima educativo en el hogar, año 2006

Países	Jóvenes de veinte años de edad con nivel secundario completo (%)			
	Total	Bajo	Medio	Alto
Argentina	62,1	13,1	51	96,2
Brasil	46,9	10,4	56,5	95,1
Bolivia	52,5	1,9	50,3	93,8
Colombia	60,5	14,9	72,7	96,7
Costa Rica	36,4	1,9	30,5	89,9
Cuba	s/d			
Chile	76,3	18,2	65,6	96,7
Ecuador	52,2	5,6	49,9	97,4
El Salvador	36,2	6,7	43,9	98,8
Guatemala	15,8	2,2	31	79,7
Honduras	19,8	0,8	28,5	81,2
México	46,7	6,2	39,8	92
Nicaragua	26,4	1,8	42,4	92,4
Panamá	57,3	0,3	50,9	93,1
Paraguay	49,5	2,1	51,6	97,1
Perú	64,1	16,5	72,9	95,3
Uruguay	32,6	2,3	19,8	84,5
Total	48,5	8,7	52,6	94

Fuente: OEI, 2008, cap. II: 36; <http://www.oei.es/metlas2021/todo.pdf>

Si se compara la inversión en educación en los distintos países de la región con la inversión en primaria y secundaria en los países de la OCDE, la cantidad de dinero destinada a la educación es cien veces mayor en esta última con respecto a la inversión en los países de ingresos bajos (Braslavsky y Cosse, 2003; OIT, 2004).

En los países latinoamericanos hay preocupación sobre cómo obtener logros significativos en los distintos niveles para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio para el año 2015, acordados en el 2000. No obstante, hay conciencia de la complejidad existente entre la educación y el desarrollo, ya que intervienen factores exógenos y endógenos como la riqueza del país, la estructura social, la cualificación laboral, entre otras, que dificultan el logro de los resultados esperados a pesar del apoyo financiero del Banco Mundial (Braslavsky, 2000; Macedo y Katzkowicz, 2003; Brunner, 2006 y ONU, 2007).

1.3.1. Características de la educación secundaria

La educación secundaria tiene esta denominación en la mayoría de los países de América Latina, su extensión abarca distinta cantidad de años. En Chile se denomina educación media y su duración, desde el año 2003, se prolongó de cuatro a seis años.

Este tramo educativo está concebido como una etapa de tránsito entre la finalización de la educación primaria (denominada educación básica en Chile) y el inicio de la educación superior. Atiende al estudiantado de 13 a 18 años de edad, es decir, jóvenes que también están en proceso de tránsito entre la niñez y la vida adulta vivenciando los cambios que se producen durante la adolescencia. En los países latinoamericanos, por lo general, las transiciones académicas en la educación secundaria son lineales o diacrónicas, es decir, en etapas secuenciadas. En el alumnado de nivel socioeconómico bajo se producen excepciones, pues

algunos estudiantes que se sienten presionados por problemas de escasez de recursos, estudian y trabajan (transiciones sincrónicas), otros desertan de la escuela (Gimeno, 1997; Oyarzún e Irarrázabal, 2003).

Algunos autores (Tedesco, 2002; Macedo y Katzkwicz, 2003; Macedo et al. 2005), señalan que este tramo educativo corresponde a una transición sometida a tensiones y rupturas. La educación secundaria es una etapa que se encuentra entre dos niveles de enseñanza: básica y superior, cada uno con culturas, finalidades, funciones educativas y sociales totalmente distintas.

El tránsito de la escolaridad primaria a la secundaria significa para el joven cambio y necesidad de adaptación. En una primera etapa existe desconocimiento de la nueva realidad, se ignora aspectos básicos del establecimiento escolar: organización, funcionamiento, exigencias de los docentes, roles y responsabilidades de los adultos con los cuales interactúa. A estos cambios suele agregarse otros como: nuevas rutas de desplazamiento geográfico, nuevos roles, exigencias, grupos de iguales. En los liceos, por lo general, no hay programas de acogida al alumnado que faciliten su inserción en el nuevo centro escolar, por lo tanto, para muchos jóvenes el proceso de transición implica diversas dificultades.

El sujeto debe afrontar los cambios propios de esta etapa de desarrollo evolutivo, las transformaciones y tensiones de la cultura escolar, las presiones de la familia y de la sociedad que plantean expectativas que conllevan exigencias de competitividad, de calidad, de gestión, entre otras, y que al contrastarlas con sus

propias expectativas y proyecto de vida, frecuentemente le producen ansiedad. Esto explicaría, en parte, la autonomía que han adquirido muchos adolescentes con respecto a la cultura familiar, la cultura escolar y además, la atracción que ejercen sobre ellos comunidades de jóvenes provenientes de sectores con desintegración del tejido social o familiar que se han integrado en clanes, tribus o micro sociedades en la sociedad mayoritaria.

Desde el punto de vista del desarrollo de la carrera, según Super (1957) entre los 15 a 24 años la persona se encontraría en la etapa de exploración, distinguiéndose en ella tres subetapas: tanteo (15 a 17 años), transición (18 a 21), ensayo (22 a 24). El tema en estudio, transición académica al segundo ciclo de la educación media chilena, correspondería a la etapa de exploración y subetapa de tanteo, en la cual, el adolescente comienza a demostrar preferencias por determinadas profesiones, por lo tanto, también le interesa conocer sus capacidades y habilidades para tomar decisiones curriculares, aunque estas no sean definitivas. En este contexto, es necesario que el estudiantado cuente con la ayuda de un programa de orientación profesional que facilite el proceso de clarificación del auto concepto y el conocimiento de las posibilidades que ofrece el entorno para tomar decisiones acertadas.

Por otra parte, en este proceso ya compara su centro educacional con otros similares, sus resultados y ubicación en el ranking de establecimientos educacionales según la dependencia administrativa, la segmentación socioeconómica del alumnado y la calidad de la formación, lo que sin lugar a

dudas, influirá en sus expectativas (Weinstein, 2001; Dávila 2002; Macedo et al. ob. cit.).

Dadas estas consideraciones, este nivel de la enseñanza corresponde a un proceso complejo en el que interactúan diferentes factores de las dimensiones cognitiva, afectivo emocional y social. Al respecto, tomando como referencia a Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006), la nueva realidad de la enseñanza secundaria tiene como características:

- Es una *formación integral*. El proceso educativo atiende a la persona en su desarrollo total, además de la *dimensión cognitiva*, la *dimensión afectiva-emocional*, *social*, *física*.
- Es una *formación comprensiva, diversificada e intercultural* cuya finalidad es preparar al alumnado para la vida y para el acceso a estudios superiores, por lo tanto, se debe desarrollar competencias para afrontar este proceso y tomar decisiones.
- Tiene como finalidades: *propedéutica* de continuación de estudios, a través de la modalidad humanístico científica y *capacita* para ingresar al mundo laboral, a través de la modalidad técnico o profesional.
- Es una *etapa selectiva* para gran parte del alumnado que pretende continuar estudios en la educación superior, puesto que se debe obtener un alto

promedio de calificaciones en la educación media y el puntaje necesario en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) para ingresar a carreras universitarias de instituciones con prestigio académico,

- Supone una *mayor autonomía y responsabilidad* del estudiantado y a la vez un menor control de la familia. El alumnado debe afrontar diversas situaciones académicas y personales ante las cuales debe tomar decisiones y asumir sus consecuencias.
- Requiere como tarea de desarrollo evolutivo avanzar en la *clarificación del autoconcepto*, por consiguiente, surge como necesidad una adecuada exploración del yo (conocimiento sí mismo), del entorno educativo y del entorno laboral (información de estudios, profesional y ocupacional).

Las nuevas características del proceso, *los ámbitos de las decisiones* a tomar, implican un conjunto de variables de la dimensión personal, socioeducativa y sociofamiliar. En esta etapa el adolescente suele evaluar sus capacidades, habilidades, y rendimiento con el propósito de hacer ajustes en sus estrategias, horarios de estudio, tiempo libre, equipos de trabajo, grupo de amigos, expectativas profesionales, hábitos y actitudes ante el consumo de alcohol, drogas, relaciones sexuales, entre otras.

En consecuencia, la educación en esta etapa debe preparar para la vida, para el trabajo, para la ciudadanía. Además del énfasis en los logros de conocimientos y

habilidades que se consideran en las pruebas de medición nacional e internacional, debe facilitar los aprendizajes para tomar decisiones, aprender a aprender, resolver problemas, relacionarse con la diversidad, entre otros. Esto significa que el centro educativo debe asumir con mucha responsabilidad la organización, coordinación, desarrollo y evaluación de los programas de orientación educacional y profesional para facilitar los procesos de transición y de desarrollo del estudiantado.

1.3.2. Las dificultades de la educación secundaria en Latinoamérica

Entre los problemas sustantivos que afectan a la educación secundaria latinoamericana se puede destacar:

- 1) ***Disparidad entre el sistema educativo y el productivo.*** Es necesario adecuar la enseñanza al contexto y considerar sus requerimientos. La escasa relación entre ellos ha tenido como consecuencias: educados no empleados, fuga de cerebros en los países, descontento en los distintos sectores de la sociedad.
- 2) ***Falta de equidad.*** El sistema educativo reproduce las desigualdades sociales, por tanto, es necesario discutir y aprobar políticas específicas. Según la CEPAL, en el año 2004 el 20% de la población vivía con menos de US \$ 1 al día, el 44% de la población se categorizaba como pobre.
- 3) ***Dificultades en el financiamiento del sistema educativo.*** Esta situación se asocia al endeudamiento de los países que dificulta la elaboración de

políticas que propicien la calidad, la eficiencia administrativa, docente y curricular.

- 4) ***Falta de precisión en el rol.*** En las distintas reuniones internacionales se ha reconocido que la enseñanza secundaria contribuye al logro de aprendizajes que se relacionan con las dimensiones ética, social, productiva, cultural y política de los países aportando de este modo al desarrollo. La CEPAL (2004) y la UNESCO (2007) han declarado reiteradamente que la educación es el medio para asegurar un dinamismo productivo con equidad social. Estas y otras declaraciones de instituciones mundiales que vinculan la educación con la realidad nacional constituyen el marco de los cambios actuales en la educación.

En el siglo XIX y parte del siglo XX, la educación secundaria fue propéutica de la continuidad de estudios y estaba reservada a las minorías que accedían a ella por su origen socioeconómico o la proximidad geográfica a la institución. En el siglo XX, las necesidades de la industrialización demandaron la formación de obreros cualificados en liceos industriales y técnicos. En las últimas décadas la mayoría de los países latinoamericanos ha extendido la educación primaria obligatoria, considerándola como una segunda etapa post obligatoria y una oportunidad para mejorar la formación del capital humano del país (Mizala y Romaguera, 2002; Sapelli, 2002 y Brunner, 2003).

Actualmente se procura que la preparación que entrega trascienda lo meramente académico. Se espera que también forme para la ciudadanía y el trabajo, aunque los agentes sociales critican que esto no se ha conseguido.

La UNESCO, al iniciarse el actual milenio, consultó a 28 países de la Región sobre el rol de la educación secundaria. Las respuestas fueron diversas. Un total de 19 países respondió que preparaban para la Universidad, el trabajo y la vida ciudadana (67,9%). Otros como Argentina, Brasil y Perú, señalaron que formaban sólo para la vida ciudadana (10,7%); Cuba y Belice indicaron para el trabajo y para la vida ciudadana (7,1%); Ecuador, Anguila Island y Paraguay para la Universidad y el trabajo (10,7%); Nicaragua señaló que forma para la Universidad y la vida ciudadana (3,5%). Algunos países agregaron que también procuraban el cuidado y preservación del medio ambiente, la creación artística, la conservación de la salud, el respeto a la diversidad y la tolerancia. Aseveraron que sus currículos permiten el logro de los objetivos, si esto no ocurre, se debe a factores de tipo social, cultural o económico (Macedo y Katzkowicz, 2001).

Para Macedo et al. (2005) y Dussel (2006), la falta de precisión en la definición de los fines de la educación secundaria, de su estructura y función social, económica, cultural y formativa produce ambigüedad en las propuestas curriculares. Se percibe que este nivel educativo está

descontextualizado respecto de los avances de la ciencia y de la tecnología, de las características y realidad del entorno.

5) *Distintos procesos en la reforma educacional.* Las reformas de la educación en América Latina se han desarrollado considerando como ejes centrales *la estructura, la reforma curricular y los cambios en los estilos de gestión* (Macedo y Katzkowicz, 2003; Michel, 2004; Tedesco, 2004), como se señala a continuación:

- *Cambios en la estructura.* Se asocian al aumento de años de obligatoriedad y a las características del desarrollo evolutivo de los educandos, como efectos del desarrollo industrial y de la demanda de recursos humanos más calificados. Según la UNESCO (Tedesco, 2004) en los países de la región, excepto Nicaragua y Bolivia, se ha acordado como escolaridad obligatoria hasta el primer ciclo de la educación secundaria. Para Benavot (2006), los cambios en la estructura consideran la diferenciación en ciclos básico y superior.
- *Cambios curriculares.* Las innovaciones se han producido en los distintos niveles de enseñanza. Han considerado la estructura y duración de los estudios, pero se han centrado en el paso de una organización curricular por disciplinas a una constituida por áreas del conocimiento; en la incorporación de contenidos sobre nuevas *competencias* (capacidad para resolver problemas, trabajar en equipo) y *valores* (solidaridad, tolerancia, respeto a los derechos humanos) demandados por el sector

productivo y la vida ciudadana; en dar más posibilidades de opción al alumnado mediante estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje.

La diversidad en la duración de los estudios, denominaciones y estructura de la educación latinoamericana se ilustra en el **esquema 1.1**.

- *Cambios en los estilos de gestión*. Estos cambios suponen más autonomía de los establecimientos educacionales para tomar decisiones, administrar los recursos, contratar docentes, promover el perfeccionamiento docente, incentivar el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, estimular la elaboración de proyectos de desarrollo educativo, evaluar los resultados.

Perú														
Rep. Dominicana														
Uruguay														
Venezuela														
	Educación preprimaria													
	Educación primaria													
	1er ciclo de educación secundaria													
	2º ciclo de educación secundaria													
	Año de estudio obligatorio													

Fuente Taccari (2009: 6) http://www.eclac.org/MDG/noticias/paginas/9/37369/Medidas_educacion_DT.pdf

En los procesos de cambio de la educación secundaria, la reflexión y discusión sobre su estado actual y fines ha sido recurrente en los países de la región, no sólo por las disfunciones que evidencia sino también por el rol que debería tener en la modernización y desarrollo. Las familias la perciben como una vía de acceso a la promoción económica y social, pero también la critican por falta equidad y calidad en la preparación para continuar estudios e ingresar al mundo del trabajo. Para Macedo y Katzkowicz (2001: 11):

“El núcleo educacional mínimo de la educación secundaria, debería centrarse en el desarrollo de competencias básicas junto a una diversidad de opciones que le posibiliten al estudiante, decidir entre distintos cursos y orientaciones para seguir estudiando en un nivel superior de educación o incorporarse al mundo laboral”.

En el contexto de los procesos de la reforma, los cambios que se produzcan a futuro en la educación deberían apuntar a: **1) Lograr los objetivos de la educación secundaria**, esto es, proporcionar los conocimientos y competencias necesarias para acceder a puestos de trabajo de cierta calificación, *aprender a aprender* a través de la vida (educación continua) conocimientos y competencias actualizados y acordes a las demandas laborales; **2) Desarrollar una cultura cívica**, es decir, lograr que los jóvenes desarrollen actitudes de tolerancia, respeto a la diversidad y a las instituciones y se motiven por el ejercicio responsable de la ciudadanía; **3) Satisfacer las necesidades de formación de las minorías**, es decir, impartir una educación de tal calidad que posibilite a los egresados como técnicos ocupar cargos gerenciales (empresariales o políticos) y a los que siguen una formación universitaria demostrar niveles de excelencia equivalentes a los desempeños en

los países desarrollados. De este modo, se disminuirían las diferencias de origen económico y socio cultural en un enfoque de equidad.

Según los balances económicos de los últimos años del siglo XX, América Latina logró un crecimiento cercano al 5% superando la tasa del 3,6% que tenía, a pesar de que el Fondo Monetario Internacional había anunciado que los efectos de la crisis asiática, iniciada en 1997, afectarían negativamente a la economía regional. No obstante el crecimiento económico, la inflación promedio en los últimos años ha sido cercana al 12% y las cifras macroeconómicas revelan que la población en situación de pobreza ha aumentado del 35% al 41% en los dos últimos decenios, el 10% más rico de la población ha incrementado treinta veces sus ingresos con relación al 10% más pobre. Las cifras de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2004) indican que el 46% de la población no está en condiciones de satisfacer sus necesidades fundamentales y el 22% de la población se encuentra en situación de extrema pobreza.

Con estos antecedentes se necesitarían 11 a 12 años de educación formal para que numerosas familias puedan salir de la pobreza. El 90% de las familias pobres tienen menos de 9 años de educación formal, el 80% de los jóvenes urbanos tienen padres con menos de 10 años de escolaridad. En la población que recibe educación secundaria hay altos porcentajes de repetición y deserción escolar. Estos desequilibrios sociales y económicos son un obstáculo para los logros educacionales y para el desarrollo en los distintos países de la región.

Tanto la CEPAL como la UNESCO (2004), han señalado que los países de Latinoamérica deben esforzarse en aumentar los porcentajes del estudiantado que concluye la educación secundaria. Esta meta se sustenta en la evidencia de que las personas que egresan de este nivel logran un umbral educativo que tiene altas probabilidades de mantenerse fuera de la pobreza absoluta a lo largo de la vida activa. Sin embargo, para que la finalización de la educación secundaria alcance la cobertura del 75% del alumnado matriculado se debe resolver previamente los problemas de equidad. De acuerdo con el BID (2006: 9): “El egreso en la educación secundaria constituye una variable para discriminar a los pobres de los no pobres en América Latina y el Caribe. A través de la región, la matrícula se ha duplicado, aumentando del 29% en 1990 al 65% en el año 2002”.

La educación secundaria en Latinoamérica evidencia un gran desfase entre las demandas sociales que tiene y lo que en realidad ofrece, esto se refleja en sus indicadores dramáticos respecto de la equidad. El decil más pobre tiene un promedio ponderado de 3,1 años de escolaridad, mientras que el más rico tiene un promedio ponderado de 11,4 años de escolaridad, lo que revela un grave problema de equidad social. Su actual nivel de cobertura en educación secundaria sería equivalente al nivel que los países desarrollados tenían en 1970 (Tedesco y López, 2004; UNESCO, 2005a; BID, 2006; Braslavsky y Cosse, 2006).

Por otra parte, Latinoamérica es la región del mundo que exhibe mayores tasas de reprobación y de deserción escolar. Todos los años, alrededor del 30% de los estudiantes de educación secundaria repite curso. La reprobación en los estudios

desmotiva al estudiante y lo incita al abandono temprano del sistema educativo. En esta problemática incide el desempleo y la pobreza que agobia a muchas familias de la región. A modo de ejemplo, en el año 2003 la pobreza alcanzaba al 44% de la población y el desempleo al 20% en varios países del continente (Sandoval, 2007). Las estadísticas de la CEPAL informan que hacia el año 2009, la pobreza de la población latinoamericana alcanzaba al 33% incluyendo un 12,9% de indigencia; si bien es cierto el porcentaje de pobreza ha disminuido, la cantidad de indigentes ha aumentado. La pobreza implica que un número significativo de estudiantes adolescentes debe trabajar para ayudar a la familia. Al respecto, la educación secundaria no ha flexibilizado su estructura, posiblemente porque en su origen fue pensada para una población homogénea que dependía de sus padres y que debía prepararse para el futuro. Actualmente el alumnado es heterogéneo en sus características, necesidades e intereses (CEPAL y UNESCO, 2004; CEPAL, 2009).

En este contexto, la CEPAL y la UNESCO (2005c) señalan que se está demandando más calidad y más equidad en la educación. Las familias perciben que los hijos no aprenden lo necesario. La educación secundaria afronta el desafío de atender a la diversidad y a la equidad, responder a las necesidades, intereses y aptitudes del alumnado que proviene de distintos medios socioculturales y económicos. Es necesario que los esfuerzos se articulen en ejes fundamentales como: **a)** procesos de enseñanza y aprendizaje (estándares de calidad); **b)** relaciones de ayuda a estudiantes en proceso de transición académica; **c)**

formación de redes entre los actores (docentes, estudiantes, padres, directivos) que participan en el centro escolar.

Las proyecciones de la matrícula en Latinoamérica, según la UNESCO, prevén un aumento significativo entre los años 2000 al 2015, especialmente en los niveles de educación secundaria y universitaria, como producto de la aplicación de políticas gubernamentales incentivadoras de su cobertura. Esto aumentaría la heterogeneidad socioeconómica en las aulas, a menos que se apliquen políticas que favorezcan la equidad. A partir del año 2015, el crecimiento de la matrícula será menor, posiblemente por la disminución del crecimiento vegetativo y el envejecimiento de la población (**Tabla 1.5**). Por otra parte, aumentaría la matrícula en los programas de educación continua para atender las demandas de personas que están insertas en el mundo laboral y que necesitan completar su formación.

Tabla 1.5
Matrícula escolar en América Latina y proyecciones por nivel 1960 -2025

Matrícula (millones)	1960	1970	1980	1990	2000	2015	2025
Primaria	28	47	65	76	80	82	81
Secundaria	3	7	17	22	28	32	33
Universidad	1	2	5	7	10	12	12

Fuente: Macedo, et al. (2005: 7)

En suma, la región latinoamericana está constituida por una diversidad de países aunque comparten algunos antecedentes históricos con características similares. La diversidad también se aprecia en la estructura, roles y procesos que

han afectado a la educación secundaria. La matrícula y egreso de estudiantes de este nivel de enseñanza ha experimentado un crecimiento muy significativo en las últimas décadas. A partir de 1990, diversos países de la región iniciaron procesos de reforma educacional respondiendo a organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO que instaron a promover el desarrollo y la modernización a través de una educación de calidad, con equidad y pertinencia. Pese a los esfuerzos desplegados, a los cambios producidos y a la gran cantidad de recursos invertidos, facilitados por organismos internacionales, subsisten los problemas de calidad y equidad en la educación formal.

1.3.3. La educación secundaria en los países del Cono Sur

Se denomina Cono Sur al área de Sudamérica más al sur del continente que, en forma de cono casi como una gran península, abarca Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay y Sur de Brasil (Río Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná y Sao Paulo). En el sentido más restringido suele comprender a Chile, Argentina y Uruguay. Limita al norte con estados de Brasil, Bolivia y Perú, al oeste con el Océano Pacífico y al sur con la confluencia entre los océanos Pacífico y Atlántico, separada del continente antártico sólo por 1.000 Km., **Figura 1.2.**

Figura 1.2
Países del Cono Sur



Fuente:

http://es.wikipedia.org/wiki/Imagen:Cono_sur_map.png

Estos países también forman parte del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), creado por el Tratado de Asunción de 1991. El MERCOSUR constituye el tercer bloque comercial del mundo después de la Unión Europea, con 12 millones de Km. cuadrados (el 60% del territorio de Latinoamérica) y una población de 206 millones de habitantes, lo integran en calidad de miembros: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela (en proceso); asociados: Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú; observadores: México.

El propósito del MERCOSUR, en su inicio, fue retornar a la democracia. Posteriormente se planteó el desafío de responder a los requerimientos de modernización política y económica externa (Peña, 1998), para lo cual, movilizó en sinergia distintas acciones en torno a acuerdos sobre normas de calidad, plazos y convenios institucionales. En forma paralela al funcionamiento del macro mercado le preocupa la educación y la cultura como medio para la convergencia de políticas públicas y acciones de los países socios, por tanto, promueve investigaciones relacionadas con los impactos sociales producidos en los países como consecuencia de la inserción en el mundo, la formación y capacitación de recursos humanos para lograr competencias demandadas por las economías competitivas y democráticas.

Actualmente el MERCOSUR, en el ámbito educativo, intenta lograr acuerdos entre los países para estructurar sistemas educacionales equivalentes y avanzar en los procesos que mejoren la calidad, la equidad y el reconocimiento de los estudios y títulos profesionales, aunque las realidades nacionales son diversas.

Los indicadores demográficos y de superficie evidencian gran disparidad desde 195 millones de habitantes en Brasil y casi 8,5 millones de km² de superficie a 3,5 millones de habitantes y 172 mil km² en Uruguay. Argentina, Chile y Paraguay tienen una población que varía entre los 40 millones y los 6 millones de habitantes y una superficie entre los 2,8 millones de Km² y 407 mil km². Argentina, Brasil, Chile y Uruguay tienen población urbana superior al 80%.

Respecto al Producto Interno Bruto (PIB), Chile, Uruguay, Brasil y Argentina, en el año 2009 registraban los indicadores más altos del Cono Sur. (**Tabla 1.6**).

Tabla 1.6
Indicadores demográficos y económicos de los países del Cono Sur

Indicadores	Argentina	Brasil	Chile	Paraguay	Uruguay
Población(miles habitantes)	39.746	195.138	16.770	6.230	3.342
Superficie (Km2)	2.780.400	8.514.820	756.630	406.750	172.200
Población urbana	89.30%	84.30%	86.70%	56.30%	92.90%
PIB (dólares)	6.668,6	6.749,8	9.576,1	1.953,3	6.928,8

Fuente: CEPAL 5ª Cumbre de las Américas (2009: 8 y 12).

Según D' Alessandre (2010), el 70,5% de los estudiantes de los países del Cono Sur, entre los 12 y 17 años de edad, estudia y no trabaja, registrándose valores más altos en Argentina (87,5%) y Chile (82,2%) y el más bajo en Paraguay (59%). Los jóvenes que estudian y trabajan representan el 16,5%, con porcentajes entre el 20% y 30% en Bolivia, Brasil y Paraguay. Los que tienen edad en el tramo señalado y cuya única actividad es el trabajo alcanzan valores superiores al 50% en Bolivia (79,4%), Paraguay (67,5%), Brasil (51,9%), los valores más bajos los registra Chile (29,9%) y Argentina (40,2%), **Tabla 1.7**.

Tabla 1.7
Porcentaje de adolescentes que estudia y no trabaja, tasa de escolarización y tasa de actividad laboral, según asistencia escolar. Países del Cono Sur. Año 2007

Países	% de adolescentes que estudia y no trabaja	Tasa de escolarización			Tasa de actividad	
		Total	12 a 14 años	15 a 17 años	Asisten a la escuela	No asisten a la escuela
Argentina	87,5	92,0	98,3	86,0	4,8	40,2
Bolivia	64,3	88,9	94,1	83,3	27,7	79,4
Brasil	69,1	89,1	96,4	82,1	22,7	51,9
Chile	82,2	94,5	98,4	90,8	2,5	29,9
Paraguay	59,3	81,8	90,8	72,5	27,5	67,5
Total Latinoamérica	70,5	84,4	93,3	75,1	16,5	55,8

Fuente: D' Alessandre (2010: 7). Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/SITEAL_Cuaderno04_20100511.pdf

Al examinar los datos referidos a las *tasas de aprobación, reprobación y abandono* de la educación secundaria en los países del Cono Sur de Latinoamérica, en 1er y 2º ciclo, se puede observar que Chile y Paraguay tienen las tasas promedio de aprobación más alta en ambos ciclos, cercana o superior al 90%. Respecto de las tasas de reprobación, Uruguay tiene la tasa de reprobación más alta en el 1er ciclo (21,8%) y Argentina la más alta en el 2º ciclo (20,3%). Chile presenta la tasa más baja de reprobación en el 1er ciclo (4,7%) y Paraguay la más baja en el 2º ciclo. Con relación a las tasas de abandono en el 1er ciclo, Brasil presenta la tasa más alta, tanto en 1er ciclo (9,6%) como en el 2º ciclo (15,3%); las tasas más bajas la exhibe Chile en el 1er ciclo (1,3%) y Paraguay en el 2º ciclo (2,9%). Uruguay informó sólo del 1er ciclo de educación secundaria. Estas tasas son alentadoras en el contexto latinoamericano, sin embargo,

representan un serio desafío para las políticas gubernamentales si se desea mejorar la formación del capital humano en los respectivos países (**Tabla 1.8**).

Tabla 1.8
Tasas de aprobación, reprobación y abandono educación secundaria, 2004

Países	Secundaria 1er ciclo (*)	Secundaria 2º ciclo (**)
Tasas de aprobación		
Argentina	75,6	72,1
Brasil	77,0	73,2
Chile	94,0	87,0
Paraguay	88,6	90,5
Uruguay	72,1	-
Tasas de reprobación		
Argentina	16,9	20,3
Brasil	13,4	11,5
Chile	4,7	9,0
Paraguay	6,2	6,6
Uruguay	21,8	-
Tasas de abandono		
Argentina	7,5	7,5
Brasil	9,6	15,3
Chile	1,3	4,0
Paraguay	5,2	2,9
Uruguay	6,1	-

Fuente: Indicadores estadísticos del sistema educativo (MERCOSUR 2006: 35).

Notas: No incluye educación especial y de adultos

(*) Incluye los dos primeros cursos de educación secundaria posterior a la primaria, currículo general

(**) Incluye los cursos posteriores al 1er ciclo de educación secundaria, currículo diversificado

En lo referido al gasto de estos países en educación, según Rivera (2009), los países que destinaron mayor cantidad de recursos del PIB, año 2006, fueron Chile (6%) y Argentina (5,2%). Brasil y Uruguay registraron porcentajes inferiores (4,6% y 2,9%, respectivamente). Paraguay no aportó información al respecto. (**Tabla 1.9**).

Tabla 1.9
Gasto en educación de fuentes públicas y privadas, porcentaje del PIB por nivel de enseñanza, año 2006

Países	Pre Primario	Primario – Secundario 1er Ciclo	Secundario 2º Ciclo	Terciario	Total
Argentina	0,4	2,8	0,8	1,2	5,2
Brasil	0,4	2,8	0,5	0,9	4,6
Chile	0,5	2,3	1,2	2,0	6
Paraguay					
Uruguay	0,3	1,5	0,5	0,6	2,9

Fuente: Rivera (2009: 136)

Argentina, Chile y Uruguay, en la década del 80', junto con la asunción de gobiernos democráticos iniciaron procesos de reestructuración económica adoptando los criterios de la lógica del mercado neoliberal con sus principios de competencia, eficacia, productividad que abarcaron los distintos ámbitos de la administración pública, entre ellos la educación.

La crisis económica que afectaba a diversos países del ámbito mundial en aquellos años también sacudió a los países del Cono Sur. En el ámbito laboral se produjo sobre oferta de mano de obra, un aumento de la tasa de desempleo especialmente de jóvenes, una creciente exigencia de acreditación de la educación secundaria completa para empleos de baja calificación, situación que incidió en el aumento de la matrícula de este nivel de enseñanza accediendo a ella segmentos de la población que antes no tenían esta posibilidad. En la educación secundaria, junto con comenzar a acentuarse las diferencias de equidad estudiantil entre los quintiles extremos de este nivel de enseñanza, empezó a producirse un progresivo deterioro en la calidad de los aprendizajes.

En la década de 1990 en los distintos países, a instancia de organismos internacionales (Banco Mundial, UNESCO), se iniciaron distintos procesos de reforma de la educación. Los diversos diagnósticos concluyeron en la necesidad de revisar los saberes prescritos para la enseñanza y mejorar los niveles de aprendizajes. En las consultas públicas para abordar los cambios participaron además de los reformadores, profesores de los distintos niveles de enseñanza, miembros de sindicatos, colegios de profesores, especialistas en currículo, entre otros. El planteamiento básico era determinar cuáles son los saberes que necesita la sociedad en los distintos contextos, y cómo está respondiendo la educación. En el análisis reflexivo la cuestión fundamental era no sólo determinar *qué enseñar* sino *cómo enseñarlo* (Dussel, 2006).

En Chile, a partir de 1981, casi la totalidad de los establecimientos educacionales estatales se entregaron a las municipalidades y se modificaron las normas de su financiamiento. En el año 1995 se inició la reforma educacional fundamentada en los principios de calidad y equidad, comenzando en la educación básica y en 1998 se puso en ejecución en la educación secundaria. Los cambios afectaron los objetivos, los contenidos, la estructura curricular, la forma de enseñar, la formación de los profesores, entre otros. La educación media (equivalente a la educación secundaria en los otros países) se estructuró en dos ciclos, el 1º de formación general y el 2º con las modalidades humanístico científica, propedéutica de estudios superiores y técnico profesional para formar técnicos de nivel medio para insertarse en el mundo laboral.

En Argentina al iniciarse la década de 1970 se reestructuró el financiamiento educativo transfiriendo la enseñanza primaria a las provincias. En la década de 1990 se transfirió la educación secundaria y la superior no universitaria a las provincias, modificando también su financiamiento. En el año 1993 se puso en vigencia un marco curricular flexible, innovador, tanto en los objetivos como en los contenidos y forma de abordarlos, La educación primaria (6 a 14 años de edad) se estructuró en tres niveles de enseñanza y la educación secundaria (15 a 17 años) tuvo estructura polimodal. En el año 2005 la ley de educación 26.606 modificó nuevamente el currículo con el fin de responder a las demandas sociales por una educación integral, con calidad, equidad, participación, identidad nacional, respeto a la diversidad y competencias de empleabilidad en el estudiantado.

En Uruguay los cambios en la educación aprobados por los gobiernos militares y de transición democrática se centraron más en el currículo escolar, la infraestructura, los recursos educativos, la formación y perfeccionamiento del profesorado que en la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales y su financiamiento. La ley 15.739 de 1985 creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que fortaleció la educación pública a través de un Consejo Directivo Central (CODICEN) y tres consejos desconcentrados (Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnica). La Ley 16.736 de 1996 estructuró la educación secundaria en un ciclo básico común obligatorio y un ciclo superior con dos modalidades optativas: Educación técnica profesional y Bachillerato que

es requisito para ingresar a estudios terciarios y se diversifica en seis opciones curriculares (Dussel, 2006).

En Brasil la reforma educacional se inició con la puesta en vigencia de la estructura curricular aprobada por la Ley 9.394 de 1996. En la educación secundaria, además de la enseñanza formal para continuar estudios universitarios y la educación profesional que vincula la educación con el mundo del trabajo, se creó la educación especial para atender estudiantes con necesidades educativas especiales como por ejemplo, jóvenes adultos que no terminaron este nivel de la enseñanza.

En Paraguay la educación ha pasado por distintas etapas de reformas. El sistema educacional actual se inició a partir de 1994 con la Ley General de Educación basada en los principios de calidad, equidad y pertinencia. La educación media tiene tres años de duración, cuenta con un solo ciclo de enseñanza formada por tres opciones: Bachillerato Técnico (industrial y servicios agropecuarios) y Bachillerato Científico con énfasis en **a)** letras y artes; **b)** ciencias sociales; **c)** ciencias básicas y tecnología. En forma paralela existe la educación permanente para las personas adultas que desertaron del sistema y necesitan terminar los estudios, y la educación especial.

A modo de síntesis, los países del Cono Sur de América: Argentina, Brasil (Sur), Chile, Paraguay y Uruguay, en las últimas décadas han tenido procesos afines. Hacia 1970 tenían gobiernos autoritarios. En la década de 1980 a pesar de

la recesión económica, de la deuda externa y la inflación, comenzaron a abrirse al libre mercado para responder a las demandas de modernización. Instituciones de nivel mundial como el BM, BID, facilitaron las decisiones políticas para invertir en educación y progresar en las *metas del milenio*, salir de la pobreza y avanzar hacia el desarrollo. A partir de la década de 1990, en cada uno de estos países, se iniciaron procesos de reforma educacional fundamentados en los principios de calidad, equidad y pertinencia. La reforma ha pasado por distintas etapas, actualmente se están ejecutando políticas de evaluación de procesos y de productos para mejorar la educación. Se evidencian algunos avances como aumento de la escolaridad promedio de la población, universalización de la educación primaria, avances en la universalización de la educación secundaria, modernización del currículo escolar para responder a los requerimientos de los distintos contextos, pero no son suficientes, es necesario alcanzar niveles de logros más altos.

1.3.4. Retos de la educación secundaria en Latinoamérica: calidad y equidad

Hasta la década de 1990, antes de iniciarse los procesos de reforma, la educación secundaria se ubicaba en la mayoría de los países a continuación de la educación primaria, con distintos años de duración y se estructuraba en un solo tramo, a excepción de México donde existía una educación secundaria media y otra superior. En la primera mitad del siglo XX la enseñanza secundaria formaba para cada uno de los sectores económicos: secundario y terciario y se impartía en las escuelas agrotécnicas, industriales, comerciales y liceos. Los planes de estudio

y programas de asignaturas de estas modalidades no se relacionaban entre sí, tenían contenidos atrasados y escasamente vinculados a la realidad para la cual se proponían formar. En el trabajo docente se privilegiaba el trabajo expositivo, alternando rara vez con talleres, debates y trabajo de campo.

Los procesos de reforma educacional iniciados en la década de 1990, según Tedesco y López (2004); Cox (2005); Macedo, et al. (2005); Braslavsky y Cosse (2006), Brunner (2007); Raczynski y Muñoz (2007), han apuntado fundamentalmente a:

➤ **Mejorar la calidad**

Calidad y equidad son conceptos polisémicos. La calidad de la educación suele asociarse con:

- a) *Resultados de aprendizaje*. En forma recurrente la calidad de la educación se relaciona con los resultados obtenidos por el estudiantado en las pruebas de medición nacional o internacional.

La mayoría de los países, excepto Nicaragua y Bolivia, para mejorar el rendimiento del alumnado en los aprendizajes aprobaron cambios en la estructura curricular, la formación y perfeccionamiento del profesorado, la duración de la jornada escolar, la extensión de la enseñanza obligatoria. La última medida fundamentada en la premisa “educación para todos” produjo

un aumento de la matrícula escolar alcanzando una cobertura sobre el 80% en los países del Cono Sur. En el resto de los países la matrícula en secundaria también ha aumentado, pero no lo suficiente, aún queda un tercio de los jóvenes en edad de asistir a este nivel de enseñanza que no está matriculado (Hopenhayn, 2003; Tedesco y López, 2004; Macedo et al. 2005).

En países como Argentina, Brasil, México, Chile, la enseñanza obligatoria abarca 12 años de escolaridad. Su extensión facilitó los avances en la reorganización de los sistemas educativos en un ciclo continuo liberándose de la estructura rígida que tenía en la década del '80.

América Latina ha aumentado en forma significativa el gasto público en educación y ha logrado acrecentar notablemente la matrícula escolar. Esta región en desarrollo, en la última década del siglo XX, fue la que creció más rápidamente en la cantidad de estudiantes que ingresan y terminan la educación primaria y secundaria. En forma paralela, en la década del 90', en distintos países se iniciaron procesos de reforma educacional para elevar el nivel de logro de los aprendizajes, en forma consecuente, se ha ido extendiendo la duración de la escolaridad obligatoria. No obstante, aún no se registran avances significativos en los resultados del aprendizaje, así lo evidencian las pruebas de medición que administran los distintos países, a nivel nacional e internacional (CEPAL y UNESCO, 2004; BID, 2006; PREAL, 2006; UNESCO, 2008).

En el estudio de la Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), del año 2003, los estudiantes de Chile obtuvieron entre 50 a 70 puntos menos de lo esperado según el ingreso per cápita, el nivel de desarrollo humano y el gasto en educación; sólo el 25% del quintil superior obtuvo un puntaje similar al promedio de los países con igual nivel de desarrollo, tales como Rusia, Latvia, Malasia. Los mejores resultados de estudiantes chilenos estuvieron bajo el promedio de los países con mejor rendimiento a nivel mundial, como Singapur y Corea (PREAL, 2006).

La Prueba administrada por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde el año 2001, es aplicada a estudiantes de 15 años de edad de 41 países, mide habilidades en lectura, matemática y ciencias. En el proceso del año 2001, participaron estudiantes de países latinoamericanos; Argentina, Brasil, Chile, México y Perú, los cuales obtuvieron puntajes muy inferiores a los estudiantes de Europa del Este con ingresos similares.

En el proceso del año 2003 no se tuvo señales claras de mejoramiento en el alumnado de América Latina. Los promedios de los puntajes obtenidos por los países de la OCDE y del sudeste asiático fueron muy superiores a los obtenidos por el estudiantado de Latinoamérica. Los resultados de matemática y ciencias mejoraron. Chile no participó en el proceso del año 2003. Brasil, México y Uruguay, obtuvieron los puntajes más bajos en

lectura, matemáticas y ciencias, comparado con los resultados del resto del alumnado de los 41 países examinados. Aproximadamente el 50% del alumnado latinoamericano demostró tener deficiencias en la lectura y habilidades asociadas. El 75% del alumnado de Brasil, el 66% de México y el 50% de Uruguay, tuvo dificultades en matemáticas básicas, en la exploración y en comprensión de situaciones de la vida cotidiana.

En el año 2006, los países de la OCDE mantuvieron sus resultados con respecto al proceso anterior, liderando Finlandia, Hong Kong-China, Canadá, Taipei-China, Estonia, Japón y Nueva Zelanda. Los resultados obtenidos por Chile, aunque han sido destacados en el contexto latinoamericano están muy por debajo de los obtenidos por los países europeos, (Brunner, 2007; OCDE, 2007). Este tema se aborda con mayor detalle en el capítulo 2, **Tablas 16 y 17**.

- b) *Calidad y educación integral*. Actualmente, el concepto de calidad educativa es integral porque abarca los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales, la participación social de los educandos, la equidad, los aspectos contextuales y valóricos (Seibod, 2000). Al respecto, Muñoz Izquierdo (2004:14), señala:

“Se considera que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla... y

asegurando que las oportunidades de recibirla se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida”.

En el análisis de los resultados de los aprendizajes debería considerarse que en el marco de las reformas han estado presente distintos focos de tensiones: **a)** rechazo a los modelos actuales de desarrollo por parte de estudiantes, docentes, padres, y preocupación sobre cómo organizar espacios de inserción y de aprendizajes para los jóvenes; **b)** certeza de que la educación debe preparar para desempeñarse laboralmente en economías formales e informales; **c)** presencia de modelos docentes tradicionales reticentes a las innovaciones lo que provoca conflictos al contrastarlos con las nuevas visiones de la educación, las necesidades del estudiantado y las manifestaciones de la cultura juvenil; **d)** cambios en la composición del alumnado como consecuencia de la masificación escolar. A la matrícula escolar de la educación secundaria actualmente ingresan cohortes de estudiantes que una década atrás no tenían posibilidad de continuar estudiando, pero, en su trayectoria evidencian carencias de capital cultural, social y económico. En consecuencia, ha surgido un nuevo desafío para el centro educativo pues debe tratar de compensar estas carencias.

El hecho de que el 70% de los jóvenes de la región tenga acceso a la educación secundaria, es decir, con más años promedio de escolaridad formal que sus padres significaría que tendrían más oportunidades de trabajo, bienestar económico y social, sin embargo, un porcentaje significativo ha vivido en condiciones de

pobreza y de desigualdad dejando impronta en sus trayectorias de vida; a esto se suman los desafíos y tensiones del entorno globalizado y laboral.

Los gobiernos de los países iberoamericanos en distintas oportunidades han expresado la necesidad de elaborar políticas en favor de los jóvenes. En la Convención Internacional de Santo Domingo (2004), a través de la Carta Iberoamericana de los Derechos de la Juventud se efectuó un trascendental reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho en las sociedades. En dicha oportunidad se destacó el rol del Estado para garantizar sus derechos y elaborar políticas sociales que posibiliten el desarrollo pleno de sus potencialidades y la integración social ante las oportunidades y retos del mundo globalizado. Del mismo modo, han asumido el compromiso de procurar que tengan acceso a una educación de calidad que posibilite su desarrollo integral y la plena inserción laboral y social (CEPAL, 2004; Macedo et al. 2005).

➤ **Mejorar la equidad**

La equidad es un concepto complejo. La CEPAL, al referirse a la equidad en la educación, en Braslavsky y Cosse (2003), distingue:

- *Equidad pre sistema*: Capacidad de los sistemas educativos para absorber la demanda educativa de los usuarios procedentes de distintas condiciones ambientales, familiares y culturales.

- *Equidad intra sistema:* Homogeneidad en la calidad de la oferta educativa que debería haber entre establecimientos educacionales que atienden a estudiantes de distintos estratos socioeconómicos y diversos contextos.
- *Equidad post sistema:* Capacidad que tienen los egresados del sistema educativo, siendo de distintos niveles socioeconómicos, para insertarse en el sector productivo y desarrollarse desde el punto de vista cultural y social.

Los gobiernos de los países latinoamericanos han hecho grandes esfuerzos por universalizar la educación. En la educación secundaria las cifras de acceso a la educación secundaria, en promedio son cercanas al 70%. Según el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, sin fecha, párrafo 5):

“La tasa de escolaridad del primer ciclo de educación secundaria ha aumentado significativamente en la última década, la cual comprende en la mayoría de los casos a los adolescentes de 11 a 13 años de edad. Sin embargo, dicha tasa desciende cuando se mide la escolaridad de los jóvenes entre 14 y 18 años que corresponden a la secundaria superior, alcanzando sólo un 50% en el acceso”.

Las cifras muestran que los niveles de acceso y egreso están asociados a la riqueza del país y benefician principalmente a las poblaciones urbanas. El análisis de los resultados de las pruebas nacionales que miden los aprendizajes revela los problemas existentes en la *equidad pre-sistema* (Braslavsky y Cosse, 2003). Los puntajes altos lo obtienen estudiantes de establecimientos privados cuyas familias pertenecen a los quintiles de ingresos superiores. Los puntajes más bajos lo obtienen estudiantes cuyas familias obtienen ingresos correspondientes a los

quintiles inferiores, también tienen las tasas de reprobación y deserción escolar más altas, esto se explica por las carencias que poseen en capital social y cultural.

Las tasas de reprobación en la educación secundaria en Argentina, año 2003, eran de 13,6% en el primer ciclo y 17,6% en el segundo; en Chile: 3,9% y 7,3% en cada ciclo y en Uruguay: 18,8% en el ciclo básico, no hay información del segundo ciclo. Las tasas de abandono fueron: Argentina: 5,1% y 5,6% en el primero y segundo ciclo; Chile: 1,5% y 1,2% en cada ciclo; Uruguay: 3,1% en el ciclo básico (MERCOSUR, 2003).

En este marco, Macedo et al. (2005:4), señala que los gobiernos latinoamericanos, según información proporcionada a la UNESCO, entienden la equidad como:

“La creación de condiciones para que todos los grupos de la población tengan oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, de la diversidad étnica, de cultura y de género”.

Para muchos jóvenes el acceso a la educación ya no está acompañado de las expectativas de movilidad social. Perciben que la educación posterga la incertidumbre de un trabajo cambiante, restrictivo y segmentado. Por otra parte, los nuevos sectores que ingresan a la educación secundaria tienen condiciones de educabilidad muy deterioradas, esto explicaría el alto índice de fracasos que se registra en estos grupos. Los jóvenes que desertan de la educación formal ven posibilidades de inserción en otras agrupaciones que facilitan espacios de

identificación y de manifestación de la cultura juvenil como las tribus urbanas. La opción por este tipo de asociaciones funciona como un camino alternativo, con otros valores y vínculos de carácter provisorio (Tedesco, 2004).

Otro aspecto de la equidad se refiere a las diferencia de género. Los países se comprometieron a eliminar la desigualdad de género en la educación secundaria para el 2005 y lograr la equidad en la educación para el año 2015. En la región en general, no hay igualdad de género, si se la compara con las regiones desarrolladas.

El Compendio Estadístico 2005 de la UNESCO señala que en 14 de 18 países latinoamericanos, la desigualdad de género perjudica en mayor medida a los jóvenes y adolescentes; los países más afectados son Nicaragua, Uruguay y Venezuela. En tanto que la disparidad de género desfavorece más a las adolescentes en Bolivia, Cuba, Guatemala y Perú. (UNESCO, 2005b).

Finalmente, se debe señalar que la preocupación de los distintos países por mejorar la calidad y la equidad de la educación contribuye al desarrollo integral de los jóvenes, puesto que son ellos quienes deben implementar su formación y desarrollar habilidades para afrontar las dificultades que presentan las distintas transiciones en la educación secundaria.

A modo de síntesis

La globalización ha producido cambios fundamentales en la organización política, económica, social, cultural de los países, a nivel mundial. Es incuestionable que a la educación se le plantean cambios basales asociados al imperante rol que la sociedad le asigna como motor del desarrollo.

En este marco se han producido algunas transformaciones en la educación secundaria, tanto en los países desarrollados como en desarrollo, con el fin de adecuar sus objetivos a las necesidades del entorno y responder a los requerimientos sociales, entre los que se destaca la estructuración de modelos curriculares que vinculen la educación con el mundo del trabajo. En este contexto se destacó el surgimiento de *la Educación para la Carrera*, a inicios de los '70, en Estados Unidos y en países de Europa Occidental.

En el año 2001, en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar (Senegal), representantes de alrededor de 160 países analizaron la visión de la educación en el mundo teniendo a la vista los acuerdos internacionales sobre los derechos humanos y contrajeron el compromiso de aumentar hacia el año 2015, en forma significativa, los índices de cobertura (*Educación Para Todos*) y las posibilidades de una educación de calidad para niños, jóvenes y adultos.

En el análisis de los progresos que ha tenido la educación para lograr estos objetivos, la educación secundaria merece especial atención. Como el número de

alumnos que termina la educación primaria ha aumentado en forma significativa, en el mundo, también ha crecido la demanda por la educación secundaria y la importancia del valor que se le asigna como preparación del capital humano de cada país. La mayoría de los gobiernos considera que la educación primaria y el primer ciclo de educación secundaria deberían ser tramos de la enseñanza obligatoria.

En las últimas décadas, los índices de matrícula en la educación secundaria han aumentado considerablemente en todo el mundo, en los países desarrollados los porcentajes son superiores al 90% y en América Latina alrededor del 70%.

En forma paralela a los esfuerzos desplegados por aumentar la cobertura en la educación secundaria, los países han invertido grandes sumas de dinero para modernizar los procesos a través de la reforma educacional (que ha pasado por distintas etapas) para el cumplimiento de los principios de calidad, equidad y pertinencia. No obstante, en los países en desarrollo se registran serios problemas de calidad en la educación. Así lo evidencian los resultados de las pruebas de medición nacional e internacional y que han colocado los temas de calidad y equidad como prioritarios en la agenda de las reuniones internacionales de educación de los países de la región latinoamericana.

Se destaca la diversidad de situaciones en los países de Latinoamérica, no obstante, los temas de la calidad y equidad son problemas recurrentes que obstaculizan el logro de las metas para el año 2015. En la región la descripción del

tema se centra fundamentalmente en el Cono Sur y se destaca Argentina, Uruguay y Chile como países que exhiben cifras más alentadoras sobre los avances logrados en algunos ámbitos: universalización de la educación secundaria, extensión de la enseñanza obligatoria, reforma curricular, entre otros.

Los problemas de calidad se asocian básicamente a la equidad o falta de igualdad de la población en el acceso a los bienes y servicios disponibles en el país. En el análisis de los resultados en los aprendizajes logrados se observa que los puntajes más bajos se concentran en el primer y segundo quintil de la educación, razón por la cual, se debería atender mediante medidas especiales las necesidades y demandas de estos grupos más vulnerables de la población.

En la preocupación actual de las autoridades educacionales de los países latinoamericanos está la revisión de los objetivos de la educación secundaria con el propósito que esta prepare fundamentalmente para la vida, para el trabajo, para la incorporación a la vida ciudadana, estructurar los currículos basándose en la educación por competencias, atender a las situaciones que afectan la calidad y equidad. En la aprobación de estos cambios se han considerado las recomendaciones de la UNESCO respecto a los cuatro pilares básicos de la educación, además de los acuerdos internacionales suscritos en materias de educación.

Finalmente, una educación de calidad debería propender a atender en forma integral al educando. Sus objetivos procuran aprendizajes cognitivos,

procedimentales, sociales y valóricos, entre los cuales está el respeto a la diversidad, la incorporación a la vida ciudadana; además el desarrollo de competencias para incorporarse al mundo del trabajo. La orientación educacional y profesional debería ser un eje vertebral de la educación de calidad ya que puede ser un valioso proceso de ayuda al educando a través de sus diversas transiciones académicas y hacia la inserción laboral.

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE Y EN LA REGION DE LA ARAUCANIA

Contenidos

Introducción

- 2.1. Estructura del sistema educativo chileno y en especial de la educación media
 - 2.1.1. Requisitos y objetivos de la educación media
 - 2.1.2. Los cambios curriculares en la educación media: formación general y formación diferenciada
 - 2.1.3. Los objetivos fundamentales transversales
 - 2.2. Evaluación y propuestas de mejora de la educación media chilena
 - 2.2.1. Problemas de calidad y equidad
 - 2.2.2. Propuestas de mejora
 - 2.3. El papel de la orientación en la educación media
 - 2.4. La coordinación entre la educación media general y la educación media diferenciada
 - 2.5. La educación secundaria en la Región de la Araucanía
 - 2.5.1. Problemáticas más relevantes
- A modo de síntesis

Introducción

El presente capítulo aborda el estado de la educación media en Chile y más adelante, en la Región de La Araucanía. Comienza refiriéndose a los cambios producidos en la dependencia administrativa y financiera de los establecimientos educacionales a partir de la década de los 80'.

Al iniciarse el gobierno democrático de 1990 se realizó un diagnóstico de la educación chilena para conocer la preparación del estudiantado de educación

básica y de educación media para asumir los desafíos de la modernización. El diagnóstico acusó problemas en la calidad y equidad de la educación en el país.

En el año 1996 se inició la reforma educacional, sustentada en los principios de calidad y equidad. La reforma se centró en múltiples cambios, entre los cuales se destaca una nueva organización curricular y la reformulación de los contenidos disciplinarios. El plan de estudio se estructura en dos ciclos de enseñanza; el paso del 1° al 2° ciclo origina para los estudiantes una nueva transición académica que los afecta de uno u otro modo; no obstante, en el currículo no se explicita programas o acciones específicas de orientación para brindar ayuda al alumnado en dichos procesos. Otros cambios producidos por la reforma se relacionan con la formación de los profesores, el proceso enseñanza aprendizaje en el aula, la dotación de recursos materiales y tecnológicos para apoyar la enseñanza, la acreditación de los establecimientos educacionales, de los docentes y de las instituciones de educación superior que forman al profesorado.

Los resultados de la calidad aún no logran los niveles esperados, especialmente en los establecimientos escolares con altos porcentajes de estudiantes con vulnerabilidad socioeconómica. La calidad insatisfactoria de los aprendizajes se asociaría con problemas de equidad, situación que se está tratando de abordar con diversas medidas de asistencia a establecimientos escolares y a las familias de escasos recursos. El relato se apoya en estudios realizados por diversos autores.

En su última parte, el capítulo se centra en la Región de La Araucanía. Se entrega una descripción general de la educación media y de los problemas más cruciales que la afectan, en especial los relacionados con la calidad y la equidad.

El capítulo finaliza refiriéndose al rol que debería cumplir la orientación en la educación media y como se ha tratado de reparar su omisión a través de acciones derivadas del Programa Chile Califica.

2.1. Estructura del sistema educativo chileno y en especial de la educación media

La Constitución de Chile fue aprobada mediante el Decreto Ley (DL) 3464 (1980)⁴. Esta Ley Fundamental en su artículo 19-inciso 11 y 12, asegura a todas las personas el derecho a educarse y establece la libertad de enseñanza como principio rector de la organización educativa. Reconoce que los padres de familia tienen el derecho prioritario y el deber de educar a sus hijos. El Estado debe proteger este derecho, financiar un sistema gratuito de educación básica y media y fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles.

El Decreto con Fuerza de Ley (DFL) N° 3063 (1980) ordenó transferir los establecimientos educacionales del país a las municipalidades con su personal, infraestructura, bienes y financiamiento. El Estado dejó la administración directa de gran parte de las escuelas y liceos del país. Las municipalidades asumieron la

⁴Decreto Supremo (DS) 100 de 2005, modifica la Constitución Política de 1980 y fija texto refundido. Art. 19, inciso 10: La educación básica y media son gratuitas, la educación media se prolonga hasta los 19 años de edad.

contratación de los profesores como trabajadores sujetos a la ley laboral común. La educación municipalizada y particular gratuita tendrían subvención económica.

Estas transformaciones se fundamentaron en los cambios políticos, sociales y económicos producidos en el país a partir de 1973, año de inicio del régimen militar. En el sistema económico se modificó el rol del Estado de benefactor a subsidiario. La administración y dependencia de los establecimientos educacionales fueron transferidas a las municipalidades. Como resultado de estos cambios hay centros con subvención estatal (municipalizados, particulares subvencionados, corporaciones privadas), según matrícula de estudiantes y asistencia a clases y otros sin subvención estatal (particulares pagados por los padres). La matrícula de la educación media en el año 2008 totalizaba 1.021.212 estudiantes; el 41,6 % en la educación municipalizada, el 45,7% en la particular subvencionada, el 5,4% en corporaciones privadas y el 7,3% en la educación particular pagada (**Tabla 2.1**).

Tabla 2.1
Matrícula de educación media chilena según financiamiento, año 2008

Dependencia					
Tipo de enseñanza	Municipal	Particular Subvencionada	Corporación Privada	Particular Pagada	Total
Humanístico Científico	251.296	308.747	7.967	74.087	642.097
Técnico Profesional	173.628	158.395	47.058	34	379.115
Total	424.924	467.142	55.025	74.121	1.021.212

Fuente: Anuario estadístico del año 2008 (MINEDUC: 2010)

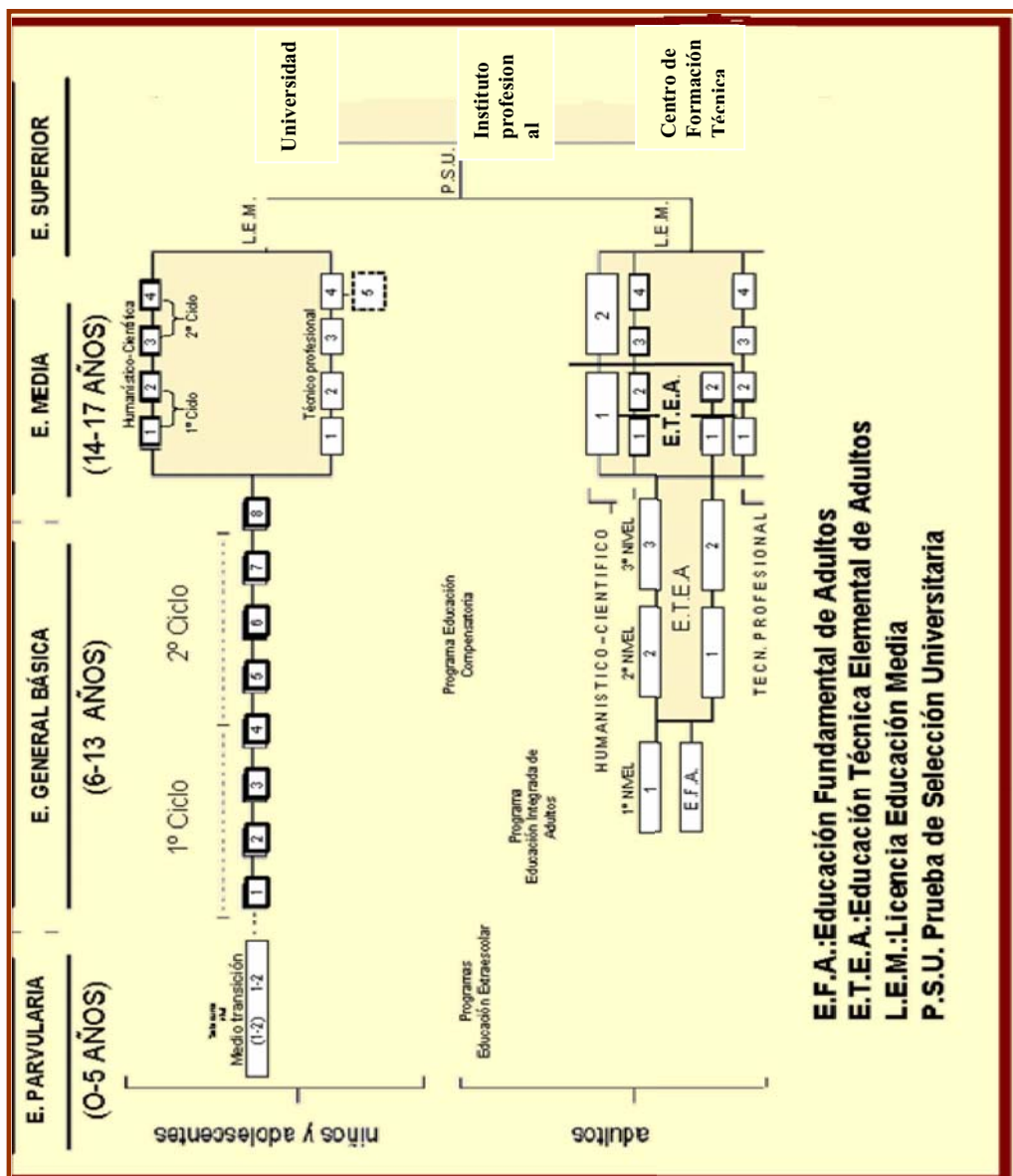
Al transferirse la educación estatal a las municipalidades (1981) el 83% de la matrícula de educación básica y media nacional era estatal, administrada por el Ministerio de Educación. Con el transcurso de las décadas la matrícula de la educación municipal fue disminuyendo, por ejemplo, en el año 2006 alcanzaba al 43,6%, el año 2008 al 41,6%.

Actualmente la educación municipal es gratuita, financiada por el Estado, pero administrada por las municipalidades. En el imaginario social es considerada como la opción educacional para las familias de escasos recursos porque un alto porcentaje de su matrícula la constituyen estudiantes de familias con vulnerabilidad socioeconómica. La educación particular subvencionada que atiende al 51,1% (incluida las corporaciones privadas) se financia con subvención estatal y aportes de los padres y apoderados; su matrícula ha experimentado un aumento significativo en los últimos años, probablemente por los altos puntajes obtenidos por el alumnado en las pruebas de medición nacional. La educación particular pagada es totalmente financiada por los padres, concentra un porcentaje bajo de la matrícula estudiantil secundaria (MINEDUC, 2010).

El sistema educacional chileno tiene cuatro niveles de enseñanza: **a)** educación parvularia que atiende niños de 0 a 5 años de edad; **b)** educación básica (EB), de 6 a 13 años de edad y tiene una extensión de 8 años de escolaridad; **c)** educación media (EM), de 14 a 17 años de edad, con 4 años de escolaridad obligatoria, dividida en dos ciclos: el 1º de formación general y el 2º de formación diversificada Humanístico Científica y Técnico Profesional; y **d)** educación

superior, impartida en universidades, institutos de formación profesional y centros de formación técnica. El Ministerio de Educación (MINEDUC) entrega las directrices educacionales técnicas y programáticas y supervisa el funcionamiento de los establecimientos educacionales (Figura 2.1).

Figura 2.1
El sistema educacional chileno



Fuente: MINEDUC, 2006, <http://www.mineduc.cl/index>

2.1.1. Requisitos y objetivos de la educación media

La presente investigación se realizó cuando se encontraba vigente la Ley N° 18962 o Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, aprobada poco antes de reinstituirse la democracia en Chile y que reguló el sistema educacional hasta el año 2009. Explicitó que la educación es un proceso permanente en la vida y su fin es el desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión, cultivo de valores, conocimientos y destrezas, de acuerdo con la identidad nacional. La educación es un derecho de todas las personas y un deber de los padres. El Estado debe proteger la libertad de enseñanza y fomentar su desarrollo en todos los niveles, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación. Además, financiar un sistema gratuito para asegurar el acceso de egresados de enseñanza básica (LOCE, 1990: Art. 2 y 3).

La educación media es el nivel que atiende a la población escolar que ha finalizado la educación básica. En este nivel se debe procurar que el estudiante logre los aprendizajes referidos a los contenidos mínimos obligatorios, perfeccionarse como persona y estar dispuesto a asumir responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional.

El Art. 8 de la LOCE propiciaba que el estudiante de educación media, junto con lograr su desarrollo como persona debería estar en condiciones de continuar estudios o incorporarse al mundo laboral. La opción por una de estas posibilidades se hace al término del 1er ciclo de educación media general (2° año de enseñanza

media) al decidir por la modalidad de enseñanza diferenciada humanístico científica o técnico profesional. El paso de la educación media general a la diferenciada origina una transición académica crucial para el adolescente porque éste debe decidir opciones respecto de su futuro profesional. Para elegir, en forma adecuada, debe tener claridad sobre su autoconcepto vocacional y expectativas, además de un adecuado manejo de la información pertinente.

La LOCE (Art.12) estableció como objetivos de la educación media:

“a) Desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas basadas en valores espirituales, éticos y cívicos...; b) desarrollar su capacidad de pensar libre y reflexivamente, juzgar, decidir y emprender actividades por sí mismo; c) comprender el mundo en que vive y lograr su integración en él; d) conocer y apreciar nuestro legado histórico-cultural y conocer la realidad nacional e internacional y e) proseguir estudios o desarrollar actividades de acuerdo con sus aptitudes y expectativas”.

El Art. 13 explicitó que el alumnado al finalizar la educación media debería lograr los siguientes requisitos mínimos:

“a) Adquirir y valorar el conocimiento de la filosofía, de las ciencias, de las letras, de las artes y de la tecnología...; b) adquirir las habilidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito...; c) adquirir los conocimientos que le permitan apreciar las proyecciones de la ciencia y tecnología moderna; d) conocer y apreciar el medio natural como un ambiente dinámico y esencial para el desarrollo de la vida humana; e) conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales; f) desarrollar la creatividad y la habilidad para apreciar los valores expresivos de la comunicación estética en las diversas manifestaciones culturales; g) lograr un desarrollo físico armónico para desempeñarse adecuadamente en la

vida, y h) adquirir la motivación y preparación necesaria que le faciliten su desarrollo personal”.

A modo de síntesis, la educación básica y la educación media deberían procurar una formación integral: intelectual, social, física, ética y artística. La orientación de las experiencias educativas en la *Formación General* debe ser relevante para el desarrollo del alumnado. En el espíritu de la LOCE (1990) y del DS N° 220 (1998) se propiciaba que el estudiantado de educación media tuviera una educación actualizada, con calidad, integral, con el fin de que la trayectoria académica por este nivel de enseñanza sea sin grandes sobresaltos y con la ayuda necesaria para resolver las situaciones que se presenten (MINEDUC, 2005). En lo sustancial, estas ideas también están plasmadas en la LGE (Ley General de Educación).

La LOCE produjo descontento en distintos sectores de la población chilena, especialmente en los jóvenes quienes lo manifestaron a través de movilizaciones estudiantiles en los años 2006 y 2008. Se criticaba su origen histórico porque fue aprobada en 1990 por el régimen militar. Se demandaba la elaboración de una ley educacional que junto con basarse en los principios de calidad y equidad regulara la utilización de los recursos estatales, reforzara el concepto de comunidad educativa (centros de estudiantes, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares). A modo de respuesta, el gobierno envió al congreso un proyecto de ley (Román y Carrasco, 2007) que fue discutido y aprobado como *Ley General de Educación* o LGE (Ley N° 20370), a fines del año 2009. La LGE derogó la LOCE, actualmente está en proceso de implementación.

2.1.2. Los cambios curriculares en la educación media: formación general y formación diferenciada

Uno de los cambios fundamentales del marco curricular de la educación media chilena (DS N° 220 de 1998) fue estructurar este nivel en dos ciclos, el primero formado por 1° y 2° de enseñanza media general o común para todo el alumnado y el 2° ciclo formado por el 3er y 4 año de enseñanza media diferenciada bifurcada en humanístico científica (HC) y técnico profesional (TP). La formación general con 33 horas de clases semanales y la formación diferenciada para la enseñanza HC con 27 horas cada semana en asignaturas de formación general y 9 horas de profundización diferenciada y para la TP 12 horas semanales y 26 horas de formación diferenciada. Cada estudiante debía optar, según sus intereses, por una de las dos modalidades de enseñanza. En cada modalidad, además había horas de libre disposición para incrementar la respectiva formación, como se detalla en las **Tablas 2.2 y 2.3.**

La Coordinadora Nacional de Educación Media del Ministerio de Educación es la instancia que organiza las modalidades de enseñanza general y de enseñanza diferenciada y supervisa la aplicación de la política orientada a mejorar la calidad de la educación. La calidad se asocia al logro de los aprendizajes en el 100% del alumnado, a través de trayectorias educativas que permitan su progreso hacia la continuidad de estudios y una adecuada inserción social, ciudadana y laboral.

Con relación a la estructura curricular, Lemaitre, Cerri, Cox y Rovira (2003) señalan que los países deciden sus modelos de educación media considerando los

límites definatorios (curriculares, temporales, institucionales, según salidas y conexiones con el medio externo) entre la educación media general o académica y la educación media técnico profesional. Se distinguen modelos no diferenciados como el anglosajón, de diferenciación temprana, institucional y curricular ligado a la empresa (sistema alemán dual); de diferenciación menos temprana como el francés (bachilleratos diferenciados). La educación media en Chile, históricamente se ha ubicado cerca del último modelo.

Tabla 2.2
Marco temporal de la formación humanístico-científica (HC)

Educación Media	Formación General		Formación Diferenciada		Libre Disposición	
	Horas semanales	Horas Anuales	Horas semanales	Horas Anuales	Horas semanales	Horas Anuales
1º	33	1.287	0	0	9	351
2º	33	1.287	0	0	9	351
3ª	27	1.053	9	351	6	234
4º	27	1.053	9	351	6	234
Total		4.680 (71%)		702 (11%)		1.170 (18%)

Fuente: MINEDUC (2005: 17). Total hrs. 4 años de educación media: 6.552Hrs.: 39 semanas de clases.

Tabla 2.3
Marco temporal de la formación técnico-profesional (TP)

Educación Media	Formación General		Formación Diferenciada		Libre Disposición	
	Horas semanales	Horas Anuales	Horas semanales	Horas anuales	Horas semanales	Horas Anuales
1°	33	1.287	0	0	9	351
2°	33	1.287	0	0	9	351
3ª	12	468	26	1.014	4	156
4°	12	468	26	1.014	4	156
Total		3.510 (54%)		2.028 (31%)		1.014 (15%)

Fuente: MINEDUC (2005: 17).

El propósito de la *formación general* es responder a las necesidades de un proceso de preparación humana de acuerdo a las condiciones socio-culturales contemporáneas. Tales necesidades se explicitaron en forma consensuada, a nivel político y técnico, en términos de requerimiento de una formación de los jóvenes del país con competencias básicas fundamentales para el crecimiento, identidad y autoafirmación personal, para cualquiera trayectoria laboral o de estudios, y para las perspectivas de integración cultural, política y de desarrollo del país. Estas competencias básicas son:

- Capacidades fundamentales (lenguaje, comunicación y cálculo).
- Disposiciones personales y sociales (referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual).
- Aptitudes cognitivas (capacidades de abstracción, de emprender, innovar, crear).

- Conocimientos básicos (del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo).

La *formación general* se estructuró en nueve sectores de aprendizaje, algunos con subsectores, constituyendo trece agrupaciones disciplinarias:

- a) Sector de Lenguaje y Comunicación⁵ (Subsector: Lengua Castellana y Comunicación, (Subsector Idioma Extranjero⁶).
- b) Sector de Matemática.
- c) Sector de Historia y Ciencias Sociales.
- d) Sector de Filosofía y Psicología (sólo en 3° y 4°).
- e) Sector de Ciencias Naturales (Subsector: Biología, Subsectores: Química y Física⁷).
- f) Sector de Educación Tecnológica (sólo en 1° y 2°),
- g) Sector de Educación Artística (Subsector: Artes Visuales y Subsector: Artes Musicales).
- h) Sector de Educación Física.
- i) Sector de Religión.
- j) Se incluye la actividad de Consejo de Curso.

En el marco curricular se establece que el conjunto de objetivos de aprendizajes esperados en estos sectores se cruza con criterios de formación contextualizada en la resolución de problemas y las orientaciones morales

⁵ Decreto N° 259 de 2009 modifica por Sector de Lenguaje y Comunicación

⁶ Decreto N° 259 de 2009 modifica por Sector de Idioma Extranjero: Inglés

⁷ Decreto N° 259 de 2009 modifica por subsectores: Biología, Química, Física

señaladas en los Objetivos Fundamentales Transversales (Cox, 2005; MINEDUC, 2005; Raczynski y Muñoz, 2007).

La *formación diferenciada* se imparte en 3er y 4º año de educación media en las modalidades de enseñanza HC y TP (Humanístico científica y Técnico diferenciada), y cada uno de los estudiantes debe optar por una de ellas. Esta opción vocacional antes de la reforma se tomaba al finalizar el 8º año de educación básica, a la edad de 13 a 14 años.

En la *formación diferenciada* HC, las asignaturas básicas de formación general significan dos tercios del tiempo escolar semanal. En la modalidad TP la *formación diferenciada* (módulos de especialidades técnicas) ocupa dos tercios del horario de clases de cada semana. Ambas modalidades conservan un núcleo curricular común en 3er y 4º año educación media correspondiente a lengua castellana y comunicación, matemática, historia y ciencias sociales e idioma extranjero.

La modalidad HC es la vía directa para continuar estudios en carreras universitarias, por lo tanto, se complementa con asignaturas electivas que ofrecen los establecimientos educacionales de acuerdo a los intereses del alumnado y se agrupan comúnmente en planes: humanista, biológico-matemático y artístico.

Cada plan se estructura con tres asignaturas para profundizar en el conocimiento de una determinada área. Los centros educacionales definen

anualmente los canales u opciones de diferenciación que ofrecerán al estudiantado de 3er año de educación media al iniciarse cada año escolar (Cox, 2001, 2005; MINEDUC, 2005).

La *formación diferenciada* en la modalidad técnico profesional (TP) se organizó en 14 sectores o familias ocupacionales y 46 canales de especialización, de acuerdo con el DS N° 7.835 del año 2003. La diferenciación se produce en la formación especializada definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de salida, de acuerdo con los respectivos sectores ocupacionales y canales de especialización (**Cuadro 2.1**). En su definición colaboraron empresarios, trabajadores y educadores, de acuerdo con las necesidades de formación de recursos humanos calificados para una economía en crecimiento y capaz de competir efectivamente en los mercados globales.

La modalidad TP prepara para la vida de trabajo en un sector ocupacional, más que para un *puesto de trabajo*, sobre cuya permanencia o de las tecnologías en que se basa, no hay certeza como en el pasado (UNESCO, 2004; Cox, 2005)⁸.

⁸ LGE Art. 20. La Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares.

La formación diferenciada humanista-científica está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes. La formación diferenciada técnico profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos. La formación diferenciada artística está orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos.

Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo.

Cuadro 2.1
Sectores Económicos y Especialidades de la Formación Diferenciada en la
Modalidad Técnico Profesional (TP)⁹

SECTOR ECONÓMICO	ESPECIALIDAD
1.Maderero	1. Forestal 2. Procesamiento de la Madera 3. Productos de la madera 4. Celulosa y papel
2.Agropecuario	5. Agropecuaria
3.Alimentación	6. Elaboración industrial de alimentos 7. Servicios de alimentación colectiva
4.Construcción	8. Edificación 9. Terminaciones de construcción 10. Montaje industrial 11. Obras viales y de infraestructura 12. Instalaciones sanitarias 13. Refrigeración y climatización
5.Metalmecánica	14. Mecánica industrial 15. Construcciones metálicas 16. Mecánica automotriz 17. Matricería 18. Mecánica de mantenimiento de aeronaves
6.Electricidad	19. Electricidad 20. Electrónica 21. Telecomunicaciones
7.Marítimo	22. Naves mercantes y especiales 23. Pesquería 24. Acuicultura 25. Operación portuaria.
8.Minero	26. Explotación minera 27. Metalurgia extractiva 28. Asistencia en geología
9.Gráfico	29. Gráfica 30. Dibujo técnico
10.Confección	31. Tejido 32. Textil 33. Vestuario y confección textil 34. Productos de cuero
11.Administración y comercio	35. Administración 36. Contabilidad 37. Secretariado 38. Ventas
12.Programas y proyectos especiales	39. Atención de párvulos 40. Atención de adultos mayores 41. Atención de enfermos 42. Atención social y recreativa
13.Química	43. Operación de planta química 44. Laboratorio químico
14.Hotelaría y turismo	45. Servicios de hotelaría 46. Servicios de turismo

Fuente: MINEDUC (2005: 12 y 13)

⁹ Decreto N° 254 de 2009 modifica nombres de algunas especialidades.

En los cambios aprobados para la *formación diferenciada* TP se procura entregar al alumnado una formación técnica más acorde con la realidad laboral. En este sentido, algunos establecimientos de educación media técnico profesional han estructurado la práctica profesional del estudiantado con modalidad dual o de tiempo alternado entre liceo y empresa, durante la semana, experiencia que les ha posibilitado el acercamiento real al mundo del trabajo (MINEDUC, 2005).

Para que cada estudiante opte, de acuerdo a sus intereses y aptitudes, es necesario que tenga claridad sobre su autoconcepto vocacional y maneje información sobre las posibilidades profesionales y laborales que podrían asociarse a cada alternativa curricular. Esto es posible si ha contado con asesoría sistemática en orientación profesional, como lo señala el Ministerio de Educación en el marco curricular de la educación media (MINEDUC, 2005).

2.1.3. Los objetivos fundamentales transversales

Otro de los cambios significativos introducidos en la reforma curricular, tanto en educación básica como en educación media, fue el reconocimiento de una nueva dimensión en los objetivos de aprendizaje que cruzan transversalmente los límites verticales definidos por las fronteras disciplinarias tradicionales. Se trata de los objetivos fundamentales transversales (OFT) referidos a conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que el estudiantado logre en el plano personal, intelectual, moral y social. Los OFT deben considerarse en todas las actividades y experiencias de la vida escolar, en el proyecto educativo institucional y comprometen a todos los docentes,

administrativos y estudiantes. Los OFT se explicitan en el Capítulo II del marco curricular (DS 220 de 1998) de la educación media y apuntan a:

- 1) La adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que el alumno, a su egreso, pueda seguir distintos cursos de acción y no esté limitado a escasas opciones de educación superior u ocupacional.
- 2) La formación del carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del liceo.
- 3) El desarrollo de un sentido de identidad personal del joven, especialmente en torno a la percepción de adquirir ciertas competencias que le permitan resolver problemas y valerse por sí mismo en la vida.

La orientación, de este modo, quedó implícita en el trabajo docente con los OFT que apuntan al desarrollo integral del alumnado: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos a alcanzar en el plano personal, intelectual, moral y social, asumidos por el currículum en su conjunto y de responsabilidad de todo el profesorado (Cox, 2005; MINEDUC, 2005).

Los cambios curriculares aprobados por el Decreto Supremo N° 220 de 1998 dieron origen a una nueva transición académica en la educación media chilena. A las transiciones de educación básica a la educación media y de educación media a la educación superior o al mundo laboral se agregó la transición del 1er al 2° ciclo, es decir, desde la formación general a la formación diferenciada escindida en dos

modalidades de enseñanza: humanístico científica y técnico profesional, de libre opción estudiantil.

En este contexto, se destaca la importancia de la orientación profesional en la educación media como ayuda sistemática al estudiantado en su trayectoria académica, especialmente para afrontar las distintas transiciones, con un enfoque integral y no solamente centrado en la toma de decisión respecto de una opción curricular o profesional. Precisamente, uno de los factores que determinan la calidad de la educación es la preparación del alumnado para afrontar los procesos de toma de decisiones en el plano personal, académico y socio laboral, teniendo en cuenta las áreas o dimensiones *cognitiva, afectivo-emocional y la social* (Álvarez González 1999; Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006).

2.2. Evaluación y propuestas de mejora de la educación media chilena

El sistema educativo chileno en el período 1970-90 tuvo un crecimiento cuantitativo muy significativo debido a la reforma educacional de 1965 que prolongó la escolaridad primaria obligatoria de 6 a 8 años. En 1960 la escolaridad de educación básica era de 80% y la escolaridad de educación media era de 14%. En 1990 la matrícula alcanzaba a 3.269.000 estudiantes y tenía una cobertura de escolaridad de 95% en educación básica y 77% en educación media. En la década de 1970 el promedio de escolaridad de las personas de 15 o más años de edad era de 4,3 años, en 1990 era de 8,6 años (Arellano, 2001; Cox, 2005).

En el año 1981 la matrícula de la educación media era de 554.749 estudiantes, correspondiente al 65% de los jóvenes entre 14 a 17 años de edad. Con el transcurso de los años se incrementó en forma significativa, de modo que en el 2008 atendía al 95% de los jóvenes de dicho tramo. La enseñanza humanístico científica, hasta el año 1981, tenía un alto porcentaje de la matrícula del nivel medio (70,8%) en desmedro de la técnico profesional, pero a partir de ese año disminuyó en forma sistemática hasta el 55,4%. En el año 2000 volvió a incrementarse alcanzando el 62, 8% en el 2008. La enseñanza media técnico profesional aumentó desde 29,2% en 1981 al 44,5% en el 2000, atribuido a la importancia que las políticas educacionales le asignaron en la formación del capital humano del país. No obstante, desde el año 2000 ha disminuido al 37,1% en el 2008, **Tabla 2.4.**

Tabla 2.4
Aumento de la cobertura educacional 1981 –2008

Año	Educación media	14-17 años	Humanística Científica	% HC	Técnico Profesional	% TP
	Total					
1981	554.749	65	392.940	70,8	161.809	29,1
1990	719.819	77	464.423	64,5	255.396	35,4
1995	688.440	78	388.177	56,4	291.048	42,2
2000	822.946	84	456.246	55,4	366.700	44,5
2002	896.470	87	513.813	57,3	382.657	42,6
2006	1.042.074	95	611.056	58,6	431018	41,3
2008	1.021.212		642.097	62,8	379.115	37,1

Fuentes: Cox (2004: 24), MINEDUC (2010)

2.2.1. Problemas de calidad y equidad

El crecimiento cuantitativo en la matrícula del sistema educacional chileno, a partir de la década del 70' no significó un aumento cualitativo de los aprendizajes, muy por el contrario, la crítica reiterada respecto de su calidad motivó a la autoridad gubernamental, en el inicio de los 90' a nombrar una comisión técnica presidida por José Joaquín Brunner para evaluar la calidad de la educación. En el año 1995 la comisión entregó su informe con conclusiones sobre el estado muy deficitario de la educación e identificaba los problemas principales que se habían detectado:

➤ Problemas de calidad

En la educación media el análisis de la eficiencia interna indicaba que el tiempo promedio de egreso nacional para la enseñanza humanístico científica era de 5,4 años siendo que desde el punto de vista legal la estructura en cuatro grados tenía una duración de cuatro años (1 grado por año). El éxito oportuno era de sólo un 47,3% y, en el promedio nacional 1/3 de los que ingresaban al 1er grado del nivel no completaban sus estudios de enseñanza media.

Los análisis de los resultados de la Prueba del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), administrada desde el año 1990, corroboraban que la calidad de la educación era de nivel insuficiente. En la educación básica los aprendizajes logrados eran del 71,1% en matemática y 68,6% en castellano. En educación media humanística científica eran del 57% en

castellano y 51% en matemática. En la técnico profesional alcanzaban el 60% en castellano y 47,2% en matemática. Además, la distribución de los puntajes según nivel socioeconómico, en ambas pruebas, evidenciaban una marcada inequidad dejando en desventaja a la enseñanza municipalizada con respecto a la particular subvencionada y privada (Brunner, 1995; Arellano, 2001; Cox, 2005).

La evaluación diagnóstica en la parte cualitativa fue participativa. Se consultó a personas de sectores escolares y no escolares del país. El sector no escolar (11,8%) se integró con 241 grupos focales en distintas regiones del país, conformados por personas de 18 a 30 años de edad con menos de 10 años de egreso de la educación media: trabajadores de la producción y el comercio, agricultura, fuerzas armadas y carabineros, servicios de la salud. El sector escolar (82,5%) se constituyó con 2.043 grupos focales en el país conformados con estudiantes, profesores, directivos, padres y apoderados (**Tabla 2.5**).

Tabla 2.5
Síntesis participación conversación sobre educación media (1992- 93)

Participantes, Informes	Total	%
Establecimientos educación media	1.865	100
Grupos del sector escolar: profesores, Alumnos, padres, apoderados	1.686	82,5
Grupos del sector no escolar	241	11,8
Grupos que no informan su composición	116	5,7
Grupos participantes	2.043	100
Informes recibidos	2.905	100

Fuente: MINEDUC (1993: 12)

En general los actores expusieron una visión negativa de la experiencia escolar. Los egresados de educación media humanístico científica percibían como problemas de la calidad de la enseñanza: muchas clases expositivas, teóricas, poco motivadoras, profesores con excesivo trabajo pedagógico (numerosos cursos y estudiantes que atender) y administrativo (construcción y revisión de pruebas, informes, libretas de notas), los aprendizajes logrados eran insuficientes para cumplir con los requisitos y continuar estudios universitarios. Los egresados de educación media técnico profesional opinaron que no habían adquirido las competencias requeridas para un buen desempeño en el trabajo y que la enseñanza estaba desconectada de la realidad laboral.

En la consulta a 122 empresarios, edad promedio 45 años, en la categoría *eficacia de la educación* se manifestó la preocupación por los resultados de la educación media y porque la aspiración de *ascenso y movilidad social a través de la educación* no se cumplía. Se sugirió la necesidad de diferenciar la enseñanza humanística científica de la técnico profesional a partir del 2º año de educación media lo que fue recogido en la Reforma. Al referirse a la estructura de la formación especializada de la enseñanza técnico profesional se valoró más que se impartiera una educación general para el trabajo que la capacitación para un oficio. En los grupos focales el 56% de los empresarios señaló que era necesario que la educación media desarrolle competencias asociadas al *ser* para un buen desempeño laboral: responsabilidad, honestidad y autonomía entre otras (MINEDUC, 1993; García Huidobro, 1997). Los resultados de grupos focales con padres y apoderados y con representantes de colegios (contadores, ingenieros,

arquitectos) coincidieron en la identificación de los puntos críticos de la educación media del país.

El informe de la Comisión Técnica dirigida por Brunner (1995), además de bajos logros en la eficiencia y eficacia de la educación indicó que había problemas de infraestructura en un número significativo de establecimientos educacionales, insuficiencia de recursos es didácticos y docentes desmotivados. Las conclusiones señalaron que la educación chilena no respondía a las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI, por lo tanto, era urgente modernizarla y mejorar la calidad, equidad y participación. Se requería cambios en todos los niveles de enseñanza: básica, media y superior, asumiendo las recomendaciones de la UNESCO (Brunner, 1995; Arellano, 2001; Cox, 2005).

En el año 1996 se inició en Chile la reforma educacional fundamentada en los principios de calidad y equidad. Después de una década, no obstante, los recursos financieros y materiales invertidos y los cambios aprobados en los distintos procesos de la reforma, subsiste el problema de calidad en la educación. Así se deduce de los resultados de las distintas evaluaciones de los aprendizajes del alumnado de educación básica y media.

En efecto, el alumnado de la educación municipalizada evaluado por la Prueba SIMCE, año 2006, alcanzó como puntaje promedio 242 puntos en lenguaje y 236 en matemática, comparados con la educación particular subvencionada con 257 y 256 y la particular pagada 305 y 325, en las respectivas mediciones.

La Prueba aplicada por el *Programme for International Student Assessment* (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tiene el propósito de evaluar en qué medida el alumnado de 15 años de edad de los países miembros de la OCDE, próximo a concluir la educación obligatoria, ha adquirido los conocimientos y habilidades para afrontar los desafíos de la actual sociedad del conocimiento. Incluye tres áreas: lectura, matemática y ciencias. En el año 2006 participaron alrededor de 400.000 estudiantes de 57 países.

Chile y otros países latinoamericanos fueron invitados a participar en los procesos de los años 2000 y 2006. En la primera escala general de ciencias, el alumnado obtuvo 438 puntos, superior al promedio latinoamericano participante: que alcanzó 408 puntos (Uruguay, México, Argentina, Brasil, Colombia) e inferior al promedio del alumnado de la OCDE: 500 puntos (**Tabla 2.6**).

Tabla 2.6
Puntajes en escala general de ciencias y sub-escalas de competencias científicas. Chile, Latinoamérica y OCDE

Países	Escala General de Ciencias	Identificar problemas científicos	Explicar fenómenos científicos	Utilizar evidencia científica
Chile	438	444	432	440
Uruguay	428	429	423	429
México	410	421	406	402
Argentina	391	395	386	385
Brasil	390	398	390	378
Colombia	388	402	379	385
Promedio Latinoamericano	408	415	403	403
OCDE	500	499	500	499

Fuente: Base de datos PISA 2006 (OCDE, 2007), (MINEDUC, 2007 a: 27)

Si se compara los resultados generales obtenidos en la escala general de ciencias (438), lectura (442) y en matemática (411), se puede observar que los puntajes promedio obtenidos son superiores al promedio latinoamericano (408, 403 y 394) en cada una de estas disciplinas, excepto Uruguay (427 en matemática) e inferiores al puntaje promedio de la OCDE (500, 492 y 498), como se señala en la **Tabla 2.7**.

Tabla 2.7
Puntajes en escala general de ciencias, lectura y matemática. Chile, Latinoamérica y OCDE

Países	Ciencias	Lectura	Matemática
Argentina	391	374	381
Brasil	390	393	370
Chile	438	442	411
Colombia	388	385	370
México	410	410	406
Uruguay	428	413	427
Promedio Latinoamericano	408	403	394
OCDE	500	492	498

Fuente: Base de datos PISA 2006 (OCDE, 2007), (MINEDUC, 2007 a: 27-36)

➤ **Problemas de equidad**

En la educación municipalizada se registran serios problemas de equidad. Esta realidad se asocia a los cambios en el sistema educacional chileno, a partir de 1981, respecto de la dependencia financiera de los centros, puesto que un porcentaje significativo de estudiantes proveniente de familias de los niveles socioeconómicos más bajos se ha concentrado en los centros municipalizados.

En el año 2008 la matrícula de 2° de educación media que rindió la Prueba SIMCE era de 231.578 estudiantes, de los cuales el 40% asistía a establecimientos de educación municipalizada, el 52% a educación particular subvencionada, el 7% a la educación particular pagada. El 79% del alumnado pertenecía a familias que estaban en categorías socioeconómicas *media*, *media baja* y *baja* según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2006).

El mismo año, el alumnado mencionado rindió la Prueba SIMCE, los resultados obtenidos se han asociado a la realidad del grupo socioeconómico en que se ubicaban los estudiantes. Los puntajes promedio más bajos, tanto en lengua castellana (224 y 225) como en matemática (209 y 212) lo obtuvieron estudiantes del grupo socioeconómico *bajo* de establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados. En el grupo *medio alto* los puntajes promedio de centros municipalizados fueron superiores a los de centros de enseñanza particular subvencionada en lengua castellana (314 y 285) y en matemática (330 y 292). Los puntajes más altos en lengua castellana (307) y en matemática (325) lo obtuvieron estudiantes de colegios particulares pagados (**Tabla 2.8**). Estos resultados no han sido tan disímiles en los distintos procesos de evaluación del SIMCE.

Tabla 2.8
Puntaje promedio 2° medio Prueba SIMCE 2008, según grupo socioeconómico y dependencia

Grupo socio-económico	Lengua Castellana			Matemática		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
Bajo	224	225	-	209	212	-
Medio Bajo	236	(+)243	-	223	(+)235	-
Medio	(+)271	262	-	(+)267	259	-
Medio Alto	(+)314	285	-	(+)330	292	-
Alto	-	306	307	-	320	(+)325
Nacional	242	258	306	231	254	325

Fuente: Informe resultados nacionales SIMCE 2008 (MINEDUC, 2009c)

+: Puntaje promedio significativamente superior al puntaje promedio de la otra dependencia para este grupo socioeconómico.

- : indica que la categoría no tiene estudiantes o que tiene menos de 0,5 del total de ellos.

MUN: Establecimientos municipales

PSUB: Establecimientos Particulares subvencionados

PPAG: Establecimientos particulares pagados.

Esta realidad constituye un desafío para las autoridades que impulsan las políticas educacionales del país y lo han abordado aumentando las inversiones económicas en infraestructura, en recursos materiales y en contratación de profesorado experto en atención a la diversidad (Zamorano, 2006).

La cobertura educacional actualmente alcanza casi al 100% en la educación básica, el 90% en la educación media y el 31,5% en la educación superior. La distribución del estudiantado, según financiamiento de la enseñanza, revela una gran inequidad. En la educación media, en el quintil V, que corresponde a los ingresos más altos la cobertura es de 98,5%, mientras que en el quintil I correspondiente al nivel de menos ingresos alcanza al 82,3 %. En esta misma relación, el promedio de escolaridad en el quintil V es 13,1 años y en el quintil I es 9,4 años. En el año 2006, el 59% del alumnado de educación media era de nivel

socioeconómico *bajo y medio bajo*, la mayor parte de ellos estaba matriculado en la educación municipalizada y particular subvencionada (Dávila y Goicovic, 2002; UNESCO, 2004; Raczynski y Muñoz, 2007).

Las características socioeconómicas del alumnado también se asocian a la tasa de retención. En el año 2004 era casi del 100% en los grupos estudiantiles de familias con niveles de ingresos económicos altos y del 82,3% en el quintil de ingresos bajos. La reprobación y abandono o deserción escolar se registra fundamentalmente en la enseñanza municipalizada y se relacionaría con los problemas socioeconómicos que afectan a muchas familias de estudiantes, ante lo cual, se sienten presionados a insertarse tempranamente en el mundo del trabajo, pero como carecen de las competencias exigidas sus posibilidades de contratación se reducen a empleos sin calificación, con bajos ingresos permanentes y precarias condiciones laborales (Dávila, 2002; Raczynski y Muñoz, 2007; Román, 2009).

Para Mella (2003), las diferencias de logros en los aprendizajes entre el estudiantado de los establecimientos escolares municipalizados y particulares subvencionados se han acentuado, situación que debería evaluarse en términos de que los esfuerzos de la reforma educacional no han logrado cambiar la tendencia a la segmentación socio-económica que hay en la sociedad chilena.

En los resultados de las pruebas nacionales sería más gravitante el factor socioeconómico de la familia que el factor dependencia administrativa de los establecimientos educacionales, lo que confirmaría que a los problemas de calidad

se asocian problemas de equidad socioeconómica de la población nacional. En efecto, la sociedad chilena es la segunda más desigual en América Latina, después de Brasil y es una de las más desiguales del mundo, desde el punto de vista de la distribución de los ingresos (Brunner y Elacqua, 2005; Solimano y Torche, 2007).

El alumnado de la educación media municipalizada está formado, en su gran mayoría, por adolescentes no seleccionados en los procesos de matrícula y que pertenecen a familias con vulnerabilidad socioeconómica cuyos padres tienen promedios de escolaridad inferiores a ocho años, bajos ingresos económicos, inestabilidad laboral, familias mono parentales, entre otras y con limitadas posibilidades de brindar apoyo académico a sus hijos. Por tanto, la composición de estos establecimientos educacionales da cuenta de una gran diversidad estudiantil con variadas necesidades y demandas socioeducativas, realidad que induce a pensar que las trayectorias juveniles y académicas de muchos estudiantes son azarosas y difíciles. Por otra parte, como las posibilidades de ayuda que tiene la familia son escasas, es muy importante el rol que le cabe a los docentes y al centro en el proceso de orientación educacional y profesional, tanto a nivel individual como colectivo (Weinstein, 2001; Dávila, 2002; Ghiardo y Dávila, 2005).

2.2.2. Propuestas de mejora

La reforma educacional chilena, iniciada en el año 1996, se financió con un incremento del presupuesto nacional y los aportes del Banco Mundial. Sus principios básicos fueron mejorar la calidad y la equidad. La calidad, entendida

como logro de aprendizajes para cada nivel de la enseñanza y la equidad como la dotación de recursos necesarios al alumnado con vulnerabilidad socioeconómica para que tenga las mismas oportunidades de aprendizaje que los iguales.

Los principios de la Reforma Educacional se concretaron mediante la aplicación de las siguientes medidas:

➤ **Formación y perfeccionamiento con énfasis en la calidad**

- a) *El fortalecimiento de la formación profesional docente.* En 1996 el Ministerio de Educación invitó a las universidades a participar en un concurso nacional de proyectos de formación de profesores. Se exigía innovación en los procesos y contenidos de la formación, calidad del cuerpo académico, modelo de enseñanza centrado en el alumno, trabajo colaborativo, incentivo al ingreso y retención del alumnado de pedagogía, incorporación de la tecnología en la enseñanza, prácticas pedagógicas progresivas. Como resultado del concurso se entregó 17,5 millones de dólares (facilitados por el Banco Mundial), equivalentes año 2002, a las 17 universidades que se adjudicaron proyectos de fortalecimiento a la formación inicial docente (FFID) y que constituían el 70% de las instituciones formadoras de profesores en el país; el 82, 4% de las universidades eran estatales y el 17,6% privadas (Avalos, 2003; Cox, 2005).
- b) *El perfeccionamiento de los docentes.* La práctica pedagógica se ha tratado de mejorar a través de programas de perfeccionamiento innovador

impartidos por las universidades, pasantías en el extranjero y auto perfeccionamiento del profesorado en reuniones quincenales de Grupos de Profesionales de Trabajo (GPT). En el país se organizaron alrededor de 3.500 GPT que agrupaban a más de 32.000 profesores de educación media en actividades de auto perfeccionamiento.

- c) *Proyectos y programas de mejoramiento pedagógico.* La calidad educativa se ha abordado también a través de la *descentralización pedagógica*, para lo cual, el Ministerio de Educación ha convocado a diversos concursos de proyectos de mejoramiento e innovación pedagógica. En la educación media, desde el año 1997 al 2001, se ejecutaron proyectos del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media (MECE Media) en el 100% de los liceos subvencionados del país.

El propósito del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media (MECE Media) fue desarrollar acciones para promover cambios en la práctica pedagógica del profesorado y avances en el desarrollo personal del alumnado. En el primer caso, se desarrolló un programa con dos líneas de acción: Prácticas Pedagógicas dirigidas a los profesores y Gestión Directiva dirigida a los equipos de gestión de los establecimientos educacionales. En el segundo caso, se desarrolló un programa denominado Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLES) cuyo objetivo fue reconocer a los estudiantes como jóvenes con derechos, deberes y espacios de participación. Las evidencias recogidas en el estudiantado de educación media, en el año 2002, sobre el impacto que habían

tenido los proyectos del Programa MECE Media, el funcionamiento de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) y las capacitaciones docentes asociadas a la implementación de la reforma curricular señalaron que aún había prácticas tradicionales en la docencia de los profesores (clases expositivas), pero con relativa frecuencia se utilizaba metodología de resolución de problemas y trabajo en equipo (Lemaitre et al., 2003; Cox, 2005). Actualmente, a través de la evaluación y acreditación docente se está tratando de acelerar el cambio.

El propósito de la línea de gestión directiva fue incentivar la práctica de una gestión participativa en aspectos pedagógicos, para lo cual, se desarrollaron acciones tendientes a fortalecer las capacidades de liderazgo, el trabajo colaborativo en los equipos de gestión y la elaboración de proyectos educativos institucionales.

El Programa MECE Media se financió con US\$ 207 millones, de los cuales, el 83,1% aportó el Banco Mundial y el 16,9% el presupuesto nacional. Se invirtió en infraestructura, bibliotecas y computadores con el propósito de transformar los contextos de enseñanza y aprendizaje de la educación media subvencionada del país. Una evaluación externa realizada al término del proyecto constató que el 95% de los establecimientos educacionales tenía equipos de gestión directiva capaces de liderar una gestión participativa centrada en los objetivos pedagógicos del establecimiento educacional (Hepp, 2005; Raczynski y Muñoz, 2007).

Además del Programa MECE Media, se han desarrollado otros proyectos educacionales como el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (MECE Básica), la Red Enlaces, los Proyectos Montegrande, con gran impacto nacional y local. Según los informes evaluativos contribuyeron a mejorar la autonomía profesional, el trabajo colaborativo, la calidad de la gestión curricular y de la enseñanza.

➤ **Cambios en la gestión directiva**

- a) *La modernización de la gestión y el financiamiento.* Para modernizar la administración educacional se entregó nuevas facultades a los municipios y a los directores de centros educacionales municipalizados y se adoptó nuevos modelos de planificación, evaluación e incentivos al desempeño docente. Además, se incrementó la inversión pública y privada en la educación, entre 1994 y 2003, de modo que el total del gasto público y privado en educación aumentó de 4,89% a 7,6% del producto interno bruto (Donoso, 2005).

- b) *La ampliación del calendario y de la jornada escolar:* Esta medida se aprobó con el propósito de que el estudiantado permanezca más tiempo en la escuela en actividades de aprendizaje. Las jornadas escolares en educación básica se aumentaron de 30 a 38 horas pedagógicas semanales y en educación media de 36 a 42 horas. En forma paulatina se incrementó la subvención escolar por alumno.

- c) *Integración escolar.* En el año 2003 se aprobó una ley que modificó el Régimen de Jornada Escolar Completa al establecer como requisito para recibir la subvención que los establecimientos educacionales incorporen la integración social en la matrícula de su alumnado: “*Que al menos un 15% de los alumnos de los establecimientos presenten condiciones de vulnerabilidad socioeconómica*” (Raczynski y Muñoz, 2007: 23).
- d) *Evaluación y desarrollo profesional de los docentes.* En el año 2004 la Ley 19.961 estableció la evaluación del desempeño profesional de los docentes, a cargo de evaluadores pares, es decir, docentes de aula que se desempeñan en el mismo nivel y disciplina en otros centros educacionales. Los profesores que resultan evaluados en la categoría de insatisfactorios, en una tercera evaluación consecutiva, deben dejar la docencia. En el 2008 según los resultados obtenidos, el 12,15% de los docentes evaluados quedó en la categoría de destacado, al 63,9% en competente, al 22,8% en básico y al 1,1% en insatisfactorio (OEI, 2009). Los docentes categorizados como destacados y competentes reciben un premio en dinero y pueden capacitar a aquellos que obtienen resultados insatisfactorios. A partir del año 2009, mediante la LGE, se ha puesto más énfasis en la evaluación docente.

➤ **Mejoramiento de la equidad**

Es difícil separar los problemas de calidad de los problemas de equidad, ambos están directamente relacionados. Se pretende favorecer la equidad a través de:

- a) *El Proyecto de Informática Educativa o Red Enlaces*. Se inició en el año 1995 como proyecto experimental en algunos establecimientos educacionales. En el año 2003 más del 98% del estudiantado de la educación media subvencionada asistía a liceos incorporados a la Red Enlaces. Su propósito fue generar una red ínter escolar de comunicaciones entre estudiantes, docentes y con el mundo externo a través de computadores. La estrategia se centró en el profesorado para que pudieran apropiarse de la tecnología informática en la enseñanza. Se creó una red de universidades para capacitar durante dos años a los docentes y luego al estudiantado de cada liceo incorporado a la Red. Actualmente alrededor de 80% del profesorado utiliza el computador en la preparación de sus clases y le asigna gran valor como recurso de aprendizaje y herramienta de gestión, sin embargo, sólo el 5% ha incorporado las TICS en la enseñanza en aula. La informática educativa es muy valorada también por su potencial para avanzar en la equidad porque posibilita el acceso a distintos contextos culturales y sociales cualquiera sea la localización geográfica del cibernauta (Lemaitre et al. 2003, Hepp, 2005; Raczynski y Muñoz, 2007).
- b) *Prohibir la selección de estudiantes en la educación básica*. La conformación de grupos heterogéneos de estudiantes, es decir, cursos formados por jóvenes con distintos niveles de rendimiento escolar favorece la equidad en las oportunidades de aprendizaje (Manzi, 2007). Al respecto, la Ley General de Educación (LGE, 2009) prohíbe la selección de

estudiantes en la educación básica en los seis primeros años de escolaridad y promueve la conformación de grupos heterogéneos en la educación media.

c) *Otros proyectos.* Aunque los proyectos mencionados en los párrafos anteriores finalizaron, el Ministerio de Educación anualmente convoca a concursos de proyectos pedagógicos, a nivel nacional, destinados a profesores de diversos establecimientos educacionales. Según el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación (2007b) se puede postular a las siguientes categorías de proyectos:

- *Proyectos de Exploración.* Se basan en investigaciones de campo del proceso enseñanza aprendizaje y el uso de las TICS, contextualizados en el nuevo marco del currículo escolar.

- *Proyectos para Validar Modelos de Enseñanza y Aprendizaje.* Proponen innovaciones en la enseñanza utilizando las TICS, a partir de los resultados de proyectos pilotos aplicados en muestras representativas (MINEDUC, 2007b).

d) *Programa Liceo para Todos.* Se desarrolló entre los años 2000 y 2006 abarcando 432 liceos. Su propósito fue abordar problemas de bajos rendimientos y deserción escolar del alumnado con vulnerabilidad social, mediante apoyo pedagógico y asistencial para posibilitar el aprendizaje contextualizado y significativo. Contempló nivelación en lenguaje y matemática, asignación de becas y apoyo psicosocial para estudiantes de

extrema pobreza, capacitación de profesores, apoyo a los equipos de gestión (Raczynski y Muñoz, 2007).

- e) *Establecimientos prioritarios y preferentes.* En el año 2007 se seleccionaron 120 Liceos Prioritarios de dependencia municipal, 615 Liceos Preferentes y 33 Liceos Focalizados de administración delegada, todos de las distintas regiones del país y que deberían elevar sus resultados de aprendizaje, mediante asistencia técnica externa, integral, intensiva y pertinente por un período de tres años (2007-2010). La ayuda se focaliza en la gestión directiva, curricular y pedagógica y en el ámbito de ciudadanía, inclusión y cultura juvenil (MINEDUC, 2008).

- f) *Establecimientos con jornada escolar completa (JEC).* Su propósito ha sido extender el tiempo escolar de alumnos, profesores y directivos para ampliar las oportunidades o espacios en el que el alumnado puede aprender. La jornada de trabajo escolar pasó de un día de trabajo escolar organizado en media jornada a uno de jornada completa. De esta manera, en promedio el tiempo escolar en la enseñanza básica se ha incrementado en un 24% y en la enseñanza media en un 18% (Cox, 2005; Raczynski y Muñoz, 2007).

- g) *Acreditación.* En forma paralela se elaboran nóminas de establecimientos educacionales que se ordenan según los resultados promedio obtenidos por sus estudiantes en las pruebas de medición nacional. Por otra parte, las

carreras de pedagogía deben estar acreditadas e impartirse en universidades acreditadas.

Todos estos resultados se publican a nivel nacional y regional. De este modo, se pretende que los integrantes de la comunidad estén plenamente informados y tomen las mejores decisiones respecto de los estudios de sus hijos.

- h) *Prolongación de la escolaridad obligatoria.*** En el año 2003, una reforma constitucional estableció 12 años de escolaridad obligatoria con el propósito de garantizar un nivel de escolaridad que permita a los jóvenes insertarse en el mundo globalizado y aumentar el promedio de escolaridad de la población chilena. Se pretende aumentar la cifra promedio de escolaridad en Chile, que en el año 2002 alcanzaba a 9,2 años, aunque la escolaridad promedio de los sectores más pobres de la población era 8,7 años. Además de la reforma constitucional se aprobó un plan de escolaridad completa que incluye una serie de medidas específicas, entre las que destaca la creación de una *subvención diferenciada pro-retención* para el alumnado más pobre que curse entre 7º básico y 4º medio. En forma paralela se contribuiría a mejorar la formación del capital humano del país y por ende su desarrollo.

En síntesis, en 1981 el Estado chileno transfirió el financiamiento, la dependencia de los centros escolares y el profesorado a las municipalidades y a privados. Desde la década del 80', la matrícula de educación básica y media ha

crecido significativamente en desmedro de la calidad de los aprendizajes ratificado por un diagnóstico a nivel nacional. En 1996 se inició la reforma educacional sustentada en los principios de calidad y equidad.

El país lleva más de una década de reforma educacional. Se han aprobado y ejecutado cambios fundamentales en la gestión administrativa, en la formación del profesorado, en los currículos de los diversos niveles de enseñanza; se ha invertido cuantiosas sumas de dinero en infraestructura, recursos materiales y tecnológicos, entre otros, con apoyo del Banco Mundial. No obstante, los resultados en las mediciones educacionales internacionales no han sido alentadores, excepto las Prueba PISA 2006 y 2009 en las cuales obtuvo puntajes superiores a los de otros países latinoamericanos. El problema de falta de equidad en el sistema educativo se está abordando con medidas especiales en favor del alumnado con vulnerabilidad socioeconómica como la evaluación docente, la acreditación de las instituciones educativas y la difusión de los resultados para que opere la regulación de la oferta y demanda educativa.

La Ley General de Educación (LGE, 2009) se basa en los principios: **a)** Universalidad y educación permanente, a lo largo de toda la vida; **b)** Calidad de la educación. La educación debe propender a que todos los alumnos, independiente de sus condiciones y circunstancias alcancen los estándares de aprendizaje que se definan de acuerdo a la ley; **c)** Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo y en la toma de decisión (refuerza el concepto de comunidad educativa); **d)** Equidad del

sistema de enseñanza. Se procurará la integración e inclusión de todos los sectores de la comunidad educativa estableciendo medidas de discriminación positiva para aquellos colectivos o personas que requieran de protección especial.

La calidad de la educación se abordará a través de una agencia de calidad que cautelará el cumplimiento de los estándares definidos por el MINEDUC. Se desarrollará un sistema de medición de la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de la evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales. Entre otros cambios se puede señalar la modificación de la estructura de ocho años de educación básica y cuatro de educación media por una de dos ciclos de seis años cada una, esto implica que 7° y 8° año de educación básica pasarán a ser de educación media (profesores especializados). La educación media tendrá cuatro años de formación general y dos de formación diferenciada. Se elevarán las exigencias en la formación de profesores como: reclutamiento de postulantes a las carreras de pedagogía con alto puntaje en las pruebas de selección universitaria o PSU (mediante incentivos especiales), las carreras de pedagogía deberán estar acreditadas, se evaluará las competencias profesionales de los egresados de pedagogía, se creará un banco de planes y programas complementarios para acceder a recursos de innovación curricular y a programas académicos de establecimientos que hayan demostrado alto desempeño (Zamorano, 2006).

Con respecto a la equidad se reconocen las modalidades educativas especiales ausentes en la LOCE, educación intercultural dirigida a los pueblos indígenas, se

auditará y controlarán el uso de los recursos fiscales (Superintendencia de Educación), entre otros.

2.3. El papel de la orientación en la educación media

Las modificaciones curriculares originaron una nueva transición académica para el alumnado de educación media: 1° al 2° ciclo con el significado y efectos que conlleva un proceso de cambio en la trayectoria académica. Para tomar la decisión acertada respecto de la modalidad de enseñanza diferenciada, además del manejo de la información pertinente, el estudiante debería tener claridad sobre su autoconcepto vocacional y sus expectativas. Esto es posible cuando se ha contado con la posibilidad de ayuda de la orientación a través de un proceso sistemático dependiente del subsistema o de la institución educacional.

Los cambios curriculares se fundamentaron: *“En la necesidad de atender las aptitudes e intereses personales y las disposiciones vocacionales de alumnos y alumnas, armonizando sus decisiones individuales, con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo, social y ciudadano del país”* (MINEDUC, 2005:11).

Esta transición le genera al estudiante *antes, durante y después* de la elección estados de presión psicológica y social con menor o mayor intensidad, dependiendo de cuan preparado se sienta para la toma de decisiones.

Esta nueva transición académica se percibe como compleja porque: **a)** se ubica en el proceso evolutivo de la adolescencia, el cual también es complejo para algunos jóvenes; **b)** se relaciona con una diversidad de trayectorias; **c)** tiene relación con el futuro profesional del estudiantado y **d)** provoca expectativa social y ansiedad en el estudiantado, sus familias, en el profesorado. Ante esta nueva realidad, el centro educativo debería proporcionar orientación profesional sistemática al alumnado, mediante programas contextualizados que le ayuden a afrontar estos procesos, puedan disponer de más información sobre sí mismo y sobre cada una de las alternativas curriculares y sus proyecciones.

En el actual currículo de la educación media chilena se puede identificar la necesidad de elaborar programas de intervención en orientación con respecto a: **a)** la organización del trabajo con los Objetivos Fundamentales Transversales que apuntan a la adquisición de valores en temas referidos a derechos humanos, cuidado del medio ambiente, respeto, diversidad cultural, igualdad de oportunidades para mujeres y hombres; **b)** la transición del 1er ciclo de educación media al 2º ciclo (2º a 3er año de educación media), pues cada estudiante debe decidir su opción por una modalidad de enseñanza: humanístico científica o técnico profesional y **c)** la transición académica educación media hacia la universidad o transición académica - laboral. No obstante, el currículo del año 1998 se fundamenta en algunos principios de la orientación, no se ha elaborado una política que entregue pautas sobre el trabajo específico en orientación.

La circular N° 600 de 1991 referida a la orientación en los establecimientos educacionales señalaba: “La orientación es consubstancial al proceso educativo y, por lo tanto, facilita y apoya el proceso de búsqueda y reformulación permanente del proyecto de vida del alumno en sus dimensiones personal y social” (MINEDUC, 1991: 1).

El estatuto docente de Chile aprobado por Ley N° 19.070 (1997) es otro referente normativo de la orientación y le asigna al orientador o consejero educacional y vocacional el rol de entregar apoyo pedagógico a la docencia en su quehacer profesional. En este contexto el artículo N° 8, párrafo 1° sobre funciones profesionales, explicita: “*El orientador es un profesional de nivel superior que sobre la base de una formación y experiencia docente específica, se ocupa del apoyo o complemento de la docencia en el campo de la orientación educacional y vocacional*”.

En el año 2002 el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación elaboró un diagnóstico sobre el cumplimiento de la función de los orientadores en los establecimientos educacionales con el propósito de generar propuestas de cambio y aumentar la efectividad (PIIE, 2003).

El diagnóstico abarcó la totalidad de establecimientos educacionales del país, se utilizaron procedimientos de metodología cuantitativa y cualitativa. Entre los resultados obtenidos se destacó que había orientadores titulados en el 77.7% de los centros de educación particular pagada (sin subvención estatal), en el 61,1%

de los particulares subvencionados y en el 72% de los centros educacionales municipalizados. Las actividades que realizaban eran diversas: coordinar el proceso de orientación con los profesores jefes, asesorarlos, entrevistar a estudiantes y padres apoderados, orientar colectivamente al alumnado, asistir a reuniones, ejecutar tareas administrativas, entre otras. En los establecimientos educacionales particulares subvencionados y particulares pagados, además de las actividades mencionadas, los orientadores habían vinculado más a la escuela con la familia, lo que era muy valorado por la comunidad escolar. En algunos establecimientos de educación particular pagada se contaba con uno o dos orientadores y con un psicólogo educacional para ayudar a estudiantes con problemas de rendimiento escolar, de comportamiento u otro y que requerían ayuda especializada.

En el informe final se señaló que el orientador planificaba las actividades que realizaba, pero evidenciaba escaso dominio en el conocimiento de las funciones profesionales de diagnóstico y de evaluación. Respecto de las funciones de relación, se señaló que los orientadores centraban su trabajo más en tareas administrativas y en actividades con el alumnado (individual y colectivo) que con otros agentes educativos. Sólo el 50% de los orientadores realizaba su trabajo vía proyecto y los tres temas más abordados eran proyectos de desarrollo personal del estudiante, prevención de drogas y orientación profesional (Lagos y Palacios, 2008).

Entre las sugerencias, el equipo investigador propuso: **a)** definir estratégicamente el rol del orientador y de los demás agentes educativos que participan en orientación; **b)** estructurar en el Ministerio de Educación instancias responsables de la orientación, tanto nivel en el central como en regiones; **c)** capacitar orientadores y formar nuevos orientadores (PIIE, 2003¹⁰).

En el año 2003 se creó en Chile el Programa Chile Califica, dependiente del Ministerio de Educación, del Ministerio de Economía y del Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Su objetivo fue instalar un sistema líder de formación permanente para el desarrollo del capital humano a través de cinco líneas de acción paralelas: Nivelación de Estudios, Formación Técnica, Capacitación, Certificación de Competencias Laborales y Servicio de Información y Orientación Laboral de Formación Permanente. A partir del año 2005 este Programa reactivó el trabajo de los orientadores formando redes de capacitación vocacional y laboral (vía concursos) y elaboró un sistema de información sobre posibilidades de continuidad de estudios, de inserción laboral, de formación y capacitación laboral (Chilecalifica y GTZ, 2005; Lagos y Palacios, 2008).

No obstante, la revitalización del trabajo de los orientadores en orientación profesional y laboral a través del Programa Chile Califica se evidencia la necesidad de abordar el trabajo en orientación desde una perspectiva más integral, con un enfoque comprensivo que apunte a la elaboración del proyecto personal y profesional de cada estudiante. Un enfoque que contemple las dimensiones:

¹⁰ Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

cognitiva, afectiva-emocional y social y que trate de vincular a la familia para abordar las problemáticas que afectan al estudiantado, en especial en la educación municipalizada. El trabajo coordinado, oportuno y contextualizado del profesorado y los orientadores constituiría una valiosa ayuda para estudiantes que experimentan procesos de transición con muchas dificultades y que tienen escaso apoyo familiar por la situación socioeconómica que afectan a sus hogares (Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006).

Lamentablemente, en la LGE no se recoge planteamientos explícitos sobre la orientación profesional. Al parecer, se da por hecho que está presente en todo el currículo y es tarea de todos los docentes. Es esperable que con la implementación de los cambios curriculares se concluya en la necesidad de elaborar una política al respecto.

2.4. La coordinación entre la educación media general y la educación media diferenciada

La educación media en el sistema educacional chileno es entregada en establecimientos de educación municipalizada, particular subvencionada y privada. Los centros educacionales imparten este nivel de la enseñanza de 1er a 4º año, es decir, la educación general en los dos primeros años y la educación diferenciada en 3er y 4º año en la modalidad que postularon, vía proyecto institucional, autorizada por el Ministerio de Educación (humanístico-científica, técnico-profesional o ambas modalidades, en este último caso, las instituciones se denominan complejos educacionales).

La entrega de información respecto a la opción por una modalidad de enseñanza diferenciada se hace en cada establecimiento educacional. En la práctica, un alto número de estudiantes continúa el 3er y 4º año en el mismo establecimiento educacional. Estudiantes con intereses profesionales distintos a las opciones que ofrece el centro deberían matricularse en otros establecimientos de educación media que respondan a sus expectativas. Sin embargo, con frecuencia se percibe que no tienen claridad sobre su concepto vocacional y sobre las alternativas profesionales concordantes con éste, por lo tanto, continúan estudios en el mismo establecimiento educacional hasta egresar de 4º año, momento en el que rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y, de acuerdo con el puntaje obtenido deciden su futuro profesional.

Algunos establecimientos de educación privada y particular subvencionada cuentan con un servicio de orientación que trabaja con estudiantes, profesores y padres apoderados. Otros, especialmente municipalizados, carecen de este servicio, y por ende, de ayuda más especializada para ayudar al alumnado en los procesos de transición. La situación se ha reparado, en parte, a través de acciones del Programa Chile Califica, destinadas a la capacitación y perfeccionamiento de orientadores en red y a la entrega de información sobre instrumentos de autoadministración para clarificar el autoconcepto vocacional y sobre carreras profesionales y técnicas. Estas acciones apuntan a mejorar los recursos humanos laborales del país.

A nivel de país, la Coordinadora Nacional de Educación Media del Ministerio de Educación es la instancia encargada de organizar la educación general y la educación media diferenciada y de aplicar la política orientada a mejorar la calidad de la educación. Esta última apunta al logro de los aprendizajes del alumnado en sus trayectorias educativas hacia la continuidad de estudios y la adecuada inserción laboral, social y ciudadana. A nivel regional, hay coordinaciones de enseñanza diferenciada (HC-TP) en la Secretaría Ministerial Regional de Educación que administran los procesos de enseñanza, desde el punto de vista técnico, según disposiciones del Ministerio de Educación. El estudiantado con problemas en su avance curricular, por ejemplo, la continuidad de estudios en una de las modalidades de educación diferenciada porque en su localidad no existe la opción de su interés, tiene la posibilidad de recurrir a la Coordinación de Educación respectiva (MINEDUC, 2006).

2.5. La educación secundaria en la Región de la Araucanía

La Región de La Araucanía se ubica en el Sur de Chile, desde 37°35' a 39°37' de latitud sur y desde 70°50' de longitud oeste hasta el Océano Pacífico, más o menos a 670 Km. al sur de la capital Santiago. Según el censo del año 2002 tiene una superficie de 31.844 km² y una población de 869.537 habitantes (6% de la población nacional), densidad de población: 27,3 habitantes por km², población urbana: 61,2%, población rural: 38,7%. Sus actividades económicas principales son de tipo silvoagropecuario, (**Figuras 2.2 y 2.3**).

Históricamente se denominó *Región de La Frontera* porque fue el espacio geográfico, entre el Río Bío Bío y el Río Toltén, habitado por población mapuche (originaria), que concentró la resistencia al dominio invasor, entre los siglos XVI al XIX. Esta región fue la última en incorporarse a la soberanía nacional chilena, año 1881. Distintos grupos conviven en ella: población mapuche que representa el 23,5 % de los habitantes del país, descendientes de colonos alemanes y de colonos chilenos llegados a fines del siglo XIX e inicios del XX, descendientes de europeos y asiáticos como inmigrantes posteriores. Actualmente en la región a veces se producen situaciones de conflicto generadas por grupos mapuche que reclaman sus derechos como pueblo originario.

Figura 2.2
Chile: división regional



Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_administrativo_de_Chile.png

Figura 2.3
Mapa de la Región de la Araucanía



Fuente: www.vi.cl/secciones/mapasregionales/novena_region_de_la_araucaania.html

Aunque los índices de pobreza bajaron según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2006), La Araucanía sigue siendo una de las regiones más pobres del país con el 20,1% (14% pobreza no indigente y 6,1% indigente), comparada con el 13,7% nacional. La población mapuche es 24,7%, alrededor del 20% bajo la línea de la pobreza. De acuerdo con la Encuesta CASEN (2006) están bajo la línea de la pobreza aquellas familias cuyos ingresos no alcanzan para cubrir las necesidades de dos canastas básicas mensuales y bajo la línea de la pobreza indigente cuando los ingresos no alcanzan para sufragar los

gastos de una canasta básica de alimentos, en el caso de la región en su gran parte son familias de pequeños agricultores.

La población de La Araucanía tiene una escolaridad promedio de 9,2 años en comparación con la cifra promedio nacional de 10,2 años correspondiente a la población mayor de 15 años de edad. La tasa de analfabetismo es del 10,7%, alta comparada con la tasa nacional que es cercana al 3%. El producto interno bruto regional es 5,8%, inferior al nacional que alcanza al 6,9% (Alvear, 2003; CASEN, 2006).

En el año 2008, en la región de La Araucanía, un total de 63.898 estudiantes estaba matriculado en la educación media (6,3% de la matrícula nacional de educación media), desglosada en 32.902 humanístico científica (51,5%) y 30.996 técnico profesional (48,5%). Según la dependencia administrativa el 54,3% en la particular subvencionada, el 42,3% en la enseñanza municipalizada, y el 3% en la particular pagada. A nivel regional, la distribución no presenta grandes diferencias con la matrícula del país: 51,1% en la educación particular subvencionada, 41,6% en la municipalizada, 7,3% en la particular pagada (**Tabla 2.9**).

Tabla 2.9
Matrícula región de la Araucanía por tipo de enseñanza. Año 2008

Nivel de enseñanza	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporación Administración Delegada	Total
	Total	Total	Total	Total	Total
Educación Pre básica (parvularia)	7.012	9.411	577	0	17.000
Educación Especial	828	2.060	56	0	2.944
Educación General Básica	54.847	68.188	2.973	0	126.008
Educación Media HC	14.889	16.232	1.781	0	32.902
Educación Media TP	12.541	15.757	0	2.698	30.996
Educación Media	27.430	31.989	1.781	2.698	63.898
Total matrícula regional	90.117	111.648	5.387	2.698	209.850
Educación Media Nacional	424.924	467.142	74.121	55.025	1.021.212

Fuente: Anuario Estadístico del año 2008 (MINEDUC: 2009 a)

2.5.1. Problemáticas más relevantes

Los temas de mayor urgencia en la agenda de las autoridades educacionales de la educación media de la Región de La Araucanía se relacionan con la calidad y la equidad en la educación, problemas que la afectan con características alarmantes con respecto a otras regiones del país como se señala a continuación.

➤ Calidad en los aprendizajes

En Chile las dos formas principales de medir los resultados del aprendizaje en el estudiantado de la educación media son a través de la prueba del Sistema de Calidad de la Educación (SIMCE) que se aplican desde 1987 a nivel nacional, en forma alternada, en diferentes subsectores de aprendizaje del marco curricular. Desde el año 2006 las pruebas se administran anualmente a estudiantes de 4º año

de educación básica y en forma alternada a estudiantes de 8º año de educación básica y de 2º año de educación media. La otra forma de medición es a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que mide la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la educación media, a través de los contenidos del plan de formación general: lenguaje y comunicación, matemática, historia, ciencias sociales y de ciencias (biología, física y química), sus resultados oscilan entre 150 puntos mínimo y 850 puntos máximo. Los postulantes deben rendir en forma obligatoria las pruebas de lenguaje-comunicación y matemática, y elegir entre historia-ciencias sociales y ciencias, según los requisitos exigidos para la carrera universitaria que desean postular.

Los puntajes promedio de la Prueba SIMCE, año 2006, aplicada al estudiantado de 2º año de educación media fueron: 246 en lengua castellana y 238 en matemática, inferiores al promedio nacional: 254 y 252 puntos e inferior a los promedios de cada una de las otras regiones del país. En la Prueba SIMCE, año 2008, los puntajes promedio fueron: 248 en lengua castellana y 239 en matemática, inferiores al promedio nacional: 255 y 250 puntos, respectivamente. Esta región, en forma sistemática, se ha ubicado entre las regiones que obtiene resultados más bajos en el país (**Tabla 2.10**).

Tabla 2.10
Resultados SIMCE 2008- 2º año de Educación Media

Región	Establecimientos	Alumnos	%	Promedio 2008	
				Lengua Castellana	Matemática
Arica y Parinacota	29	2.865	1	250	246
Tarapacá	48	3.755	2	248	240
Antofagasta	68	7.822	3	251	246
Atacama	37	4.111	2	246	242
Coquimbo	116	9.956	4	251	247
Valparaíso	340	23.010	10	255	251
Metropolitana	965	90.393	39	260	256
Libertador Bernardo O'higgins	132	12.059	5	252	246
Maule	149	14.227	6	251	246
Bío Bío	257	29.034	12	252	248
Araucanía	157	14.369	6	248	239
Los Ríos	73	5.406	2	250	240
Los Lagos	131	11.171	5	252	243
Aysén	18	1.319	1	255	248
Magallanes	27	2.081	1	251	248
Total Nacional	2547				

Fuente: Informe resultados nacionales SIMCE 2008 (MINEDUC, 2009 c)

Los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), administrada anualmente a los egresados de educación media que postulan a carreras de las universidades chilenas del Consejo de Rectores, evidencian que la Región de La Araucanía, en forma reiterada, ha obtenido puntajes inferiores al promedio nacional. En el año 2004 el promedio en matemática fue 488,08 puntos (Nacional: 499,94) y en lenguaje y comunicación 490,28 (Nacional: 500,69). Al comparar los resultados de la región con los resultados de otras regiones ocupó el lugar 9º en historia y ciencias sociales, 3º en ciencias- biología, 3º en ciencias- química, 6º en ciencias físicas (Williamson, Pinkney y Gómez, 2005). En año 2008 el puntaje promedio regional en matemática fue 486,6 (Nacional: 500,3) y en lenguaje y comunicación: 491,6 (Nacional: 500,0). En el año 2008, de 16 regiones del país (en el año 2007 se agregaron dos nuevas regiones en la división territorial de

Chile), 9 regiones tuvieron puntaje promedio superior en lenguaje y comunicación al puntaje promedio de la Región de La Araucanía y 13 regiones alcanzaron puntajes superiores en matemática.

Diversos autores como Brunner (2005); Redondo, Descouvieres y Rojas (2005); Raczynski y Muñoz (2007); Román y Carrasco (2007) afirman que los resultados, en su mayor parte, no dependen tanto de las escuelas (su calidad y sus profesores) sino de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de sus familias, aunque las escuelas pueden disminuir o aumentar las diferencias compensando o acentuando las distancias. Al examinar los resultados, según dependencia administrativa, se concluye que los puntajes más bajos se obtienen en los establecimientos municipalizados los cuales concentran el estudiantado de niveles socioeconómicos bajos. Los colegios particulares subvencionados en los últimos años han obtenido puntajes superiores a los logrados por los centros municipalizados y por consiguiente han aumentado su matrícula. Los colegios particulares pagados en forma sistemática han obtenido los puntajes más altos, pero debe considerarse que su alumnado ha sido seleccionado rigurosamente en el proceso de matrícula inicial, por rendimiento, comportamiento, ingresos económicos de la familia, entre otros requisitos.

En el análisis de los resultados en las pruebas nacionales de medición debería considerarse las características singulares de la región. En efecto, La Araucanía tiene alto índice de ruralidad (cercano al 40%), alto índice de población indígena (24,7%), alto índice de analfabetismo (6,2% regional y 9,2%, en la población

mapuche, alto índice de pobreza (20,1%), deserción escolar de un 8% regional y alrededor del 30% en el estudiantado mapuche, según Williamson (2004).

➤ **Acreditación**

La acreditación se asocia a la necesidad de elevar los niveles de calidad. En Chile se iniciaron los procesos de acreditación en 1999 en algunas universidades del país; en forma paulatina se fueron agregando al proceso otras universidades y sus carreras. La acreditación institucional garantiza que una universidad o instituto profesional desarrolla proyectos adecuados y coherentes con los principios y la misión que tienen. Actualmente la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) es el organismo público, autónomo, encargado de acreditar la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos y de las carreras y programas que imparten.

En la educación media técnico profesional, desde hace alrededor de cuatro años, el Ministerio de Educación asignó al Programa Chilecalifica la tarea de auditar la calidad de las especialidades que imparten los establecimientos de educación media técnico profesional. La Región de La Araucanía tiene 81 establecimientos de educación técnico profesional, de los cuales 23 (28,4%) han logrado la acreditación de calidad en el 100% de las especialidades que imparten, por tanto, certifican que cumplen con los estándares de calidad en la educación.

En el año 2006 el problema de la calidad de la educación nacional fue la bandera de lucha de diversas manifestaciones de descontento de la sociedad

chilena. El Ministerio de Educación, en el año siguiente, se comprometió a modificar las bases curriculares, los planes y programas de estudio y los estándares objetivos de aprendizaje que debe alcanzar el alumnado de los establecimientos de educación media. Además, se crearía una Superintendencia de Educación que tendría la función fiscalizadora y una Agencia de Aseguramiento de la Calidad y Equidad. En la base de estos procesos de cambio está la idea de entregar una educación acorde a las demandas de modernización y pertinencia que la sociedad está formulando en consideración al marco de la globalización y a los contextos nacional y local.

➤ **Acceso**

En el año 1990 la tasa neta de escolarización de la educación media nacional era del 55,1%. En el año 2007 el 81,0% de la población del país de 14 a 17 años estaba matriculada en la educación media: 62,4% en humanístico científica y 37,6% en técnico profesional. Desde el punto de vista de la dependencia financiera el 42,7% estaba matriculado en la educación municipalizada (78,0% en 1981, año de transferencia de los establecimientos escolares estatales a la municipalidades), el 44,7% en la particular subvencionada, el 7,2% en la particular pagada y el 5,4% en corporaciones de administración delegada.

En la región de La Araucanía, en el año 2007, la tasa neta de escolarización en este nivel de enseñanza era del 80,0%, inferior al promedio nacional (90,2%). El 50,2% estaba matriculado en la educación humanístico científica y 49,8% en técnico profesional. Desde el punto de vista de la administración financiera, el

45,0% en educación municipalizada, 48,3% en particular subvencionada, 2,5% en particular pagada y 4,1% en corporaciones de administración delegada. La tendencia acentuada del incremento de la matrícula técnico profesional regional, hace algunos años, se atribuiría a la desmedrada situación económica de un alto porcentaje de familias de sectores rurales que habrían optado por matricular a sus hijos en carreras técnicas de corta duración para un pronto ingreso a la vida laboral, no obstante debido a las actuales exigencias de preparación en la formación, las familias estarían optando por una educación de continuidad. El aumento del porcentaje de matrícula en establecimientos de educación particular subvencionada se asociaría a los bajos resultados que obtiene la educación municipalizada.

A nivel nacional, la matrícula técnico profesional en el año 2007 se distribuía con mayores porcentajes en las ramas comercial e industrial con 33,6% y 33,0% respectivamente. Las ramas técnica: 17,6%, agrícola: 7,3% y marítima: 1,5%. En la Región de la Araucanía, en el mismo año, 33,6% estaba matriculado en la rama comercial, 33,0% en la industrial, totalizando el 66,6% del alumnado técnico profesional; los otros porcentajes correspondían a: 20,9% en la enseñanza técnica, 12,2% en la agrícola y 0,3% en la marítima (MINEDUC, 2009b). Llama la atención el porcentaje bajo de matrícula en el área agrícola, puesto que la región, desde el punto de vista económico se dedica al rubro silvoagropecuario.

➤ **Rendimiento académico**

En el año 2002 la Región de la Araucanía tuvo una tasa de aprobación del 88,4%, levemente inferior a la tasa promedio nacional que fue 88,6%. De un total de 13 regiones que tenía el país hasta el año 2006 (en el año 2007 se crearon: la Región de Arica y Parinacota y la Región de Los Ríos), 11 registraron tasas de aprobación con porcentaje superior a la obtenida por el estudiantado de La Araucanía. En el año 2007 la tasa de aprobación regional fue de 87,6%, inferior a la nacional que fue del 88,6%. A pesar de que la tasa de aprobación regional no dista mucho de la nacional, los puntajes obtenidos en las pruebas de medición nacional son bajos comparados con los puntajes nacionales (MINEDUC, 2009b).

➤ **Reprobación y abandono**

En el año 2002 el porcentaje de reprobación en la educación media fue del 7,2%, observándose cuatro regiones con porcentaje superior a La Araucanía. En el año 2006, la tasa de aprobación en la educación media regional alcanzó al 84,4%, en la enseñanza humanístico científica fue del 85,5% y en la técnico profesional del 83,2% (MINEDUC, 2008). En el año 2008, las tasas de la región fueron: aprobación 85,5% inferior a la media nacional (86,7%), reprobación 8,7% superior a la media nacional (8,1%) y abandono 5,7% superior a la media nacional (5,2%), según información del MINEDUC (2010) contenida en la **Tabla 2.11**. El fracaso escolar es un tema preocupante porque en los niveles socioeconómicos bajos se relaciona con la deserción escolar. En la Región Araucanía el problema se asociaría a porcentajes altos de ruralidad y pobreza; en los sectores rurales de la

región, donde predomina la matrícula de estudiantes mapuche, el abandono es superior al 30%, según Williamson et al. (2005).

Tabla 2.11
Tasas de aprobación, reprobación y abandono de jóvenes en educación media, según regiones del país, año 2008

Región	Tasa de aprobación	Tasa de reprobación	Tasa de abandono
Total	86,7	8,1	5,2
I	84,1	8,8	7,1
II	82,5	11,0	6,5
III	84,0	10,2	5,8
IV	87,0	8,7	4,4
V	86,9	8,0	5,1
VI	88,3	7,2	4,4
VII	87,9	7,3	4,8
VIII	87,0	8,1	4,9
IX	85,5	8,7	5,7
X	83,6	9,7	6,6
XI	78,7	14,4	7,0
XII	90,2	6,6	3,2
R.M.	87,5	7,6	5,0
XIV	87,0	7,2	5,8
XV	86,8	7,3	5,8

Fuente: Indicadores de la educación en Chile, 2007-2008 (MINEDUC, 2010)

A modo de síntesis

Los problemas de calidad detectados en la educación nacional se presentan en forma más marcada en la Región de la Araucanía, situación que podría asociarse a los factores sociales, culturales y económicos que la singularizan: altos índices de ruralidad, pobreza, población indígena. En otras palabras, la falta de calidad necesariamente se vincula a los problemas de equidad.

La presente investigación se desarrolla precisamente en establecimientos de educación media municipalizada de Temuco, capital de la Región de la Araucanía, cuyo alumnado constituye el mayor porcentaje de la educación media regional (46,7%) y en el cual hay marcados problemas de equidad, altos porcentajes de repetición de curso y de deserción escolar (alrededor del 18% en los cuatro años, según MINEDUC, 2004). Los resultados regionales promedio obtenidos por la enseñanza municipalizada son muy bajos en comparación con los puntajes nacionales.

La enseñanza municipalizada es subsidiada por el Estado, gratuita para las familias, la mayor parte de su alumnado proviene de hogares con ingresos correspondientes a los quintiles I y II del país, formados por familias con *vulnerabilidad social*, con escasos recursos y estrategias para afrontar los desafíos. A nivel de aula, la composición socioeducativa es diversa y compleja, constituida por estudiantes que, en un alto porcentaje, provienen de hogares cuyos padres tienen baja escolaridad, empleos precarios o están cesantes, con distintos tipos de familias: nucleares, mono parentales, recompuestas, con diversas culturas y valores.

Los resultados de los aprendizajes del estudiantado en los distintos tipos de establecimientos educacionales podrían explicarse por la asociación de tres tipos de variables: *personales, contextuales socio familiares y contextuales socioeducativas*. Para el caso de la educación municipalizada, que concentra problemas de calidad y de equidad, las variables *socio familiares* se relacionarían

con hogares que tienen vulnerabilidad social reflejada en el tipo de vivienda, nivel de ingresos, tamaño y composición de la familia, alimentación, salud de los padres e hijos, escolaridad de los padres, entorno comunitario, redes sociales, comunicación, afectividad, entre otras. Sus estudiantes, por lo general, tienen trayectorias de vida que han sorteado más dificultades comparado con estudiantes de otro tipo de enseñanza, evidencian carencias en su desarrollo y en capitales sociales y culturales, situaciones que la escuela debería considerar y atender mediante políticas gubernamentales pertinentes.

De este modo, se supone que las transiciones académicas para este tipo de estudiantes presentarían más dificultades, en especial la transición de 2º a 3er año de educación media puesto que la toma de decisiones debe entroncarse con el proyecto profesional futuro (a corto y a mediano plazo). La decisión acertada se relacionaría con la claridad sobre el autoconcepto vocacional, la disponibilidad de información necesaria y pertinente sobre las alternativas curriculares que se ofrecen. Esta toma de decisiones requiere del apoyo de la familia y de la intervención orientadora del establecimiento educacional.

El gobierno chileno, en procura de la equidad, ha aprobado políticas públicas focalizadas en diversos programas de ayuda a las familias con vulnerabilidad social y económica. Junto con concentrar esfuerzos para mejorar la equidad en la educación, la política educacional propicia el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos en las aulas a través de la entrega de recursos para la

enseñanza, perfeccionamiento, asesoría al profesorado, uso de tecnologías y redes informáticas y la reciente puesta en marcha del sistema de evaluación docente.

Además de lo anterior, la elaboración de diagnósticos socioeducativos contextualizados en los establecimientos educacionales podría contribuir a la acertada aplicación de la política gubernamental a nivel regional y local y a la elaboración de programas de intervención en orientación que ayuden al alumnado en las necesidades y problemas más relevantes que le afectan en los distintos procesos de la transición académica.

CAPITULO III

LAS TRANSICIONES ACADEMICAS

Contenidos

Introducción

- 3.1. Conceptualizaciones de las transiciones
 - 3.1.1. Conceptualización
 - 3.1.2. Tipos de transición
- 3.2. Perspectiva de análisis de las transiciones académicas
 - 3.2.1. Enfoque psicológico
 - 3.2.2. Enfoque sociológico
 - 3.2.3 Enfoque ecológico
- 3.3. La transición educación media general educación media diferenciada
 - 3.3.1. Características de esta transición
 - 3.3.2. Características del sujeto que transita
- 3.4. Estudios sobre la transición en la educación media
- 3.5. Modelo propuesto para este estudio
 - 3.5.1. Momentos y variables del modelo

A modo de síntesis

Introducción

El presente capítulo se centra en la transición académica, objeto de estudio de esta investigación. En su inicio se aborda la conceptualización, tipos de transición, características, significados que el proceso puede tener para la persona y algunos enfoques teóricos sobre su estudio. Más adelante, se hace hincapié en la educación media chilena, fundamentalmente en un nuevo proceso de transición académica que emergió con la aplicación de la reforma curricular a partir del año 1998, esto es el paso del estudiante desde la formación general hacia la formación

diferenciada (2º a 3er año de educación media); se identifican factores y variables que intervienen en ella. El capítulo concluye con el modelo propuesto para el estudio.

3.1. Conceptualizaciones de las transiciones

3.1.1. Conceptualización

El término transición se refiere a los diversos estados de cambio en la vida de la persona, se vincula a las ideas de transformación, retos, desafíos, entre otros, a través de las distintas etapas del ser humano. Estos procesos implican desafíos para ella, estados de cuestionamiento y evaluación personal, búsqueda de información, generación de mecanismos de adaptación a la nueva situación. El cambio se puede producir por factores externos como contratación en un nuevo empleo, contraer una enfermedad, pérdida del trabajo u otro acontecimiento, o por factores internos como la necesidad de reevaluar las propias metas y expectativas del proyecto de vida.

Según Figuera, Freixa, Massot, Torrado y Rodríguez (2008), una de las definiciones más aceptadas es la de Schlossberg (1981) quien entiende la transición como un proceso de cambio individual, biográfico, en respuesta a una demanda como por ejemplo el cambio de nivel educativo que implica un reajuste o adaptación de la persona y la movilización de recursos adicionales. Esta definición hace hincapié en que la transición supone un cambio significativo en la vida de la persona. A su vez, este cambio implica transformación y procesos de

adaptación personal. La idea esencial no es el acontecimiento en sí mismo, sino el impacto de éste en la vida de la persona y las áreas vitales, que de ésta resulten afectados. Es decir, se ha de ser consciente de las percepciones del proceso y de las características de la situación.

Álvarez González (1999: 396), conceptualiza la transición como:

“Un proceso de cambio, que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, que requiere una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socio-profesional) y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas”.

Esta definición destaca que la transición es un proceso de cambio que tiene lugar a lo largo de la vida de la persona. Y para afrontar dicho proceso se ha de hacer desde la dimensión personal, teniendo en cuenta los sentimientos, la realidad personal, la madurez personal y vocacional, las actitudes, las motivaciones, etc., y desde la dimensión situacional, es decir, la realidad formativa y sociolaboral que envuelve a la persona que transita. Ambas dimensiones han de actuar de forma conjunta y coordinada. En definitiva, se ha de producir una relación recíproca entre el individuo y su ambiente. A través de su existencia la persona afronta distintas transiciones, cada una de ellas con procesos de cambio siendo algunos más relevantes y significativos que otros por su trascendencia y repercusión personal, por ejemplo, la transición educación secundaria obligatoria – postobligatoria supone para el estudiante todo un cambio que implica un encadenamiento de decisiones que irán conformando su proyecto personal, académico y profesional (ciclo vital).

Gimeno (1997), a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner rescata la importancia del contexto como espacio que potencia o dificulta el desarrollo de la transición educativa y señala que esta implica siempre una cierta ruptura en la experiencia personal, pero el aprendizaje logrado en la resolución del proceso contribuye a incrementar la autonomía. Según Figuera et al. (2008:4) el planteamiento de Gimeno acerca a:

“Otra de las características fundamentales del concepto desde una perspectiva biográfica: las transiciones son tanto consecuencia del proceso de crecimiento como instigadores del mismo, dado que la superación de las demandas que implica toda transición es, en principio, fuente de desarrollo, de madurez y/o aprendizaje para encarar retos posteriores”.

Esta definición nos aproxima a una nueva concepción de la transición, donde ésta no sólo es consecuencia del proceso de crecimiento de sí mismo, sino que es fuente de desarrollo, de madurez de aprendizaje para afrontar nuevas situaciones. Se centra en el contexto, ya sea éste personal, familiar, socio-relacional o institucional, pero sin perder de vista la importancia que tiene también la persona que transita.

Los procesos de transición académica en la educación secundaria se producen cuando el alumnado está en la adolescencia, etapa de desarrollo entre la infancia y la adultez. En algunos adolescentes pueden tener más impacto por la intensidad, duración y efectos de los cambios. Su carácter problemático depende de los niveles o discontinuidades a superar y de cuán preparado se esté para afrontarlas.

De este modo, cada transición puede ser importante en sí misma en la medida que se la integre como nueva experiencia de aprendizaje para orientarse al futuro.

En los procesos de transición es importante cómo la persona percibe el cambio, en este caso, el estudiante. La percepción de las transformaciones, de los desafíos, de la toma de decisiones, de los procesos de adaptación, constituye una fuente de desarrollo, de madurez y/o de aprendizaje. Cada transición implica procesos de evaluación y de asimilación continua, interrelacionados y es significativa en sí misma, en la medida que la persona la integre como un nuevo aprendizaje para asumir desafíos posteriores (Gimeno, ob.cit.; Figuera, 2006; Figuera, et al. 2008).

3.1.2. Tipos de transición

Algunas culturas celebran ritos para expresar el significado del tránsito de una etapa a otra, por ejemplo de la niñez a la pubertad, de la soltería al matrimonio. Estas experiencias son transiciones.

El término tránsito evoca, a menudo, la imagen de una persona que ha egresado del sistema educativo y que busca ingresar al mundo laboral, sin embargo, ésta es una de las tantas transiciones en la vida. En la adultez se asocia a cambios laborales, de residencia, de nuevas relaciones interpersonales y de acogerse a retiro (Padilla, 2001).

Las tipologías de transición elaboradas responden a criterios que dan idea de la complejidad del fenómeno. Así por ejemplo, Álvarez González (1999) distingue

diversas transiciones, de acuerdo con los principales procesos de cambio que se producen en el transcurso de la vida (Ciclo vital). Estas transiciones se presentan en el siguiente cuadro resumen:

Cuadro 3.1
Resumen de transiciones a lo largo de la vida, según Álvarez González (1999)

- *Transición de escuela a escuela.* Denominada inserción académica. Apunta a desarrollar actitudes y competencias requeridas para la vida y para el desempeño laboral a través de itinerarios formativos para obtener una capacitación académica o profesional, ejemplo la transición de educación media a educación media.
- *Transición de la escuela al trabajo.* Es el tránsito del período formativo a la vida laboral. La sociedad con frecuencia demanda una vinculación efectiva entre la educación y el trabajo. En algunos países desarrollados esta se expresa en programas gubernamentales que relacionan los sistemas educativo y laboral con el propósito de ayudar a los jóvenes a transitar a la vida activa.
- *Transición del trabajo al trabajo.* Es el tránsito desde la etapa de iniciación profesional a la consolidación laboral, a través de la implementación de acciones al respecto. En este itinerario la vida laboral puede cruzarse con situaciones como pérdida del trabajo, recontractación, crisis a mitad de carrera, planteamiento de nuevas metas, estancamiento, ascenso o cambio de trabajo.
- *Transición de la familia a la familia.* Es el paso desde la familia de los padres a la nueva familia formada gracias a la autonomía económica y laboral. Es el tránsito a la vida adulta en general y a la vida activa en particular.
- *Transición del trabajo al retiro profesional.* Después de una extensa etapa de trabajo, de más de tres décadas, la persona pasa de la vida laboral a la de jubilación. En esta nueva etapa, suele requerir de ayuda para planificar qué hacer con tanto tiempo libre.

Gimeno (ob.cit.) distingue otro tipo de transiciones en el contexto escolar, según su trazado temporal: **a) transiciones diacrónicas** o experiencias de un

estadio o nicho a otro diferente, sin retorno, en una línea continua. En este caso hay una línea de progreso o de regresión con oportunidades críticas aprovechadas o perdidas; **b) transiciones sincrónicas**, se producen en un determinado tiempo vital a través del paso de la persona a un estado de cambio de *ida y vuelta* y de participación simultánea en distintos ambientes (escuela-trabajo) como expresión de la diversidad y polivalencia social y cultural tan frecuente en la sociedad globalizada. En estas transiciones la persona puede participar en distintos nichos entre los cuales se pueden establecer relaciones o redes para mejorar la transición. Este autor señala que, atendiendo al efecto, una transición puede ser *progresiva*, cuando el aprendizaje logrado en la resolución del proceso incrementa la autonomía o contribuye al desarrollo de la persona o *regresiva*, cuando ésta no responde en forma satisfactoria a las demandas.

En la educación media chilena predominan las *transiciones diacrónicas* o de avance de una etapa a otra en una línea de continuidad. En la educación de adultos hay transiciones *sincrónicas*, es decir, los sujetos trabajan y estudian, participan en forma simultánea en ambientes diferentes (familia, escuela, amigos, entornos de ocio, trabajo).

3.2. Perspectiva de análisis de las transiciones académicas

El estudio de los procesos de transición se ha abordado, hace algunas décadas, desde distintos enfoques formando un importante corpus teórico con resultados de investigaciones alrededor de este constructo. Afrontar el estudio de una transición demanda tener un modelo teórico que guíe y justifique el propio estudio. De esta

manera, de la revisión de algunos de los trabajos sobre transiciones, podemos afirmar que los modelos explicativos de toda transición, sea bien académica o laboral, son los modelos o enfoques: *psicológicos*, *sociológicos* y *ecológicos*. A estos dos últimos, también se les suele denominar modelos o enfoques socio-culturales (sociológicos y ecológicos). Cada uno de ellos concibe la transición de una manera diferente, depende del énfasis en unas variables y no en otras, según el criterio de la perspectiva de análisis, como tendremos ocasión de comprobar en los apartados siguientes. En la perspectiva de análisis de este trabajo se destacan tres enfoques: *Psicológico*, *sociológico* y *ecológico*.

3.2.1. Enfoque psicológico

Desde la perspectiva psicológica la transición se entiende como acontecimiento/s o situación en que la persona experimenta una discontinuidad importante en su trayectoria vital teniendo que desarrollar nuevas conductas como respuesta a dicha situación. La persona se convierte en agente principal de la transición. Ha de percibir el proceso e implicarse en él desde el primer momento. La transición se preocupa fundamentalmente por las variables personales: la percepción del proceso, las emociones, los sentimientos, la autoestima, la identidad vocacional, las experiencias previas, el soporte social, la autoeficacia, etc. En definitiva, en este enfoque el proceso de la transición se focaliza más en la persona que transita que en el contexto donde se desarrolla dicha transición.

En este sentido, Padilla (ob. cit.) plantea que las transiciones son parte del desarrollo de la persona, pueden implicar cambio en sus valores, en la visión de

mundo, requerir de ajustes personales que pueden ser vitales y de experiencia dolorosa. Y para Abrego y Brammer (1992), las transiciones son eventos internos de la persona que la pueden perturbar en su continuidad vital sintiendo confusión, malestar, preocupación, ansiedad. A modo de ejemplo, si la transición significa pérdida, la persona puede ser afectada por confusión y malestar emocional, tras esta reacción inicial puede seguir un período de tristeza o desesperanza y luego alivio y sentimientos positivos. A menudo se movilizan mecanismos de defensa como racionalización, negación y fantasía. La duración de sentimientos de depresión depende de la persona, de su disponibilidad de recursos de afrontamiento, de su interacción con redes de apoyo.

En esta línea se inscriben: la teoría de la transición de Schlossberg (1981,1997); la teoría cognitivo- conductual de Bandura (1977, 1990); la teoría cognitivo- transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986) y la teoría socio-cognitiva de Lent, Brown y Hackett (1994) y Lent, Hackett y Brown (1999).

➤ **Teoría de la transición de Schlossberg, N. K. (1981)**

En esta teoría se ha de destacar que la transición es un proceso individual, que supone mini- procesos de asimilación y evaluación continua, que, a su vez, están permanentemente interactuando entre sí. Estos pueden darse al mismo tiempo y en diferentes contextos. Todo ello, conformaría las diferentes transiciones por las que pasa una persona en su ciclo vital.

Para Schlossberg (ob. cit.) “*la transición es un proceso de cambio individual (cambio de nivel educativo, inserción laboral, familiar, etc.) e implica esfuerzo de reajuste o adaptación personal y una movilización de estrategias y recursos adicionales para afrontarla*”.

Esta teoría destaca el impacto que produce la transición en la persona a partir de la percepción que tiene del proceso y de las características de la situación. Es decir, estudia la dinámica personal del proceso, sin obviar, las características del contexto, porque es consciente que es necesario describirlo. Esto ayuda a la persona que transita a asumir mejor el proceso, pero en ningún caso se plantea trabajar con el contexto. La transición supone siempre un cambio significativo en la persona. La idea prioritaria no es tanto el proceso en sí, sino el impacto que pueda producir éste en la vida de la persona, tanto en su desarrollo personal, académico, social y profesional.

➤ **Teoría cognitivo- conductual de Bandura, A. (1977, 1990, 1997)**

Esta teoría está basada en un modelo conceptual del comportamiento humano, centrado en tres factores: **a)** el *cognitivo* (autoeficacia o creencia de la propia capacidad para actuar), **b)** el *motivacional* (las metas personales) y **c)** el *ambiental* (las expectativas de resultados). Estos operan de forma conjunta en cualquier conducta que manifieste la persona. A estos factores Bandura les denomina *mecanismos de autorregulación personal*. En la acción se destaca la importancia no sólo de la cognición, sino de la motivación y el afecto. Y las creencias de

autoeficacia regulan el funcionamiento humano, tanto a través del proceso cognitivo, como del emocional y afectivo.

En consecuencia, una de las variables objeto de estudio en esta teoría son las expectativas de autoeficacia, pero al mismo tiempo se interesa por los sentimientos y las emociones que acompañan cada una de las fases y estrategias de la transición. Estudia la dinámica personal en el contexto personal, familiar, relacional y laboral, pero sin proponerse trabajar en el contexto.

➤ **Teoría socio- cognitiva de Lent et al. (1994) y Lent et al.(1999)**

Para esta teoría las creencias de autoeficacia (creencia acerca de la propia capacidad para estudiar) y las expectativas de resultados (creencia acerca de las consecuencias esperadas de la conducta), constituyen los determinantes directos de la formación de intereses; en consecuencia, del proceso de toma de decisiones y de la transición.

Las expectativas de autoeficacia conforman la variable explicativa del proceso de desarrollo de la carrera de la persona. En efecto, las personas esperan obtener buenos resultados, en aquellas acciones en que se consideran eficaces.

El proceso de la transición, como de la toma de decisiones, según esta teoría es cíclico y continuado a lo largo de la vida. Las tomas de decisión no representan actos estáticos, sino algo dinámico, cuya orientación puede y debe ser modificada en función de los resultados.

Además de la autoeficacia y las expectativas de resultados de Bandura, esta teoría incorpora tres componentes más: **1)** los inputs personales (predisposición, género, razas/etnias, potencial/capacidades, intereses, etc.); **2)** la influencia del ambiente social, físico y cultural; **3)** las experiencias de aprendizaje. Como podemos apreciar, se insiste en las variables personales, pero se comienza a dar cierto protagonismo a las variables contextuales, que contribuirán a mejorar las experiencias de aprendizaje y a configurar los planes de la carrera de la persona.

➤ **Teoría cognitivo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986)**

Parte de la teoría de la valoración cognitiva del propio Lazarus, basada fundamentalmente en procesos cognitivos y en procesos conductuales. Aporta estrategias para evaluar e intervenir en situaciones de estrés. Este es el resultado de una situación de daño, de amenaza, de desafío. Para hacer frente a estas situaciones estresantes, que pueden afectar en los procesos de transición, se han de evaluar los recursos personales que permitan enfrentarse a las emociones negativas y a los efectos que éstas puedan tener. A esto se llama la “conducta de afrontamiento” y se define como los esfuerzos cognitivos y contextuales, en proceso de cambio permanente, que se desarrollan para organizar las demandas específicas externas/internas, que son evaluados dentro de la variedad de recursos que ofrece la persona.

Las estrategias empleadas por las personas para resolver una situación estresante pueden ser paliativas o dirigidas al problema. La forma de enfrentarse a las emociones negativas y a la evaluación que se hace de los estímulos recibidos

es producto de la personalidad (rasgos, creencias, valores, motivos, intereses, etc.) y del ambiente en interacción (percepción y la configuración de la situación).

En esta teoría se dan dos procesos de valoración: en la valoración primaria se tienen en cuenta las consecuencias que puedan derivarse de la situación y en la valoración secundaria se hace un balance de la capacidad personal para afrontar la situación (Bisquerra, 2003).

En todo este proceso de mediación y afrontamiento de la conducta del estrés, las variables personales como la autoestima, la identidad vocacional, las experiencias previas y el soporte social tienen un gran protagonismo, sin olvidar la percepción como una estrategia para resolverla.

De acuerdo con esta perspectiva, la persona en transición experimenta una discontinuidad importante en su trayectoria vital y debe desarrollar nuevas conductas para dar respuesta a la situación. Se centra en la dinámica personal del proceso y en el análisis del impacto del cambio en la vida de la persona, en los sentimientos experimentados en el proceso de transición que pueden disociar las cogniciones, en los comportamientos para responder a las demandas. La efectividad para afrontar el proceso estará en función de las emociones de la persona, de su visión e interpretación del proceso, de los enfoques cognitivos de la conducta y de los apoyos que puede utilizar.

En suma, es importante la percepción de la persona respecto del proceso de la transición, la modificación de su mundo interno, sus pensamientos y su organización simbólica, orientada hacia la revisión de la realidad para reconstruir la concepción del lugar que se ocupará en el entorno.

Es relevante destacar que la mayoría de las investigaciones consultadas, concretamente la transición educación media general a educación media diferenciada, objeto de estudio, están fundamentadas en el modelo psicológico, como perspectiva teórica para afrontar el estudio de la transición, dando un escaso valor al contexto social, como agente de cambio y facilitador del proceso. Se cargan las tintas en la dinámica personal del sujeto que transita.

3.2.2. Enfoque sociológico

La transición se entiende como un proceso de cambio que implica un nuevo posicionamiento y redistribución de roles, funciones y derechos de los miembros del grupo. Según Casal (1996: 298):

“La transición es un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada entre sí (articulación compleja) intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad, y que son conductores hacia la adquisición de posiciones sociales que proyectan al sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar, social”.

Para este autor, desde el punto de vista social, el trayecto de la persona desde la adolescencia hasta la emancipación plena en la adultez, es un proceso de cambio

complejo, implica adecuación y redistribución de roles, de funciones y derechos como miembro de un grupo.

En esta perspectiva la transición se configura con tres dimensiones o niveles: **1)** el contexto socio histórico y territorial (marco de referencia territorial, cultural y político); **2)** los dispositivos institucionales de transición (red compleja de instituciones sociales que intervienen configurando y reglamentando la oferta de la transición) y **3)** el proceso biográfico o conjunto de toma de decisiones y significados. La articulación de estas tres dimensiones constituye un sistema de transición.

En este enfoque las variables sociales toman un gran protagonismo, como por ejemplo, variables del contexto socio- histórico, territorial, disposiciones institucionales y las variables contextuales, centradas en ámbitos que sobrepasan los contextos más próximos a la persona, pero que tienen un efecto directo (la institución formativa, las instituciones culturales y recreativas del barrio, la ciudad, la sociedad en general).

Casal, García, Merino y Quesada (2006), aportan información relativa a la transición de los jóvenes a la vida adulta, basándose en estudios biográficos de itinerarios y trayectorias que conciben a la juventud como un tramo que va desde la emergencia de la pubertad física hacia la emancipación familiar plena. Este proceso social tiene un arranque biológico orgánico, repleto de efectos sociales y familiares y de sucesos claves y determinantes desde el punto de vista social.

Los cambios en el entorno social tienen efectos en la transición de las personas. En los últimos decenios se han producido cambios significativos en la familia, la escuela y el trabajo. La familia se ha reconfigurado en su composición y en su rol básico de formación traspasando parte del rol a la escuela. Por su parte, la escuela también ha cambiado, por ejemplo, la extensión de su influencia en las edades del estudiantado. A ella se le atribuye mucha responsabilidad en el éxito o fracaso en los itinerarios escolares y en la inserción laboral. En el mundo del trabajo han cambiado las formas de producción, las organizaciones socio laborales, los contenidos y métodos de trabajo, los requerimientos profesionales como capacidades y competencias de acción (Echeverría, 2000). Estos cambios implican para la persona en transición la exigencia de nuevas competencias, roles, funciones, responsabilidades, estatus social, adecuaciones personales.

En este contexto, la educación tiene un constante desafío: planificar, organizar y desarrollar su quehacer con la mirada puesta en el mundo productivo. Al analizar las relaciones entre la escuela y el mundo del trabajo, Santana (2007) expresa su disconformidad con las instituciones escolares porque no preparan para realizar el tránsito adecuado a la vida laboral, sobre todo, no aportan estrategias adecuadas para actuar en las largas esperas antes de insertarse en el mundo del trabajo.

3.2.3 Enfoque ecológico

Desde esta perspectiva ecológica una transición académica se produce cuando la posición de una persona transita de un nivel educativo a otro o de un ámbito educativo al mundo laboral (ambiente ecológico), como consecuencia de un cambio de rol o de entorno (medio ecológico) o de ambos a la vez. Este enfoque se centra en el contexto, ya sea personal, familiar, socio- relacional o institucional, pero sin perder de vista la importancia que tiene la persona que transita. El contexto está constantemente interactuando con la persona. Ambos elementos (la persona y los sistemas) forman parte del proceso de la transición como un todo. La persona debe mirar hacia los contextos culturales por donde transita y analizar aquellos aspectos de los sistemas que favorecen el desarrollo de la transición.

En este enfoque destacamos dos teorías: la teoría ecológica de las transiciones de Bronfenbrenner (1987) y la teoría ecológica de las transiciones de Gimeno (1997).

➤ **Teoría ecológica de las transiciones de Bronfenbrenner (1987)**

Para esta teoría “una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en un ambiente ecológico (familia, escuela, organización laboral), se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno (medio ecológico) o de ambos a la vez” (Bronfenbrenner, 1987: 46). Este enfoque ve a la persona, no como algo independiente, aislado, sino como un elemento que forma parte de uno de los ecosistemas culturales en constante interacción. La transición se concibe de

forma integral. Considera los distintos ambientes que habitualmente comparte la persona.

En esta concepción ecológica del desarrollo humano es importante el estudio de los ambientes en que transita la persona (familia, liceo, círculo de amigos, iglesia, club deportivo, entre otros.). En cada transición hay acomodación a los cambios del entorno, ajustes de estilo de vida ante las exigencias y posibilidades del nuevo ambiente, cambios de roles (Bronfenbrenner, 1977, 1987). Este autor plantea tres principios básicos que sustentan la transición:

- 1) La persona se desarrolla a través del paso simultáneo por diferentes ambientes ecológicos. El desarrollo se va incrementando en función directa con el número de entornos con estructuras diferentes en los que la persona participa. En efecto, si la persona participa en diferentes contextos (familiar, educativo, social y laboral) el proceso de adaptación ejercita el desarrollo de una serie de competencias, que posibilita una mayor madurez personal y vocacional (autonomía).
- 2) Los cambios en contextos ecológicos son fuentes de desarrollo y crecimiento, siempre que se den una determinadas condiciones:

“El potencial evolutivo de los entornos ecológicos, por los que transita simultáneamente o no, se ve incrementado si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles y si los roles, las actividades y las diadas en las que participan la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua y una orientación positiva”. (Bronfenbrenner 1987: 237).

Se debe buscar la máxima coherencia entre ambientes, porque esto hace que el proceso de transición sea menos traumático. No obstante, la transición implica siempre una cierta “ruptura” en la experiencia personal y educativa; por ejemplo en nuestro estudio, el paso de la adolescencia a la juventud a nivel personal y el paso de la educación media general a la educación media diferenciada a nivel educativo. De lo que se trata es de aprovechar la experiencia de la persona y de los ambientes para afrontar el proceso con las mayores garantías de éxito. Todo esto contribuirá a una mayor madurez personal. Los cambios producen efectos positivos en el desarrollo de las personas y en los grupos, siempre que se den determinadas condiciones en los ambientes.

- 3) El potencial evolutivo de los entornos ecológicos, por los que transita simultáneamente o no, se ve incrementado si la persona no realiza sola la transición inicial para entrar al entorno, es decir, si la persona ingresa en el nuevo entorno en compañía de otras personas con las que ya ha participado en entornos previos, le será más fácil adaptarse a ese nuevo entorno.

A través de su vida la persona pasa por distintas transiciones como consecuencia de su desarrollo y la complejidad social. En cada una de ellas transita a la vez por distintos nichos o contextos ambientales de un modelo formado por microsistemas, mesosistemas, exosistema y macrosistema que se interrelacionan. El microsistema es la unidad básica del modelo en que está la persona en desarrollo, con sus actividades, roles e interacciones; escenario con

características físicas y materiales específicas, en un tiempo dado. El mesosistema corresponde a las interacciones de una persona entre dos o más microsistemas como: hogar, escuela, barrio. El exosistema es un escenario donde la persona no está presente, pero podría producirse ínter influencia con algunos de sus entornos, para un adolescente podría ser el lugar de trabajo de los padres. El macrosistema es la sociedad o la cultura en general que puede afectar transversalmente a los sistemas menores. Estas estructuras se pueden representar en forma concéntricas, cada una está contenida en la siguiente (García Sánchez, 2001).

Este enfoque tiene presente los factores socio-políticos y económicos del macrocontexto; la familia, la escuela y la comunidad en el mesocontexto, denominadas por Bronfenbrenner “*factores mediadores del potencial evolutivo de la transición*” que inhiben o estimulan el potencial evolutivo del proceso de la transición.

➤ **Teoría ecológica de las transiciones de Gimeno (1997)**

Para este enfoque: “Las transiciones son saltos o discontinuidades en el devenir de la experiencia (de los escolares) debido a cambios permanentes o intermitentes entre culturas, subculturas o nichos ecológicos (educativos)”. Este autor señala que “*Una transición ecológica se produce cuando la posición de la persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez*” (Gimeno, 1997: 17).

Este autor postula que el niño al concurrir a la escuela comienza a vivir en dos ambientes distintos: el hogar y la escuela, pronto ingresa además, a un grupo de pares. De este modo, vivirá transitando en ambientes diferenciados. La primera forma de transición es de *ida y vuelta* entre ambientes ecológicos, es el caso de escolares que transitan entre la familia y la escuela en espacios de corto tiempo realizando acomodaciones fáciles. Una segunda forma de conexión entre ambientes es a través de vinculaciones indirectas con otra persona, ejemplo el niño que aún no va a la escuela, pero se relaciona con ella a través de la experiencia de un hermano escolarizado. Una tercera forma se expresa a través de las comunicaciones entre entornos, por ejemplo, entre dos ambientes que se comunican para intercambiar información. Una cuarta forma de vinculación se produce entre sistemas que crean mesosistemas para intercambiar conocimiento entre entornos, ejemplo la familia y la escuela forman un mesosistema para el estudiante.

Este enfoque se centra en las transiciones académicas, especialmente en la transición de primaria a secundaria y define la educación como un continuo proceso de transiciones *sincrónicas* (de ida y vuelta) y *diacrónicas* (sin retroceso). En cambio, si tenemos en cuenta el efecto, nos referimos a transiciones *productivas* (progresivas) y transiciones *regresivas*. En este proceso los estudiantes están en un ambiente familiar, en un sistema educativo, en un entorno cultural y de relación entre iguales. Todos estos ambientes (medios ecológicos) pueden ser facilitadores o no de la transición, dependiendo de si mantienen relaciones de sintonía, colaboración y no de competencia y enfrentamiento mutuo.

Se aborda el estudio de la transición en la educación secundaria con una perspectiva ecológica y rescata el valor del contexto como factor que puede potenciar o limitar el desarrollo de la transición. Asocia este proceso con los cambios que afronta el estudiante en su itinerario académico y que le dejan impronta. En algunas transiciones debe optar entre distintas alternativas curriculares, previa evaluación de sí mismo y de las posibilidades que tiene.

En la transición se entrecruzan sucesos, procesos y experiencias, esto explica la imprecisión del término, ya que: **a)** representa un tramo de tiempo especial en el cual los acontecimientos se precipitan; **b)** supone un cambio de ambiente y la discontinuidad entre los distintos ambientes; **c)** alude a una ruptura en la experiencia personal; **d)** supone sucesión de acontecimientos críticos; **e)** los sucesos pueden dejar impronta; **f)** hay transformaciones y procesos de adaptación; **g)** puede haber situaciones traumáticas; **h)** puede estar asociada a progreso personal (Gimeno, ob. cit.).

El estudiantado percibe las transiciones académicas como procesos de acumulación, caracterizados por la interacción entre éste y los entornos por donde transita. Son procesos cuyas resoluciones se vinculan a las situaciones personales, sociales, familiares, institucionales, de modo que la entrada en el nuevo contexto formativo es precedida de un largo período de preparación y seguida de otro de adaptación y ajuste al nuevo contexto.

Para esta teoría hay tres factores básicos en el proceso de las transiciones académicas: la *congruencia*, la *continuidad* y la *gradualidad* de los ambientes (cultural pedagógico y cultural productivo). Cuanto mayor sea la coherencia entre los ambientes más asumible será la transición; esta coherencia se facilita a través de los contactos e interrelaciones entre los entornos. Si nos centramos en la transición entre ciclos educativos, ésta será más llevadera si los diferentes elementos de cada entorno educativo son congruentes, ejemplo cuando hay coherencia, continuidad y gradualidad en el currículum; cuando hay congruencia con los valores y las normas, entre ambientes de aprendizaje y clima de clase, etc.

Para ello, se proponen un bloque de cinco variables, que se han de tener en cuenta en una transición ecológica: **a)** *variables de centro* (cambio de centro, procedencia, diversidad socio cultural de los estudiantes, la elección de centro); **b)** *variables personales* (personalidad, autoconcepto y autoestima); **c)** *variables de relaciones sociales* (entre iguales, familia, propia institución); **d)** *variables de cambio de clima en educación* (la arquitectura escolar, las relaciones humanas entre profesorado y estudiantes, disciplina, participación de los estudiantes, relaciones con ambos sexos, niveles de exigencia, estímulos intelectuales); **e)** *variables de rendimiento* (personales, escolares, familia y sociales). Queda patente en esta teoría la importancia de los entornos/contextos (personal, familiar, educativo, relacional e institucional) en el proceso de la transición, pero sin olvidar a la persona objeto de la transición.

Los planteamientos ecológicos también sirven de marco de trabajo a profesionales sociales, pues posibilitan análisis de las necesidades y situaciones desde una perspectiva distinta. Las personas se desenvuelven en un contexto que combina ambiente físico, social político y económico negociando algunos rasgos de identidad, sistema de creencias y cursos de vida. Estos contextos varían de persona a persona y su influencia es continua y dinámica (Álvarez González y Bisquerra, 1996-2011).

Justiniano (2006) analiza los principales aspectos de la transición desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1987) y Gimeno (1997). Ambos autores estudian la transición como un proceso de adaptación personal y del entorno que supone continuidad (**Cuadro 3.2**).

Cuadro 3.2
La transición desde la perspectiva de Bronfenbrenner (1987) y Gimeno (1997)

Bronfenbrenner (1987)	Gimeno (1997)
<p><i>Medio ecológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Subcultura • Nuevo ambiente/realidad • Estilos de vida • Adaptación personal • Estructuras-entornos • Pública-privada • Habilidades interculturales • Apertura mental y de experiencia 	<p><i>Cambio de roles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritos de paso • Nichos ecológicos • Tiempo delimitado • Momentos críticos • Cambios de ambiente • Rupturas-discontinuidad • Progresivos-regresivos • Alumbramiento • Sincrónico-diacrónico • Gradualidad • Coherencia • Potencial evolutivo

Fuente: Justiniano (2006: 130)

Como el hogar y la escuela son ambientes de participación cotidiana del alumnado, los padres desempeñan un rol importante no sólo en la formación de sus hijos sino también en el apoyo que pueden darles en sus expectativas. La escuela debería procurar una comunicación fluida con las familias para potenciar los logros de desarrollo académico y personal de los educandos.

En la perspectiva ecológica, los docentes deberían considerar los diversos contextos que enmarcan la vida del estudiante, puesto que la persona no recibe los impactos del ambiente pasivamente sino que es un ser dinámico que progresivamente incorpora y reestructura el medio en que vive. En este marco, la acción orientadora se desarrollaría considerando el ambiente de cada persona, concepción holística y ecológica que reconoce al sujeto como un todo, no como una suma de habilidades e inhabilidades, y no separada de los contextos naturales donde vive y encuentra significado su forma de ser.

Los estudios de Figuera (2006), señalan que la investigación de las transiciones constituye un tema de convergencia de diversas disciplinas como la psicología, sociología, pedagogía, las cuales aportan una visión comprensiva sobre el origen, la dinámica e impacto que las distintas transiciones producen en las personas. Desde una perspectiva biográfica, las transiciones son consecuencias del proceso de crecimiento de la persona. Cada transición implica transformación y requiere mecanismos de adaptación personal, situación que puede producir ansiedad o estrés, la respuesta a tales demandas constituiría aprendizaje y experiencia para afrontar desafíos posteriores. Sin duda, se trata de un fenómeno complejo en el

que intervienen factores personales y contextuales, cuya interacción permite explicar por qué las personas pueden afrontar con más o menos efectividad los desafíos, entre los cuales se puede destacar:

- *Variables personales*: la motivación, la percepción de control de la situación o expectativas de logro y otros recursos personales (autoestima, autocontrol, implicación en la consecución de metas).
- *Variables contextuales*: el apoyo social, la continuidad y coherencia de los entornos por los cuales transita la persona.

La consideración de estos factores permitiría la identificación de las personas más vulnerables a los impactos de las transiciones, cuando: **a)** perciben que requieren invertir muchos más recursos personales de los que evalúan como disponibles; **b)** existe mucha distancia entre las aspiraciones personales y las posibilidades de logro; **c)** la transición se produce en momentos de cambio o crisis personal, porque su identidad es más frágil; **d)** la persona carece de experiencias previas para afrontar transiciones similares o modelos de referencia en su contexto que orienten su comportamiento; **e)** la persona tiene dificultades para adaptarse a los cambios; **f)** en su contexto- social y/ o físico carece de recursos materiales y emocionales de apoyo.

A modo de síntesis, el estudio de la transición se ha abordado desde distintas perspectivas, entre ellas la psicológica, sociológica, ecológica. Los autores como Bronfenbrenner (1977, 1987); Farmer (1987); Hopkins (1987); Casal (1996, 2006); Figuera (1996, 2006); Gimeno (1997); Álvarez González (1999); Paa, Mc

Whirter & Hawley (2000); Figuera, Dorio y Forner (2003); Álvarez González y Fita (2005); Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006); Álvarez González (2008); entre otros, han investigado el tema en el ámbito educacional, considerando al sujeto, su ambiente y otros ambientes que comparte, de forma comprensiva, integrada, interrelacionada. Esta perspectiva es la que asume la orientación al plantearse como un proceso de ayuda al estudiante con un enfoque comprensivo, dinámico, contextualizado que considera su entorno educacional y socio familiar. Una síntesis comparativa de los principales enfoques teóricos se presenta en el **cuadro 3.3**.

Cuadro 3.3
Algunos enfoques teóricos de la transición

Enfoques Teóricos	Psicológico	Sociológico	Ecológico
Autores	Bandura (1977, 1990, 1997); Schlossberg (1981, 1989, 1997), Lazarus y Folkman (1986); Abrego y Brammer (1992); Lent, Brown y Hackett (1994); Lent, Hackett y Brown (1999).	Casal (1996); Casal et al. (2006)	Bronfenbrenner (1977, 1987); Farmer (1987); Gimeno (1997, 2007)
Supuestos Básicos	La transición es un proceso individual que se centra en la persona y en el análisis del impacto que le produce el cambio. El modelo supone un cambio de enfoque de la propia vida desde el punto de vista psicológico (emociones, ansiedades, revisión del autoconcepto, distinto nivel de autonomía).	Este Modelo Sociológico, se refiere a los procesos de cambio que implican desde el punto de vista social: adecuación y ejercicio de roles, funciones y derechos en un grupo. Considera el contexto socio histórico, socioeducativo, familiar, geográfico, del sujeto; sus interacciones, redes sociales, roles,	Modelo holístico, integrador de la persona. La transición se origina en los procesos biológicos de los sujetos y que dan lugar a cambios psicológicos y sociales. La transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente se modifica por un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez (Bronfenbrenner, 1987). Puede ser un fenómeno de “ida y vuelta”, no se rompe con otros nichos ecológicos por los que se

		derechos y deberes.	transita: escuela, familia, iguales, vivenciándolos en forma simultánea y estableciendo relación entre ellos y haciendo los ajustes necesarios.
Aportaciones	Distingue fases en el proceso de transición, desde la asimilación hasta la adaptación. Propone un modelo de intervención desde la persona: evaluación de la situación, de su realidad personal y formativa, de la ayuda disponible y de estrategias adecuadas	Valora el contexto social del sujeto. Es un modelo básico para la inserción socio profesional.	Valora a la persona y al medio. Es un modelo ecológico sistémico. Integra los distintos contextos que rodean a la persona y sus interrelaciones. Es holístico e integrador.
Limitaciones	Prioritariamente considera a la persona.	Valora en especial el contexto, no le preocupan tanto los procesos internos de la persona.	Este enfoque contempla a priori los factores personales y contextuales, pero en su concepción práctica aparece un mayor sesgo hacia las variables personales, quizás porque no es fácil controlar las variables contextuales.

La presente investigación ha tenido en cuenta los diferentes enfoques teóricos de la transición: la perspectiva psicológica (teoría de la transición de Nancy Schlossberg, teoría cognitiva-transaccional del estrés, teoría cognitiva-conductual y socio- cognitiva), la sociológica y la ecológica. Estos enfoques los recoge el modelo TRALS¹¹ (2002) y que nosotros hemos adaptado al contexto chileno. En consecuencia, se plantea un modelo explicativo para afrontar el estudio de la transición de forma comprensiva, considerando no sólo la dinámica personal, sino también académica, familiar y social. Este modelo explicativo se expondrá en el punto 3.5.

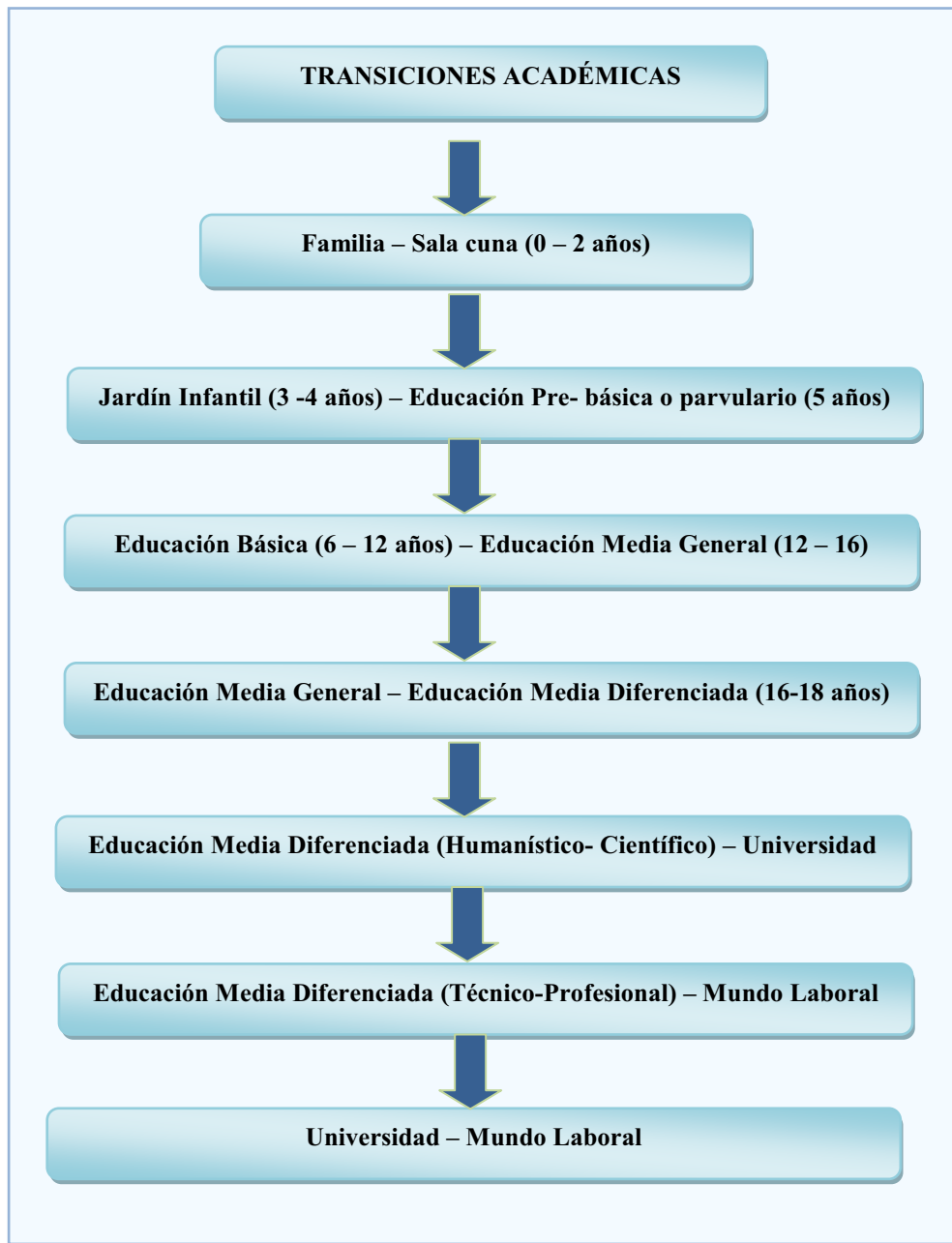
¹¹ Equipo de Investigación formado por los Dres.: Sebastián Rodríguez (coord.), Manuel Álvarez, Pilar Figuera, Ángel Forner, Profesora: Inmaculada Dorio, Profesora: Mercedes Torrado, Becarias de investigación: Eva Fita y Anna Prades, Colaboradora: Gabriela Cabrera.

En el proceso de la transición, Gimeno (1997); Anderson, Jacobs, Schramm y Splittgerber (2000) y equipo de investigación TRALS¹² (2002) de la Universidad de Barcelona, distinguen tres momentos de vivencia: *antes*, *durante* y *después*. El denominado *antes* correspondería al **momento I** (sujeto y su contexto de procedencia o etapa inmediata anterior al cambio), *durante* al **momento II** (transición y acomodación a la nueva situación), *después* al **momento III** (estabilización en el nuevo estadio). En cada momento del proceso la persona tiene un rol activo, no transita al margen de los sucesos, afectándole estos según su singularidad y contexto.

3.3. La transición educación media general educación media diferenciada

En la educación media chilena se destacan como transiciones diacrónicas más significativas: **a)** pre-básica a básica, alrededor de los 6 años, que implica cambio de docentes, condiscípulos, didáctica; **b)** educación básica a media (8° año de educación básica a 1° de educación media, alrededor de 13 a 14 años de edad) significa cambio de nivel de enseñanza, currículo, docentes, centro educacional; **c)** 2° a 3er de educación media, de 15 a 16 años, implica opción por una modalidad de enseñanza humanístico científico (HC) o técnico profesional (TP) y por un plan diferenciado; **d)** educación media a educación superior o al mundo laboral, de 17 a 18 años de edad, conlleva cambios de institución, pares, normas, responsabilidades, entre otros. Estas transiciones académicas se han sintetizado en la **Figura 3.1**. La transición objeto de este estudio es de 2° a 3er de educación media, el paso de la educación media general a la formación diferenciada.

Figura 3.1
Las transiciones académicas en la educación chilena



3.3.1. Características de esta transición

Como ya se ha señalado, en Chile el sistema educacional se estructura en tres niveles: educación básica, media y superior. La educación media tiene cuatro años de duración y se imparte a jóvenes de 14 a 18 años de edad. Los dos primeros años (1º y 2º) son de *formación general*, los dos últimos años (3er y 4º) son de *formación diferenciada: Humanístico Científica y Técnico Profesional* (HC y TP).

Al término del 2º año de educación media, el alumnado conformado por jóvenes de 15 a 16 años de edad inicia el proceso de transición lineal al segundo ciclo de enseñanza (3er y 4º año), esto es, la educación media humanístico científica (HC) o técnico profesional (TP).

Esta transición es crucial y compleja para el estudiante porque debe afrontar cambios significativos en su vida que le dejarán impronta. Crucial porque implica procesos que producen ansiedad, evaluación de sí mismo, de sus capacidades, intereses, expectativas, reflexión sobre el significado del cambio que se avecina, sobre el contexto educativo, búsqueda y disponibilidad de información suficiente, consultar a docentes o a personas que se vinculan con el proceso, consultar a la familia, elaborar, redireccionar o confirmar su proyecto de vida, entre otros. Compleja por la variedad de situaciones nuevas que conlleva, además, coincide con la transición vital de la adolescencia que está afrontando el sujeto. La escuela y la familia tienen un rol muy importante por el apoyo que pueden brindar para facilitar estos procesos.

En la etapa de la adolescencia se comienza a tomar decisiones que tendrán relación con el transcurso de la vida adulta. En efecto, uno de los elementos de esta transición es la toma de decisiones de tipo curricular, la que se relaciona con el proyecto de vida de la persona. Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006:3) señalan que en la transición académica de la educación secundaria, la educación “*además de instruir, habrá de preparar para la vida, para hacer elecciones curriculares, para aprender a aprender, saber afrontar los procesos de toma de decisiones y resolución de problemas y para atender la diversidad*”. En la educación secundaria se debe desarrollar competencias para la toma de decisiones. En este proceso de intervención es necesario considerar: **1) contextos** en que ocurre la intervención; **2) enfoques teóricos** que la fundamentan y diseño de *modelo comprensivo de la toma de decisiones*; **3) áreas o dimensiones:** *cognitiva, afectiva-emocional y social*; **4) requisitos** para la puesta en marcha; **5) estrategias** de intervención; **6) servicios** implicados en la toma de decisiones y **7) autoevaluación** de la propia intervención.

En el proceso de esta transición cada estudiante debe optar por la modalidad de enseñanza que continuará en 3er y 4º año: humanístico científica o técnico profesional y por un plan electivo acorde a la modalidad elegida, de acuerdo a sus intereses vocacionales y expectativas, es decir, la opción se relaciona con su proyecto de vida a futuro. Si opta por la modalidad *humanístico científica* profundizará estudios humanistas, de ciencias biológicas, matemáticas o artes, postulará a una carrera universitaria al egresar de la educación media. En cambio, si opta por la *técnico profesional* se especializará en una carrera técnica de nivel

medio para ingresar al mundo del trabajo. La opción por la modalidad de enseñanza en el currículo anterior se hacía al egresar de 8° año de educación básica, ahora se toma al término del 2° año de educación media con el fundamento que el alumnado tendría más madurez vocacional para tomar este tipo de decisiones.

La formación educativa debe incorporar la ayuda orientadora en estos procesos (Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006). La efectividad del trabajo en orientación implica: **a)** trabajo coordinado y en equipo de los docentes; **b)** mayor compromiso y responsabilidad de los profesores; **c)** existencia de departamentos y/o coordinaciones de área y/o ciclo para asegurar coherencia entre contenidos, estrategias metodológicas y evaluación; **d)** orientación y acción tutorial en los procesos de toma de decisiones (académica y socio laboral); **e)** información y formación de profesorado/tutor y de los especialistas. La transición de 2° al 3er año de educación media se relaciona con decisiones relevantes para el proyecto de vida de cada estudiante. En términos generales significa que:

- Se ha de decidir en un *momento determinado* (al término del 2° año). La toma de decisión puede resultar fácil o difícil dependiendo del tiempo de preparación previa para decidir.
- Se plantean dos *alternativas curriculares diferentes*. El sujeto debe conocer en qué consiste cada una, su significado y proyecciones.
- Se requiere de una *plena implicación* por parte del interesado. La persona que debe decidir es el estudiante en transición, debe tener un rol activo en el

proceso y sentirse responsable de la decisión. Los docentes, la familia y otros agentes lo acompañan o ayudan en el proceso.

- Requiere una *adaptación personal* y social a la nueva situación.
- Supone un *aprendizaje permanente*. La toma de decisiones constituye un proceso de instrucción a través de la vida.
- Participan las dimensiones: *cognitiva, emocional y social*. En la toma de decisiones intervienen las dimensiones: *cognitiva* (competencias para evaluar la situación y manejar información para tomar las decisiones o resolver el problema); *afectiva*, se afectan los sentimientos y emociones de la persona (competencias afectivo-emocionales); *social*, el estudiante comparte las aprensiones respecto de la transición con sus pares y con la familia, por lo tanto, se debería considerar a las personas más inmediatas en su entorno.
- Se ha de describir los *sentimientos y emociones y evitar los que sean negativos*. Como las emociones influyen en el proceso de toma de decisiones, se debería saber identificarlas, regularlas y evitar o rechazar las que sean negativas.
- Se ha de auto controlar la *impulsividad y la inhibición*. La toma de decisiones debe ser la culminación de un proceso de búsqueda de información, autoevaluación, evaluación de posibilidades que ofrecen las alternativas curriculares, es un acto reflexivo.
- Se requiere de un *trabajo sistemático* previo del centro educacional con el estudiantado para ayudarle en el proceso de la transición académica y de orientación profesional.

- Se requiere de la *vinculación escuela- familia*. Dada la edad del alumnado (15 a 16 años) es evidente la necesidad de vinculación de éste con sus padres por el apoyo que puede recibir para orientar sus expectativas. Del mismo modo, el centro educacional si está vinculado con las familias puede mejorar el proceso de formación educacional de los jóvenes (Brunner y Elacqua, 2003).
- En el proceso de transición académica en estudio se consideran tres momentos:
 - a)** *Antes*, correspondiente al inicio del 3er año de educación media, siendo importante el background de la persona expresado en sus contextos personal, académico, familiar; **b)** *durante* (transcurso del 3er año), interesa su integración académica y social, el compromiso con el objetivo, el compromiso institucional, los factores mediadores de la transición; **c)** *después* (al final del 3e de educación media), cuando ya se han asimilado los cambios del proceso.

Esta transición es diacrónica o lineal pues hay continuidad en la secuencia de cursos (sin regreso al curso anterior) que el alumnado sigue en la pirámide escolar. Al mismo tiempo es sincrónica si se considera, en forma transversal, los cambios curriculares que hay en 3er de educación media. Al examinar el proceso de transición en forma interna o sincrónica se puede distinguir micro transiciones horizontales: nuevas asignaturas, docentes, metodologías, evaluaciones que demandan adaptación y generación de mecanismos o estrategias especiales para adaptarse a la nueva situación. La transición sincrónica demanda coordinación

transversal de los docentes y trabajo en equipo para elaborar los diseños de enseñanza y evaluar los aprendizajes (Gimeno, 1997; Dávila y Goicovic, 2002).

En la educación media municipalizada se producen escasas situaciones de transición no lineal (yo-yo o reversible) y de transiciones paralelas, por ejemplo, alumnas embarazadas que al acercarse el alumbramiento abandonan los estudios para asumir el rol de madres, al que se suma a veces el rol de esposas; al cabo de algún tiempo, vuelven a matricularse para continuar estudios. En otros casos, se puede identificar estudiantes con vulnerabilidad socioeconómica que impelidos por su situación deben trabajar, tienen transiciones simultáneas (académicas y laborales). Estas situaciones se registran con más frecuencia en la educación media de adultos (Dávila y Goicovic, 2002; Dávila y Ghiardo, 2005).

Las continuidades y discontinuidades en la transición se relacionan con la calidad de la educación recibida, puesto que revelan la trayectoria de la experiencia educativa de una persona con sus progresos o dificultades y proyecciones en la sociedad. La continuidad temporal se plantea a través de la organización del currículo, cuando el alumnado tiene una construcción secuenciada de los aprendizajes en las distintas asignaturas y como continuidad transversal, a través de su participación en actividades de aprendizaje planificadas por los profesores en asignaturas paralelas, en forma interdisciplinaria (asignaturas electivas en el plan diferenciado de la educación media chilena). El trabajo en equipo del profesorado facilita el avance en la continuidad curricular y transversal, por ende, en la calidad del proceso educativo.

No cabe duda que se trata de una transición compleja. Tomando como referencia a Figuera (2006), esta transición se asocia con diferentes circunstancias que se vinculan con el proceso dándole esta característica:

- 1) *Por los retos que representa para el estudiantado.* Es un momento de la vida académica de la persona en la cual, por primera vez, debe tomar decisiones relevantes relacionadas con su proyecto profesional. Esta elección es significativa porque posibilita la vinculación cognitiva del escenario formativo con el escenario laboral.
- 2) *Por el momento evolutivo: la adolescencia.* El estudiantado en esta etapa de desarrollo atraviesa una transición vital con cambios físicos, psicológicos, y sociales que le implican cuestionamiento sobre *sí mismo* para clarificar su autoconcepto, por tanto, está sensible y emocional. A la transición vital se suma esta transición académica. Para el alumnado, la transición se da en un contexto de cambios personales e inestabilidad. Para el profesorado, se da en un contexto de diversidad según los distintos avances en el desarrollo evolutivo adolescente y las distintas características socioculturales del estudiantado.
- 3) *Por la diversidad de trayectorias de partida y llegada.* La composición socioeducativa y cultural actual de las aulas de educación media es heterogénea y los puntos de llegada son diversos; la opción por la modalidad diferenciada humanística científica se asocia a expectativas de

continuidad de estudio para obtener el título profesional en educación superior. La opción por la enseñanza técnico profesional se vincula a expectativas de ingreso en una carrera técnica de corta duración que posibilite una pronta incorporación al mercado laboral.

En suma, en esta transición del 2º al 3er año de educación media (14 ó 15 años de edad), el estudiante debe tomar decisiones y afrontar cambios académicos relacionados con su proyecto profesional futuro. Sin lugar a dudas, al iniciar el proceso se formula interrogantes sobre sus intereses profesionales, sus capacidades, sus expectativas, el apoyo familiar, las posibilidades futuras de la elección, etc. A estas interrogantes se suman situaciones internas de autoevaluación y cuestionamiento respecto de su preparación y de sus capacidades, a las cuales se suman las presiones del medio (padres, profesores, pares) provocándole preocupación, ansiedad, estrés. Uno de los elementos del proceso es la toma de decisiones sobre su proyecto de vida profesional. Para optar por una de las dos modalidades de enseñanza diferenciada debe tener claridad sobre su autoconcepto vocacional y sobre las alternativas curriculares con sus proyecciones. Esta transición es lineal o diacrónica por su línea continua de avance según el plan de estudio. Si se la examina, en forma transversal, también es sincrónica porque hay una amplia gama de cambios curriculares en las distintas asignaturas del 3er año. La transición tiene un primer momento o *antes* referido a la etapa anterior a la toma de decisión (background es importante), un segundo momento o *durante* (proceso pleno de transición) y *después*, referido a una nueva etapa, cuando ya se han asimilado los cambios.

3.3.2. Características del sujeto que transita

Aunque la categoría juventud es una construcción social, histórica, cultural y relacional, también es una categoría etaria, una etapa de maduración (áreas sexual, afectiva, social, intelectual y físico motora) y una subcultura de la cultura macro. Desde el punto de vista convencional, la franja etaria entre 12 y 18 años corresponde a la adolescencia y la franja entre los 15 a 29 años a la juventud o adultez emergente. Las tareas de desarrollo evolutivo apuntan a la configuración de la identidad, autonomía e incremento de los ámbitos de elección y decisión. En esta etapa el adolescente debe progresar en la autodirección y regulación del comportamiento hacia la consecución de metas significativas (Redondo, Cancino, y Cornejo, 1998; Dávila, 2004; Martínez Guzmán, 2007).

En el análisis de las características del sujeto en la transición del 1er al 2º ciclo de educación media, se puede distinguir:

➤ La realidad personal

El adolescente tiene entre 15 a 16 años de edad, se encuentra en tránsito por los cambios propios de esta etapa del desarrollo evolutivo que corresponde a la adolescencia media. Sus procesos biológicos conllevan cambios físicos en su cuerpo: desarrollo del cerebro, aumento de peso y estatura, desarrollo de habilidades motoras, cambios hormonales que acentúan las características sexuales secundarias y las corporales del adulto.

Sus procesos socio emocionales implican cambios en su relación con las personas, las emociones, la personalidad y los contextos sociales. En el plano individual aumenta el autocontrol afirmando su identidad individual y su autonomía respecto de la familia y los adultos, prefiere la compañía de los iguales (Muzzo y Burrows, 1987; Alcalay, Arón y Milicic, 1993; Santrock, 2004).

En el ámbito cognitivo pasa de la etapa del pensamiento concreto a la etapa de operaciones formales, según Piaget (Santrock, ob. cit.). Progresa en la utilización del pensamiento hipotético deductivo para formular soluciones tentativas a los problemas. Suele manifestar preocupación por *sí mismo*, esto sumado al desarrollo de las habilidades cognitivas posibilita el proceso de reflexión sobre su futuro y la adquisición de destrezas para la toma de decisiones. Al respecto, Álvarez González, Bisquerra, Espín y Rodríguez Espinar (2007: 18) señala: *“la educación y la orientación (educación para la carrera) deben poner a su disposición un ambiente rico de experiencias que le ayuden a clarificar y definir su propia identidad”*.

El alumnado en este proceso de transición académica está en una etapa del desarrollo evolutivo caracterizado por notorios cambios fisiológicos, corporales, del pensamiento y de la afectividad. Además, evidencia rasgos de inestabilidad emocional, fragilidad personal, búsqueda de la propia identidad.

Las características propias de la adolescencia suelen acentuarse en los jóvenes que tienen vulnerabilidad socioeconómica produciéndose dificultades en las

relaciones con los adultos. En la educación municipalizada un número significativo de estudiantes pertenecen a familias del I y II quintil, afectadas por bajos ingresos económicos, problemas de salud, desintegración del tejido familiar, entre otros, por lo mismo, los adolescentes reciben escaso apoyo familiar. A esta situación se suman la incertidumbre ante el futuro y las dificultades para elaborar proyectos de vida. En este contexto, el profesorado afronta más desafíos en su quehacer profesional y debe asumir la formación de estos jóvenes desde una perspectiva integral.

➤ **La realidad educativa**

El sujeto que transita por la educación media debería tener claridad que este nivel de enseñanza es:

- *Obligatorio.* En el año 2003, se aprobó una reforma constitucional estableciendo que la educación media es gratuita y obligatoria para todos los chilenos hasta los 18 años de edad y se entregó al Estado la responsabilidad de garantizar el acceso a ella.

- *Propedéutico a la educación superior. La formación diferenciada* en 3er y 4º año *humanístico científica* prepara para la continuidad de estudios superiores a través de la profundización de los conocimientos en las humanidades, ciencias o en las disciplinas artísticas musicales, según el plan diferenciado que se elija. Una vez egresado de educación media, el sujeto rinde la prueba de selección universitaria (PSU) y las pruebas específicas

exigidas en las carreras de su interés y que se imparten en las universidades del consejo de rectores.

- *Terminal*. La *formación diferenciada técnico profesional* prepara para la vida del trabajo a través de la obtención de un título de nivel medio técnico, previa aprobación de los estudios de una especialidad impartida por esta modalidad de enseñanza. Este tipo de enseñanza se imparte en establecimientos educacionales como: **a)** Liceos industriales con especialidades: construcción, electricidad, mecánica, electrónica, informática, madera, etc.; **b)** Liceos comerciales: administración, contabilidad, secretariado, otras; **c)** Liceos técnicos: vestuario y confección textil, servicio de alimentación colectiva, servicio de hotelería, atención de párvulos, atención del adulto mayor, etc. En los liceos industriales predomina el alumnado masculino, en los técnicos predomina el femenino.

- Prepara para la *ciudadanía y la vida adulta*. Los fines de la educación media apuntan fundamentalmente al desarrollo integral de las potencialidades de la persona y su capacitación para participar en una sociedad democrática, con responsabilidad y en un marco de libertad y de respeto a los derechos fundamentales. En la preparación para la ciudadanía, se pone énfasis en las competencias del *ser* y del *vivir juntos*, en las interacciones entre sí y con las personas del ámbito familiar, laboral, social y cívico, en el ejercicio de la ciudadanía y los roles de la vida adulta. En estos contextos deben regir los valores de respeto mutuo, solidaridad, ciudadanía activa, identidad local,

nacional y mundial, convivencia democrática, cuidado y preservación del patrimonio cultural y natural, entre otros (MINEDUC, 1999, 2005).

- Requiere de una *orientación para la vida académica y profesional*. La educación, a través del profesorado y orientadores, debe mediar en los aprendizajes para que el estudiante aprenda a tomar decisiones. El proceso de mediación se entiende como ayuda en la clarificación del autoconcepto vocacional, entrega de información sobre alternativas curriculares y desarrollo de habilidades para la búsqueda de información adicional. De acuerdo con Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006) la educación media debe proporcionar al alumnado una *formación integral, comprensiva, diversificada e intercultural* e implica prepararle para la vida y para la continuidad de estudios, por lo tanto, debe desarrollar competencias para afrontar los distintos procesos de toma de decisiones.

- Hay *diversidad y complejidad*. En el profesorado hay conciencia que la composición socioeducativa del alumnado de educación media se ha diversificado y complejizado en la última década, por consiguiente, se ha tornado más difícil el trabajo con los adolescentes, especialmente en las grandes ciudades y en la educación municipalizada. En esta etapa, comúnmente los procesos internos del adolescente se manifiestan con expresiones de idealismo, alegría, solidaridad, apatía, rebeldía, pero en los últimos años, se han sumado comportamientos de violencia, embarazos no

deseados, consumo de alcohol, drogas (Weinstein, 2001; Martínez Guzmán, 2007).

La mayor parte del alumnado de educación media vive con sus familias, conformadas por ambos padres o uno de ellos y sus hijos, por tanto, se inferiría que el apoyo familiar constituye una fortaleza para los jóvenes, aunque los cambios socioculturales de las últimas décadas han afectado la cohesión familiar y debilitado el apoyo afectivo y la formación en valores que tradicionalmente se impartía a los hijos. Por otra parte, debido a la masificación de la educación, a los centros han accedido adolescentes de sectores poblacionales que antes eran excluidos por su condición socioeconómica; estos jóvenes suelen ser la primera generación familiar matriculada en la educación media y han contribuido a diversificarla aportando sus características y cultura juvenil. De este modo, la escuela se ha constituido en el escenario de expresión cotidiana de los ímpetus y conflictos juveniles los que debe asumir incorporándolos en el proceso educativo junto con los objetivos de aprendizaje permanente, la inserción laboral y el ejercicio de la ciudadanía (Weinstein, 2001; Jadue, 2003; Banco Mundial, 2007).

Las evidencias empíricas señalan que el proceso de transición académica en la enseñanza media es más difícil para los jóvenes de educación municipalizada que para los jóvenes que estudian en la educación privada. Esto es comprensible porque un porcentaje significativo de sus familias

tiene vulnerabilidad socioeconómica, por lo tanto, el alumnado cuenta con menos recursos personales, capital social y cultural para afrontar los cambios curriculares. La enseñanza media municipalizada, tipo de educación que considera este estudio, tiene 68% del alumnado que proviene del 40% de familias con ingresos más bajos del país; se la considera el subsistema educativo de los pobres.

Según Dávila y Ghiardo (2005) en los establecimientos de educación municipalizada hay estudiantes de bajo nivel socioeconómico (quintiles I y II), cuando se les consulta sobre su futuro profesional, algunos expresan su optimismo en relación con su futuro y su vida próxima, otros sospechan que hay un desajuste entre sus expectativas y la realidad, pues reconocen que tienen escasas posibilidades de concretarlas debido al acceso desigual ante las oportunidades laborales por sus orígenes sociales, familiares y económicos y la escasa movilidad social que estaría ofreciendo la sociedad chilena.

En este marco, Martínez Guzmán (2007) señala que los jóvenes moldean su vida de acuerdo con el contexto sociocultural en que se desarrollan. Su bienestar futuro será el resultado de las oportunidades y vulnerabilidades que tengan y de la calidad de experiencias que vivan en los entornos sociales con los cuales interactúan en forma cotidiana como la familia, el colegio, el barrio, los programas juveniles. En este análisis, en el desarrollo

de los jóvenes se asigna una gran responsabilidad a la educación y a la familia.

En Chile se han aprobado distintas acciones de política social-educacional para disminuir los problemas de equidad social, de deserción escolar y las situaciones de riesgo social a que se exponen los jóvenes que desertan del sistema y poder brindarles iguales posibilidades de aprendizaje que al resto de alumnado. Estas acciones se han expuesto en el capítulo II.

- Otra realidad preocupante en esta etapa educativa es la *deserción escolar*. Aspecto que el proceso de la transición habrá de afrontar, como una de las variables criterio a tener en cuenta. Desde el año 2003 la escolaridad obligatoria es de 12 años. No obstante, hay problema de deserción escolar especialmente en los estudiantes más pobres de la educación municipalizada. En el año 1996 la tasa de deserción escolar en estudiantes de familias con nivel socioeconómico bajo era del 60%, en el grupo de nivel socioeconómico medio era del 33% y en el alto casi 0%. En el año 2002 la tasa de deserción promedio en este tipo de enseñanza era 10%, siendo del 17,7% en el grupo con nivel de ingresos bajos y casi 0% en el grupo de familias con ingresos altos. El problema se asocia a la situación socioeconómica familiar; algunos estudiantes deben buscar trabajo aunque sus posibilidades se reducen a empleos sin calificación, con bajos ingresos permanentes y condiciones laborales precarias. Este grupo de jóvenes se expone con frecuencia a situaciones de riesgo como consumo de alcohol,

drogas, acciones delictivas, entre otras (Dávila y Goicovic, 2002; Bellei, 2003; Dávila, 2004; Boeto y Aracena, 2005).

De la situación descrita se infiere que en la educación municipalizada debería haber programas de orientación contextualizada que atiendan a la diversidad y entreguen ayuda a los sujetos para que puedan orientar su vida, facilitar la adaptación social, resolver los problemas que les afectan y tomar decisiones acertadas respecto de alternativas curriculares que se relacionan con sus proyectos de vida.

➤ **La realidad vocacional**

En el aspecto vocacional, algunos estudiantes se encuentran en el término de la etapa de crecimiento y la mayoría de ellos en la etapa de exploración y en la sub etapa de tanteo, según Super y Bachrach (1957). Durante la adolescencia y la juventud, la persona debería ir logrando las tareas vocacionales correspondientes a cada etapa: cristalización y especificación de una preferencia académica y profesional, como evidencia de madurez vocacional. Un estudio realizado por Álvarez González et al. (2007) sobre la madurez vocacional de estudiantes de educación secundaria, pudo comprobar que el alumnado de esta etapa educativa presentaba deficiencias en cuanto a: la reflexión y el conocimiento de sí mismo, la planificación de la carrera, recursos para la exploración, la información académica y profesional, la toma de decisiones y la aproximación al mundo del trabajo.

A modo de síntesis, este estudio se centra en adolescentes que cursan la educación media en los liceos municipalizados. La composición socioeducativa y cultural de este tipo de enseñanza es diversificada. Alrededor del 70% del alumnado pertenece a familias del I y II quintil socioeconómico de la población, esto significa que un número significativo de estudiantes tienen problemas socio-familiares y económicos, distintas trayectorias de vida, algunos con procesos de entrada anticipada a la vida adulta, utilizan códigos de comunicación propios de la cultura juvenil y tienen tendencia a la exclusión social. A los cambios propios de su desarrollo evolutivo se suman los cambios de la transición académica de 1er al 2º ciclo de la educación media, los efectos de las transformaciones económicas y socioculturales derivadas de la globalización, los problemas que afectan a la familia, la preocupación por las carencias que detectan en su formación, la incertidumbre respecto a su futuro profesional, la falta de estrategias para afrontar los desafíos y estructurar un proyecto de vida. En este grupo de estudiantes los porcentajes de reprobación y deserción escolar son más altos (17%).

Todo esto hace necesario que para el 1er y 2º ciclo de la educación media municipalizada haya programas de orientación y tutoría contextualizados con un enfoque holístico y comprensivo, que respondan a las necesidades del estudiantado y posibiliten sus avances en las distintas áreas de desarrollo: personal, socioeducativo, profesional y desarrollen competencias para la toma de decisiones.

En el año 2003 el Ministerio de Educación elaboró un diagnóstico sobre la realidad de la orientación en los establecimientos de la educación media chilena. Los resultados revelaron deficiencia en su quehacer debido fundamentalmente a la falta de recursos humanos y de horas asignadas a la orientación, por consiguiente, las funciones de los orientadores eran variadas y difusas, dedicaban más tiempo a la gestión administrativa. En 2005 comenzó a reorganizarse el trabajo de los orientadores en este nivel de la enseñanza, a través del Programa Chile Califica (Chilecalifica), fortaleciendo la orientación profesional y laboral mediante la facilitación de instrumentos para el autoconocimiento del estudiantado y la entrega de información sobre carreras. El Ministerio de Educación se ha propuesto entregar una propuesta de diseño de trabajo para los establecimientos escolares, en un futuro próximo.

3.4. Estudios sobre la transición en la educación media

Diversos autores han abordado el tema de la transición vital y concretamente en la educación secundaria, en forma descriptiva, considerando las variables más representativas. Se puede citar los estudios de Farmer (1987), Hernández Fernández (1987), Gimeno (1997), Corominas e Isus (1999), Paa et al. (2000), Corominas (2001b), Padilla (2001), Ali, Mc Whirter y Chronister (2005), Figuera (2006), Álvarez González et al. (2007), Figuera et al. (2008), corresponden a estudios descriptivos cuantitativos. En el estudio de la transición secundaria-Universidad se destacan a Hopkins (1987), Pautler (1993), Terencini (1993), Yorke (1998), Forner, et al (2000), Rodríguez Espinar, et al., grupo TRALS

(2002, 2005), Figuera et al. (2003), concernientes a estudios descriptivos cuantitativos.

La investigación tiene como objeto de estudio la transición académica al 3er año de educación media municipalizada de estudiantes de 15 a 17 años de Temuco, quienes son adolescentes. Entre los estudios sobre el adolescente chileno y su etapa de cambios en las distintas áreas, en la perspectiva de la persona integral, destacan: Alcalay et al. (1993), Bruzzone (1993), Redondo et al. (1998), Espinoza (1999), Cornejo y Redondo (2001), Weinstein (2001), Romeo y Llaña (2004). En el aspecto físico, se refieren al crecimiento corporal y la metamorfosis hacia la forma adulta. En lo cognitivo, al tránsito hacia las operaciones formales según Piaget, aunque algunos estudios revelan que el avance no es parejo en las edades, es decir, mientras algunos jóvenes de 15 años realizan operaciones con razonamiento hipotético deductivo hay otros de 16 y 17 años que aún tienen predominio del pensamiento concreto (Alcalay et. al., ob. cit.). En la dinámica del proceso psicológico sobresalen los estudios cuantitativos relativos a la clarificación del autoconcepto vocacional, la identificación con los pares, las características psicológicas de adolescentes de comunidades educativas vulnerables (Pérez, Díaz y Vinet, 2005; Martínez Gúzman, 2007).

Algunos autores chilenos han abordado el estudio de la transición en torno a las trayectorias académicas y laborales, según la continuidad o alternancia entre estudios y trabajo. Distinguen transiciones lineales, sincronizadas y reversibles o tipo yo-yo. En la educación media chilena se identifica como predominante las

transiciones lineales, es decir, la secuencia de las distintas etapas de la trayectoria escolar en las cuales se desarrollan las capacidades, habilidades y competencias para el trabajo. A pesar de que la educación media diurna no estaría preparada para atender estudiantes con transiciones sincrónicas en los últimos años están apareciendo algunas transiciones de este tipo, es el caso de personas que trabajan y estudian simultáneamente (Dávila, 2002, 2004).

Oyarzún e Irarrázabal (2003) han estudiado la trayectoria en la transición desde el punto de vista social, relacionándola con las distintas posiciones que pueden tener los sujetos en la estructura social y las relaciones de poder en el grupo.

Dávila y Goicovic (2002), Oyarzún e Irarrázabal (2003), Dávila (2004), Dávila y Ghiardo (2005), Ghiardo y Dávila (2005), abordan el tema con técnicas cuantitativas y cualitativas, desde la perspectiva de la transición juvenil enfocándola como un proceso de cambios inevitables, común a todo individuo en el que hay *algo* que está en curso, se desarrolla, se desenvuelve. En esta transición ocurren acontecimientos que marcan la vida, algunos inician las relaciones sexuales, se convierten en padres o madres, comienzan a trabajar en horario alterno al escolar o abandonan los estudios. El orden y tiempo configuran distintas maneras de hacerse adulto, diferentes estructuras de transición. De este modo, las típicas transiciones lineales (estudio-trabajo-matrimonio-hijos) están cambiando. Estos autores ponen énfasis en las trayectorias juveniles de estudiantes de los sectores populares marcados por la desigualdad y exclusión social, su situación en

el contexto de la sociedad chilena y el carácter que han tenido las políticas sociales y de la juventud en el país.

La situación de gran parte del alumnado de la educación municipalizada se asocia a la realidad investigada por los autores señalados en el párrafo anterior. Un alto porcentaje de sus estudiantes corresponde a la primera generación escolar que llega en forma masiva a la educación media, con menos bagaje de capital cultural y social lo que incide en la adquisición de los aprendizajes y posteriores trayectorias académicas y laborales. Esta nueva realidad está siendo considerada por la política social a través de programas especiales; la escuela debe asumirla y procurar cómo compensar las carencias del estudiantado en sus condiciones de ingreso para lograr la equidad.

En estos jóvenes se observa cotidianamente comportamientos que caracterizan a la cultura juvenil. Su disconformidad social se canaliza a través de expresiones singulares de cómo vivencian y significan su condición juvenil. Tratan de imponer sus culturas juveniles al espacio de la cultura escolar originando disputas de la pluralidad en contra de la singularidad. Exigen reconocimiento de sus modos y estilos de vida juveniles más abiertos y flexibles que la cultura escolar.

Para Dávila y Goicovic (2002), en Chile, actualmente la variable de mayor incidencia en las trayectorias definidas y abordadas por los jóvenes es la educación y a la par el nivel de escolaridad alcanzado. Es decir, el mayor grado de éxito o fracaso en una determinada estrategia de inserción social se encuentra

íntimamente relacionado con los soportes formativos desarrollados en el sistema educacional y la certificación escolar que los acreditan. En consecuencia, un proceso educativo extenso en el tiempo es el medio más eficaz para acceder a una condición satisfactoria de inserción social.

En el **Cuadro 3.4** se presenta una breve síntesis de algunos de los estudios más relevantes sobre la transición académica en la educación secundaria, tanto en el contexto nacional e internacional.

Cuadro 3.4
Síntesis de estudios sobre la transición académica en educación secundaria

Estudios	Variables	Metodología	Conclusiones
Hernández Fernández (1987)	<p>Variables sociales:</p> <p>a) Familia (dinámica familiar, nivel socioeconómico)</p> <p>b) escuela,</p> <p>c) entorno social</p> <p>Variables personales</p> <p>a) cognitivas: información,</p> <p>b) instrumentales: inteligencia y aptitudes,</p> <p>c) motivacionales: motivación, expectativas</p>	Cuantitativo	<p>La familia tendría un papel relevante en la elección vocacional. El nivel socioeconómico de la familia al parecer sería el factor social más relevante, influiría en el nivel de aspiraciones, expectativas, valores ocupacionales.</p> <p>La escuela tendría un rol importante en la orientación profesional.</p>
Farmer (1987)	<p>Elección de carrera,</p> <p>a) Factores ambientales (sociales, culturales, influencia de otros, disponibilidad de modelos),</p> <p>b) Factores personales (variables psicológicas: atribución de habilidad, valores intrínsecos, personalidad: competitividad y autonomía),</p> <p>c) Factores del contexto sociocultural (género, etnia, ubicación del centro educacional, nivel</p>	Cuantitativo	<p>Encontró influencia tres veces mayor de las variables personales comparadas con las variables ambientales y de contexto</p>

	socioeconómico, edad)		
Gimeno (1997)	<p>a) <i>Contextuales</i>: cambio de centro educacional, clima o ambiente educacional, disciplina, colaboración, competitividad, relación tutorial;</p> <p>b) <i>Personales</i>: percepción de la propia valía;</p> <p>c) <i>Sociales</i>: relaciones entre iguales</p>	Cuantitativa y Cualitativa	<p>Tendencia: a mayor heterogeneidad estudiantil en un curso habría menor rendimiento.</p> <p>Se corrobora la idea de que las transiciones son experiencias polivalentes para los sujetos.</p> <p>El estudiantado no percibiría a la institución escolar como un espacio para sentirse a gusto.</p>
Corominas (1999, 2001b)	<p>Expectativas académicas o laborales, soporte familiar, estructura familiar, nivel de escolaridad de los padres, proyecto personal profesional, profesión de los padres, preocupaciones de los sujetos, influencia en sus decisiones, problemas emotivos, manejo de información sobre los estudios a futuro o el trabajo, adaptación académica, integración social, rendimiento académico, preocupación de los padres por el estudio de los hijos, percepción del entorno escolar, autoestima.</p>	Cuantitativa	<p>Los chicos valorarían más el apoyo familiar que las chicas.</p> <p>En alrededor del 90% del alumnado hay acuerdo de los padres respecto de lo que piensan hacer a futuro.</p> <p>El 26% del alumnado que está por egresar de la ESO no tiene proyecto a futuro.</p> <p>Las chicas tendrían más definido su proyecto profesional que los chicos.</p> <p>La mayor preocupación que tendría el alumnado que desea seguir estudiando se relacionaría con las exigencias que tendrían en la institución. La mayor preocupación que tendría el alumnado que piensa trabajar se relacionaría con el contexto y ambiente laboral.</p> <p>Alrededor del 40% desconocería la estructura de los estudios a futuro o las condiciones de trabajo.</p>
Paa et al. (2000)	<p>Estudiantes de secundaria, influencias: padre del mismo sexo, profesor, amigos influencia, planificación de la carrera</p>	Cuantitativo	<p>Los estudiantes son conscientes de variables internas y externas que influyen en sus expectativas de carrera.</p>

Dávila y Goicovic (2002)	<p>Estudiantes de secundaria que trabajan (15 a 19 años)</p> <p>Nivel socioeconómico</p> <p>Nivel de escolaridad</p> <p>Núcleo familiar,</p> <p>Rendimiento escolar</p> <p>Problemas escolares</p> <p>Proyectos de vida,</p> <p>Itinerarios educativos,</p> <p>Expectativas</p>	Cuantitativo	<p>La educación formal reproduce la desigualdad socioeconómica del país, sería una de las dimensiones que está favoreciendo o impidiendo la integración futura de los jóvenes, por lo tanto no se visualizarían indicadores de éxito en las trayectorias juveniles fuera de la escuela (el 76% del alumnado de educación media municipalizada pertenecería al quintil I y II de la población, desde el punto de vista socioeconómico).</p> <p>En el recorrido que va de la escuela al mundo del trabajo la existencia de redes de apoyo individual y social para los jóvenes son muy necesarias.</p>
Oyarzún e Irarrázabal (2003)	<p>a) Tipo de trayectoria: educacionales y labores (lineales, sincrónicas, yo-yo),</p> <p>b) Factores personales: sí mismo, recursos individuales: capital individual en trabajo y estudio expectativas, proyecto de vida</p> <p>c) Factores institucionales sistema educacional, sistema laboral, familia, política social.</p>	Cuantitativo	<p>La educación sería el principal vehículo de movilidad social y el factor decisivo para mejorar la calidad de vida de las personas, afecta positivamente el capital individual de los sujetos, pero, no aseguraría adaptabilidad en los diversos espacios sociales.</p> <p>En el liceo predominan las transiciones lineales con distintos capitales: individual, social, cultural: alto, medio, bajo, medido en función de su rendimiento escolar y de las experiencias de fracaso en básica o media; tendrían mediano o bajo capital social, y bajo en habilidades sociales.</p> <p>El mundo del trabajo tiene distintos significados para los jóvenes, la educación</p>

			<p>debería reconocerlos y asumirlos.</p> <p>La familia sería un factor relevante en el itinerario de los jóvenes (rol formativo, apoyo, motivación)</p> <p>Acciones de política social (carencia de recursos y soportes en las historias de vida para fortalecer la permanencia escolar).</p>
Ghiardo y Dávila (2005)	<p>a)Factor sociocultural (nivel de escolaridad de padre y madre, lugar de residencia)</p> <p>b)Trayecto escolar (curso o nivel, edad, modalidad de enseñanza HC-TP (*),rendimiento)</p> <p>c) Consumo cultural (lectura de textos, cine, arte), d) Uso de NTIC, d) Proyectos o aspiraciones</p>	Cuantitativo y cualitativo	<p>-62% de alumnado HC señala que lo más valioso de esta enseñanza es que entrega una base de conocimientos para continuar estudios superiores, en la TP representa sólo el 12%.</p> <p>-Independiente de la modalidad elegida, la mayor parte del alumnado asume que su decisión es producto de la propia voluntad, una decisión tomada por intereses y motivaciones personales.</p> <p>- Los estudiantes perciben a la educación como medio de movilidad social</p> <p>- Los proyectos más frecuentes del alumnado: continuar estudios, aunque para lograrlo deban combinar trabajo y estudios o trabajar primero para luego estudiar.</p> <p>- Los estudios sirven para “ser algo en la vida” y para ser mejores personas”</p> <p>- Perciben el futuro con incertidumbre.</p>
Ali, et al. (2005)	Adolescentes, nivel socioeconómico, expectativas, auto eficacia profesional, hermanos, apoyo de pares, apoyo de padres	Cuantitativa	Los resultados del estudio exploratorio indicaron que los hermanos y apoyo entre pares representan una cantidad significativa de la varianza de formación profesional

Marinho (2007)	<p>Estudio del Instituto Nacional de la Juventud de Chile (2000 y 2003), muestra las percepciones de los y las jóvenes chilenos urbanos, de 15 a 24 años, de estrato socioeconómico bajo (quintil I) sobre la utilidad de la educación recibida en la escuela para afrontar las demandas del trabajo o los estudios posteriores, de los recursos técnicos y humanos del establecimientos escolares a los que asisten, de la preparación y dedicación de los profesores, y de situaciones que a su juicio perjudican sus dinámicas de aprendizaje en las escuelas.</p>	Cuantitativo	<p>Los jóvenes perciben una inadecuación entre los conocimientos entregados por la escuela y aquellos que consideran relevantes para ingresar al mercado laboral, asignan más valor a la oferta educativa en lo relativo al desarrollo personal y la enseñanza de valores considerados importantes para las personas. Son, en general, muy críticos respecto de sus oportunidades laborales, y atribuyen sus problemas de ingreso al mercado de trabajo sobre todo a la falta de experiencia laboral previa, agravada por una remuneración inadecuada una vez que se accede al empleo.</p> <p>Entre los jóvenes que asisten a escuelas municipales, es decir, aquellas que tienen menores recursos económicos, las proyecciones laborales y educacionales son más bajas que aquellas de sus pares que lograron acceder a colegios cuya enseñanza es de mejor calidad. Los que asisten a establecimientos particulares tienen expectativas más altas respecto a la posibilidad de realizar estudios superiores que sus pares que asisten a escuelas públicas o subvencionadas.</p>
González y Donoso (2008)	<p>El estudio se refiere a los resultados de retención de estudiantes más vulnerables de los liceos PTL (Programa Liceo para Todos) y las variables asociadas a su ocurrencia /no ocurrencia. Es un estudio de seguimiento de</p>	Cuantitativo	<p>Los problemas de retención de estudiantes en la enseñanza media se asocian -al menos- en tres aspectos que configuran un cuadro sinérgico de condiciones potenciadoras del fracaso escolar, a saber: menor</p>

	<p>cien casos (67% del universo) correspondientes a la primera promoción del Programa en la provincia de Talca. Aplicación de cuestionario presencial. Los logros en retención superaron las expectativas, pero, hay diferencias importantes por nivel (1^{er} año medio es crítico), género y localización de los estudiantes que dan cuenta que el fenómeno es complejo y requiere de tratamientos complementarios para mejorar su eficiencia. Se sugiere flexibilizar los componentes previo diagnóstico más preciso de las necesidades fundamentales del estudiantado</p>		<p>cobertura educacional en los grupos de mayor vulnerabilidad social, mayor deserción e inasistencia al sistema escolar de los grupos de menores ingresos, y concentración de la deserción en los inicios de niveles, en este caso referida al primer año de enseñanza media. En razón de ello, atendiendo la multicausalidad del problema, el PLT sustenta su estrategia en dos ámbitos centrales: lo pedagógico y lo psicosocial. El área pedagógica se preocupa de ayudar a los liceos a construir una práctica educativa pertinente que asegure procesos educativos de calidad que tengan al centro de su quehacer la consideración por la diversidad educativa de sus estudiantes. El área psicosocial tiene por objeto fortalecer en los establecimientos escolares las condiciones y capacidades que permitan una experiencia escolar con relaciones interpersonales adecuadas, posibilitadoras de un clima institucional que favorezca desarrollar aprendizajes considerando la realidad de los jóvenes que asisten al liceo.</p>
<p>Figuera et al.(2008)</p>	<p>Jóvenes emigrantes de 15 a 18 años que están escolarizados. Factores personales – Historia de la emigración y trayectoria educativa previa, identidad cultural, autoestima, expectativas de futuro y actitudes hacia la formación y percepción de barreras.</p>	<p>Cuantitativo</p>	<p>Los jóvenes emigrantes deben afrontar la coexistencia de diversas transiciones simultáneas: de país, de centro, de sistema o de ciclo educativo. En conjunto muestran actitudes positivas hacia la persistencia en el sistema educativo y la</p>

	Factores contextuales: integración social; percepción soporte familiar - relación familia- centro, soporte académico, actitudes hacia la formación-; integración académica y percepción soporte del centro.		continuación en la educación y destacan el valor clave del centro y del grupo de iguales en la construcción de una nueva identidad. La historia de la emigración, el país de procedencia, el género y el contexto familiar, se confirman como variables más significativas relacionadas con las aspiraciones y expectativas de transición. Las aspiraciones son directamente proporcionales a las actitudes hacia la formación y la percepción de barreras a la persistencia académica.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El tema de la transición académica en la educación secundaria es relevante, relativamente nuevo en investigación y de vigente actualidad. Se destacan algunos trabajos de nivel internacional que han dejado impronta. En Chile ha sido poco investigado. En la presente década algunos autores han indagado sobre el tema centrándose en los distintos tipos de trayectorias académicas y destacan el predominio de la existencia de trayectorias lineales en la educación media formal. Pese a los avances logrados en la reforma educacional chilena, en la enseñanza media municipalizada diurna no se ha innovado en la elaboración de un currículo flexible a distintas trayectorias escolares que compatibilice los estudios con las necesidades de trabajar¹³ de un alto porcentaje del estudiantado que, como es sabido, pertenece a las familias más pobres del país.

¹³ Según la ley chilena, los menores de 15 años no pueden trabajar. Los **jóvenes entre 15 y 18 años** pueden desarrollar **sólo trabajos ligeros** que no perjudiquen su salud y desarrollo, bajo autorización expresa del padre o madre (Desde 1990, se ha ratificado los acuerdos internacionales referidos al trabajo infantil y adolescente, ONU, OIT).

3.5. Modelo propuesto para este estudio

En el análisis de esta transición como se ha puesto de manifiesto en la revisión de la literatura científica, no se ha producido un planteamiento comprensivo e integral que permita constatar el conjunto de factores personales, académicos, profesionales y sociales relacionados con la calidad de esta transición. Los estudios/ realizados sobre esta transición elaboran micro teorías, es decir, estudian un conjunto de variables y sus relaciones. Se retomará estos estudios (Hernández Fernández, 1987; Equipo TRALS¹⁴, 1997-2003; Gimeno, 1997; Corominas e Isus, 1999; Corominas, 2001 b, entre otros) para poder plantear un modelo explicativo de la transición media general a la educación media diferenciada.

Sobre la base de las aportaciones de Hernández Fernández (1987), Gimeno (1997) y especialmente del grupo TRALS, el grupo de doctorado de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, reelaboró un modelo explicativo de la transición académica chilena. En efecto, el estudio de la transición académica en la educación media chilena utilizó como referente válido el modelo explicativo desarrollado por el Grupo TRALS (Rodríguez Espinar. et al, 2002), adaptado al contexto chileno (**Figura 3.2**) y que contempla tres dimensiones: *personal*, *socio-familiar* y *socio-educativo*. Este modelo es coherente con la fundamentación teórica de la educación chilena que tiene perspectiva integral y holística del ser humano.

¹⁴ TRALS: Transiciones Académicas y Laborales (Equipo de investigación consolidado de la Universidad de Barcelona (Drs.: Rodríguez Espinar (coord.), Álvarez González, Dorio, Figuera, Forner, Rodríguez Moreno, Torrado).

- 1) La educación chilena propende al desarrollo integral del educando. Ideas contenidas en el artículo N° 19, inciso N° 10 de la Constitución Política de Chile (1980), y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1981, Art. 2, que señalaban que la educación tenía como fin el desarrollo de la persona en las distintas áreas de su vida, a través de su existencia (MINEDUC, 2004), planteamiento ratificado en la Ley General de Educación (LGE, 2009).

- 2) Distintas fuentes legales destacan las tres dimensiones explicitadas:
 - *Dimensión personal.* El marco curricular de la educación media señala como principios valóricos fundamentales el reconocimiento de los derechos de la persona, garantizado en la Constitución Política del Estado de Chile y explicitado en la LOCE y posteriormente en la LGE, concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por otra parte, en el marco curricular de la educación media se contemplan los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que comprometen las acciones de todo el currículo con el propósito de contribuir al proceso de crecimiento y autoafirmación personal del estudiante y orientarlo en su forma de relacionarse con otros seres humanos y con el mundo y a fortalecer la formación ética-valorativa y el desarrollo del pensamiento creativo y crítico (MINEDUC, 2005).

- *Dimensión sociofamiliar.* En la Constitución Política de Chile, junto con reconocer explícitamente la importancia de la persona y de sus derechos inalienables, destaca la importancia de la familia como el núcleo fundamental de la sociedad chilena, protegida y resguardada por el Estado:

“Artículo 1°. Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos. La familia es el núcleo fundamental de la sociedad.

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece.

Es deber del Estado resguardar la seguridad nacional, dar protección a la población y a la familia, propender al fortalecimiento de ésta, promover la integración armónica de todos los sectores de la Nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional” (Constitución Política de la República de Chile, 1980: artículo 1)¹⁵.

- *La dimensión socioeducativa.* La política educacional chilena se basa en los principios de calidad y equidad que apuntan al desarrollo humano integral, de calidad de vida (MINEDUC, 2004; Romeo y Llaña, 2004; Brunner, 2006, 2007). La preocupación por el principio de equidad se basa en el planteamiento estatal de ayudar con recursos a los que tienen menos para que la pobreza no sea barrera en los aprendizajes (educación municipalizada).

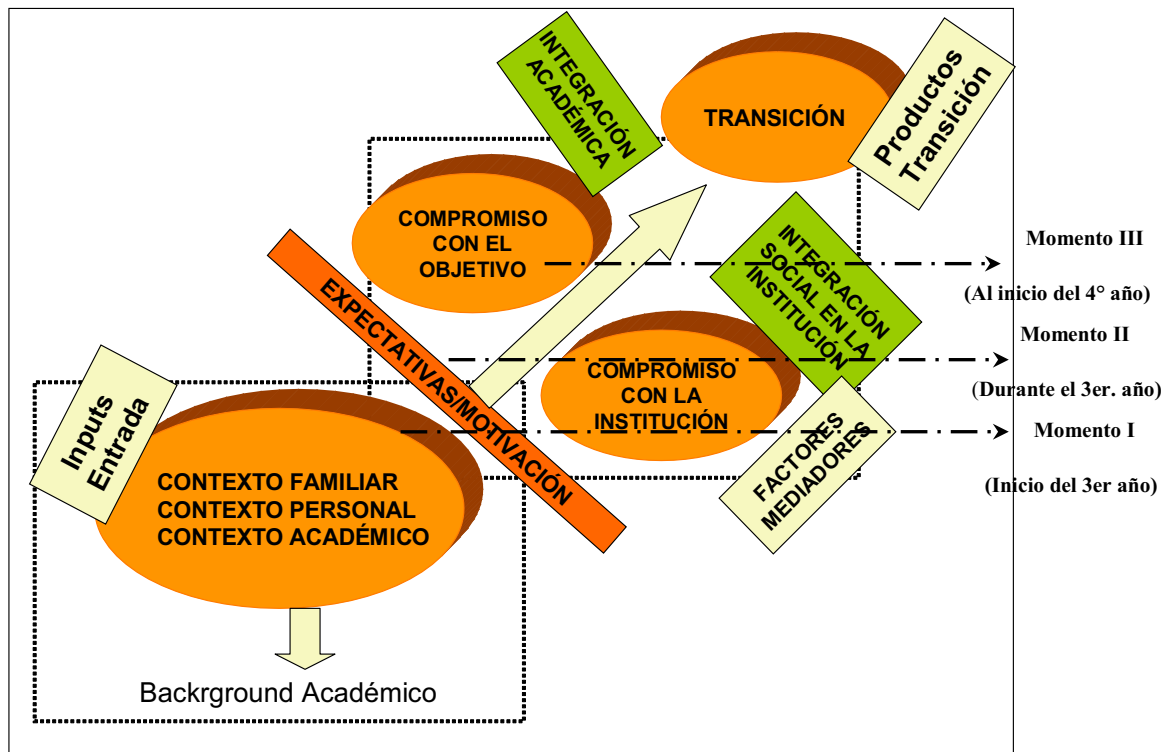
¹⁵ En el año 2005 se aprobaron reformas a diversos artículos de la Constitución de 1980, no afectaron el Art. 1.

La dimensión socioeducativa en el 1er y 2º año de educación media se logra a través de la formación general que apunta a la formación integral del estudiantado, en el contexto sociocultural contemporáneo, explicitada como adquisición de competencias básicas para el crecimiento, identidad y autoafirmación personal, necesarias para la trayectoria académica – laboral. En el 3er y 4º año de educación media, a la formación general se suma la formación diferenciada que apunta al desarrollo de aptitudes e intereses profesionales del estudiantado armonizando sus opciones con los requerimientos del desarrollo productivo y social del país, región o localidad. En esta dimensión socioeducativa están presentes los objetivos fundamentales transversales (OFT) que complementan el desarrollo de actitudes y valores (MINEDUC, 2006).

Las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica que afecta a gran parte del alumnado de la educación media municipalizada permiten suponer que sus procesos de transición académica son afectados por situaciones difíciles y azarosas que requieren de acciones oportunas y adecuadas en el marco de programas de orientación profesional contextualizada.

Estas consideraciones, más la experiencia profesional de algunos orientadores y docentes de la comuna, posibilitó la identificación de factores y variables que intervienen en la transición al 3er año de educación media diferenciada. Se descartó el factor sociopolítico porque el estudio abarca sólo centros que dependen de la Municipalidad de Temuco, por lo tanto, tienen subvención estatal. Se rigen por normas y decretos del Ministerio de Educación.

Figura 3.2
El modelo de transición académica



Fuente: Adaptación del modelo TRALS (Rodríguez Espinar, et al, 2002)

En el modelo explicativo de la transición académica desarrollado por el Grupo TRALS (Rodríguez Espinar, et al, 2002), se puede distinguir los siguientes componentes:

- * *Contexto Personal*: género, intereses académicos y laborales, influencias en la decisión, información de estudios y laboral, expectativas antes de la educación media diferenciada, gestión del tiempo.
- * *Contexto Familiar*: Residencia, estructura de la familia, nivel de estudios de los padres, ingresos familiares, ocupación de los padres, influencias de la familia en los estudios.

- * *Contexto Académico*: tipo de centro donde ha cursado la educación media, modalidad de enseñanza, dificultades de auto organización, adaptación social al centro, experiencia previa en el centro, rendimiento previo.
- * *Factores mediadores* (aquellas variables facilitadoras o no de una trayectoria de éxito): trayectoria académica (permanencia en la educación media diferenciada al final del 3er. año, logro de expectativas al final del 3er. año, conformidad con los estudios de la modalidad diferenciada); influencias recibidas (padres, profesorado, amigos, orientadores, otros); rendimiento académico (valoración del rendimiento); valoración de la experiencia en el 3er año (atribución de causas del rendimiento académico, influencias en los resultados académicos, soporte familiar y entorno social); satisfacción con la oferta formativa (valoración otorgada a la oferta formativa, competencias académicas y profesionales, competencias transversales, satisfacción de la experiencia en el 3er. año).
- * *Productos del proceso de transición*: situación de persistencia o abandono, satisfacción y rendimiento.

3.5.1. Momentos y variables del modelo

Así pues, el modelo adaptado al contexto chileno que corresponde a la transición académica del estudiantado de 2º de educación media al 3er año de educación media diferenciada se enmarca en las líneas actuales sobre la transición.

➤ **Momentos**

Este modelo plantea tres momentos:

- **Momento I o inicio** (background académico). Corresponde al inicio de la educación diferenciada en 3er año educación media. Interesa conocer las distintas variables que intervienen en el proceso de transición en los contextos: personal, socio familiar, socioeducativo
- **Momento II o durante**, corresponde a la trayectoria del sujeto en 3er de educación media diferenciada y cómo se adapta a la nueva situación. Interesa conocer la perspectiva del impacto de la transición en él y qué variables actúan como mediadoras del proceso.
- **Momento III o después**. Corresponde al inicio del 4º año de educación media diferenciada, cuando el sujeto se ha adaptado. Interesa conocer el rendimiento y el nivel de satisfacción del estudiantado.

➤ **Variables**

Variables criterio (dependiente):

a) *Rendimiento académico* es el indicador de la calidad de la transición en el 3er año de educación media diferenciada (nota final del 3er año)¹⁶; **b)** La *satisfacción del estudiante* con la experiencia en el 3er año de educación media.

Variables explicativas (independientes):

✓ *Variables personales*

- Género
- Residencia (urbana o rural)
- Expectativas de egreso educación media (2° año)
- Intereses académicos
- Intereses laborales
- Influencias en la decisión (elección modalidad)
- Problemas personales
- Informaciones sobre los estudios
- Informaciones sobre el trabajo
- Gestión del tiempo
- Expectativas (3er año)
- Influencias recibidas
- Conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada

✓ *Variables sociofamiliares*

- Estructura familiar
- Nivel de estudios de los padres
- Ingresos familiares
- Ocupación de los padres
- Comunicación de expectativas a la familia
- Acuerdo de la familia sobre expectativas
- Ayuda familiar en los estudios (2° año)
- Apoyo familiar en los estudios del 3er año

✓ *Variables socioeducativas*

- Modalidad de enseñanza (HC o TP)
- Notas finales 2° año
- Satisfacción con el rendimiento (2° año)

¹⁶ Las notas en escala numérica de 1.0 a 7, 0, hasta con un decimal, nota mínima de aprobación 4,0, en cada subsector de aprendizaje, asignatura (MINEDUC: DE N° 112 de 1999, Art. 5 y N° 0 083 d e 2001, Art. 2).

- Calificaciones revelan el esfuerzo desplegado y/o el conocimiento adquirido
- Satisfacción con la oferta formativa del liceo (2° año)
- Valoración de los aprendizajes (2° año)
- Autoconcepto académico
- Adaptación al liceo (2° y 3er año)
- Valoración de la calidad del liceo
- Influencias personales y sociofamiliares en el rendimiento
- Influencia de la asistencia a clases
- Conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada
- Atribución personal del resultado académico
- Competencias adquiridas
- Competencias transversales
- Problemas de carácter organizativo (con estudios)
- Preocupaciones académicas
- Preocupaciones laborales

A modo de síntesis

La transición académica es un tema de relevante actualidad, de ello dan cuenta diversos estudios en los países desarrollados que han formado un importante corpus teórico. Los estudios abordados por diversas disciplinas han aportado una visión comprensiva sobre los procesos de la transición y las distintas variables que inciden en ella. En Chile ha sido poco investigado, en la última década, algunos autores han abordado su estudio centrándose en distintos tipos de trayectorias académicas de los jóvenes, corresponde a estudios que aportan informaciones parceladas de micro teoría.

El presente estudio se centra en la transición académica en la educación media municipalizada de Temuco, del 1er ciclo de educación general al 2° ciclo de educación diferenciada. Estos jóvenes son adolescentes que se encuentran en una situación de *transición simultánea*, esto es la transición vital de la adolescencia y la transición académica. Para una gran parte de ellos, que estudian en

establecimientos de enseñanza municipalizada, esta transición implica afrontar procesos difíciles, puesto que un alto porcentaje proviene de familias de los quintiles socioeconómicos I y II, de desmedrada situación socioeconómica. En el modelo propuesto para el estudio se identifican distintas variables correspondientes a los factores socio personal, sociofamiliar socioeducativo que intervienen en los momentos I, II y III del proceso.

CAPITULO IV

METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Contenidos

Introducción

4.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

4.2. Metodología de la investigación

4.3. Población y muestra

4.4. Instrumentos de recogida de información. Variables y su medida

4.4.1. Cuestionarios

4.4.2. Entrevistas a orientadores

4.5. Procedimientos de recogida de información

4.6. Planteamiento para el análisis de datos

4.6.1. Análisis descriptivo

4.6.2. Análisis de regresión (correlaciones y regresiones)

4.6.3. Modelo predictivo

4.6.4. Análisis cualitativo

Introducción

En los capítulos precedentes se desarrollaron los referentes teóricos y conceptuales de la investigación cuyo foco central es el proceso de transición académica en la educación media chilena.

En el presente capítulo se desarrolla la metodología abordada en el proceso de la investigación. A partir del planteamiento del problema a investigar se señalan los objetivos, diseño de investigación, características de la muestra, técnicas e instrumentos utilizados para recopilar información y procedimientos de análisis e

interpretación de los datos, con la finalidad de responder a las cuestiones planteadas en la investigación sobre la transición académica del estudiantado al 3er año de educación media humanístico científico y técnica profesional, municipalizada de Temuco.

4.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

Este trabajo se fundamenta en la necesidad de abordar el estudio de una nueva transición académica en la educación media chilena como consecuencia de la aplicación del currículo establecido por el Decreto Supremo de 1998. El estudiantado promovido al 3er año de educación media vivencia esta transición puesto que debe elegir la modalidad de enseñanza que debe continuar: humanística científica (HC) o técnico profesional (TP), según sus intereses, aptitudes y expectativas profesionales y asumir los efectos que se derivan de su toma de decisiones ya sea continuar estudios en la educación superior o seguir una carrera de técnico medio para ingresar al mundo laboral. Esta transición académica puede ser compleja porque se relaciona con el proyecto de vida del estudiante afectándole con diversas presiones (internas y sociales) mientras afronta este proceso de transición.

Entendiendo que en el proceso de transición participan variables de la *dimensión personal*, de la *dimensión socioeducativa*, de la *dimensión sociofamiliar*, se pretende conocer la influencia en el proceso de: influencia del

background¹⁷ personal y académico, la percepción de la preparación del alumnado para afrontar la transición, el rol de los docentes y de los elementos del currículo, la valoración del alumnado sobre la ayuda recibida en orientación, el rol de la familia y del grupo de pares, los elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso. Todo ello, nos va a permitir elaborar una propuesta de intervención orientadora y tutorial para ayudar al alumnado de los centros municipalizados de Temuco a afrontar su proceso de transición académica en forma exitosa.

Aunque el concepto de éxito es un tanto polisémico, en el contexto de esta investigación, se entenderá como transición académica exitosa el rendimiento escolar alcanzado en el 3er año y el logro de las expectativas del estudiantado para este curso. La nota mínima de aprobación en la educación chilena es 4.0 (escala de 1.0 a 7.0)¹⁸.

➤ **Cuestiones a plantear en la investigación**

De acuerdo con el planteamiento descrito para la presente investigación se concretan las siguientes cuestiones a dilucidar:

- 1) ¿Cuál es el perfil del alumnado que accede a la educación media diferenciada humanístico científica (HC) y técnico profesional (TP) en los centros municipalizados de Temuco?

¹⁷Antecedentes familiares como capital socioeconómico, cultural, escolaridad de los padres, antecedentes escolares del alumnado, aprendizajes alcanzados, experiencias compartidas, competencias adquiridas, entre otros, desarrollados en la interacción en los contextos anteriores.

¹⁸ Nota 5,0 se conceptúa como “*Bueno*”.

- 2) ¿Qué dimensiones y variables (personal, educativa y social) están asociados a una transición académica exitosa de la educación media municipalizada de Temuco a las modalidades diferenciadas HC y TP?
- 3) ¿Cómo se interrelacionan estas dimensiones y variables en ambas modalidades de enseñanza?
- 4) ¿Cómo percibe el alumnado, según modalidad diferenciada HC y TP, este proceso de transición?
- 5) ¿Qué propuesta de intervención orientadora y tutorial se ha de hacer para mejorar este proceso de transición?

➤ **Justificación y viabilidad**

La transición académica es un tema de vigente actualidad, escasamente investigada en la educación chilena puesto que los cambios curriculares en la educación media, foco del estudio, datan del año 1998 y el imperativo de opción por la modalidad diferenciada humanístico científica o técnico profesional está en vigencia desde el año 2001. Anualmente alrededor de 260.000 estudiantes de Chile deben optar por una de estas dos modalidades.

Este problema se considera relevante porque las decisiones curriculares, acertadas o no, que toman los estudiantes promovidos de 1er a 2º ciclo de

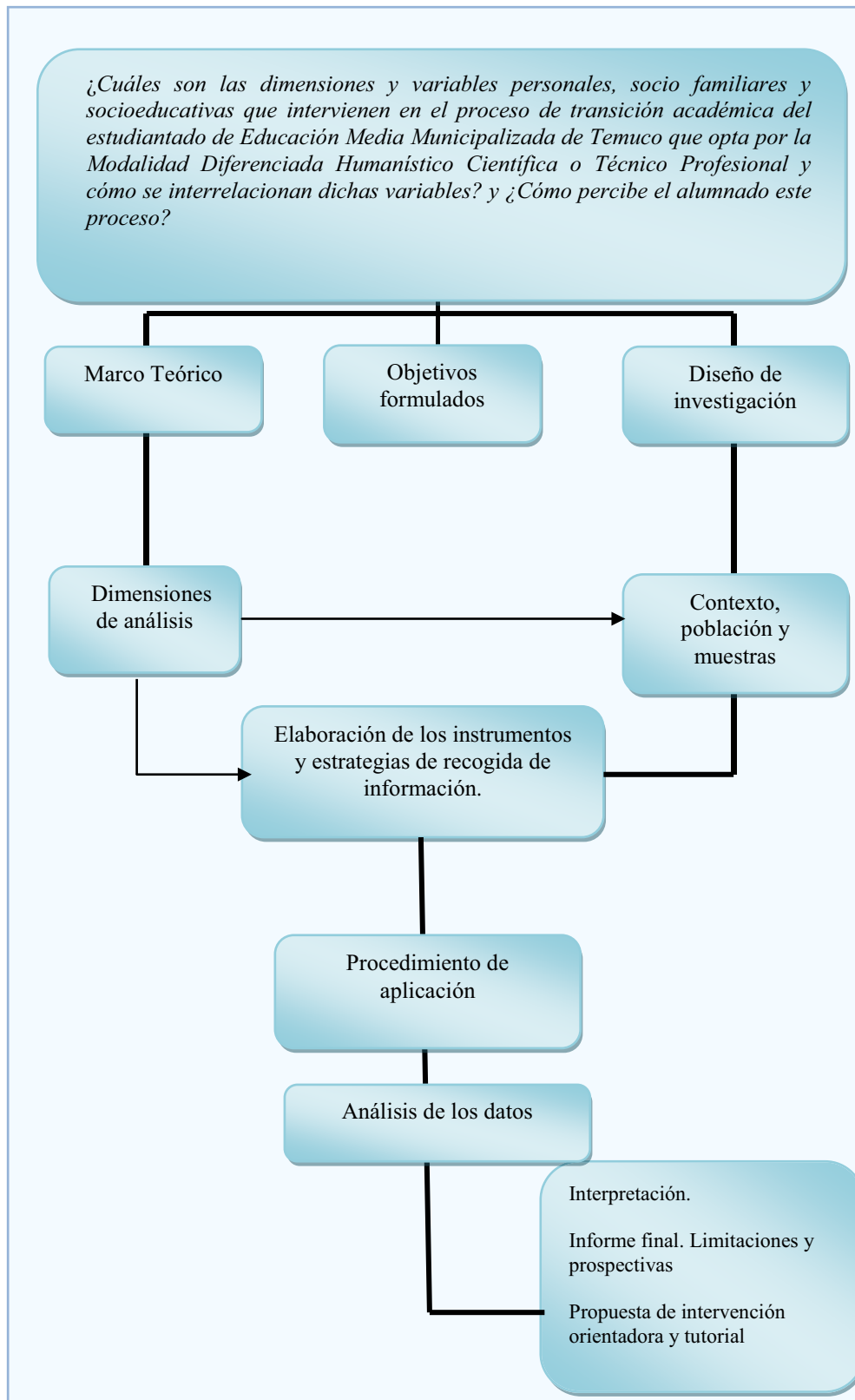
educación media tienen impacto en sus vidas, en sus familias y se asocian a la configuración futura de la estructura del capital humano en el país.

Es un problema susceptible de ser investigado en la realidad nacional y local, más aún, por una institución de educación superior como lo es la Universidad de La Frontera de Temuco, en la cual se origina el estudio. Esta universidad es estatal y regional, por lo tanto, tiene un compromiso ético de desarrollar estudios de interés para la comunidad regional que aporten al conocimiento de la transición académica en la educación municipalizada de la comuna.

➤ **Planificación de la investigación**

Para la planificación de la investigación se especificaron los pasos del proceso: a saber pregunta de investigación, objetivos formulados, dimensiones, población y muestra, instrumentos y procedimientos, análisis de los datos y resultados. Las etapas del estudio se presentan en el **esquema 4.1**.

Esquema 4.1
Planificación de la investigación Objetivos de la investigación



En concordancia con el problema expuesto y las cuestiones planteadas para el desarrollo del estudio se formularon los siguientes objetivos:

➤ **Objetivos generales**

- 1) Conocer y analizar las dimensiones y variables personales, socio-familiares y socio-educativas que intervienen en la transición académica del alumnado al 3er año de educación media municipalizada de Temuco, en las modalidades de educación diferenciada humanístico científica y técnico profesional.
- 2) Conocer comprensivamente la percepción del proceso de transición académica desde la perspectiva del discurso de estudiantes de 3er año de educación media municipalizada de Temuco, en las modalidades humanístico científica y técnica profesional.
- 3) Proponer líneas generales de intervención de orientación y tutoría para el estudiantado que transitará al 3er año de educación media municipalizada de Temuco.

➤ **Objetivos específicos**

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente se formularon los objetivos específicos:

- 1) Conocer y analizar las características del alumnado que accede a la educación media diferenciada HC-TP en los centros municipalizados de Temuco (perfil del alumnado).
- 2) Identificar y describir las dimensiones y variables que están asociadas a una transición académica exitosa.
- 3) Comprobar cómo se interrelacionan estas dimensiones y variables en ambas modalidades de enseñanza diferenciada.
- 4) Elaborar un modelo predictivo de las dimensiones y variables que más peso tienen en el éxito de la transición académica estudiada.
- 5) Analizar la percepción del alumnado HC-TP respecto de su experiencia de transición académica, al inicio y durante el 3er año y la percepción de los orientadores.
- 6) Elaborar una propuesta de intervención en orientación y tutoría para la mejora de la transición educación media-educación media diferenciada.

El siguiente cuadro sintetiza los objetivos de investigación en consideración a las preguntas planteadas en esta investigación.

Cuadro 4.1
Cuestiones y objetivos de la investigación

Cuestiones a plantear	Objetivos específicos
<i>¿Cuál es el perfil del alumnado que accede a la educación media diferenciada HC-TP en los centros municipalizados de Temuco?</i>	1. Conocer y analizar las características del alumnado que accede a la educación media diferenciada HC-TP en los centros municipalizados de Temuco (perfil del alumnado).
<i>¿Qué dimensiones y variables están asociadas a una transición académica exitosa en la educación media municipalizada de Temuco a las modalidades diferenciadas HC y TP?</i>	2. Identificar y describir las dimensiones y variables que están asociadas a una transición académica exitosa.
<i>¿Cómo se interrelacionan estas dimensiones y variables y cuál es su valor predictivo?</i>	3. Comprobar cómo se interrelacionan estas dimensiones y variables. 4. Elaborar un modelo predictivo de las dimensiones y variables que más peso tienen en el éxito de la transición académica estudiada.
<i>¿Cómo percibe el alumnado este proceso de transición, en cada modalidad de educación diferenciada?</i>	5. Analizar la percepción del alumnado al inicio y durante el 3er año y de los orientadores.
<i>¿Qué propuesta de intervención orientadora y tutorial se ha de hacer para mejorar este proceso de transición hacia la educación media diferenciada?</i>	6. Elaborar una propuesta de intervención en orientación y tutoría para la mejora de la transición educación media-educación media diferenciada.

4.2. Metodología de la investigación

Como se señaló en el capítulo III, el estudio de la transición académica en la educación media chilena utiliza como referente válido el modelo explicativo desarrollado por el grupo TRALS (Rodríguez Espinar, et al. 2002), adaptado al contexto chileno y contempla tres dimensiones: *personal*, *socio-familiar* y *socio-educativo*. Este modelo es coherente con la fundamentación teórica de la educación chilena que preconiza la formación integral del educando.

➤ **Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación corresponde a un estudio exploratorio y descriptivo. Exploratorio, por cuanto no se cuenta con investigaciones anteriores en el tema de la transición académica al 2º ciclo de educación media en Chile. Descriptivo porque se describe el fenómeno de la transición académica al 3er año de educación media municipalizada chilena.

Se utilizó procedimientos metodológicos por encuesta para recopilar datos sobre los antecedentes personales, sociofamiliares y socioeducativos de los estudiantes mediante cuestionarios. Además, se trabajó con grupos focales para recabar información sobre la percepción del alumnado respecto de la transición y los resultados académicos obtenidos. Finalmente, y en coherencia con los objetivos, se entrevistó a orientadores de los establecimientos educacionales.

Este modelo de investigación descriptivo y comprensivo tiene en cuenta la metodología cuantitativa y cualitativa (integración de ambas metodologías) y su desarrollo se concreta en tres momentos:

Momento I. Al inicio del 3er año de educación media diferenciada, en el cual intervienen variables de los contextos personal, sociofamiliar, socioeducativo (background académico). Momento II o durante la trayectoria del sujeto en 3er año de educación media diferenciada HC o TP. Momento III o después, se ubica en el inicio del 4º año de educación media diferenciada, cuando el sujeto se ha adaptado a la nueva modalidad de enseñanza.

La secuencia temporal que comprendió la investigación, de acuerdo con los objetivos formulados, se señala en el **Cuadro 4.2**.

Cuadro 4.2
Secuencia temporal de la investigación

FASES	ACTIVIDAD
Fase 1	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del marco teórico - Adecuación de los cuestionarios - Preparación de las sesiones de los grupos de discusión con los estudiantes. Guía para los grupos de discusión - Preparación de las entrevistas con los orientadores. Guía de la entrevista
Fase 2	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del cuestionario del momento I (TREMMU 1) en los primeros días del curso (3er año de educación media diferenciada)
Fase 3	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de los grupos de discusión (durante el 3er. Año) y las entrevistas con los orientadores/as
Fase 4	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del cuestionario momento III (TREMMU 2) al inicio del 4º año
Fase 5	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos - Elaboración de conclusiones - Limitaciones y prospectiva - Propuesta de intervención de orientación y tutoría para la mejora de la transición.

4.3. Población y muestra

La población del estudio correspondió al total de estudiantes del 3er año de educación media municipalizada de Temuco, año 2006: 1.550 estudiantes (35.5% hombres y 64.5% mujeres). El 37.8% estaba matriculado en la enseñanza HC y el 62.2% en la TP, en seis establecimientos educacionales de la ciudad, tres HC y tres TP¹⁹. La matrícula total de educación municipalizada era 7.723 estudiantes.

¹⁹ Centros HC: Liceo Pablo Neruda, Liceo Gabriela Mistral, Liceo Presidente Aníbal Pinto. Centros TP: Liceo Comercial Tiburcio Saavedra, Liceo Técnico Femenino, Liceo Industrial Pedro Aguirre Cerda.

Un alto porcentaje del alumnado de la educación municipalizada depende económica y legalmente de sus padres y pertenecen a familias de niveles socioeconómicos de los quintiles I y II²⁰ según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN 2006), por este motivo se supone que esta transición académica les resulta difícil dado que contarían con escasos recursos personales y estrategias para afrontarla.

La muestra de la población (parte cuantitativa) se constituyó con 331 estudiantes. Para lo cual, mediante una tabla de números aleatorios se seleccionaron al azar sistemático, por conglomerado, diez cursos de los seis establecimientos de educación media municipalizada de la ciudad de Temuco. En el cálculo de su tamaño, alrededor del 20% de la población del 3er año de educación municipalizada, se consideró un nivel de confianza de 95% y 5% de error (León y Montero, 1997). Se descartó la selección por estratificación HC y TP y por género porque se consideró criterios de oportunidad, puesto que en los centros educacionales de educación media hay restricciones administrativas para autorizar la permanencia de agentes externos en sus espacios escolares.

Un total de 135 estudiantes de la distribución pertenecía a la enseñanza HC (40,8%) y 196 a la TP (59,2%), correspondiente a los seis centros educacionales municipalizados. Estos porcentajes no tienen diferencias significativas respecto a

²⁰ Cada quintil corresponde al 20 por ciento de la población, según el ingreso per cápita del hogar, considerando en este cálculo todas las remuneraciones de quienes trabajan, más la tenencia de activos, arriendos, jubilaciones o montepíos, pensiones de invalidez, viudez u otras. Así, las familias del I quintil poseen un ingreso per cápita igual o inferior a \$53.184 (80 euros) y las del II quintil un ingreso per cápita igual o inferior a \$90.067 (135 euros). Los niños y jóvenes que pertenecen a estas familias tienen acceso a ciertos beneficios del Estado, como es el caso de becas del programa de alimentación escolar de enseñanza media y básica, Beca Indígena, Presidente de la República, entre otros beneficios. Mayor información se encuentra disponible en <http://www.junaeb.cl/>

la matrícula total del nivel de la enseñanza municipalizada comunal. El 36% de la muestra eran hombres y el 64% mujeres. Examinada la muestra, según género, del total de hombres (119), alrededor del 50% estudiaba en cada modalidad de enseñanza y de las mujeres el 64,2% estaba en la enseñanza TP, **Tablas 4.1 y 4.2.**

Tabla 4.1
Distribución de la muestra por establecimientos educacionales

Centros	Cursos (3er año)	H	M	Total
HC				
1. Presidente Aníbal Pinto	A	13	07	20
2. Gabriela Mistral	A		37	37
3. Pablo Neruda	D	26	18	44
	E	20	14	34
<i>Subtotal</i>		<i>59</i>	<i>76</i>	<i>135</i>
TP				
4. Comercial Tiburcio Saavedra	B Ventas	08	19	27
	E Ventas	11	20	31
	C Contabilidad	11	24	35
5. Industrial Pedro Aguirre Cerda	B Producción	30	01	31
	Maderas			
6. Técnico Femenino	A		37	37
	G		35	35
<i>Subtotal</i>		<i>60</i>	<i>136</i>	<i>196</i>

Tabla 4.2
Distribución de la muestra por género y modalidad de enseñanza

Género	Modalidad de enseñanza	N	%	Total
<i>Masculino</i>	HC	59	43,7	119(36%)
	TP	60	30,6	
<i>Femenino</i>	HC	76	56,3	212 (64%)
	TP	136	69,4	
		331	100	

En la parte cuantitativa se administraron los Cuestionarios TREMMU 1 y 2 (Transición Académica al 3er año de Educación Media Municipalizada de

Temuco), para recoger información referida al proceso de transición académica, Momentos I y III, en forma respectiva.

En la parte cualitativa se trabajó con una muestra intencionada formada por cuatro grupos focales (dos centros de cada modalidad de enseñanza diferenciada con porcentaje más alto de matrícula²¹). La selección se realizó considerando ocho estudiantes de los centros de la modalidad HC y TP (total 32) que habían respondido los Cuestionarios TREMMU 1 y 2 y aceptaron voluntariamente participar en la actividad. El trabajo con los grupos de discusión fue realizado por un psicólogo y la investigadora; dos estudiantes de pedagogía colaboraron en el proceso.

En la parte cualitativa, con el propósito de triangular la información, se entrevistó (entrevista semi estructurada) a cuatro orientadores de los centros con mayor matrícula, HC: Liceo Pablo Neruda y Liceo Gabriela Mistral y TP: Liceo Comercial Tiburcio Saavedra y Liceo Técnico Femenino.

➤ Dimensiones y variables a analizar

En esta investigación se consideraron las *dimensiones personal, sociofamiliar y socioeducativa*. Las variables de cada una de las tres dimensiones están contenidas en los Cuestionarios TREMMU 1 y 2, administrado en los Momentos I y III (**anexo 3 y 4**). La conceptualización teórica respecto de cada una de las dimensiones se explicita a continuación:

²¹ Centros HC: Liceos Pablo Neruda y Gabriela Mistral. Centros TP: Liceos Comercial Tiburcio Saavedra y Técnico Femenino.

a) **Dimensión personal.** Conjunto de variables relacionadas con la persona y su contexto como:

- *Género.* Atributo de hombre o mujer del sujeto del estudio. En este atributo influyen factores biológicos, culturales y su interacción con el ambiente (Alcalay, et al. 1993).
- *Residencia (urbana o rural).* Lugar donde habitualmente vive o pernocta la persona, ya sea en la ciudad en que estudia o fuera de ella. Según algunas investigaciones esta variable tendría relación con la condición socioeconómica de la familia, su capital social y cultural (Gimeno, 1997; Figuera *et al.*, 2003).
- *Expectativas de egreso educación media (2° año).* Esbozo de proyecto de vida al egreso de la educación media de acuerdo a la finalidad de este nivel de enseñanza, esto es continuar estudios o incorporarse al mundo del trabajo.
- *Intereses académicos/laborales.* Preferencias por actividades personales en lo intelectual, social, económico, que le agradaría realizar en la institución académica o laboral a la que ingresaría al egresar de la educación media.
- *Influencias en la decisión (elección modalidad).* Ámbitos o personas que influyen, ya sea del ambiente familiar, educacional u otro, en la toma de decisiones respecto de su futuro académico o laboral.
- *Problemas personales.* Influencias negativas de dificultades personales en la decisión como relación con los padres, con los amigos, de salud, de crecimiento físico, de relaciones sexuales.

- *Informaciones sobre los estudios/el trabajo.* Conocimiento instrumental respecto de los estudios o trabajo que se pretende iniciar al término de la educación media y de los servicios de ayuda.
 - *Gestión del tiempo.* Cantidad de horas semanales, extra aula, que dedica a actividades de ocio o recreación (lectura, deporte, reuniones sociales, música, TV, cine, otras).
 - *Expectativas (3er año).* Aspiraciones del alumnado respecto de la modalidad de enseñanza HC-TP. En la representación cognitiva del adolescente se va elaborando un esbozo de proyecto de vida reflexionado a partir de las experiencias escolares en la educación diferenciada, las interacciones y la información acopiada respecto de los estudios que realizan y su conexión con la continuidad de estudios o el desempeño laboral (Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006).
 - *Influencias recibidas (2° y 3er año).* Nivel de influencia que ha recibido en su trayectoria en el 2° y 3er año de educación media (padres, docentes, iguales, otros).
 - *Conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada.* Nivel de satisfacción respecto de la modalidad de enseñanza diferenciada elegida, HC o TP considerando las capacidades e intereses.
- b) Dimensión socio-familiar.** Conjunto de variables relacionadas con el nicho familiar del alumnado. La familia es el núcleo social básico en el que nace y crece la persona, por lo tanto, tendría un rol fundamental en el proceso de formación del individuo influyendo en éste a través de sus modelos

parentales, nivel socioeconómico, capital cultural, clima ambiental, comunicación, toma de decisiones, expectativas (Brunner y Elacqua, 2005; Baeza y Sandoval, 2007; Cornejo y Redondo, 2007):

- *Estructura familiar*. Composición de la familia del alumno ya sea formada por ambos padres y hermanos, recompuesta, monoparental, otros familiares, otra situación.
- *Nivel de estudios de los padres*. Nivel de escolaridad del padre y madre, incidiría en el capital cultural y social del alumno (Figuera et al., 2003).
- *Ingresos familiares*. Sueldos, salarios, rentas y otras sumas de dinero que reciben mensualmente los miembros del núcleo familiar. Es importante conocer la relación entre el ingreso familiar y el apoyo material que brinda la familia para que los hijos puedan estudiar y cómo influye esto en sus expectativas (Brunner, 2005; CASEN, 2006; Gimeno, 1997; Solimano y Torche, 2007).
- *Ocupación de los padres*. Tipo de trabajo remunerado de los progenitores, se asocia a la escolaridad alcanzada (obrero, técnico especializado, profesional) o no remunerado (dueña de casa). Influiría en el capital social y cultural de los hijos (Dávila, 2004).
- *Comunicación de expectativas a la familia*. Frecuencia de conversación entre estudiante y sus padres respecto de sus expectativas cuando egrese de la educación media, ya sea la continuidad de estudios o la incorporación al mundo del trabajo.
- *Acuerdo de la familia sobre expectativas*. Nivel de acuerdo que tiene con los padres respecto de sus planes al egreso de la educación media.

- *Ayuda familiar en los estudios (2º año)*. Percepción del alumnado sobre la ayuda material e inmaterial de la familia en su trayectoria académica (materiales de estudio, tiempo otorgado, comunicación, apoyo afectivo). El apoyo de los padres conlleva una orientación ética que influye en la percepción de sí mismo, en la valoración de las capacidades para afrontar el proceso educacional, independientemente del nivel socioeconómico y cultural (Brunner y Elacqua, 2005; Baeza y Sandoval, 2007; Cornejo y Redondo, 2007).
 - *Apoyo familiar en los estudios del 3er año*. Apoyo cognitivo y/o emocional que brinda la familia, fundamentalmente los padres a través de la comunicación, los estudios del adolescente y respecto de su idea de proyecto de vida a futuro. Algunos estudios indican que el alumnado con alta percepción de soporte familiar construye buenas relaciones con pares y profesorado y confían más en su capacidad para obtener logros académicos (Figuera et. al., 2003).
- c) Dimensión socioeducativa.** Conjunto de variables asociadas al estudiante y su relación con el entorno escolar y la aplicación de disposiciones curriculares, aprendizaje escolar, interacción con las personas, desarrollo de capacidades .y competencias:
- *Modalidad de enseñanza*. Tipo de enseñanza media diferenciada Humanista Científica (HC) y/o Técnico Profesional (TP) impartida por el centro educacional en los dos últimos años de enseñanza media, según el DS N° 220 de 1998 (MINEDUC, 2005).

- *Notas finales del 2° año.* Calificaciones obtenidas en el 2° curso de educación media, expresada en escala de notas de 1.0 a 7.0. (MINEDUC, Decreto Exento N° 112 de 1999).
- *Satisfacción con el rendimiento (2° año.)* Estimación evaluativa respecto de las calificaciones y su relación con el esfuerzo desplegado y los conocimientos logrados.
- *Satisfacción con la oferta formativa del liceo (2° año).* Nivel de agrado del alumnado respecto de la formación recibida en el curso, relaciones con el profesorado, nivel de enseñanza. Los diseños de enseñanza que consideran las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y brindan oportunidades en ese sentido (nivelación de estudios) contribuyen a la eficacia escolar (Cornejo y Redondo, 2007; González y Donoso, 2008).
- *Valoración de los aprendizajes (2° año).* Nivel de agrado del alumnado respecto de la formación recibida en el curso, relaciones con el profesorado, nivel de enseñanza. Los diseños de enseñanza que consideran las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y brindan oportunidades en ese sentido (nivelación de estudios) contribuyen a la eficacia escolar (Cornejo y Redondo, 2007; González y Donoso, 2008).
- *Autoconcepto académico.* Autoevaluación de sus aptitudes, habilidades, actitudes, aplicación del conocimiento tecnológico, comparado con sus compañeros. Según Rogers (1982) está integrado por la percepción respecto de las capacidades y concepto de sí mismo en relación con los demás y el entorno. Para Saura (1995) es un sistema de información multifacético (capacidades, roles, entre otros), dinámico, construido al interactuar con

otros a través de la vida. Según Gimeno (1997) surge del entramado de las interacciones psicosociales y se relaciona con la apreciación de las propias capacidades o competencias para abordar las exigencias escolares (autoconcepto académico). El ambiente socio afectivo es el que permite compartir y eventualmente modificar las creencias y expectativas mutuas, el autoconcepto y el que genera la motivación y posibilidades de aprender, tanto en los estudiantes como en los docentes y directivos (Cornejo y Redondo, 2007).

- *Adaptación al liceo (2° y 3er año)*. Estimación evaluativa del alumnado respecto a avances logrados en su desarrollo social e integración en el curso (relaciones con sus pares, amistades construidas, desarrollo de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo).
- *Valoración de la calidad del liceo*. Nivel de evaluación estimativa que otorga el estudiantado a la calidad de la enseñanza recibida en el 3er año, preocupación del profesorado por el aprendizaje, clima de aprendizaje en el aula, oferta curriculares en la modalidad diferenciada, ayuda recibida en orientación profesional.
- *Satisfacción con el rendimiento*. Estimación valorativa de las calificaciones respecto a si reflejan el esfuerzo desplegado y/o el conocimiento adquirido.
- *Influencias personales y sociofamiliares en el rendimiento*. Atribución de los resultados obtenidos a: **a)** aspectos personales como capacidades, esfuerzo; **b)** aspectos familiares: apoyo material (textos, útiles escolares, recursos financieros) e inmaterial (comunicación, afecto); **c)** aspectos sociales: apoyo de sus iguales (Jadue, Galindo y Navarro, 2005).

- *Influencia de la asistencia a clases.* Percepción del estudiante sobre la importancia que ha tenido su asistencia a clases en los resultados académicos en el 3er año (MINEDUC, 2001, Decreto Exento N° 0.083, Art.5).
- *Conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada.* Autovaloración de la experiencia en el liceo: oferta formativa en el 3er curso, relación con el profesorado, nivel de enseñanza, ayuda en orientación profesional, ayuda en la elección de la modalidad de enseñanza. Algunos estudios señalan que la percepción respecto del entorno escolar influye en las motivaciones para aprender (Brunner y Elacqua, 2005; Cornejo y Redondo, 2007).
- *Atribución personal del rendimiento académico.* Evaluación del estudiante sobre la influencia que han tenido en sus resultados académicos variables como tiempo dedicado, preparación de las interrogaciones, gestión organizativa, gestión del tiempo, estrategias desarrolladas, motivación.
- *Competencias adquiridas.* Valoración del alumnado respecto de los saberes, hábitos de estudio, valores, capacidad de resolución de problemas, competencias para trabajar en equipo logrados en el centro. Los desafíos de la modernidad imponen el desarrollo de competencias para asumir nuevas responsabilidades y desafíos y resolver variados problemas y conflictos (Delors, 1996; Jadue et al. 2005).
- *Competencias transversales.* Reconocimiento de otros aprendizajes o competencias genéricas desarrolladas en su paso por el 3er año como habilidades comunicativas, habilidades de aprendizaje autónomo.

- *Nota final 3er año.* Promedio general de las notas obtenida en el 3er año. (MINEDUC, Decreto Exento N° 0.083 de 2001, Art. 2).
- *Satisfacción con la experiencia en el 3er año.* Autovaloración de la trayectoria académica del estudiante respecto de su paso por el 3er año.
- *Problemas de carácter organizativo (con estudios).* Dificultades para organizarse respecto de sus estudios en el liceo y que podrían afectar su rendimiento académico, como por ejemplo, no llevar los materiales, tareas, faltar a clase sin justificación, entre otras.
- *Preocupaciones académicas/laborales.* Situaciones que le preocupan: respecto a la continuidad de estudios o la incorporación laboral. Puede asociarse a una insuficiente información sobre sí mismo y sus posibilidades.

En la formulación de las preguntas con los grupos focales (parte cualitativa), además de tener en consideración el objetivo correspondiente, las dimensiones y variables, se consideraron como referencia algunas respuestas del alumnado a los Cuestionarios TREMMU, para profundizar en el tema y triangular los datos.

4.4. Instrumentos de recogida de información. Variables y su medida

4.4.1. Cuestionarios

Se utilizó la metodología de encuesta con la técnica de cuestionario. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2000) el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas referidas a una o más variables a medir. Se

caracteriza porque puede incluir preguntas referidas a una amplia y variada información en una sola aplicación. Puede tener preguntas abiertas o cerradas.

➤ **Cuestionarios para los momentos I y III**

En la etapa cuantitativa de recolección de datos se utilizó los Cuestionarios TREMMU (Transición Educación Media Municipalizada), validado entre los años 2001 y 2002.

Los Cuestionarios TREMMU 1 y 2 se estructuraron fundamentalmente con preguntas cerradas, elaboradas considerando los objetivos de la investigación y las dimensiones conceptualizadas en el marco teórico. Se incorporaron algunas preguntas abiertas para complementar algunas respuestas cerradas considerando que podrían contribuir a confirmar tendencias o categorías emergentes.

Los Cuestionarios TREMMU 1 y 2 constan de una introducción referida al propósito del instrumento y como responderlo. El Cuestionario 1 recoge información del Momento I y se estructuró con 22 preguntas, de las cuales 19 son cerradas y 3 abiertas (las preguntas 8, 21 y 22 son abiertas). Los ítemes 7, 9,10, 11 y 13 son cerrados, pero en los sub-ítemes 9.3, 10.3, y 11.5 se puede completar las respuestas cerradas. El Cuestionario 2 para obtener información del Momento II (administrado en el Momento III), se estructuró con 22 preguntas: 20 cerradas y 2 abiertas (ítem 19 y 22). En los ítemes 3 y 16 se puede complementar las preguntas cerradas.

Todas las preguntas se construyeron considerando las dimensiones personal, sociofamiliar y socioeducativa. La estructura del cuestionario se detalla en los Cuadros 4.3 y 4.4.

Cuadro 4.3
Estructura del Cuestionario TREMMU 1. Momento I

Dimensiones	Variables/indicadores	Tipo de pregunta
Personal	Identificación Género, residencia	Respuesta única
	Expectativas egreso educación media. Proyecto personal- profesional (8) Breve descripción de lo que desea hacer una vez egresada(o) de enseñanza media	Abierta
	Expectativas Académicas al terminar la enseñanza media (1) Tiene claro lo que hará: rendir PSU, seguir curso de preparación para PSU, otros estudios universitarios, trabajar. Esta dudando en: similares alternativas	De elección múltiple con abanico de respuestas
	Intereses Académicos / laborales (10) Si piensa seguir estudiando: le interesa hacer nuevas amistades, conocer nuevos compañeros de estudio, continuar aprendiendo temas que me gustan, prepararme para posteriores estudios universitarios, ser más autónomo y responsable Si piensa ingresar al mundo del trabajo: hacer nuevas amistades conocer nuevos compañeros/as de trabajo, liberarme de la carga de los estudios, ganar algún dinero, ser más autónomo y responsable. Otras cuestiones que le interesa	Escala Likert Con opción de complementar la alternativa escogida
	Preocupaciones de estudio/ de trabajo al egresar de Educación Media (9) Si piensa seguir estudiando: el edificio escolar y los recursos disponibles, las dificultades de las materias, el nuevo profesor y su manera de enseñar y evaluar, horario de estudio y tiempo para otras actividades. Si piensa ingresar al mundo laboral: el lugar y ambiente de trabajo, la dificultad o exigencia de los trabajos que tendrá, las normas que deberá seguir, el horario y el tiempo para otras actividades. Otras cuestiones que le preocupan...	Escala Likert Con opción de complementar la alternativa escogida

	Influencias en la decisión modalidad (11) Padres Profesores Amigos(as) Orientador Otros	Escala Likert
	Problemas personales (12) A la inquietud natural que un cambio provoca ¿Hay problemas añadidos? Relación poco satisfactoria con los padres Problemas con los amigos (as) Problemas de salud Preocupaciones derivadas del crecimiento físico Cuestiones de relación con persona de otro sexo Otros	Cerrada
	Información que posee sobre los estudios o el trabajo (13) <i>Estudios</i> Lo conozco ¿Conoce la estructura de los estudios...? ¿Conoce el sistema de becas...? <i>Trabajo</i> ¿Conoce las condiciones de trabajo? ¿Conoce los cursos de capacitación?	Escala Likert. Con opción de complementar
	Gestión del tiempo libre (17) Horas a la semana dedicadas a las siguientes actividades: hacer deporte, escuchar música, ver la TV, leer diarios, revistas no exigidos como tarea escolar, estudiar o hacer deberes o trabajos escolares, diversión, otros	Escala Likert
	Expectativas para un año más (21)	Abierta
	Toma de decisión con respecto al plan (22) Tenía suficiente información? Razones elección Plan Diferenciado (22.2.3) ¿Por qué eligió este plan? Conformidad con el Plan Diferenciado (22.3) Si/No. Fundamente su respuesta.	Abierta
Sociofamiliar	Estructura familiar, (4) ¿Con quién vive Ud.? Padre y madre, solo con el padre, sólo con la madre, familia con nueva pareja, otros familiares, situación diferente.	Respuesta única
	Nivel de estudio de los padres de los padres (5) Estudios básicos, educación secundaria, universitarios, universitario con grado académico	Respuesta única
	Ingresos familiares (6) Hasta \$100.000, hasta \$200.000, hasta \$300.000, hasta \$400.000, más de \$400.000	Respuesta única
	Ocupación de los padres (7) Descripción breve del trabajo que realizan el padre y la madre	Abierta
	Soporte familiar (18) En su casa sus padres: le explican experiencias de cuando estudiaban, le ayudan a hacer tareas y los trabajos escolares o le facilitan la obtención de ayuda, conversan con Ud. Sobre las actividades de	Escala Likert

	aprendizaje que hace la escuela, le ayudaron a elegir el plan diferenciado, la ayudaron a decidir lo que hará al terminar la educación media	
	Comunicación de expectativas de estudio/laborales a los padres (2) ¿Ha conversado con su padre, madre u otros familiares con quien vive, sobre lo que hará cuando termine la educación media?	Escala Likert
	Acuerdo sobre su proyecto de vida con la familia(3) Entre lo que le gustaría hacer cuando termine la educación media y lo que le gustaría a su familia ¿existe acuerdo?	Escala Likert
Socioeducativa	Modalidad de enseñanza	Respuesta única
	Dificultades organizativas escolares Problemas en los estudios, que ha tenido en el Liceo (14) Olvidar llevar los libros u otros materiales de la clase, llegar tarde a clase, ser enviado a hablar con el profesor jefe u otra autoridad por motivos de indisciplina, dejar de ir a clases sin justificación, ser amonestado por el inspector general o ser suspendido de clases	Escala Likert
	Adaptación social al liceo (15) Tengo los mejores amigos entre los compañeros del liceo Me gustaría participar en las actividades extraescolares del liceo me siento apreciado por los compañeros(as) A menudo soy quien organizo las actividades de trabajo o de diversión de grupo..	Escala Likert
	Valoración de la calidad del rendimiento académico (16) ¿Las calificaciones o notas obtenidas en las diferentes asignaturas durante los cursos de enseñanza media ¿dónde las sitúa? mayoritariamente entre... ¿Le parece que las calificaciones o notas reflejan de manera precisa su esfuerzo de estudio? ¿Revela su conocimiento?	Respuesta única
	Satisfacción con la oferta formativa del liceo (19) En mi establecimiento educacional: la mayoría de los alumnos se entienden bien con los profesores y tienen relaciones cordiales con ellos, estimamos el liceo, el nivel de enseñanza es bueno, los docentes se interesan por los estudiantes reconociendo nuestros esfuerzos. Valoración de aprendizajes. En el liceo he aprendido a: adquirir saberes y contenidos de las diversas materias o asignaturas, poseer valores como solidaridad, autonomía, honestidad, ser una persona sociable (buen compañero, buen ciudadano), clarificar lo que haré después de la enseñanza media.	Escala Likert

	Autoconcepto académico (20) Inteligencia y actitud para el estudio, voluntad, esfuerzo y buenas habilidades para estudiar, confianza en mí mismo para tomar mis decisiones, saber utilizar la computadora, ser un comunicador/a saber expresarme oralmente o por escrito de manera clara, aplicar conocimientos tecnológicos saber cómo funciona un aparato, manipular maquinas.	Escala Likert
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------

Cuadro 4.4
Estructura del Cuestionario TREMMU 2. Momento III

Dimensiones	Variables/indicadores	Tipo de pregunta
Personal	Identificación Género, edad, tipo de enseñanza (HC o TP)	Respuesta única
	Tipo de residencia mientras cursa estudios (1) Familiar, Pensión, hogar, Arriendo pieza	De elección múltiple
	Las expectativas al terminar 3° se han logrado (2) En alto grado, notablemente, escasamente, no se han logrado	Escala Likert
	Proyección terminada la enseñanza media (3) Tiene claro lo que hará: continuar estudios superiores, trabajar, otra decisión ¿cuál? Se encuentra dudando en iguales alternativas	De elección múltiple con abanico de respuestas Con posibilidad de complementar la respuesta
	Gestión del tiempo En el cálculo de horas a la semana, en el tiempo que estoy fuera del establecimiento educacional, dedico a las siguientes actividades (16.1) Hacer deporte, escuchar música, ver televisión , leer diarios y revistas no exigidos como tarea escolar, diversión, cine, ir a la discoteca, otros De las opciones indique cuál de ellas ha aumentado y disminuido su dedicación cuando la compara con 1° y 2° de educación media	Escala Likert Abierta
Con respecto a la modalidad de enseñanza (HC O TP) que he estudiado: (17) Responde a mis intereses, responde a mis aptitudes, responde a mis capacidades	Escala Likert	

Sociofamiliar	En qué situación se ve en un año más: (21) Desempeñando un trabajo relacionado con mis estudios, desempeñando un trabajo sin que esté relacionado con mis estudios, estudiando alguna carrera relacionada con la modalidad de enseñanza media cursada (HC-TP), estudiando alguna carrera que no tiene relación alguna con la modalidad de enseñanza media cursada, no lo he pensado,	Respuesta única
	Ha ocurrido algún acontecimiento de relevancia que haya modificado sus expectativas en el transcurso de la transición EM (22)	Abierta
	Durante el 3º año, nivel de influencia de las siguientes personas(5) Los padres, los profesores, los amigos/as, el orientador/a del liceo, otras personas	Escala Likert
	Ayuda familiar. El apoyo recibido e mi familia ha sido (4): En la adquisición de materiales para estudiar En el tiempo otorgado para estudiar En la realización de los trabajos escolares En la comunicación respecto de las expectativas En los problemas o situaciones que me preocupan	Escala Likert
Socioeducativa	Nivel de valoración del establecimiento, satisfacción con la oferta formativa (6) Las relaciones con los profesores, el nivel de la enseñanza, los profesores y su ayuda en el aprendizaje, el clima de aprendizaje en aula, las ofertas curriculares, la orientación profesional, la ayuda proporcionada para elegir la modalidad de enseñanza HC o TP	Escala Likert
	En este liceo he aprendido (7): Saberes o contenidos en las distintas asignaturas, hábitos y procedimientos para estudiar, valores como la responsabilidad, autonomía, solidaridad y honestidad, etc.; a clarificar mi autoconcepto vocacional, a elaborar mi proyecto profesional	Escala Likert
	Calificaciones finales en 3er año de educación media en todas las asignaturas (8)	Respuesta única
	Los resultados obtenidos son acorde con: (9) El tiempo de dedicación a los estudios y trabajos escolares, la preparación para interrogaciones y pruebas, la organización y planificación del tiempo de estudio, las estrategias desarrolladas para el aprendizaje, la motivación por los estudios	Escala Likert
	En los resultados obtenidos ha influido: (10) Aspectos personales (mis capacidades intelectuales, mi esfuerzo y trabajo personal), Aspectos familiares (Escala Likert

	el apoyo afectivo y de comunicación de mi familia, el apoyo financiero de mi familia para adquirir los materiales de estudio, la ayuda de la familia para realizar las tareas y trabajos escolares ; aspectos sociales (el apoyo afectivo de mis compañeros/as de curso)	
	Habilidades, competencias logradas(11) Habilidades de aprendizaje autónomo, de expresión y comunicación, capacidad de reflexión crítica, habilidades de relación social, capacidad de resolución de problemas, competencia para trabajar en equipo	Escala Likert
	Entorno social/adaptación al liceo Durante este año: (12) He ganado amigos entre los compañeros de curso, me siento apreciado por mis compañeros, he desarrollado habilidades de liderazgo, he desarrollado habilidades para trabajar en equipo, me ha agradado participar en actividades extra programáticas	Escala Likert
	Las calificaciones en las diferentes asignaturas se sitúan mayoritariamente en : (13) Excelente, bueno, suficiente, insuficiente	Escala Likert
	Las calificaciones reflejan de manera precisa mi esfuerzo de estudio: (14) Mucho, bastante, poco, nada	Escala Likert
	Las calificaciones obtenidas reflejan de manera precisa mi esfuerzo de estudio: (15) Mucho , bastante, poco , nada	Escala Likert
	de las opciones indique en cuales de ellas ha aumentado y disminuido su dedicación cuando la compara con 1er y 2° de educación media (16.2)	Abierta
	El tiempo de asistencia clases ha sido: (18) Más del 80%, entre el 50% y el 30, entre el 50 y el 80%, menos del 3%	Respuesta única
	Al hacer una evaluación de lo que ha sido su trayectoria en 3° EM: (19) ¿Que eliminaría?, ¿qué cambiaría?, ¿qué agregaría?	Abierta
	Considera que su paso por 3er año de enseñanza media ha sido(20) Exitoso, medianamente exitoso, no exitoso ¿A qué cree que se ha debido?	Respuesta única con opción de complementar la alternativa escogida

Los Cuestionarios TREMMU 1 y 2 se validaron en el año 2002. A continuación, en el **Cuadro 4.5** se entrega una síntesis de la información sobre dicho proceso.

Cuadro 4.5

Etapa previa: validación del Cuestionario

Los cuestionarios TREMMU 1 y 2, se construyeron a partir “Cuestionario Inicial” de Corominas, validado en el año 2001 con una muestra representativa del alumnado de educación secundaria de Gerona, España. El Cuestionario Inicial recoge información sobre las variables de las dimensiones personal, socioeducativa y sociofamiliar que intervienen en la transición académica de educación secundaria (Corominas, 2001a). El proceso de adaptación y elaboración hacia la elaboración final del “Cuestionario TREMMU”, para asegurar su validez y fiabilidad constó de los siguientes procedimientos:

- 1) Solicitud de autorización al autor del instrumento.
- 2) Análisis del Cuestionario Inicial Corominas, se identificó las variables de las tres dimensiones del estudio sobre transición académica en la educación media chilena.
- 3) Adecuación a la realidad nacional, previa revisión bibliográfica pertinente. Resultó un primer instrumento contextualizado a la Región de La Araucanía, Chile.
- 4) Revisión de los instrumentos por jueces expertos: docentes de una universidad regional del país (estudiantes de un Programa de Doctorado de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile), orientadores de enseñanza media HC y TP y un profesional del área de las ciencias sociales. Analizaron estructura formal (lenguaje, redacción), pertinencia de los ítems respecto del objetivo, dimensiones según la realidad chilena. Sugirieron cambios en la redacción y algunos términos (validez de contenido).
- 5) Incorporación de las observaciones sugeridas por los expertos.
- 6) Se administró el nuevo instrumento denominado “Cuestionario TREMMU” (Transición Educación Media Municipalizada) a una muestra piloto de dos cursos de estudiantes de 3ª educación media de similares características a la muestra, los cuales indicaron la modificación de algunos ítems respecto de su redacción.
- 7) Se administraron los cuestionarios TREMMU 1 y 2 a una muestra de 326 estudiantes de 3er año de centros de educación media municipalizada de Temuco (estos centros participaron en la investigación). Lo respondieron en sus aulas, previa información del objetivo y compromiso de cautelar la confidencialidad en la utilización de los datos, tuvo una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos.
- 8) Aplicación de pruebas estadísticas: análisis factorial, coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados indicaron valores superiores a 0.6 en la mayoría de los ítems indicaron que tenían las condiciones de consistencia interna requerida.
- 9) Resultados: instrumentos válidos y confiables.

4.4.2. Grupos de discusión

Con el propósito de ampliar y profundizar la información considerada en el análisis cuantitativo (Cuestionarios TREMMU) y para responder al segundo objetivo general que apuntaba a “*Conocer comprensivamente la percepción del proceso de transición académica desde la perspectiva del discurso de estudiantes del 3er año de educación media municipalizada de Temuco, en las modalidades humanístico científica y técnica profesional*”, se trabajó con cuatro grupos focales de ocho estudiantes, cada uno (16 mujeres y 16 hombres, pertenecientes a dos centros de la modalidad de enseñanza HC, Liceos: Pablo Neruda y Gabriela Mistral) y dos de la modalidad TP, Liceos: Comercial Tiburcio Saavedra y Técnico Femenino). El guión de la preguntas se elaboró considerando el segundo objetivo general y las dimensiones contenidas en los cuestionarios TREMMU, se validó mediante la opinión de dos jueces expertos en educación (académicos universitarios) y dos orientadores de educación media de la muestra (Liceos Gabriela Mistral, modalidad HC y Comercial Tiburcio Saavedra, modalidad TP) El guión de las preguntas se adjunta en **Anexo 5**.

4.4.2. Entrevistas a orientadores

Se realizó entrevista individual semiestructurada a cuatro orientadores de los centros de la muestra, con mayor matrícula (Liceos HC: Pablo Neruda y Gabriela Mistral y dos TP: Liceos Comercial Tiburcio Saavedra y Técnico Femenino), quienes accedieron voluntariamente a ser entrevistados. La entrevista consideró los objetivos del estudio y se aplicó como técnica para validar la información

(triangulación). Fue realizada por la investigadora en los respectivos liceos (Dpto. de Orientación); cada entrevista tuvo duración de más o menos 40 minutos, previa autorización del docente para utilizar grabadora. El guión de la entrevista a los orientadores se validó considerando el segundo objetivo general (contenida en la pauta de trabajo con los grupos focales, mediante la opinión de cuatro jueces expertos en educación. El guión de las preguntas se adjunta en **Anexo 6**.

4.5. Procedimientos de recogida de información

➤ Aplicación de los cuestionarios

Como se ha señalado en el punto **4.2** de este capítulo, la presente investigación contempló tres momentos en el proceso de transición al 2º ciclo de educación media: *Momento I* o inicio del 3er año de educación media, *Momento II* o durante que corresponde a la trayectoria del sujeto en 3er año de educación media diferenciada HC o TP y *Momento III* o después, al inicio del 4º año.

Para la aplicación de los cuestionarios se siguieron los siguientes pasos:

- 1.** Se establecieron los primeros contactos, a través de entrevista con las autoridades regionales, comunales y con directores de los establecimientos educacionales de educación media municipalizados de Temuco, y previa información sobre los objetivos de la investigación se solicitó la autorización correspondiente para administrar los cuestionarios mencionados en los cursos seleccionados como muestra y realizar el trabajo con los grupos de discusión.

2. Se capacitó a dos estudiantes de 4° año de la carrera de pedagogía para colaborar en la aplicación de los instrumentos.
3. Se aplicó el Cuestionario TREMMU 1, referido al Momento I en el inicio del 3er año de educación media para recoger información del alumnado respecto de sus antecedentes en las tres dimensiones: personal, sociofamiliar y socioeducativa. La administración del instrumento estuvo a cargo de la investigadora ayudada por los estudiantes de pedagogía señalados en el párrafo anterior y se llevó a cabo en las salas de clases de los cursos de la muestra, previa presentación motivadora de éste y de su propósito. El tiempo de respuesta fue de alrededor de 40 minutos.
4. Se aplicó el Cuestionario TREMMU 2, en el Momento III, para obtener información sobre el rendimiento escolar, los aprendizajes obtenidos, la valoración del estudiantado respecto del proceso de formación, entre otros. Administrado en las salas de clases por la investigadora quien contó con la colaboración de los estudiantes de pedagogía ya mencionados. Previamente, se hizo una introducción motivadora. El tiempo de respuesta fue de alrededor de 40 minutos. Este cuestionario fue respondido por el alumnado al inicio del 4° año.

➤ **Grupos de discusión**

El trabajo con los grupos de discusión se desarrolló en dos establecimientos educacionales HC y dos TP, previa entrevista con los directores para obtener la autorización correspondiente. Se realizó en aulas confortables, distantes de otras

para evitar interrupciones, ambiente de trabajo cordial y de colaboración. Fue dirigido por un psicólogo; colaboraron la investigadora y los dos estudiantes de pedagogía encargados de la grabación y de la transcripción de los contenidos. El tiempo de duración de cada grupo focal fue de más o menos cincuenta minutos (Momento II).

En su inicio, junto con solicitar consentimiento para grabar la discusión, se motivó a los estudiantes a que expresaran sus opiniones o juicios evaluativos respecto del proceso de su transición académica identificando los elementos (variables) facilitadores u obstructores del contexto socioeducativo y sociofamiliar, teniendo como referencia los momentos I y II. En el proceso se observó el comportamiento de los actores para captar mejor los significados de las opiniones y juicios emitidos. Posteriormente, se procedió a la transcripción de los contenidos para su procesamiento e interpretación.

➤ **Entrevistas a orientadores**

Los orientadores fueron entrevistados por la investigadora en sus respectivas oficinas de trabajo, previa conversación al respecto. El ambiente fue agradable, sin interrupciones, se tuvo presente el segundo objetivo general del estudio y la distinta ayuda que se otorga al estudiantado en el proceso de transición. El tiempo de desarrollo de cada una fue de alrededor de 40 minutos. En la introducción motivadora, los orientadores, sin excepción, señalaron que sólo se referirían al trabajo que realizan en orientación profesional y las limitaciones que tienen para

hacerlo. Las entrevistas se grabaron, previa autorización de los orientadores para transcribirlas, posteriormente (Momento II).

4.6. Planteamiento para el análisis de datos

4.6.1. Análisis descriptivo

➤ Datos cuantitativos a partir de la aplicación de los cuestionarios

Los datos recogidos en los Cuestionarios TREMMU 1 y 2, sobre los Momentos I y III en la fase cuantitativa se analizaron al finalizar la aplicación de los instrumentos mediante el software estadístico SPSS para calcular frecuencias, porcentajes, media y desviaciones típicas relacionadas con las variables de las dimensiones personal, socio-familiar y socio-educativa y correlaciones de mayor significancia. La organización e interpretación de los datos se hizo en estadística descriptiva y correlacional diseñándose gráficos para su representación, todo ello orientado por los objetivos de la investigación, **Cuadro 4.6.**

Cuadro 4.6
Objetivos descriptivos de la investigación

<i>¿Cuál es el perfil del alumnado que accede a la educación media diferenciada en los centros municipalizados de Temuco?</i>	Conocer y analizar las características del alumnado que accede a la educación media diferenciada en los centros municipalizados de Temuco (perfil del alumnado).
<i>¿Qué dimensiones y variables están asociadas a una transición académica exitosa en la educación media municipalizada de Temuco a las Modalidades Diferenciadas Humanístico Científica y Técnico Profesional?</i>	Identificar y describir las dimensiones y variables que están asociadas a una transición exitosa en la educación media diferenciada.

➤ **Datos cualitativos: grupos de discusión y entrevistas**

La información recopilada en los grupos de discusión y contenida en los documentos primarios fue ingresada y procesada en el programa Atlas Ti para proceder a la interpretación comprensiva del discurso de los actores considerado en las distintas categorías, según los objetivos de la investigación y las variables de las tres dimensiones. Los contenidos de las entrevistas a los orientadores se analizaron e interpretaron comprensivamente por la investigadora, sin ayuda del programa Atlas Ti porque no eran extensos; la interpretación permitió complementar solo parte de los contenidos de los grupos focales porque los entrevistados aportaron solo algunas respuestas pertinentes al objetivo formulado. Esta aseveración se fundamenta en la carencia de una política de orientación en el país para la educación media, situación que dificulta la comprensión de las funciones y tareas que debería realizar el orientador. **(Cuadro 4.7).**

Cuadro 4.7
Objetivos de la percepción del alumnado durante el proceso de la transición

<i>¿Cómo percibe el alumnado este proceso de transición, en cada modalidad de educación diferenciada?</i>	Analizar la percepción del alumnado al inicio y durante el 3er año y de los orientadores.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

4.6.2 Análisis de regresión (correlaciones y regresiones)

Los análisis de correlación y regresión tuvieron como objetivos contestar a las siguientes preguntas señaladas en el **Cuadro 4.8.**

Cuadro 4.8
Objetivos del análisis de regresión

<i>¿Qué dimensiones y variables están asociadas a una transición académica exitosa en la educación media municipalizada de Temuco a las modalidades diferenciadas HC y TP?</i>	Identificar y describir las dimensiones y variables que están asociadas a una transición académica exitosa a través de la matriz de correlaciones.
<i>¿Cómo se interrelacionan estas dimensiones y variables y cuál es su valor predictivo?</i>	Comprobar cómo se interrelacionan estas dimensiones y variables. Elaborar un modelo predictivo de las dimensiones y variables que más peso tienen en el éxito de la transición académica estudiada.

4.6.3. Modelo predictivo

En el cuadro siguiente se presentan las variables independientes y dependientes propuestas para los análisis de correlación y de regresión del presente estudio, teniendo en cuenta la revisión previa de estudios pertinentes sobre este tipo de transición (**Cuadro 4.9**). A partir de los resultados de los análisis de correlación, se podrán seleccionar definitivamente las variables explicativas a incluir en el análisis de regresión.

Cuadro 4.9
Propuesta de variables para los análisis de correlación y regresión

Dimensiones	Variables consideradas en el estudio	Tipo de variables
Personal	Género Residencia (urbana o rural) Influencia en la decisión (elección modalidad) Intereses académicos Intereses laborales Preocupaciones académicas Preocupaciones laborales Gestión del tiempo	Variable independiente Variable independiente Variable independiente Variable independiente Variable independiente Variable independiente Variable independiente Variable independiente
Sociofamiliar	Ayuda familiar en los estudios (2º año) Soporte familiar en los estudios (3º año) Influencias recibidas	Variable independiente Variable independiente Variable independiente

Socioeducativa	Adaptación al Liceo 2°	Variable independiente
	Adaptación al Liceo 3°	Variable independiente
	Problemas de carácter organizativo (con estudios)	Variable independiente
	Valoración de los aprendizajes (2° año) ^o	Variable independiente
	Autoconcepto académico	Variable independiente
	Valoración calidad rendimiento 2°	Variable independiente
	Notas finales 2° año	Variable independiente
	Valoración calidad liceo	Variable independiente
	Atribución personal del rendimiento académico	Variable independiente
	Asistencia a clase	Variable independiente
	Competencias adquiridas	Variable independiente
	Competencias transversales	Variable independiente
	Valoración calidad rendimiento 3°	Variable independiente
	Nota final de 3°er año	Variable dependiente
	Satisfacción con la experiencia en el 3er año.	Variable dependiente

4.6.4. Análisis cualitativo

En el análisis cualitativo (grupos focales) se incorporó, de acuerdo al paradigma respectivo, el concepto de reflexividad planteado por Hammersley y Atkinson (1994), según el cual, el proceso investigativo está en permanente revisión, incorporándose a todos los actores al procedimiento, lo que posibilita la redirección del estudio si fuera necesario. El planteamiento flexible en cuanto a la recogida y análisis de datos posibilitó una mayor profundización y completar la rigurosidad en los procesos triangulando la información a través de la comparación de resultados por métodos cuantitativo y cualitativo aportando las fortalezas de ambos, siendo aplicados de manera operativa de acuerdo con los objetivos correspondientes.

En esta fase, se optó por la conceptualización de validación descrita por Rodríguez Gómez (1999), quien plantea que el concepto apunta al grado en que los constructos elaborados y las conclusiones de una investigación presentan

correspondencia con la realidad. De este modo, se utilizó la técnica de triangulación por método (cuantitativo y cualitativo), por técnica (cuestionario, entrevistas y grupos focales) y por investigador a través de la existencia de un profesor tutor de tesis, la tesista y un profesor especializado en el análisis de los datos, con el propósito de fortalecer la verificación ínter subjetiva del proceso interpretativo, pretendiendo con ello tener una mayor diversidad de puntos de vista, tanto en la emisión de datos como en su análisis, lo que implicó, como menciona Pérez Serrano (1998) la incorporación de comparaciones variadas de un mismo fenómeno.

En los procedimientos de análisis de contenido se trabajó con el método comparativo definido por Latorre, Del Rincón y Arnal, (1996) que consiste en el levantamiento de categorías, relaciones, evidencias y la continua revisión de éstas asociándolas a la nueva información para lograr un sistema de categorías satisfactorio y coherente con la realidad indagada.

A modo de resumen se presenta en el siguiente cuadro las cuestiones planteadas y los objetivos propuestos en la investigación son sus técnicas de análisis (**Cuadro 4.10**).

Cuadro 4.10
Cuestiones, objetivos y técnicas de análisis

Cuestiones a plantear	Objetivos específicos	Técnicas de análisis
<i>¿Cuál es el perfil del alumnado que accede a la educación media diferenciada HC-TP en los centros municipalizados de Temuco?</i>	Conocer y analizar las características del alumnado que accede a la educación media diferenciada en los centros municipalizados de Temuco (perfil del alumnado).	Análisis descriptivo y diferencial: %, x, s y análisis diferencial
<i>¿Qué dimensiones y variables están asociadas a una transición académica exitosa en la educación media municipalizada de Temuco a las modalidades diferenciadas HC y TP?</i>	Identificar y describir las dimensiones y variables que están asociadas a una transición académica exitosa.	Análisis de correlaciones y regresiones Análisis predictivo basado en la asociación entre variables: - <i>Variable criterio</i> : el rendimiento académico al final del 3er. Año y la satisfacción por los estudios. - <i>Variables predictoras</i> : a
<i>¿Cómo se interrelacionan estas dimensiones y variables y cuál es su valor predictivo?</i>	Comprobar cómo se interrelacionan estas dimensiones y variables. Elaborar un modelo predictivo de las dimensiones y variables que más peso tienen en el éxito de la transición académica estudiada.	seleccionar en función de las correlaciones que se establezcan entre las variables objeto de estudio.
<i>¿Cómo percibe el alumnado este proceso de transición?</i>	Analizar la percepción del alumnado al inicio y durante el 3er año. Analizar la percepción del alumnado al inicio y durante el 3er. Año y de los orientadores.	Análisis cualitativo del contenido de los grupos focales (Atlas Ti) y de las entrevistas a los orientadores.
<i>¿Qué propuesta de intervención orientadora y tutorial se ha de hacer para mejorar este proceso de transición?</i>	Elaborar una propuesta de intervención en orientación y tutoría para la mejora de la transición educación media- educación media diferenciada.	

A modo de conclusión. En el capítulo se ha dado cumplimiento a la presentación de la pregunta de investigación, los objetivos, variables y procedimientos metodológicos considerados para desarrollar el estudio. Se destaca la utilización de análisis cuantitativo y cualitativo para el tratamiento de los datos en coherencia con los objetivos formulados. Se estima que la utilización de ambos análisis puede complementar y potenciar los resultados de la tesis.

CAPITULO V

ANALISIS Y RESULTADOS

Contenido

Introducción

- 5.1. El perfil de acceso del estudiantado de educación secundaria
 - 5.1.1. Características socio demográficas del alumnado
 - 5.1.2. Background sociocultural y económico
 - 5.1.3. Expectativas al egreso de la educación media
 - 5.1.4. Background académico: la preparación de la elección
- 5.2. Resultados de la trayectoria académica en el primer año de estudios en la modalidad de enseñanza diferenciada
 - 5.2.1. Influencias recibidas
 - 5.2.2. Rendimiento académico obtenido: nota promedio final (3er año)
 - 5.2.3. Valoración de la experiencia académica
 - 5.2.4. Satisfacción con la oferta formativa del liceo
- 5.3. Análisis de regresión para la explicación del “rendimiento académico en 3er año” y la “satisfacción con la experiencia” de la transición en educación media
 - 5.3.1. Matriz de correlaciones
- 5.4. Del análisis de la matriz de correlaciones al análisis de regresión
 - 5.4.1. Consideraciones a los resultados de los análisis de regresión
- 5.5. Análisis cualitativo

Introducción

En el primer apartado de este capítulo se presentan los datos, análisis cuantitativo, interpretación y resultados del proceso de transición académica del estudiantado al 3er año de educación media municipalizada de Temuco, de acuerdo con los objetivos y referentes teóricos expuestos en los capítulos 2 ,3 y 4 de la tesis. En el segundo apartado se desarrolla el análisis cualitativo referido a la interpretación comprensiva que hace de su transición el estudiantado de ambas modalidades de enseñanza diferenciada.

A partir de las características de la muestra seleccionada se analizarán las variables relacionadas con el “éxito académico” basado en el rendimiento escolar expresado en las calificaciones obtenidas al término del 3er año de enseñanza media y en la satisfacción del alumnado con la experiencia educativa.

5.1. El perfil de acceso del estudiantado de educación secundaria

Como se señaló en el capítulo II, la educación media chilena se estructura en dos ciclos de enseñanza. El 1er ciclo integrado por 1er y 2º año imparte una formación general que contribuye al crecimiento y desarrollo de la identidad personal del educando y de sus capacidades para tomar decisiones acertadas sobre su continuidad de estudios, ya sea con proyecciones de carácter profesional o laboral. El 2º ciclo (3er y 4º año) imparte la educación diferenciada, a partir de capacidades y competencias generales y apunta a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales del alumnado armonizando sus decisiones con los

requerimientos de la cultura y el avance productivo y social del país (DS 220 de 1998, Art. 2).

Anualmente, alrededor de 16.000 jóvenes en la Región de La Araucanía y 7.000 en la ciudad de Temuco (40% matriculados en la enseñanza municipalizada) acceden al 3er año de educación media, por tanto, deben decidir su continuidad en una de las dos modalidades mencionadas. La transición se hará sin mayores sobresaltos si el alumnado toma decisiones acertadas considerando su interés vocacional, la nueva oferta curricular y sus consecuencias. Esta decisión es importante para el estudiantado porque se relaciona con su proyecto de vida profesional o laboral; para el sistema educacional se vincula con el desarrollo integral, por ende, con la calidad de la educación, y para el país se relaciona con la formación de los recursos humanos que tendrá a futuro.

Los datos referidos a los procesos de la trayectoria de los adolescentes en esta transición académica fueron recopilados por el Cuestionario TREMMU 1 y 2 en los Momentos: I (al inicio del 3er año) y III (al inicio del 4º año). Se comenzará con la presentación, análisis e interpretación de la información del alumnado sobre las características personales, socioeducativas y sociofamiliares recopiladas en el Momento I. Seguidamente, se expondrán los cambios más relevantes producidos en el alumnado en el Momento III.

A continuación se presentan los datos que caracterizan la muestra de la educación municipalizada de Temuco y que podrían contribuir a explicar el proceso de la transición del 1er al 2º ciclo de enseñanza media.

5.1.1. Características socio demográficas del alumnado

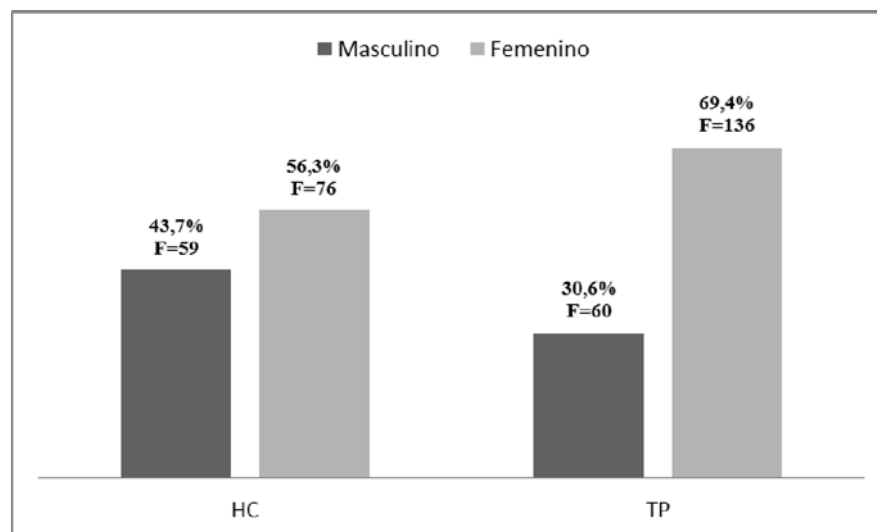
Las características referidas al género, edad y tipo de centro educacional de procedencia proporcionan antecedentes básicos para definir el perfil del estudiantado y podrían contribuir a explicar las posibles diferencias en esta transición.

➤ Género

La descripción de la muestra (n=331), en cuanto a género, evidencia que el 64,05% estuvo constituido por mujeres (n=212) y el 35,95% por hombres (n=119). En la matrícula regional de la educación media municipalizada, año 2006, el 53,6% era de género femenino y el 46,4% del masculino contrastado con la educación particular pagada (privada) cuya matrícula se repartía en 54% hombres y 46% mujeres (MINEDUC, 2008). En cada una de las modalidades el porcentaje de mujeres es más alto, en la modalidad Humanística-Científica (HC) el 56,3% y en Técnico-Profesional (TP) el 69,4%. Esta distribución podría evidenciar indicios de discriminación negativa hacia la educación municipalizada y hacia el género femenino porque las familias prefieren matricular a sus hijos en

otro tipo de enseñanza (particular subvencionada)²². En el imaginario social la educación municipalizada frecuentemente es cuestionada debido a que obtiene puntajes más bajos en las pruebas de medición nacional (Martínez Riquelme, Mansilla y Cifuentes, 2008). Por otra parte, en algunas familias de la región, aún persiste la idea de que los hombres deben continuar estudios superiores porque deben ser los proveedores económicos del hogar, por tanto, el rol principal de las mujeres se ejerce en el hogar y si deciden continuar estudios deberían elegir carreras consideradas tradicionalmente femeninas y de corta duración (SERNAM, 2010), ver **Gráfico 5.1**.

Gráfico 5.1
Distribución de la muestra según el género

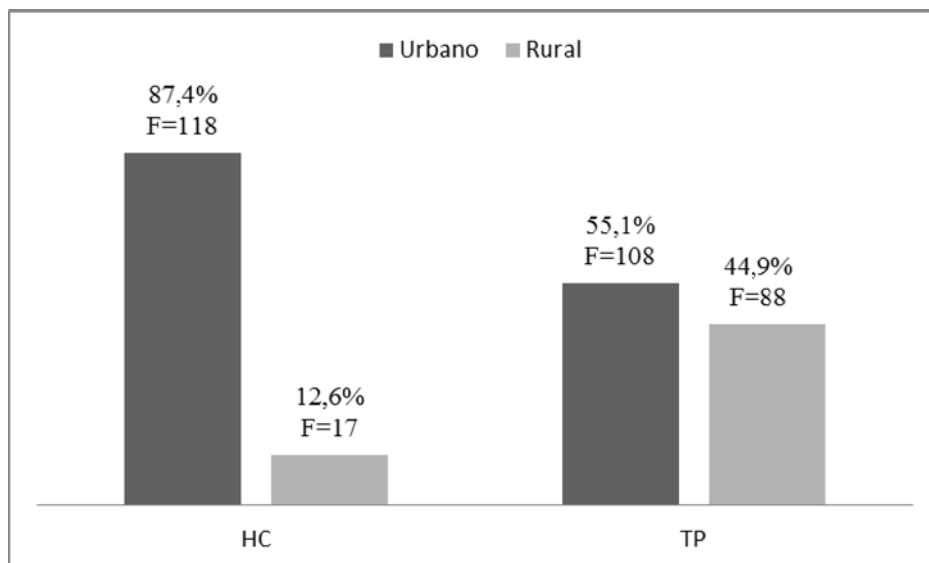


²² Desde el punto de vista administrativo y financiero en la educación media chilena hay **a)** establecimientos municipales (administrados por el DAEM: Departamento de Administración Educacional Municipal, que es parte de la estructura organizacional municipal); **b)** particulares. Particular: persona jurídica o natural, independientemente del tipo de financiamiento utilizado para operar. Existen los particulares pagados (financiamiento privado) y particulares subvencionados (reciben subvención estatal). Además, hay corporaciones de administración delegada para la educación media técnico profesional (no consideradas en el estudio), MINEDUC (2005).

➤ Residencia

El 87,4 % de la muestra de la modalidad HC residía en Temuco u otras ciudades cercanas y sólo el 12,6% vivía en sectores rurales, comparado con la TP que tenía el 55% con residencia urbana y el 45% rural. La distribución de la población regional era 67,7% urbana y 32,3 % rural y la nacional, según el censo del año 2002, se distribuía en 86,6% urbana y el 13,4% rural. De los datos se deduce que un alto porcentaje del alumnado TP se desplazaba diariamente a la ciudad de Temuco, en movilización interregional, para concurrir a las clases de sus respectivos centros educacionales. (Gráfico 5.2).

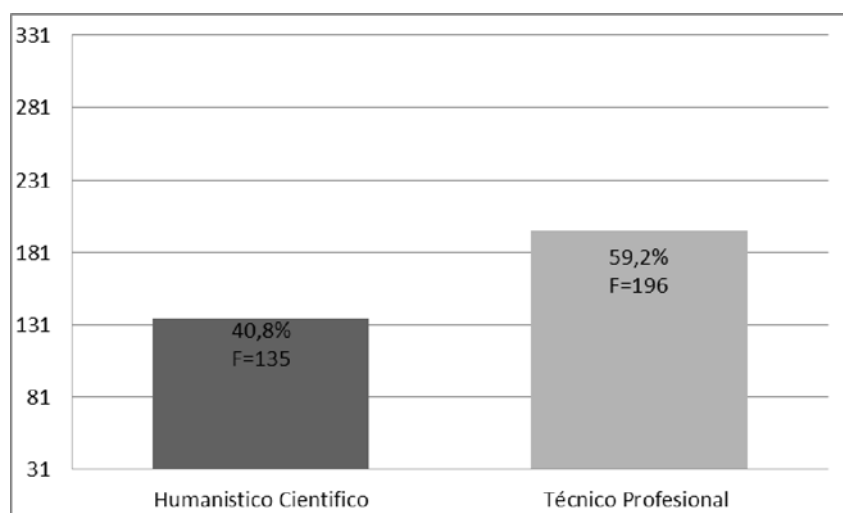
Gráfico 5.2
Residencia de los padres



➤ **Distribución de la muestra por modalidad de enseñanza de educación media diferenciada**

El perfil de ingreso de la muestra a la educación media diferenciada, municipalizada, año 2006, corresponde al 40,8% enseñanza humanística científica (HC) y el 59,2% técnico profesional (TP) -aunque sesgado hacia TP posiblemente por tratarse de centros municipalizados- no habría diferencias respecto a la matrícula regional de educación media que registraba 46,4% y 53,6% en cada una de las dos modalidades (MINEDUC, 2008). El mayor porcentaje del alumnado en técnico profesional podría atribuirse a la presión que ejerce la situación socioeconómica en las familias más pobres de la región para decidir que sus hijos (especialmente mujeres) estudien una carrera de corta duración que les posibilite una pronta titulación e incorporación al mundo laboral (**Gráfico 5.3**).

Gráfico 5.3
Distribución de la muestra por modalidad de enseñanza de educación media diferenciada



El perfil de acceso del alumnado de educación secundaria, según la muestra, se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.1
Resumen: Perfil de ingreso del alumnado de la muestra

- La distribución del alumnado de la muestra concentró porcentaje más alto en la modalidad TP.
- En la distribución de la muestra, según género, predominaron las mujeres, concentradas con porcentaje más alto en la modalidad TP.
- El alumnado HC tenía porcentaje más alto en residencia urbana.
- El alumnado TP tenía porcentaje más alto en residencia rural.

5.1.2. Background sociocultural y económico

La información referida al background sociocultural y económico del estudiantado podría contribuir a explicar el proceso de transición de los adolescentes en la educación media. En este contexto, se estima necesario conocer algunos antecedentes como el nivel de escolaridad de los padres, los oficios o profesiones que desempeñaban, los ingresos económicos y las expectativas respecto de su ingreso a la modalidad diferenciada. Esta información proporcionaría el conocimiento de algunas características generales del ambiente sociocultural y económico de los jóvenes y establecer eventuales asociaciones con el rendimiento académico. A continuación se presentan los factores más influyentes:

➤ **Estructura familiar**

El 73,3% del estudiantado HC vivía con ambos padres, sumado a los porcentajes de aquellos que vivían con uno de ellos o con éste y su pareja aumentaría al 93,3%. En la modalidad TP el 59,2% vivía con ambos padres, alcanzando al 83,8% al añadir los casos de estudiantes que vivían con uno de sus progenitores o con éste y su pareja. La diferencia, entre ambas modalidades, posiblemente, se debe a que un mayor porcentaje de familias del alumnado TP residía en sectores rurales y desempeñaban actividades agrícolas básicas (con bajos ingresos económicos), por tanto, es frecuente que los jefes de hogar emigren a otras regiones en búsqueda de posibilidades laborales mejor remuneradas. Según el censo del año 2002, entre los años 1990 y 2000, la migración interna en el país (campo-ciudad) fue alrededor del 5%. En la modalidad HC el 6,7% no vivía con su familia contrastado con la enseñanza TP: 16,3%, residían con otros familiares o en residencias estudiantiles estatales. En síntesis, un alto porcentaje de estudiantes vivía con sus padres o con su familia, siendo éste más alto en la modalidad HC (**Tabla 5.1**). Este antecedente sería relevante si se considera el apoyo que la familia puede brindar al estudiante. Los datos tienen coherencia con la realidad nacional, puesto que la vida en familia es muy valorada en el país; en efecto, en un estudio se señala que el 80% de los jóvenes declaró que la familia es esencial en sus vidas. No obstante, la composición de la familia en Chile está cambiando, puesto que actualmente un porcentaje significativo de hogares, cercano a un tercio, tiene a mujeres como jefas de hogar (Baeza y Sandoval, 2007).

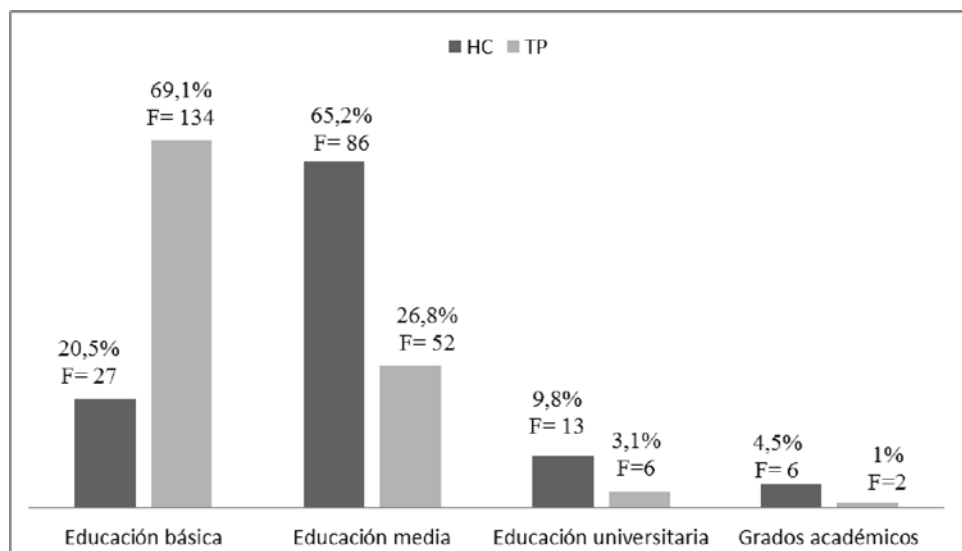
Tabla 5.1
Estructura familiar

El estudiante vive con	HC n=135		TP n=196	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<i>Padre y madre</i>	99	73,3	116	59,2
<i>Solo padre</i>	2	1,5	8	4,1
<i>Solo madre</i>	23	17,0	25	12,7
<i>padre o madre y conviviente</i>	2	1,5	15	7,7
<i>Con otros familiares</i>	2	1,5	18	9,2
<i>Situación diferente</i>	7	5,2	14	7,1

➤ **Nivel de estudios de los padres**

El 20,5% del alumnado HC tenía padres que alcanzó nivel de educación básica (8 años de escolaridad), el 65,2% educación media (12 años de escolaridad) y alrededor del 14,5% educación universitaria (incluido 4,5% con grado académico) comparado con TP cuyos porcentajes eran 69,1%, 26,8% y 4,1%, respectivamente. De los datos se desprende que el alumnado HC tenía padres con más años de estudio (predominio de escolaridad secundaria) que el alumnado TP (predominio de escolaridad básica). Algunos autores señalan que el apoyo efectivo a la enseñanza que podrían brindar los padres a sus hijos, en cuanto a manejo del conocimiento, estaría limitado por la escolaridad alcanzada, en forma consecuente con lo señalado por Brunner y Elacqua (2005). Los datos apuntan a que las familias con un nivel más alto de estudios prefieren que sus hijos opten por los estudios de HC. **(Gráfico 5.4).**

Gráfico 5.4
Nivel de estudio de los padres



➤ Ingresos familiares

En el año 2006, el 24,4% de los hogares de alumnos de la modalidad HC tenía ingresos hasta \$100.000, el 28,1% hasta \$200.000 y el 37,1% ingresos superiores a este tramo; si se compara con la modalidad TP los ingresos eran 68,9%, 21,4% y 8,6% respectivamente, es decir, alrededor del 50% de las familias del alumnado HC y del 90% del alumnado TP tenían ingresos inferiores a \$200.000 (año 2006 un euro equivalía a 740 pesos chilenos). Esta realidad corresponde a un gran número de familias del estudiantado de educación municipalizada pues pertenecen a las categorías socioeconómicas más vulnerables del país. En el año 2006 el ingreso mínimo era \$87.697 (Ley N° 20.039 de 2005, Art. 1); el quintil I y el quintil II²³ estaban constituidos por las familias más pobres del país con ingresos

²³ Los quintiles de ingreso son una forma de clasificar a los hogares de una población según sus ingresos. Cada quintil corresponde a la quinta parte o 20% de los hogares ordenados en forma ascendente según el ingreso autónomo per cápita del hogar, donde el primer (Quintil I) representa el 20% más pobre de los hogares y el quinto quintil (Quintil V) el 20% más rico de estos hogares (CASEN, 2006).

hasta \$179.457²⁴ (CASEN, 2006). En la Región de La Araucanía, según la Encuesta CASEN (2006), la pobreza era del 20,1% de la población (14% de pobreza y 6,1% de indigencia ubicadas en los quintiles I y II). Los ingresos familiares se relacionarían con la modalidad de enseñanza media a la que acceden los hijos, **Tabla 5.2**.

Tabla 5.2
Ingresos familiares

Ingresos	HC n=135		TP n=196	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<i>Hasta \$100.000</i>	33	24,4	135	68,9
<i>Hasta \$200.000</i>	38	28,1	42	21,4
<i>Hasta \$300.000</i>	31	23,0	13	6,6
<i>Hasta \$400.000</i>	19	14,1	4	2,0
<i>+ de \$400.000</i>	14	10,4	2	1,0

➤ **Ocupación de los padres**

Un porcentaje significativo de padres del estudiantado (60%) desempeñaban trabajos no cualificados o semicualificados, es decir, sin título profesional o con título técnico de nivel medio: asesoras de hogar, aseadores de oficinas, pequeños agricultores, modistas, chóferes, mecánicos, pequeños comerciantes, guardias de seguridad, oficinistas. En HC un bajo porcentaje de los padres del alumnado tenían título universitario en educación, salud, bancos; el 10% estaba desocupado. En la modalidad TP predominaban las familias de pequeños agricultores.

²⁴ Nivel de ingreso bajo el cual se estima que una persona o familia no ha alcanzado el nivel de bienestar mínimo. En Chile, los hogares pobres, según el criterio de medición estadística, son aquellos que no logran un ingreso equivalente a dos canastas alimenticias mensuales. Menos de una canasta se considera que está en la indigencia, grado más agudo de la extrema pobreza (CASEN, 2006).

Cuadro 5.2
Resumen: Background sociocultural y económico

- Un alto porcentaje de los estudiantes vivía con los padres (HC: 93,3%; TP: 83,8%).
- Escolaridad alcanzada, predominaba la educación media en HC (65,2%) y la educación básica en TP (69,1%).
- Un alto porcentaje de las familias percibía ingresos inferiores a \$200.000 (50% en HC y 90,3% en TP).
- Las familias con nivel más alto de estudios preferían que sus hijos opten por los estudios de HC.
- El promedio de los ingresos familiares del alumnado HC era superior al promedio de los ingresos familiares del alumnado TP.
- Un alto porcentaje de los padres desempeñaba trabajos medianamente cualificados o no cualificados, en ambas modalidades.

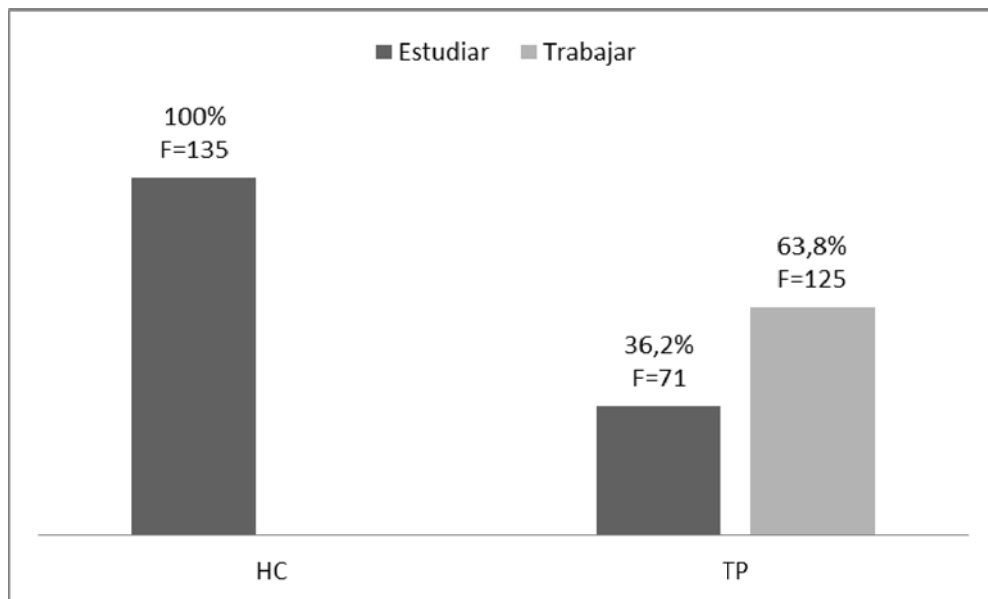
5.1.3. Expectativas al egreso de la educación media

Uno de los objetivos de la educación, en esta etapa formativa, es preparar al educando para afrontar los procesos de toma de decisiones, algunos de los cuales se relacionan con la construcción de su proyecto profesional. En este contexto se pretende conocer sus intereses y expectativas académicas y laborales.

➤ Expectativas académicas y laborales

El 85,8% de la muestra señaló que tenía claridad respecto de sus expectativas de futuro, el 14,2% tenía dudas. El 100% del estudiantado HC pretendía continuar estudios superiores (coherente con la modalidad). Al 63,8% del alumnado TP pretendía ingresar al trabajo al egresar de educación media y al 36,2% pretendía continuar estudios; las evidencias empíricas señalan que alrededor del 30% de los jóvenes egresados de TP ingresan a estudios universitarios (**Gráfico 5.5**).

Gráfico 5.5
Estudiar o trabajar

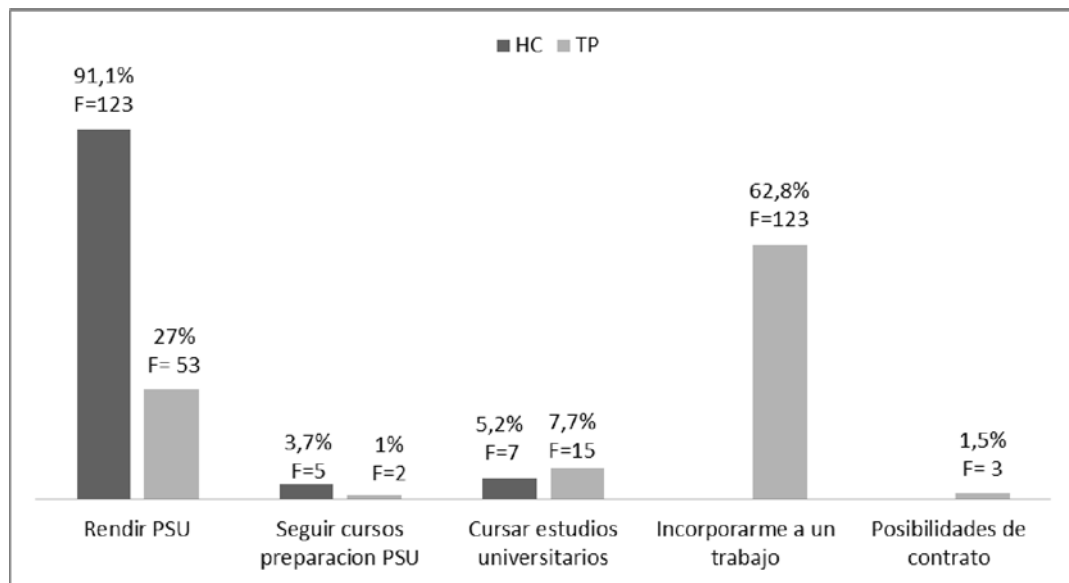


➤ **Alternativa ante claridad o duda en las expectativas**

En HC el 91,1% declaró interés en continuar estudios superiores universitarios al egreso de la educación media, el 8,9% seguiría otros estudios superiores no universitarios. En TP, el 63,8% manifestó interés en trabajar, pero sólo el 1,5% indicó que tenía posibilidades de trabajo, el 27% rendiría la PSU²⁵ para seguir estudios superiores; se infiere que el alumnado TP tendría más incertidumbre en TP sobre su futuro (**Gráfico 5.6**).

²⁵ La Prueba de Selección Universitaria (PSU) mide la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la educación media en lenguaje y comunicación, matemática, historia, ciencias sociales y de ciencias (biología, física y química). Se debe rendir obligatoriamente las pruebas de lenguaje-comunicación y matemática, y elegir entre historia-ciencias sociales y ciencias, según la Carrera a postular. La escala varía entre 150 puntos mínimo y 850 puntos máximo. Puntaje obtenido mínimo de 475 en lenguaje y matemática permita postular a una carrera universitaria, no obstante, en las universidades del Consejo de Rectores, los puntajes mínimos de corte, anualmente, superan los 530 puntos. El alumnado egresado de educación media TP que tiene interés en continuar estudios puede rendir la PSU, aunque están en inferiores condiciones de preparación comparado con HC porque, en concordancia con la educación TP, su currículo escolar favoreció la formación de técnico de nivel medio.

Gráfico 5.6
Alternativa ante claridad o duda en expectativas



➤ Preocupaciones académicas y laborales

El aspecto apuntó al conocimiento de las situaciones académicas o laborales que preocupaban al alumnado al egreso de la educación media y que se relacionaban con el objetivo de cada modalidad diferenciada (HC o TP). Se midió con una escala de 1 a 4 (1: *Nada*, 2: *Poco*, 3: *Bastante* y 4: *Mucho*).

Las respuestas a preocupaciones académicas (n= 135) con valoración 3 y 4 fueron: *Preocupación por dificultades y materias*: 75,6%; *Preocupación por edificio y recursos*: 66,6%; *Preocupación por enseñanza y profesorado*: 65,9%; *Preocupación por horarios y tiempo*: 54,8% (**Tabla 5.3**). Los porcentajes más altos revelarían que disponían de escasa información sobre sus expectativas y por ende, estarían preocupados respecto de la nueva transición que deberían afrontar.

Las respuestas a preocupaciones laborales (n=196) con valoración 3 y 4 fueron: *Preocupación por lugar y ambiente laboral*: 68%, *Preocupación por dificultad del trabajo*: 64,8%; *Preocupación por normas y supervisores*: 56,8%, *Preocupación por horario y tiempo*: 47,2% (**Tabla 5.4**). El objetivo de la modalidad TP es la pronta incorporación de los egresados al mundo laboral, no obstante, los porcentajes más altos revelarían que los estudiantes disponían de escasa información respecto del trabajo que pretendían desempeñar y de los cambios consiguientes a esta nueva transición.

Tabla 5.3
Preocupaciones académicas

Aspectos		HC (n=135)			
		Frecuencia	%	x	s
<i>Preocupación por edificio y recursos</i>	Nada	15	11,1	2,91	1,011
	Poco	30	22,2		
	Bastante	42	31,1		
	Mucho	48	35,6		
<i>Preocupación por las dificultades de las materias</i>	Nada	7	5,2	3,12	,898
	Poco	26	19,3		
	Bastante	46	34,1		
	Mucho	56	41,5		
<i>Preocupación por enseñanza y profesorado nuevo</i>	Nada	11	8,1	2,89	,944
	Poco	35	25,9		
	Bastante	47	34,8		
	Mucho	42	31,1		
<i>Preocupación por horarios y tiempo</i>	Nada	22	16,3	2,63	1,028
	Poco	39	28,9		
	Bastante	41	30,4		
	Mucho	33	24,4		

La escala de valoración está entre los valores 1 (*Nada*) y 4 (*Mucho*). Respondida sólo por HC

Tabla 5.4
Preocupaciones laborales

Aspectos	TP				
	Frecuencia	%	x	s	
<i>Preocupación por lugar y ambiente laboral</i> (n= 125)	Nada	9	7,2	2,96	0,945
	Poco	31	24,8		
	Bastante	41	32,8		
	Mucho	44	35,2		
<i>Preocupación por dificultad del trabajo</i> (n=125)	Nada	5	4,0	2,82	,807
	Poco	39	31,2		
	Bastante	55	44,0		
	Mucho	26	20,8		
<i>Preocupación por normas y supervisores</i> (n= 125)	Nada	13	10,4	2,71	,957
	Poco	41	32,8		
	Bastante	40	32,0		
	Mucho	31	24,8		
<i>Preocupación por horario y tiempo</i> (n=123)	Nada	12	9,8	2,63	0,970
	Poco	53	43,1		
	Bastante	27	22,0		
	Mucho	31	25,2		

La escala de valoración está entre los valores 1 (*Nada*) y 4 (*Mucho*). Respondida sólo por TP. La muestra TP (n= 196) respondió el cuestionario, no obstante, este ítem fue respondida por un número inferior de estudiantes.

- **Intereses académicos y laborales**

Este ítem se construyó expresamente para el alumnado HC, puesto que tenían intereses de continuidad de estudios. Se midieron con una escala de 1 a 4, (1: *Nada*, 2: *Poco*, 3: *Bastante* y 4: *Mucho*). El 99% del alumnado HC respondió este ítem y el 36,7% de la modalidad TP. Llama la atención el porcentaje significativo del alumnado TP que respondió el ítem, puesto que éste fue expresamente construido para el alumnado HC, podría inferirse que no tenían suficiente claridad en sus intereses vocacionales al decidir la modalidad de enseñanza diferenciada TP. Al respecto, Bustos y Quintana (2010) señalan que alrededor del 30% de los egresados de educación técnica profesional continúan estudios en la educación superior.

El alumnado HC no manifestó intereses laborales, esto es coherente con los fines de esta modalidad. Como sus intereses predominantes se orientaban hacia la continuidad de estudios universitarios, por ende, los porcentajes más altos se concentraron en los ítems: 88,1% continuar aprendiendo temas de su interés y 85%.

Las respuestas a cuestiones académicas, tanto del alumnado HC (n=133) como de TP (n=72) que tenían intereses académicos concentrados en las puntuaciones 3 y 4 alcanzaron los porcentajes señalados en la **Tabla 5.5**.

Tabla 5.5
Intereses académicos

Aspectos	HC n=133			TP n=72		
	%	x	s	%	x	s
<i>Continuar aprendiendo temas que me gustan</i>	88,1	3,47	,801	83,4	3,33	,888
<i>Ser más autónomo y responsable</i>	85	3,43	,855	83,3	3,43	,802
<i>Prepararme para estudios universitarios posteriores</i>	77,6	3,13	,979	74	3,15	1,023
<i>Hacer nuevas amistades...</i>	55,9	2,68	,923	58,9	2,79	,927

El ítem correspondiente a las cuestiones laborales que preocupaban al alumnado fueron respondidas sólo por la modalidad TP (n= 123), en un 76,3% (algunos estudiantes TP respondieron ambos aspectos: *intereses académicos y laborales*, confirmando la falta de claridad en su proyecto de vida). Las respuestas concentradas en 3 y 4 alcanzaron valores más altos en el interés de ganar dinero y ser autónomo y responsable 87,1% y 86,3%, respectivamente. Los resultados se presentan en la **Tabla 5.6**.

Tabla 5.6
Intereses laborales

Aspectos	HC			TP n= 123		
	%	x	s	%	x	s
<i>Ganar algún dinero</i>	-	-	-	87,1	3,36	,785
<i>Ser más autónomo y responsable.</i>	-	-	-	86,3	3,34	,800
<i>Hacer nuevas amistades conocer nuevos compañeros(as) e trabajo</i>	-	-	-	63,7	2,93	,921
<i>Liberarme de la carga de los estudios</i>	-	-	-	48,8	2,50	,986

➤ **Influencias en la decisión (elección modalidad)**

El “nivel de influencia” que recibieron los estudiantes para optar por la modalidad de enseñanza diferenciada se consultó respecto de la familia, los profesores, las amistades, el orientador, otras personas. Medida con una escala de 1 a 4, en la cual 1 correspondía a *Nada*, 2 a *Poco*, 3 a *Bastante* y 4 a *Mucho*. Las respuestas se concentraron en los niveles 2 y 1, en ambos grupos. Los valores de χ fueron: *familia*, en HC: 2,66; s 1,107; en TP: 2,93; s ,974; *profesores*: HC 2,34; s: 1,016; TP 2,27; s ,999 *amistades*: HC 2,16; s: ,948; TP: 2,13; s ,991; *orientador*: HC 1,75; s, 920; TP 1,71; s ,943 y *otras personas*: HC 1,64; s: 1,076; TP: 1,68; s 1,004.

En ambos grupos la influencia de la familia tuvo valores altos, superiores en TP. Brunner y Elacqua (2005) y Baeza y Sandoval (2007) destacan la importancia que tiene la familia para el alumnado. La influencia de los profesores, orientadores, fue más baja, en ambos grupos. En otros estudios (Álvarez González, Figuera y Torrado, 2011) se confirma que las opiniones, orientaciones

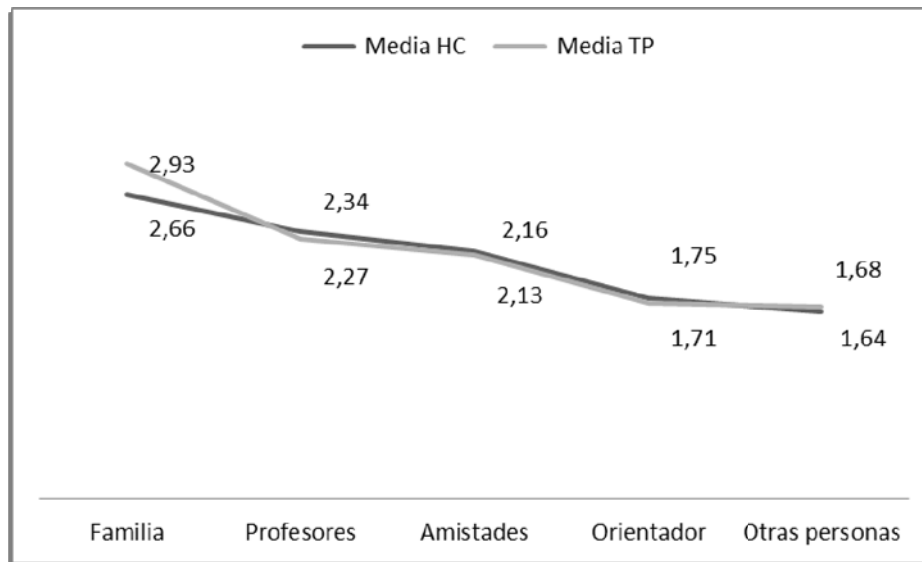
y valoraciones de los profesores y orientadores han tenido baja influencia en las decisiones finales del alumnado.

Tabla 5.7
Personas que influyeron en la elección de la modalidad

Aspectos	HC n=135			TP		
	%	x	s	%	x	s
<i>Familia</i>	45,2	2,66	1,107	32,7 n=196	2,93	,974
<i>Profesores</i>	49,6	2,34	1,016	60,7 n=196	2,27	,999
<i>Amistades</i>	63,7	2,16	,948	67,2 n=195	2,13	,991
<i>Orientador</i>	79,3	1,75	,920	79,5 n=195	1,71	,943
<i>Otras personas</i>	79,2	1,64	1,076	77,1 n=196	1,68	1,004

Diferencia significativa (0.05) en el ítem 1 (influencia de la familia entre HC y TP)

Gráfico 5.7
Personas que influyeron en la elección de la modalidad



➤ **Influencias negativas de problemas personales**

El ítem pretendía conocer si los estudiantes tenían problemas adicionales al cambio, en caso afirmativo debían marcar en el listado los problemas que les afectaban. Sólo el 40% (n=54) de la muestra HC (n=135) y el 47,4% (n= 93) del alumnado TP (n=196) señalaron que tenían problemas adicionales, es decir, éste último tenía mayor porcentaje de estudiantes afectados por problemas adicionales. Estos problemas, en la modalidad HC se referían principalmente a la *Relación insatisfactoria con los padres* (22,2%), *Salud* (22,2%), *Relaciones con los amigos* (22,2%). En TP: *Relaciones con los amigos* (22,6%), *Salud* (20,4%), *Relaciones con los padres* (16,1%). En general, los porcentajes son bajos, Se podría deducir que las cuestiones señaladas no constituirían gran obstáculo en la trayectoria académica (**Tabla 5.8**).

Tabla 5.8
Tipos de problemas personales

Problemas	HC n=54		TP n= 93	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<i>Relación insatisfactoria padres</i>	12	22,2	15	16,1
<i>Problemas amigos</i>	12	22,2	21	22,6
<i>Problemas salud</i>	12	22,2	19	20,4
<i>Preocupaciones crecimiento físico</i>	6	11,1	11	11,8
<i>Relaciones con personas de otro sexo</i>	3	5,6	13	14,0
<i>Otros</i>	9	16,7	14	15,1

➤ **Información que poseían sobre los estudios y el trabajo que pretenden continuar**

El alumnado, según modalidad HC o TP, respondió mediante una escala de cuatro tramos: 1 a 4, (1: *Nada*, 2: *Poco*, 3: *Bastante* y 4: *Mucho*). En la interpretación se consideraron las respuestas en los niveles 3 y 4 (**Tabla 5.9**).

Estudios. Respecto a la *información sobre los estudios* que pretendían continuar:

- El 32,2% manejaba (niveles 3 y 4) *información sobre la estructura de los estudios* que pretendían continuar (asignaturas, horarios semanales, sistema de evaluación, entre otros componentes curriculares).
- 30.3% manejaba *información sobre el sistema de becas y ayudas económicas* que se podían solicitar en caso de necesidad.

De los datos se desprende que alrededor del 70% del estudiantado HC (n=134) no disponía de información sobre los estudios que pretendían continuar y sobre los sistemas de apoyo financiero a postular. Esta realidad induce a suponer que los servicios de orientación de los centros educacionales respectivos no proporcionaban información al alumnado, en forma oportuna y pertinente (esta modalidad posibilita la continuidad de estudios superiores). En TP alrededor del 30% de los estudiantes señalaron intereses académicos (n=77), pero el 71,4% de ellos disponía de escasa o ninguna información al respecto. Álvarez González, et al. (2011), confirman en un estudio realizado con alumnado que acceden a la universidad, que éste disponía de escasa información sobre los planes de estudios y las exigencias de las carreras de su interés.

Tabla 5.9
Información que posee sobre los estudios que pretenden continuar

	Modalidad de enseñanza	N	x	s
<i>Conoce estructura estudios</i>	HC	134	2,19	,894
	TP	77	2,22	,883
<i>Conoce sistema becas y ayuda</i>	HC	134	2,27	,911
	TP	77	2,04	,895

Diferencia significativa (0.05) en el ítem 2 entre ambas modalidades de enseñanza diferenciada

Trabajo. La *información sobre el trabajo* que pretendían desempeñar los estudiantes de la modalidad TP (el alumnado HC no respondió el ítem porque sus expectativas eran la continuidad de estudios) al egreso de la educación media se midió con la escala de cuatro niveles (1: *Nada*; 2: *Poca*; 3: *Bastante*; 4: *Mucha*). (Tabla 5.10).

Tabla 5.10
Información que posee sobre el trabajo futuro

Aspectos	N	x	s
<i>Conoce condiciones de trabajo</i>	128	2,09	,882
<i>Conoce capacitación ocupacional</i>	125	1,68	,736

En la interpretación se consideró las respuestas en los niveles 3 y 4. El 25% manejaba *información respecto de las condiciones del trabajo* que le agradaría desempeñar al término del nivel de enseñanza media. El 9,6% disponía o manejaba información sobre *cursos de capacitación ocupacional* a los cuales se podría recurrir para encontrar trabajo.

Se desprende que un alto porcentaje de estudiantes (75%) disponía de poca o ninguna *información respecto del trabajo* que pretendían ejercer al finalizar TP y cerca del 90% carecía de ella sobre *cursos de capacitación ocupacional*. Alrededor del 30% del estudiantado TP no respondió la pregunta, posiblemente, por tener intereses de índole académico (continuidad de estudios superiores). Los resultados confirman la escasa información que el alumnado manejaba respecto del trabajo relacionado con la especialidad técnica que estudiaba en el centro educacional y menos información sobre las posibilidades de progresar en éste una vez hubiese sido contratado. Nuevamente surgen interrogantes sobre la eficacia de la orientación profesional en estos centros de enseñanza.

Cuadro 5.3
Resumen: Expectativas académicas y laborales

➤ **Expectativas al egreso de la educación media**

- 100% estudiantado HC deseaba continuar estudios universitarios
- 63,8% TP tenía expectativas de trabajar al egresar de educación media.
- Alrededor del 30% del alumnado TP tenía interés en continuar estudios, sólo el 1,5% tenía posibilidades efectivas de trabajo.

➤ **Preocupaciones académicas y laborales**

Académicas (Mucha y Bastante):

- 75,6 % por la dificultad de las materias; 66% por el edificio y recursos y por el profesorado

Laborales (Mucha y Bastante)

- 68% Lugar y ambiente laboral; 64,8% por la dificultad del trabajo

➤ **Interés Académico o laboral**

Académico

- 86% continuar aprendiendo (HC y TP)
- 84% autonomía y responsabilidad (HC y TP)
- 76% prepararse para estudios posteriores (HC y TP)

Laboral (TP)

- 87,7% ganar dinero
- 86,3% ser más autónomo y responsable

➤ **Personas que influyeron en la decisión**

- Se destaca la influencia de la familia en ambas modalidades (valor más alto en TP). La influencia de los profesores obtuvo valores más bajos.

➤ **Manejo de información académica o laboral**

- El 70% del alumnado HC manejaba escasa información sobre la estructura de los estudios que pretendía seguir y sobre sistema de becas y de ayuda
- El alumnado TP manejaba escasa información sobre el trabajo que pretendía ejercer.
- El alumnado TP no tendría certeza de contratación laboral al egreso del nivel.
- Alrededor del 30% del alumnado TP tendría interés en continuar estudios superiores

5.1.4. Background académico: la preparación de la elección

En este apartado se analiza la preparación académica del alumnado que ingresa a la modalidad diferenciada (3er año). Los jóvenes han cursado dos años de educación media general, en la cual deberían haber logrado aprendizajes y competencias básicas para desempeñarse en la educación diferenciada. En este proceso de transición académica deben resolver problemas que conllevan una toma de decisiones relacionada con su futuro profesional; en el proceso intervienen factores de carácter cognitivo, emocional y social que involucran a la persona, su contexto familiar y socioeducativo (Álvarez González, 2006, 2008). Por lo tanto, la percepción de la experiencia en el centro educativo en los dos años de formación general es importante. Para su análisis se consideraron las siguientes variables:

➤ Ayuda familiar en los estudios

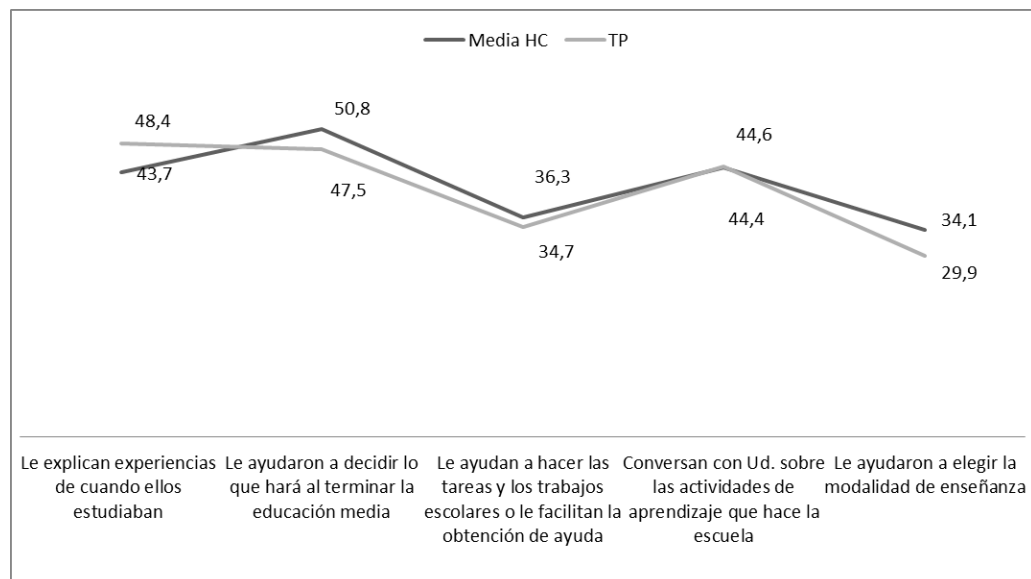
Algunos autores consideran el hogar y el entorno familiar, la escolaridad de los padres, el nivel socioeconómico, como variables estructurales del rendimiento académico de los hijos por la incidencia significativa que tienen en su logro. Entre las variables no estructurales destacan las expectativas educacionales y las aspiraciones laborales de las familias respecto a sus hijos, el clima afectivo del hogar, las prácticas de socialización temprana y las relaciones de la familia con la escuela (Cornejo y Redondo, 2007). El apoyo familiar en los estudios se midió con una escala de 4 tramos (1: *Nada*; 2: *Poco*; 3: *Bastante* y 4: *Mucho*). Los resultados porcentuales en los aspectos con valoración 4 y 3 se señalan en la **Tabla 5.11**.

Tabla 5.11
Ayuda-familiar en los estudios

Aspectos	HC n=135			TP		
	%	x	s	%	x	s
<i>Le explican experiencias de cuando ellos estudiaban</i>	43,7	2,51	,969	48,4 n=196	2,57	,965
<i>Le ayudaron a decidir lo que hará al terminar la educación media</i>	50,8	2,51	1,010	47,5 n=196	2,44	,983
<i>Le ayudan a hacer las tareas y los trabajos escolares o le facilitan la obtención de ayuda</i>	36,3	2,27	,973	34,7 n= 194	2,19	1,009
<i>Conversan con Ud. sobre las actividades de aprendizaje que hace la escuela</i>	44,4	2,47	,917	44,6 n=194	2,47	,962
<i>Le ayudaron a elegir la modalidad de enseñanza</i>	34,1	1,96	1,010	29,9 n= 193	2,05	,983

Sin diferencias significativas entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.8
Ayuda familiar en los estudios



De los datos se puede inferir que la ayuda de los padres a sus hijos en los trabajos y tareas escolares era escasa, tanto en HC como en TP (*Nada* o *Poca*: 56,3% y 51,6%, respectivamente). Los aspectos con valoración más baja, en

ambas modalidades, fueron: *Le ayudan a hacer las tareas y los trabajos escolares o le facilitan la obtención de ayuda y Le ayudaron a elegir la modalidad de enseñanza*. Pese a que los padres fueron apreciados por el estudiantado por el apoyo afectivo y comunicacional que les daban, no fueron valorados como referentes válidos para solicitar ayuda de carácter académica, probablemente, por el escaso bagaje informativo escolar que poseían, es decir valoraban más el clima afectivo del hogar que el clima educacional. Al respecto, Franco (2008) señala que el 60% del rendimiento escolar diferencial se explica por los factores externos, en especial los relacionados con el hogar siendo el clima educacional (años de estudio de los adultos del hogar) el de mayor incidencia en los logros educacionales.

➤ Problemas de carácter organizativo

La valoración de los “problemas organizativos escolares” en los estudios se concentró en los tramos *Nada y Poco* (1 y 2 de la escala), en los aspectos que se señalan en la **Tabla 5.12**.

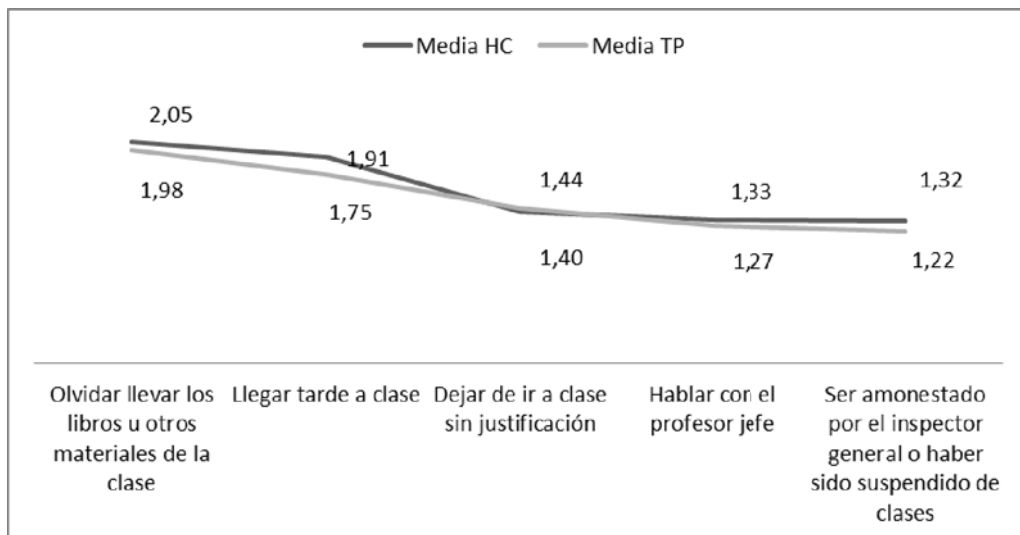
Tabla 5.12
Problemas organizativos escolares

Aspectos	HC n=135		TP n=196	
	x	s	x	s
<i>Olvidar llevar los libros u otros materiales de la clase</i>	2,05	,884	1,98	,784
<i>Llegar tarde a clase</i>	1,91	,981	1,75	,862
<i>Dejar de ir a clase sin justificación</i>	1,40	,775	1,44	,752
<i>Hablar con el profesor jefe</i>	1,33	,810	1,27	,585
<i>Ser amonestado por el inspector general o haber sido suspendido de clases</i>	1,32	,861	1,22	,623

Sin diferencias significativas entre las modalidades de enseñanza diferenciada

De los datos se desprende que el alumnado HC y TP no tenía dificultades preocupantes en la organización escolar. Con relación a la asistencia, el estudiante para ser promovido de curso debe asistir a más del 85% de las clases anuales del calendario escolar (Decreto Exento N° 0083 de 2001, Art.5) y lograr notas aprobatorias (4,0 como mínimo). Por otra parte, debe acatar el reglamento de deberes y derechos de convivencia escolar del centro aprobado por la comunidad escolar. **(Gráfico 5.9).**

Gráfico 5.9
Problemas organizativos escolares



➤ Adaptación social al liceo

La muestra valoró las categorías en escala de 1 a 4, desde *Muy en desacuerdo* a *Muy de acuerdo*. Los valores concentrados en 3 y 4 fueron similares: *Me siento bien apreciado por los compañeros y compañeras* (HC: 63,7%; TP: 61,2%;) y *Tengo los mejores amigos(as) entre los compañeros del Liceo* (HC: 58,2%; TP: 60,2%), **(Tabla 5. 13).**

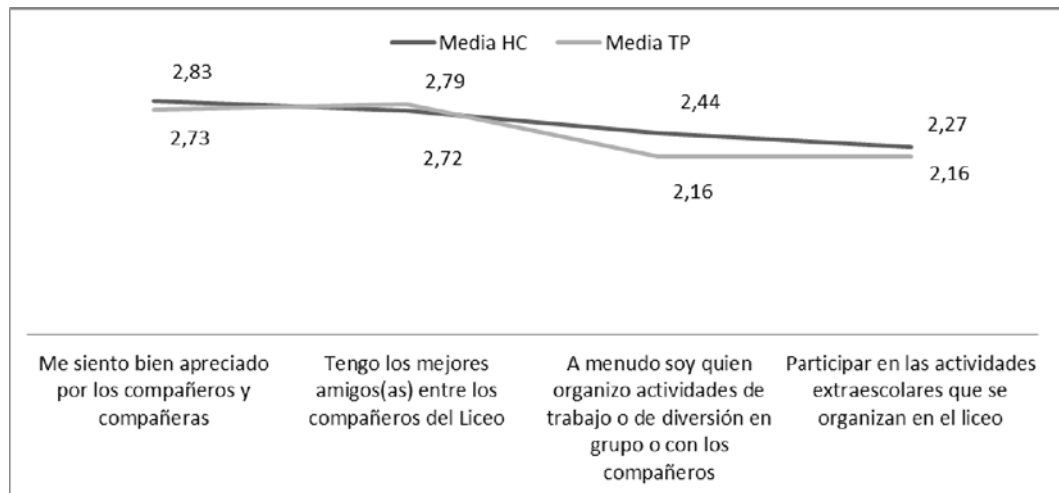
Tabla 5.13
Adaptación social al liceo

Aspectos	HC n= 135			TP n= 196		
	%	x	s	%	x	s
1. <i>Me siento bien apreciado por los compañeros y compañeras</i>	63,7	2,83	,871	61,2	2,73	,889
2. <i>Tengo los mejores amigos(as) entre los compañeros del Liceo</i>	58,2	2,72	,927	60,2	2,79	,909
3. <i>A menudo soy quien organizo actividades de trabajo o de diversión en grupo o con los compañeros</i>	66,2	2,44	,919	32,7	2,16	,997
4. <i>Participar en las actividades extraescolares que se organizan en el liceo</i>	43	2,27	,974	32,7	2,16	,993

Diferencias significativas (0.05) en los ítems 3 y 4 entre las modalidades de enseñanza diferenciada

De acuerdo con los datos, los compañeros contribuirían más que los espacios sociales de la institución a la formación de la identidad del adolescente en el ámbito social, esto es coherente con los hallazgos de Redondo et al. (2005).

Gráfico 5.10
Adaptación social al liceo



➤ **Notas de acceso en la transición académica**

Las calificaciones en el sistema educacional chileno se expresan de 1,0 a 7,0, con decimales. La nota mínima de aprobación es 4,0. Las notas del alumnado HC y TP, correspondientes al 2° año de educación media, se procesaron de acuerdo a la escala que se señala a continuación:

<i>Insuficiente:</i>	3,9 _ 1,0
<i>Suficiente:</i>	4,0 _ 4,9
<i>Bueno:</i>	5,0 – 5,9
<i>Muy bueno:</i>	6,0 – 7,0

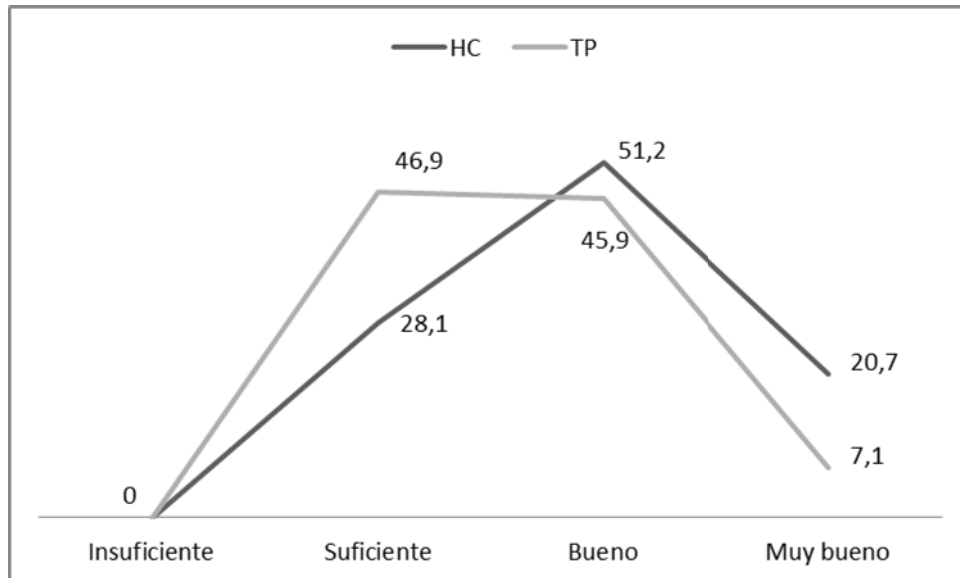
El 28,1% del alumnado HC (n=135) y 46,9 % de TP (n=196) obtuvieron calificaciones entre 4,0 y 4,9 (*Suficiente*) en el 2° de educación media. El 51,2% del alumnado HC y el 45,9% TP tenían calificaciones entre 5,0 y 5,9 (*Bueno*). El 20,7% del alumnado HC y el 7,1% del TP obtuvieron calificaciones superiores a 6,0 (*Muy bueno*). Si se consideran sólo los niveles superiores (3 y 4) que aglutinan las notas conceptuadas como Bueno (5,0 a 5,9) y Muy Bueno (6,0 a 7,0), se podría señalar que en HC lograron el 71,9%, comparadas con TP que alcanzaron el 53%. Valores de HC: $x = 2,93$, $s = 0,698$; TP, $x = 2,60$, $s = 0,620$. (**Tabla 5.14**).

Tabla 5.14
Notas de acceso en la transición académica

Notas (conceptos)	HC n= 135		TP n=196	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<i>Insuficiente</i>	0	0	0	0
<i>Suficiente</i>	38	28,1	92	46,9
<i>Bueno</i>	69	51,2	90	45,9
<i>Muy bueno</i>	28	20,7	14	7,1

En TP hay un mayor porcentaje de estudiantes con una calificación de “Suficiente” y menor porcentaje de calificación “Muy bueno”. En cuanto a la calificación de “bueno” es muy similar en ambas modalidades. **Gráfico 5.11.**

Gráfico 5.11
Rendimiento académico en porcentajes



➤ **Satisfacción con el rendimiento**

La medición de los aspectos en escala de 1 a 4 (*Nada a Mucho*) referidas a *Si las calificaciones obtenidas reflejaban el esfuerzo en el estudio*, y *Si reflejaban los conocimientos* alcanzaron valores significativos. El 90 % del alumnado HC y el 83% TP concentraron sus puntuaciones en los niveles 3 y 4, en cuanto a la *relación con el esfuerzo*; el 73% HC y el 67% TP con respecto a *los conocimientos*. (**Tabla 5.15**).

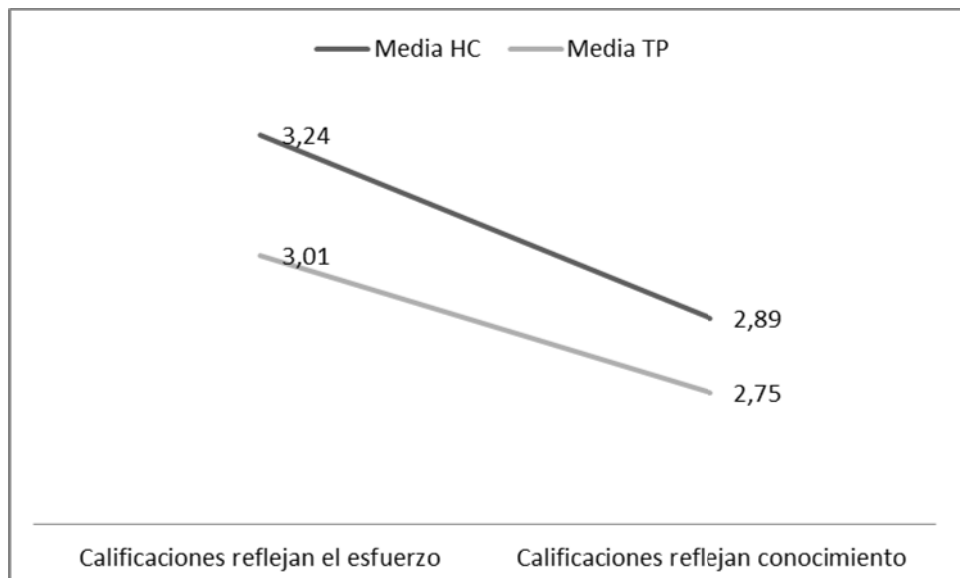
Tabla 5.15
Satisfacción con el rendimiento

Aspectos	Calificaciones reflejan el esfuerzo				Calificaciones reflejan conocimiento			
	HC = 130		TP = 168		HC = 130		TP = 168	
	x=3.24	s=.645	x= 3.01	s= .654	x= 2.89	s= .673	x= 2.75	s= .707
<i>Nada</i>	1%		2%		1%		4%	
<i>Poco</i>	9%		15%		26%		29%	
<i>Bastante</i>	55%		63%		56%		55%	
<i>Mucho</i>	35%		20%		17%		12%	

Ambos aspectos presentan diferencias significativas (0.05) entre las modalidades de enseñanza diferenciada

De la observación de los porcentajes superiores concentrados en los tramos 3 y 4 correspondiente a *Bastante* y *Mucho* en las respectivas columnas se podría concluir que el alumnado tenía alto nivel de satisfacción respecto que las calificaciones reflejaban el esfuerzo y el conocimiento.

Gráfico 5.12
Satisfacción con el rendimiento



➤ Gestión del tiempo

La “gestión del tiempo” extra centro educacional fortalecería la formación académica y el desarrollo del adolescente en una perspectiva integral. Se midió con una escala de 4 tramos (**1: Menos de 5 horas; 2: 5 a 7 horas; 3: 8 a 10 horas; 4: Más de 11 horas semanales; n=331**) .Las respuestas se concentraron en los valores: Menos de 5 horas y entre 7 y 5 horas: *Leer cosas no exigidas por el centro: 81,9%; Ir a cine, discoteca: 80,1%; Deporte: 79,5%; Ver televisión: 65,6%; Escuchar música: 62,8%; Estudiar o hacer tareas escolares: 58,3%* (Tabla 5.16).

Tabla 5.16
Gestión del tiempo

Aspectos	HC n= 135			TP n=196		
	%	x	s	%	x	s
<i>Leer cosas no exigidas por el centro</i>	81,5	1,63	,853	82,1	1,72	,933
<i>Ir a cine, discoteca</i>	78,5	1,69	,988	81,1	1,65	,879
<i>Deporte</i>	74,8	1,81	1,080	82,7	1,63	,944
<i>Ver televisión</i>	63,0	2,16	1,114	67,3	2,05	1,068
<i>Escuchar música</i>	66,7	2,11	1,11	60,2	2,34	1,123
<i>Estudiar o hacer tareas escolares</i>	54,1	2,54	,644	61,2	2,48	,754

Diferencia significativa (0.05) en ítem 5° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Los jóvenes, en su tiempo de ocio, dedicaban una cantidad significativa de horas semanales promedio a la diversión, pero escaso tiempo a las actividades académicas. Esto es coherente con los hallazgos de Martínez Guzmán (2007) quien concluyó que los jóvenes chilenos en su tiempo libre participan en

actividades que no son significativas para su desarrollo. Esta evidencia constituyó uno de los fundamentos en la extensión de la jornada escolar en el país²⁶.

➤ **Satisfacción con la oferta formativa del liceo**

El alumnado en transición ya tenía dos años de formación general en el centro educacional. Esta formación se valoró mediante una escala de 1 a 4, desde 1 *Muy en desacuerdo* a 4 *Muy de acuerdo*. Los valores correspondientes a 3 y 4 se consignan en la **Tabla 5.17**.

Tabla 5.17
Satisfacción con la oferta formativa del liceo

Aspectos	HC n= 135			TP n= 196		
	%	x	s	%	x	s
<i>Buen nivel de enseñanza</i>	75,6	3,00	,889	72,8	2,93	,862
<i>La mayoría de los alumnos se entienden bien con los profesores</i>	56,2	2,73	,859	53	2,53	,832
<i>Los docentes se interesan por los estudiantes reconociendo nuestros esfuerzos</i>	55,5	2,64	,982	54,5	2,61	,902
<i>Estimamos al liceo como nuestra casa</i>	51,1	2,49	,929	57,1	2,67	,848

Diferencias significativas (0.05) en los ítems 2° y 4° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

El ítem que alcanzó valoración más alta fue: *Buen nivel de enseñanza*, tanto en HC como en TP. Los otros ítems alcanzaron valores más bajos en ambas modalidades: *La mayoría de los alumnos se entienden bien con los profesores*;

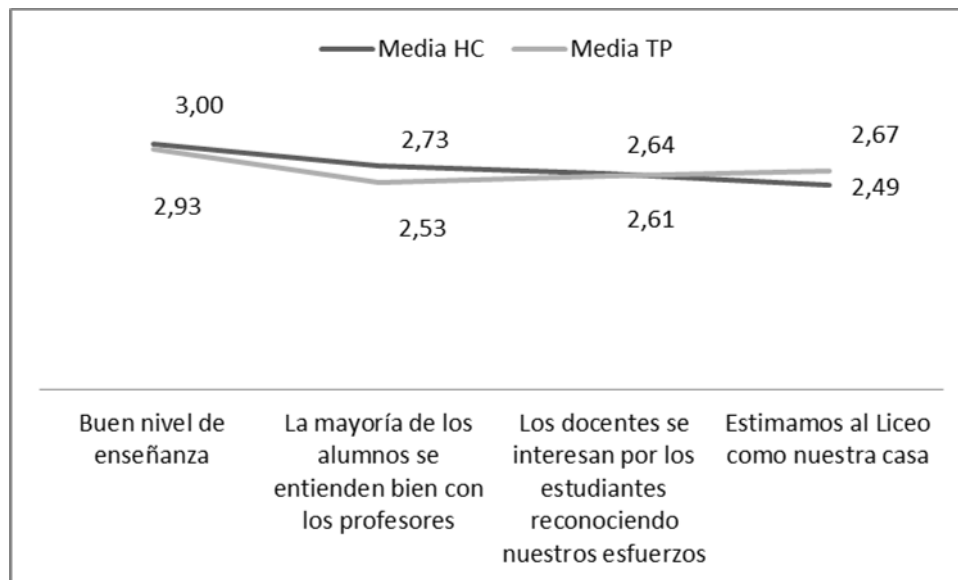
²⁶ En 1990, en la educación básica y media, las semanas de clase eran 37 por año. Aumentaron a 39 en 1995 y a 40 en 1996. Este fue el punto de partida para generalizar la jornada extendida (JEC) en la educación subvencionada (municipal y particular) en el plazo de seis años.

En todo el sistema escolar de 3° a 8° básico se extendió la jornada desde 30 a 38 horas pedagógicas de 45 minutos. En la enseñanza media se extendió a 42 horas. En otros términos, se amplió el tiempo lectivo en promedio 200 horas cronológicas anuales. En los cursos 3° a 6° se pasó de 868 horas cronológicas anuales a 1.100, en los grados 7° y 8°, de 965 a 1.100 y en la enseñanza media a 1.216 horas anuales.

Los docentes se interesan por los estudiantes reconociendo nuestros esfuerzos y Estimamos al liceo como nuestra casa.

El nivel de la enseñanza del centro fue bien valorado, pero la relación con los docentes recibió puntuación más baja. Para Cornejo y Redondo (2001), el clima organizacional en el aula debe favorecer los aprendizajes, esto es posible cuando se construyen relaciones de confianza entre profesores y alumnos, en un ambiente estimulante y de profundo compromiso de aquellos con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes. **(Gráfico 5.13).**

Gráfico 5.13
Satisfacción con la oferta formativa del liceo



➤ Competencias adquiridas

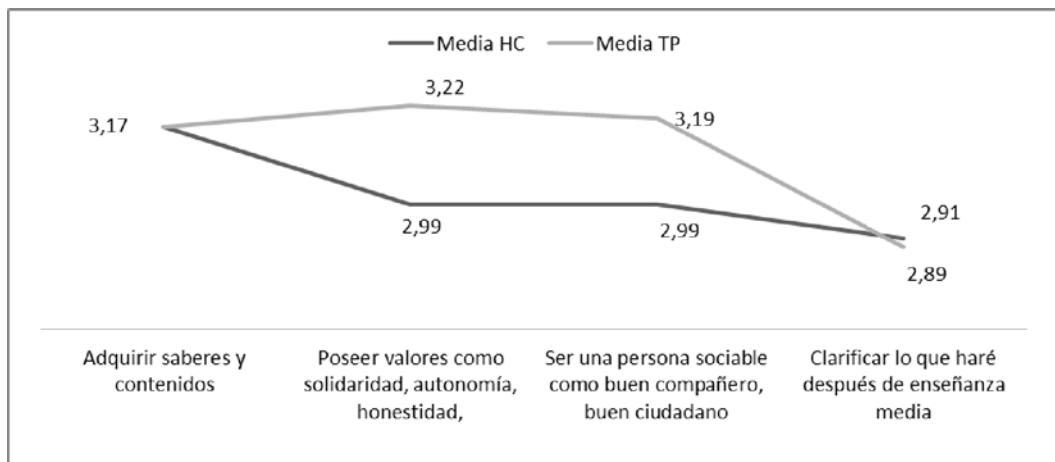
Las “competencias adquiridas en el liceo” se valoraron de 1 a 4 (1: *Muy en desacuerdo* a 4: *Muy de acuerdo*). Los valores más altos, concentrados en los tramos 3 y 4 fueron en: *Adquirir saberes y contenidos* (83% en HC y 83,1% en TP); *Poseer valores como solidaridad, autonomía, honestidad*, (86,3% en TP y 74,8% en HC) y *Ser una persona sociable como buen compañero, buen ciudadano* (83,7% en TP y 74,8% en HC). En suma, el estudiantado HC y TP otorgó alta valoración a los saberes y contenidos aprendidos. La modalidad TP dio puntuaciones más altas que la HC a los valores aprendidos. Para algunos autores la alta valoración que la familia TP da a la educación se debe al reconocimiento de que la educación posibilita la movilidad social (Lagos y Palacios, 2008). (**Tabla 5.18**).

Tabla 5.18
Competencias adquiridas en el liceo

Aspectos	HC n= 135			TP n= 196		
	%	x	s	%	x	s
Adquirir saberes y contenidos	83	3,17	,833	83,1	3,17	,751
Poseer valores como solidaridad, autonomía, honestidad	74,8	2,99	,918	86,3	3,22	,729
Ser una persona sociable como buen compañero, buen ciudadano	74,8	2,99	,889	83,7	3,19	,767
Clarificar lo que haré después de enseñanza media	66,7	2,91	,918	62,7	2,89	1,017

Diferencia significativa (0.05) en los ítems 2° y 3° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.14
Competencias adquiridas en el liceo



➤ Autoconcepto académico

En la medición del “autoconcepto académico” el estudiante comparó sus capacidades y habilidades con las de sus compañeros mediante una escala de 1 a 3 (1: *Inferior a la mayoría*, 2: *Como la mayoría* y 3: *Mejor que la mayoría*). Los valores más altos, en ambos grupos, se concentraron en el nivel 2 (*Como la mayoría*) en los aspectos: *Inteligencia y actitud para el estudio* y en *Voluntad, esfuerzo, habilidades para estudiar* (HC: 83% y 77%; TP: 77,5% y 74,5%). Los valores más altos, concentrados en los tramos 3 y 4 fueron: *Adquirir saberes y contenidos* (83% en HC y 83,1% en TP); *Poseer valores como solidaridad, autonomía, honestidad*, (86,3% en TP y 74,8% en HC) y *Ser una persona sociable como buen compañero, buen ciudadano* (83,7% en TP y 74,8% en HC).

Los aspectos menos valorados fueron: *Saber usar la computadora*, en ambas modalidades (HC: 54,8% y TP: 53,1%) y *Confianza en mí mismo para tomar decisiones* (HC: 46% y TP: 50%, nivel 2). En suma, el estudiante se comparó con

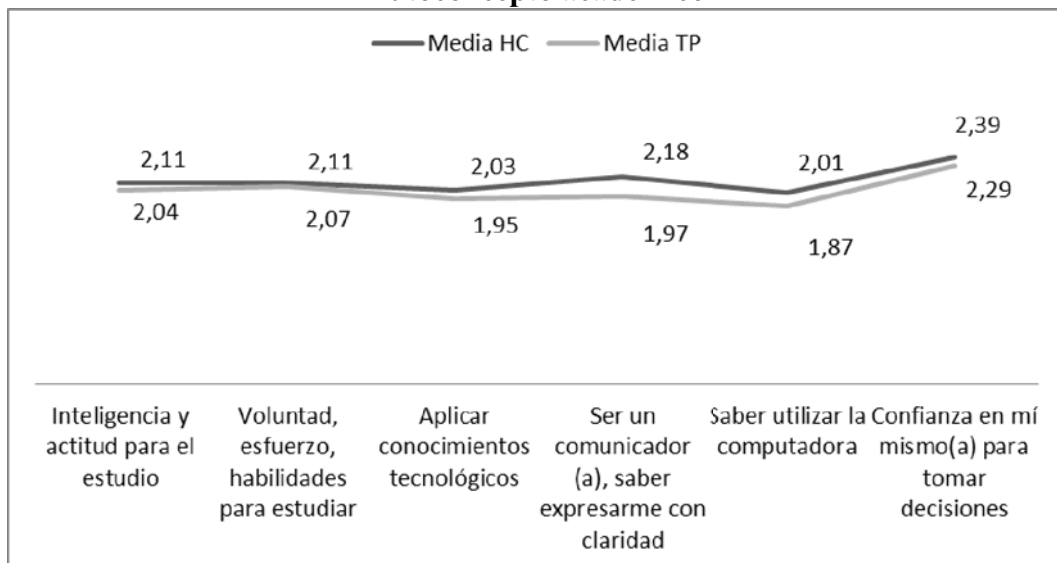
sus compañeros y evaluó que sus capacidades previas y disposición para aprender eran como la mayoría, se inferiría que no tendría dudas respecto de su capacidad de aprender. No obstante, concluyó que no había logrado avances suficientes en el manejo de la computadora y en la toma de decisiones (**Tabla 5.19**).

Tabla 5.19
Autoconcepto académico (HC y TP)

Aspectos	HC% Escala (n= 135)					TP % Escala (n= 196)				
	1	2	3	x	s	1	2	3	x	s
<i>Inteligencia y actitud para el estudio</i>	3	83	14	2,11	,399	9,2	77,5	13,3	2,04	,473
<i>Voluntad, esfuerzo, habilidades para estudiar</i>	5,9	77	17	2,11	,468	9,2	74,5	16,3	2,07	,501
<i>Aplicar conocimientos tecnológicos</i>	16,3	64,4	19,3	2,03	,598	19,4	65,8	14,8	1,95	,584
<i>Ser un comunicador (a), saber expresarme con claridad</i>	10,4	61,5	28,1	2,18	,597	20,5	62,2	17,3	1,97	,615
<i>Saber utilizar la computadora</i>	22,2	54,8	23	2,01	,675	30,1	53,1	16,8	1,87	,674
<i>Confianza en mí mismo(a) para tomar decisiones</i>	7,4	45,9	46,7	2,39	,624	10,7	50	39,3	2,29	,648

Diferencia significativa (0.05) en el ítem 4° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.15
Autoconcepto académico



Cuadro 5.4

Resumen Background académico: la preparación de la elección

- **Ayuda familiar en los estudios**
 - La ayuda de los padres a sus hijos en los trabajos y tareas escolares fue escasa, inferior al 50% del alumnado en HC y en TP, levemente superior en HC.
- **Problemas organizativos escolares**
 - El estudiantado HC y TP no tendría problemas preocupantes de tipo organizativos
- **Adaptación social al liceo**
 - Buena adaptación social al liceo. Estudiantes HC y TP se sentían apreciados por sus compañeros (as) y tenían los mejores amigos entre ellos(as)
- **Notas de acceso en la transición académica**
 - En HC, el 71,9%. Obtuvo notas Bueno y Muy Bueno, comparado con TP que alcanzó el 53%.
- **Satisfacción con el rendimiento**
 - Un alto porcentaje del alumnado declaró que sus calificaciones reflejaban el esfuerzo (90% HC y 83% TP) y sus esfuerzos (73% HC y 67% TP).
- **Gestión del tiempo**
 - Estudiantado de HC y de TP dedicaban una cantidad significativa de horas, promedio semanal, a actividades de recreación y pasatiempo.
- **Satisfacción con la oferta formativa del liceo**
 - HC y TP valoraron bien el nivel de enseñanza en el liceo.
 - HC y TP: estudiantes tenían relaciones cordiales con sus docentes, pero estos expresaban escasa preocupación por ellos.
 - Estudiantes HC y TP (sobre el 80%, en ambas modalidades) otorgaron alta valoración a los saberes y valores aprendidos en el liceo
 - La preocupación de los docentes por el alumnado recibe valoración baja (HC y TP)
 - Competencias adquiridas. Estudiantes HC y TP otorgaron alta valoración a saberes y a valores aprendidos en sus centros (χ superior a 3.0).
 - Estudiantes HC y TP otorgaron valoración inferior a 3.0 a la ayuda recibida para clarificar su futuro profesional.
- **Competencias adquiridas en el liceo**
 - HC y TP valoraron competencias desarrolladas: adquisición de saberes y contenidos (sobre el 80%), poseer valores como solidaridad, sociabilidad, ciudadanía (sobre el 70%).
- **Autoconcepto académico**
 - Los valores más altos en HC y TP, correspondientes al nivel 2: *Como la mayoría se concentraron en los aspectos: Inteligencia y actitud para el estudio, Voluntad, esfuerzo, habilidades para estudiar, Ser un comunicador (a).* Las puntuaciones más bajas, en ambas modalidades, se otorgaron a los avances logrados en: *Uso de la computadora y en la toma de decisiones.*

5.2. Resultados de la trayectoria académica en el primer año de estudios en la modalidad de enseñanza diferenciada

Los diversos procesos de transición suponen esfuerzos de adaptación a las nuevas situaciones y requieren tomar decisiones que afectan a la persona en las distintas esferas de su vida, como lo señala Corominas e Isús (1999). Las transiciones académicas han de facilitar la continuidad curricular entre los niveles y la adaptación consiguiente.

Se considera que la transición académica se habrá completado al transcurrir un año de la trayectoria. La permanencia y continuidad en el nuevo nivel de enseñanza, como todo proceso de transición, ha implicado esfuerzos de adaptación al cambio y sus discontinuidades, por lo tanto, el adolescente ha desplegado energías y estrategias para afrontar los desafíos y acomodarse al nuevo escenario.

➤ La permanencia en la enseñanza diferenciada después del primer año de estudios

La muestra original de 331 estudiantes que respondieron el Cuestionario TREMMU 1 en el Momento I se redujo a 297 que respondieron el cuestionario del Momento III; es decir se produjo una pérdida del 10,3%, equivalente al 3,7% del conjunto HC y 14,8% del TP. Por falta de información en el sistema de educación media respecto al seguimiento del alumnado, no fue posible obtener información de los 34 estudiantes restantes. Se supone que la disminución se

debió a reprobación de los estudios, deserción escolar o matrícula en otro establecimiento educacional, destacando la producida en la modalidad TP.

5.2.1. Influencias recibidas

➤ De los padres, profesores, amigos, orientador, otros

La “influencia recibida” en la experiencia en el 3er año se midió respecto de *los padres, los profesores, los amigos(as), el orientador, otras personas*. En la medición se utilizó una escala con valores de 1 a 4 (1: *Nada*, 2: *Poco*; 3: *Bastante* y 4: *Mucho*). Los valores correspondientes a 3 y 4 se señalan en la **Tabla 5.20**

Tabla 5.20
Influencia de los padres, profesores, amigos, orientador, otros

Aspectos	HC n=130			TP n=167		
	%	x	s	%	x	s
<i>Padres</i>	53,8	2,54	,637	64,7%	2,77	,814
<i>Profesores</i>	49,2%	2,47	,600	40,7%	2,38	,840
<i>Amigos</i>	36,2 %	2,31	,669	31,3%	2,10	,788
<i>Orientador (a)</i>	27,6%	2,22	,662	18%	1,87	,773
<i>De otras personas</i>	13,2 %	1,54	,839	16,7	1,55	,856

Diferencias significativas (0.05) en los ítems 1°, 3° y 4° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Los valores más altos (en 3 y en 4) se concentraron en la influencia de los padres: HC 53,8% y TP: 64,7%. Los estudiantes valoraron el rol de soporte familiar. La influencia de los profesores (superior en HC), de los amigos, orientador, otras personas recibieron puntuaciones bajas. Los resultados podrían interpretarse como un avance de los jóvenes en su tarea de desarrollo hacia la autonomía y la toma de decisiones. Los resultados inducen a reflexionar sobre la escasa influencia de los profesores y de los orientadores en el alumnado, en su paso por el 3er año de educación media, si se considera que una de las funciones

básicas de estos docentes es proporcionar ayuda al estudiante en la transición. En consecuencia, se abren interrogantes sobre el papel de la institución como agente facilitador de la transición (Álvarez, et al. 2011).

Cuadro 5.5
Resumen: Influencia de los padres, profesores, amigos, orientador, otros

➤ **Influencias recibidas**

- Valores de influencia más alta se otorga a los padres (TP: 65%, HC: 54%)
- Escasa influencia de profesores (TP: 40,7%; HC: 49,2%), amigos (TP: 31,3%; HC: 36,9%) y orientadores (TP: 18%; HC: 27,6%)

5.2.2. Rendimiento académico obtenido: nota promedio final (3er año)

Los resultados del rendimiento académico se midieron según el promedio de las notas finales del alumnado en cada asignatura o sector de aprendizaje.

➤ **Valoración de nota promedio final**

El alumnado valoró su rendimiento académico al finalizar el 3er año según el nivel alcanzado por su nota promedio final en una escala de cuatro tramos (4: *Muy Bueno*; 3: *Bueno*; 2: *Suficiente*; 1: *Insuficiente*). Estos niveles se hicieron equivalentes a la escala de notas de la educación chilena: 7 a 6, 0: *Muy Bueno*: 5,9 a 5,0: *Bueno*; 4,9 a 4,0: *Suficiente* y 3,9-1,0: *Insuficiente*.

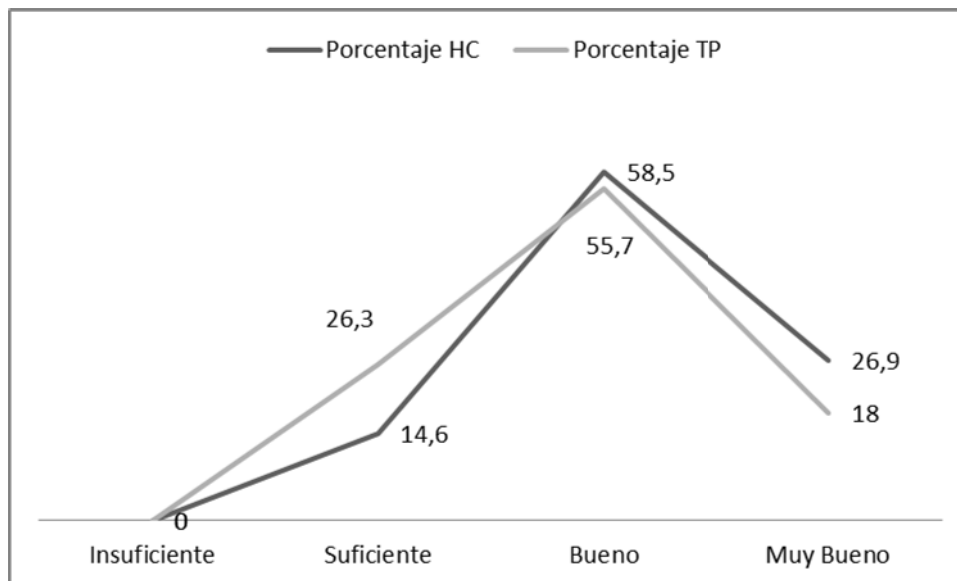
El alumnado HC situó su rendimiento final: 58,5% en el nivel *Bueno*; 26,9 % en el *Muy Bueno* y 14,6% (85,4% en los niveles 3 y 4) en el *Suficiente*. El

alumnado TP situó su nota promedio final: 55,7% en el nivel *Bueno*; 26,3 % en *Suficiente* y 18% en *Muy bueno* (73,7% en los niveles 3 y 4)²⁷. El alumnado HC obtuvo promedio de notas más alto que TP (Tabla 5.21).

Tabla 5.21
Valoración de la nota promedio final

Aspectos	HC n=130		TP n=167	
	x= 3,12	s=,635	x=2,92	s= ,662
	%		%	
<i>Muy bueno</i>	26,9		18	
<i>Bueno</i>	58,5		55,7	
<i>Suficiente</i>	14,6		26,3	
<i>Insuficiente</i>	-		-	

Gráfico 5.16
Valoración de la nota promedio final



Diferencia significativa (0.05) en las valoraciones *Suficiente*, *Bueno* y *Muy Bueno*, entre las modalidades de enseñanza diferenciada.

²⁷ Se consideró asignaturas comunes en plan de estudios HC y TP: Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Idioma extranjero, Historia y Ciencias Sociales, Asignatura electiva 1, Asignatura electiva 2, Asignatura electiva 3, Educación Física (DE N°027 de 2001).

5.2.3. Valoración de la experiencia académica

En la valoración asociada a los resultados académicos, por parte del alumnado, se estimaron pertinentes los siguientes aspectos:

➤ Satisfacción con el rendimiento

Medido en cuanto a las influencias en los resultados, para lo cual se consideraron tres categorías, cada una con sus respectivos ítems, señalados a continuación y valorados mediante una escala Likert de cuatro niveles (1: *Muy en desacuerdo*; 2: *Cierto desacuerdo*; 3: *Bastante acuerdo* y 4: *Muy de acuerdo*). Los valores otorgados en los niveles 3 y 4 se señalan en la **Tabla 5.22**.

▪ Aspectos personales

La valoración de los aspectos personales en los resultados académicos constó de dos aspectos: *Mis capacidades intelectuales* y *Mi esfuerzo y trabajo personal*. El alumnado TP atribuyó el rendimiento obtenido a *sus capacidades en un 93,4% comparado con el HC que asignó 79,2%*. *El esfuerzo* en HC se valoró en 90% y en TP en 85,1%. En suma, en ambas modalidades se otorgó alta valoración a las capacidades y esfuerzos en el logro del rendimiento escolar (HC: $x = 2,98$; $s = ,676$ y $x = 3,25$; $s = ,623$. En TP: $x = 3,19$; $s = ,533$ y $x = 3,02$; $s = ,611$).

▪ Aspectos familiares

La influencia familiar en los resultados académicos tuvo valores más altos en el alumnado HC, comparativamente con el alumnado TP, en los aspectos: *Apoyo financiero para adquirir los materiales de estudio* y *Ayuda en la realización de*

las tareas y trabajos escolares (sobre el 60% en cada uno, niveles 3 y 4 de la escala). En la modalidad TP el apoyo afectivo y comunicacional de la familia (74,3%) fue levemente superior a la modalidad HC, pero el apoyo financiero sólo alcanzó el 22,2% en los tramos 3 y 4, resultados muy coherentes con la mayor vulnerabilidad económica que afectaba a las familias del estudiantado TP.

▪ Aspectos sociales

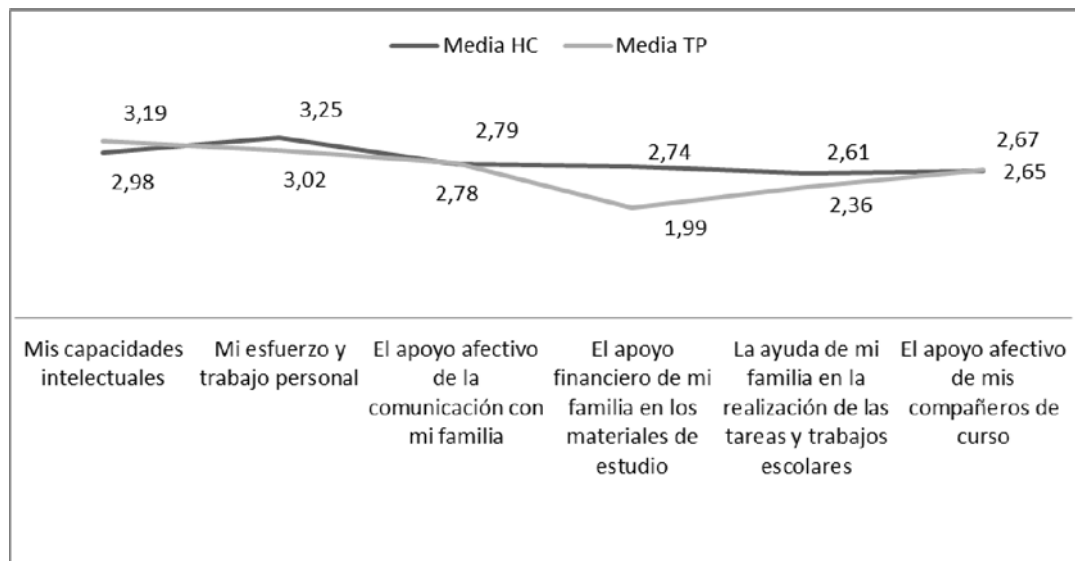
El reconocimiento de la influencia del apoyo afectivo de los compañeros en el rendimiento académico obtenido recibió una valoración del 62% en HC y del 66% en TP. No obstante, la influencia de los compañeros en los resultados académicos no se reconoció con valores altos, algunas investigaciones señalan que los estudiantes destacan la influencia positiva de las relaciones con los compañeros en su integración social en la institución educativa como predictor de la decisión de continuar sus estudios (Álvarez González, et al., 2011).

Tabla 5.22
Satisfacción con el rendimiento

Aspectos	HC n=130			TP n=167		
	%	x	s	%	x	s
Personales						
<i>Mis capacidades intelectuales</i>	79,2	2,98	,676	93,4	3,19	,533
<i>Mi esfuerzo y trabajo personal</i>	90	3,25	,623	85,1	3,02	,611
Familiares						
<i>El apoyo afectivo de la comunicación con mi familia</i>	73,1	2,78	,528	74,3	2,79	,600
<i>El apoyo financiero de mi familia en los materiales de estudio</i>	69,3	2,74	,591	22,2	1,99	,672
<i>La ayuda de mi familia en la realización de las tareas y trabajos escolares</i>	61,5	2,61	,506	40,1	2,36	,562
Sociales						
<i>El apoyo afectivo de mis compañeros de curso</i>	62,3	2,65	,526	66,5	2,67	,508

Diferencias significativas (0.05) en los ítems 1°, 2° 4° y 5 entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.17
Satisfacción con el rendimiento



➤ **Atribución personal del resultado académico**

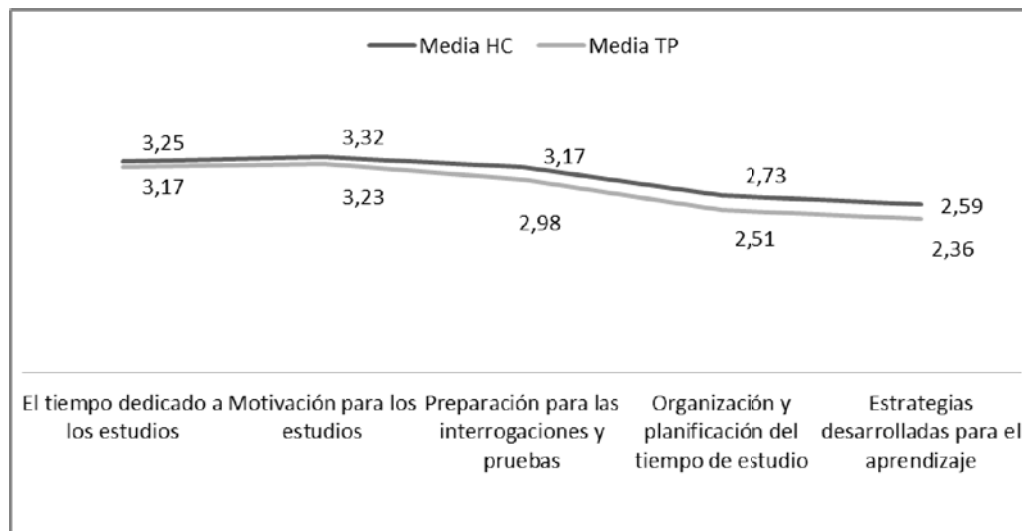
Se estructuró en cinco aspectos: *Tiempo dedicado a los estudios y trabajos escolares, Preparación para las interrogaciones (pruebas) orales y escritas, Organización y planificación del tiempo de estudio, Estrategias desarrolladas para el aprendizaje, Motivación para los estudios*. Los valores están concentrados en 3 y 4 (*De acuerdo y Muy de acuerdo*), (**Tabla 5.23**) en forma comparativa, en ambas modalidades fueron:

Tabla 5.23
Atribución personal del resultado académico

Aspectos	HC n=130			TP n=167		
	%	x	s	%	x	s
<i>El tiempo dedicado a los estudios</i>	94,6	3,25	,547	93,5	3,17	,522
<i>Motivación para los estudios</i>	91,5	3,32	,650	92,2	3,23	,577
<i>Preparación para las interrogaciones y pruebas</i>	88,5	3,17	,612	83,3	2,98	3,43
<i>Organización y planificación del tiempo de estudio</i>	65,4	2,73	,795	57,5	2,51	,559
<i>Estrategias desarrolladas para el aprendizaje</i>	54,6	2,59	,785	47,3	2,36	,762

Diferencia significativa (0.05) en los ítems 3°,4° y 5° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.18
Atribución personal del resultado académico



Los tres aspectos que recibieron valoración más alta fueron: *Tiempo dedicado a los estudios y trabajos escolares*, *Motivación para los estudios* más del 90% en ambas modalidades), *Preparación para las interrogaciones (pruebas) orales y escritas* (superior al 70% en HC y TP. Los aspectos más débiles en el estudiantado fueron: *Organización y planificación del tiempo de estudio*, *Estrategias desarrolladas* (el alumnado TP asignó menor valor, comparado con HC) cuestiones a considerar por el profesorado y orientadores.

➤ Apoyo familiar

El “apoyo familiar” en los estudios fue medido a través de una escala con puntuación de 1 a 4, en la cual 1 correspondía a *Nada* y 4 a *Mucho*, referida a cinco aspectos: *En la adquisición de los materiales para estudiar*, *en el tiempo disponible para el estudio*, *en la realización de los trabajos escolares*, *en la comunicación respecto de las expectativas* y *en los problemas o situaciones que le*

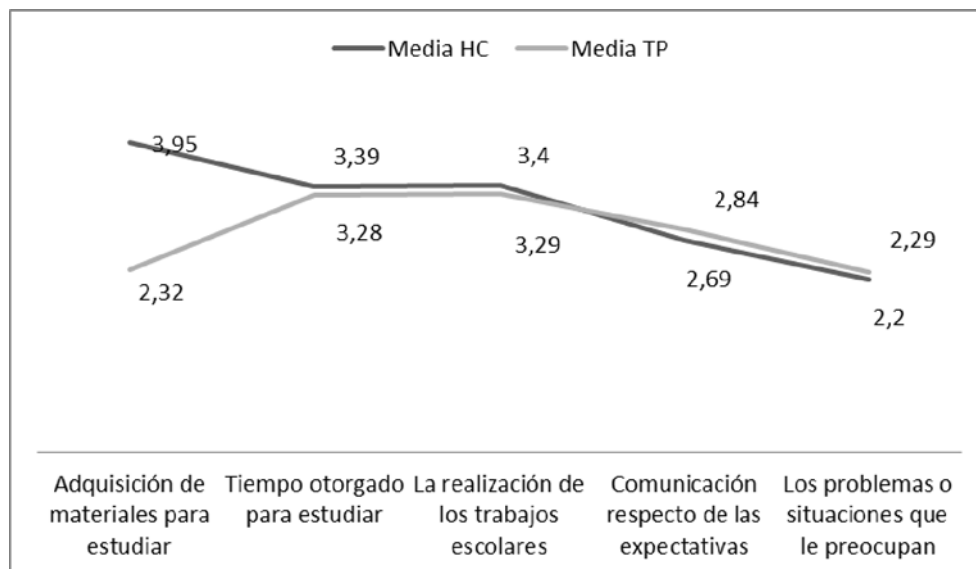
preocupaban. Las valoraciones concentradas en los tramos 3 y 4 (*Bastante* y *Mucho*) se consignaron en la **Tabla 5.24**.

Tabla 5.24
Apoyo familiar

Aspectos	HC n=130			TP n=167		
	%	x	s	%	x	s
<i>En la adquisición de materiales para estudiar</i>	72,3	3,95	,776	33,9	2,32	,679
<i>En el tiempo otorgado para estudiar</i>	91,5	3,39	,641	95,8	3,28	,536
<i>En la realización de los trabajos escolares</i>	93,9	3,40	,605	94	3,29	,574
<i>En la comunicación respecto de las expectativas</i>	72,3	2,69	,633	71,3	2,84	,549
<i>En los problemas o situaciones que le preocupan</i>	28,4	2,20	,628	42,5	2,29	,712

Diferencias significativas (0.05) en los ítems 1° y 4° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.19
Apoyo familiar



Los resultados indican que el alumnado valoró con alta puntuación el apoyo de la familia en la etapa académica transcurrida (datos superiores a los del Momento

I) *En el tiempo para estudiar, En la realización de los trabajos escolares, En la*

comunicación. Se observa una diferencia marcada entre HC y TP en cuanto al *Apoyo para adquirir materiales para estudiar* (72,3% y 33,9%). Es probable que en los últimos porcentajes se refleje la mayor escasez de recursos financieros que afectaba a las familias del estudiantado TP. Es relevante el escaso apoyo de la familia, en ambas modalidades (más marcada en HC), para ayudar a los hijos en los problemas que les afectaban; si a esta realidad se suma el escaso apoyo de la orientación emergería una interrogante: ¿Cómo resuelven los adolescentes los problemas más cruciales que les afectan en esta transición?.

➤ **Adaptación social al liceo**

La “adaptación al liceo” se midió con una escala de cuatro niveles (4: *Muy de acuerdo*; 3: *Bastante acuerdo*; 2: *Cierto desacuerdo*; 1: *Muy en desacuerdo*) y cinco ítems referidos a: *Haber ganado amigos(as) entre sus compañeros*, *Sentirse apreciado por ellos*, *Desarrollo de habilidades para trabajar en equipo* y *Participación en actividades extraprogramáticas*. (**Tabla 5.25**).

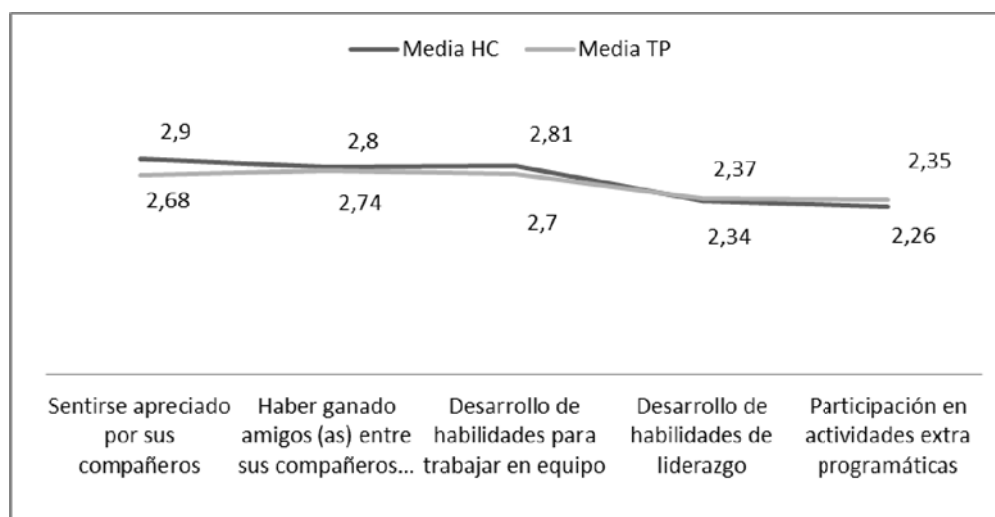
Tabla 5.25
Adaptación social al liceo

Aspectos	HC =130			TP =167		
	%	x	s	%	x	s
<i>Sentirse apreciado por sus compañeros</i>	83	2,90	,482	65,5	2,68	,716
<i>Haber ganado amigos (as) entre sus compañeros...</i>	75,4	2,80	,562	73,7	2,74	,583
<i>Desarrollo de habilidades para trabajar en equipo</i>	74,7	2,81	,530	64,7	2,70	,626
<i>Desarrollo de habilidades de liderazgo</i>	43	2,34	,688	46,1	2,37	,755
<i>Participación en actividades extra programáticas</i>	31,8	2,26	,641	42,7	2,35	,808

Diferencias significativas (0.05) en el ítem 1° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Los porcentajes más altos en los tramos 3 y 4 de la escala se observan en los aspectos: *Sentirse apreciado por los compañeros* (HC: 83%, la puntuación fue inferior en TP: 66%); *Haber ganado amigos entre sus compañeros de curso* (sobre el 70% en HC y en TP); *Desarrollo de habilidades para trabajar en equipo* (HC: 75%; TP: 65%). Los aspectos que recibieron valoración inferior al 50%, tanto en HC como en TP fueron: *Desarrollo de habilidades de liderazgo* (HC: 43%; TP: 46%) y *Participación en actividades extra programáticas* (HC: 32% en HC y TP: 43%). Se confirmaría que el centro constituye un espacio de sociabilidad estudiantil y para realizar trabajos escolares en equipo; en este contexto el alumnado valora el rol de los compañeros como un elemento motivador del trabajo académico.

Gráfico 5.20
Adaptación social al liceo



Cuadro 5.6

Resumen: Valoración de la experiencia académica

➤ Satisfacción con el rendimiento

Aspectos personales: capacidades y esfuerzo

- El alumnado de ambas modalidades otorgó alta valoración a sus capacidades (HC: 80%, TP: 90% en TP y esfuerzos: HC: 90%; TP: 85% en el logro del rendimiento escolar)

Aspectos sociales

- La influencia del apoyo afectivo de los compañeros en el rendimiento académico obtenido recibió una valoración del 62% en HC y del 66% en TP. Se destaca la influencia positiva de los compañeros en la integración social del alumnado en el centro.

Aspectos familiares

- El estudiantado otorgó alta valoración a la familia en el tiempo facilitado para realizar los trabajos escolares (HC y TP: más del 90%).
- El estudiantado otorgó alta valoración a la comunicación de las expectativas (HC y TP: más del 70%)
- El estudiantado valoró el apoyo en la adquisición de los materiales de estudio (HC: 70%; TP: 34%). El menor porcentaje en TP se puede atribuir a la mayor escasez de recursos financieros.
- Escaso apoyo en los problemas que afectan al estudiantado (más apoyo en TP)

➤ Atribución personal del resultado académico

- Aspectos mejor evaluados: Tiempo dedicado a los estudios y trabajos escolares, Motivación para los estudios más de 90%, en ambas modalidades
- Preparación para las interrogaciones y pruebas (superior al 70% en HC y TP)
- Aspectos más débiles en el estudiantado son: organización y planificación del tiempo de estudio, Estrategias desarrolladas (en ambos aspectos el alumnado TP asignó menor valor), cuestiones a considerar en una posterior intervención.

➤ Adaptación social al liceo

- El liceo es un espacio de sociabilidad para el alumnado, para lograr amigos (as) y de reconocimiento social
- Se sienten apreciados por sus compañeros (83% en HC y 66% en TP)
- Han desarrollados habilidades de trabajo en equipo (75% en HC y 65% en TP)
- Habilidades de liderazgo son débiles (43% en HC y 46% en TP)
- El liceo, en ambas modalidades, no es atractivo para actividades extra programáticas.

5.2.4. Satisfacción con la oferta formativa del liceo

La valoración con la “oferta formativa” en el 3er año de enseñanza media se midió a través de una escala de 4 niveles (4: *Muy de acuerdo*; 3: *Bastante acuerdo*; 2: *Cierto desacuerdo*; 1: *Muy en desacuerdo*) con respecto a: *La valoración de la calidad del liceo; Las competencias académicas y profesionales adquiridas; Las competencias transversales*. En los análisis se consideraron las opiniones concentradas en los niveles 3 y 4.

➤ Valoración de la calidad del liceo

La valoración de la calidad del liceo, referida a la oferta formativa, se midió con respecto a: *Las relaciones con los profesores; El nivel de enseñanza; Los profesores y su ayuda en el aprendizaje; El clima de aprendizaje en el aula; Las ofertas curriculares, La ayuda recibida en orientación profesional; La ayuda proporcionada para elegir la modalidad de enseñanza diferenciada*.

Los aspectos que recibieron valoración más alta, concentrados en los tramos 3 y 4 fueron: *Las ofertas curriculares de la modalidad diferenciada, El nivel de la enseñanza recibida* (100% o cercano a este porcentaje, en ambas modalidades), *El clima del aprendizaje* (más del 90% en HC y en TP). En cuanto a *Los profesores y su ayuda en el aprendizaje* recibió valoración más alta en HC que en TP (90% y 70%), *Las relaciones con los profesores* (cercana al 80% en HC y TP). Se destaca la puntuación asignada a sus respectivos centros en los *aspectos curriculares, nivel de enseñanza*. Suscita la atención los aspectos que recibieron valoración más

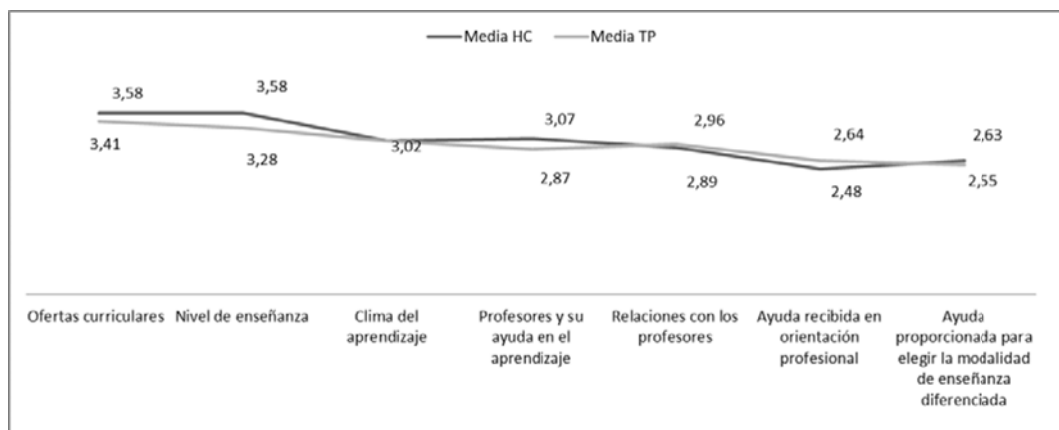
baja: 50% - 60% (HC y TP), relacionados con la *Ayuda en orientación profesional* y en la *elección de la modalidad diferenciada*, **Tabla 5. 26.**

Tabla 5.26
Valoración de la calidad del liceo

Aspectos	HC n=130			TP n=167		
	%	x	s	%	x	s
<i>Las ofertas curriculares</i>	100	3,58	,496	99,4	3,41	,505
<i>El nivel de enseñanza</i>	98,5	3,58	,525	100	3,28	,451
<i>El clima del aprendizaje</i>	93	3,02	,403	91	3,02	,446
<i>Los profesores y su ayuda en el aprendizaje</i>	90	3,07	,545	72,5	2,87	,642
<i>Las relaciones con los profesores</i>	77,6	2,89	,650	83,9	2,96	,553
<i>La ayuda recibida en orientación profesional</i>	57,2	2,48	,560	63	2,64	,614
<i>La ayuda proporcionada para elegir la modalidad de enseñanza diferenciada</i>	61,5	2,63	,545	51,5	2,55	,588

Diferencias significativas (0.05) en los ítems 1°, 2°, 4° y 6° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.21
Valoración de la calidad del liceo



De los resultados se infiere que el alumnado tendría carencias respecto de la ayuda orientadora para afrontar la transición académica. Tanto la LOCE (1990, Art. 13) como la LGE (2009, Art. 1) señalan que el estudiantado tiene derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y

desarrollo integral y que ésta debe ser de calidad. En una educación de calidad la orientación constituye un eje fundamental en la preparación del alumnado para *los procesos de toma de decisiones* de tipo personal, académico y socio-laboral que éste debe afrontar a través de su formación, especialmente en la enseñanza secundaria, de acuerdo con Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006).

➤ Competencias adquiridas

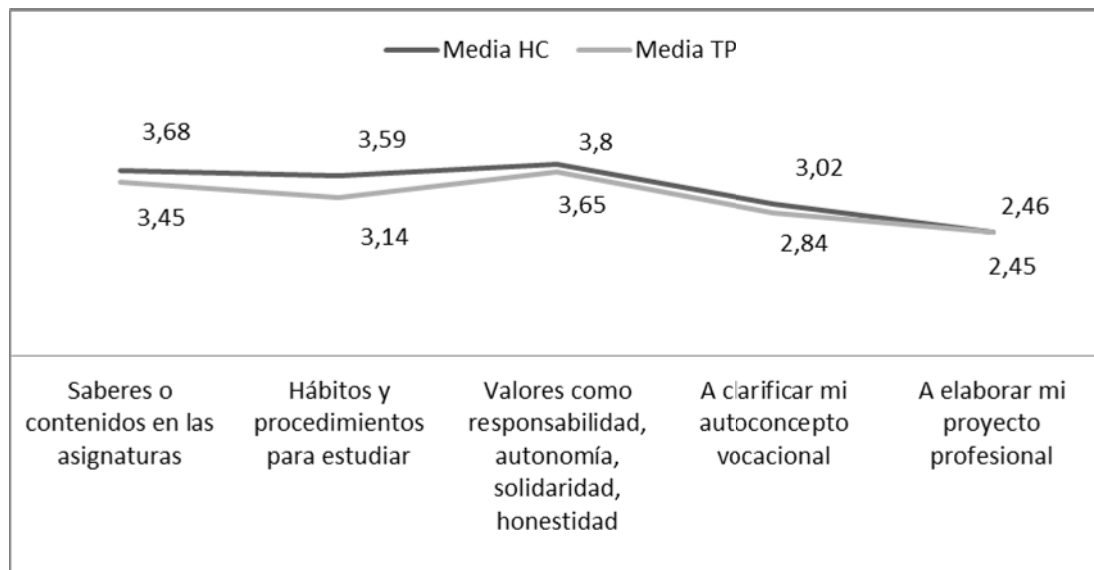
Esta categoría (dimensión socioeducativa) se estructuró con cinco cuestiones sobre las competencias académicas adquiridas: *Los saberes y contenidos de las distintas asignaturas; Los hábitos y procedimientos para estudiar; Los valores (responsabilidad, autonomía, solidaridad, honestidad); La clarificación del autoconcepto vocacional; La elaboración del proyecto profesional*. En la medición se utilizó una escala Likert de cuatro niveles (4: *Muy de acuerdo*; 3: *Bastante acuerdo*; 2: *Cierto desacuerdo*; 1: *Muy en desacuerdo*). Las puntuaciones concentradas en 3 y 4 se consignan en la **Tabla 5.27**.

Tabla 5.27
Competencias adquiridas

Aspectos	HC n= 130			TP n=167		
	%	x	s	%	x	s
<i>Saberes o contenidos en las asignaturas</i>	99,3	3,68	,486	99,4	3,45	,511
<i>Hábitos y procedimientos para estudiar</i>	99,2	3,59	,509	95,2	3,14	,465
<i>Valores como responsabilidad, autonomía, solidaridad, honestidad</i>	99,3	3,80	,420	99,4	3,65	,490
<i>A clarificar mi autoconcepto vocacional</i>	97,7	3,02	,263	76,7	2,84	,530
<i>A elaborar mi proyecto profesional</i>	53,6	2,45	,660	47,3	2,46	,647

Diferencias significativas (0.05) en los ítems 1°, 2°, 3° y 4° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.22
Competencias adquiridas



El alumnado HC y TP valoró: *Los saberes y contenidos aprendidos; Los hábitos y procedimientos para estudiar y Los valores aprendidos (responsabilidad, autonomía, solidaridad, honestidad)* con más del 90% en los niveles 3 y 4. La *clarificación del autoconcepto vocacional* se valoró cercano al 100% en HC, valor más bajo en TP (77%). La *elaboración del proyecto profesional* alcanzó valoración más baja en HC y en TP, cercana al 50%. Se valoró bien los aprendizajes en contenidos y en la formación (hábitos y valores), pero el alumnado cuestionó la ayuda recibida de sus respectivos centros en la clarificación de su concepto vocacional y en la elaboración de sus respectivos proyectos profesionales. El cuestionamiento formulado por los estudiantes se considera muy válido a la luz de los planteamientos de autores como Lagos y Palacios (2008) en el sentido que el proceso de orientación es uno de los medios para lograr los fines de la educación, que tiene su esencia en la formación humana integral, concebida como ayuda permanente, para que los adolescentes

sean capaces de plantear su proyecto de vida personal y para resolver situaciones, problemas y expectativas de la vida familiar, ciudadana, educacional y profesional según las demandas sociales.

➤ **Competencias transversales**

Estas competencias se midieron con una escala de 1 a 4 (1: *Muy en desacuerdo*; 4: *Muy de acuerdo*). La categoría (dimensión) se estructuró con seis cuestiones referidas a la autoevaluación de aprendizajes autónomos como *habilidades de expresión y comunicación, capacidad de reflexión crítica, habilidades de relación social, capacidad de resolución de problemas y para trabajar en equipo*.

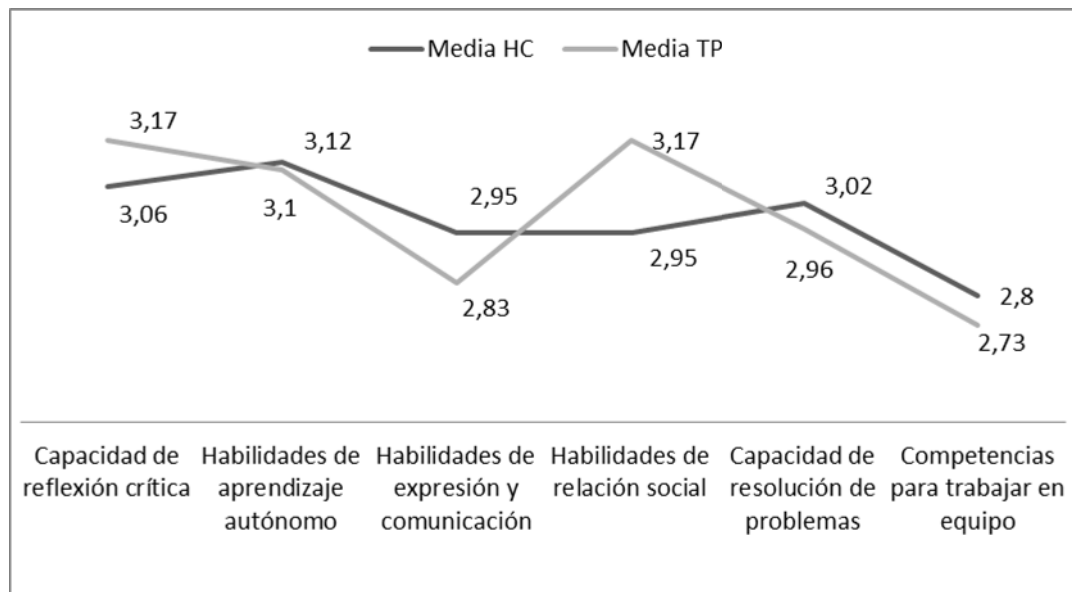
El estudiantado, en general, reconoció que el 3er año de educación media contribuyó a la mejora y desarrollo de las *competencias* mencionadas, valorándolo con más del 75% en casi todos los ítems (niveles 3 y 4). El aspecto con valoración más alta, superior al 90% fue la *Capacidad de reflexión crítica*, le siguió la *Capacidad para resolver problemas y el Aprendizaje autónomo*. Las puntuaciones más bajas se situaron en TP (70%) en la *Capacidad para resolver problemas* (**Tabla 5. 28**).

Tabla. 5.28
Competencias transversales

Aspectos (Niveles 3 y 4)	HC n= 130			TP n=167		
	%	x	s	%	x	s
<i>Capacidad de reflexión crítica</i>	93,8	3,06	,427	97,6	3,17	,538
<i>Habilidades de aprendizaje autónomo</i>	86,2	3,12	,618	88,1	3,10	,593
<i>Habilidades de expresión y comunicación</i>	85,4	2,95	,526	76,7	2,83	,559
<i>Habilidades de relación social</i>	84,6	2,95	,511	94,1	3,17	,461
<i>Capacidad de resolución de problemas</i>	86,2	3,02	,570	69,53	2,96	,444
<i>Competencias para trabajar en equipo</i>	73,9	2,80	,589	88	2,73	,625

Diferencias significativas (0.05) en los ítems 1°, 3°, 4° entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.23
Competencias transversales



Cuadro 5.7

Satisfacción con la oferta formativa del liceo

➤ **Valoración de la calidad del liceo**

- Ofertas curriculares en la enseñanza diferenciada y nivel de la enseñanza recibida (100% o cercano, en HC y TP)
- Clima de aprendizaje (más del 90% en HC y en TP).
- Relaciones con los profesores (80% en HC y en TP).
- Ayuda en orientación profesional entre 50% y 60%, recibió la puntuación más baja en HC que en TP.

➤ **Competencias adquiridas**

- Alumnado HC y TP valoró: *Los saberes y contenidos aprendidos*; *Los hábitos y procedimientos para estudiar* y *Los valores aprendidos* (responsabilidad, autonomía, solidaridad, honestidad) con más del 90%
- La clarificación del autoconcepto vocacional se valoró cercano al 100% en HC, valor más bajo en TP (77%).
- La ayuda en orientación profesional y en la elección de la modalidad diferenciada recibieron valoración más baja, en ambas modalidades (entre 60% y 50% en HC y en TP).

➤ **Competencias transversales**

- Aspectos con valoración más alta: capacidad de reflexión crítica (sobre 90% en HC y en TP).
- Competencias con valoración superior al 70%.
- Capacidad para resolver problemas y el Aprendizaje autónomo, mejor valorada en HC (en TP: 70%).
- Habilidades de expresión y comunicación (mejor valorada en HC), habilidades de relación social.
- Competencias para trabajar en equipo, sobre el 70% en HC y en TP (mejor valorada en TP).

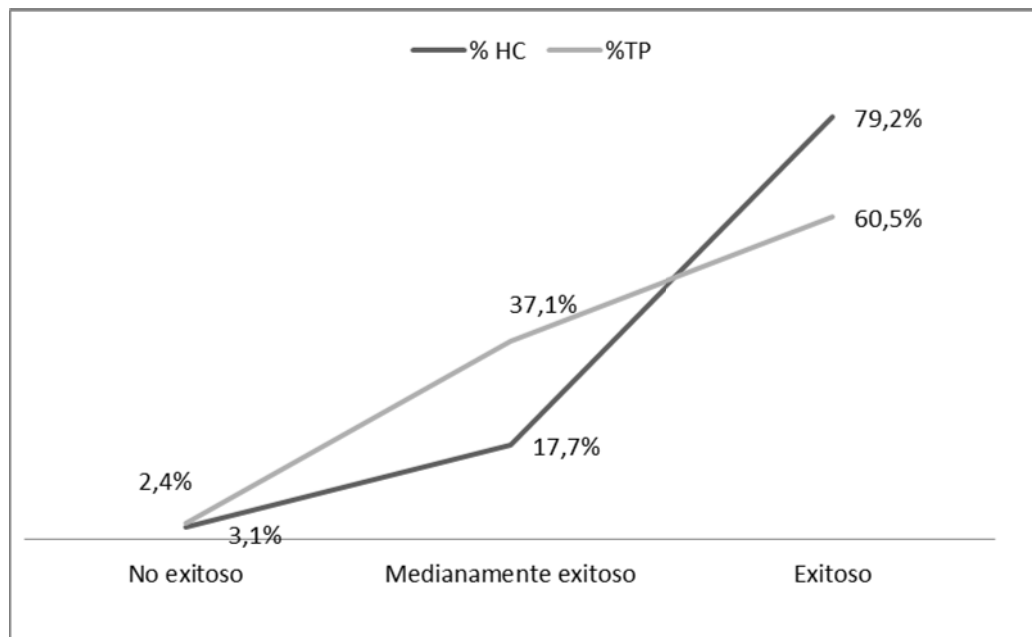
- **Satisfacción con la experiencia en el 3er año.** Se midió considerando las valoraciones del éxito en la trayectoria académica en el 3er año, conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada y logro de expectativas.
- **Logro de éxito en la trayectoria en el 3er año.** Medida a través de la valoración de los estudios realizados en el curso en una escala de tres niveles (1: *No exitoso*; 2: *Medianamente exitoso*; 3: *Exitoso*). Los valores se concentraron en los niveles 2 y 3. El 97,3% la evaluó en forma positiva (68,7%: *Exitosa*; 28,6%: *Medianamente exitosa*). En HC, en el tramo 2: 17,7% y en el 3: 79,9% ($x = 2,76$, $s = ,495$). En TP, tramo 2: 37,1% y en el 3: 60,5% ($x = 2,58$, $s = ,541$). El nivel de éxito señalado en HC fue superior en aproximadamente un 20% al de TP. **Tabla 5.29.**

Tabla 5.29
Éxito en los estudios de 3er año

Aspectos	HC	TP
	X=2,76 s= ,495	x=2,58 s= ,541
	%	%
<i>No exitoso</i>	3,1	2,4
<i>Medianamente exitoso</i>	17,7	37,1
<i>Exitoso</i>	79,2	60,5

Diferencias significativas (0.05) en los ítems medianamente exitoso y exitoso entre las modalidades de enseñanza diferenciada

Gráfico 5.24
Éxito en los estudios de 3er año



- **Conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada**

La conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada se midió mediante una escala de cuatro niveles (4: En alto grado, 3: Notablemente, 2: Escasamente, 1: No se han logrado). Además de los ítems: “la modalidad de enseñanza estudiada”: *Responde a mis intereses*, *Responde a mis aptitudes*, *Responde a mis capacidades*, también mediante una escala de cuatro tramos (4: *Muy de acuerdo*, 3: *Bastante de acuerdo*, 2: *Cierto desacuerdo*, 1: *Muy en desacuerdo*).

Se consideraron los valores consignados en los tramos 3 y 4. En HC (n= 130) el 95,4% señaló que respondía a sus intereses, el 96,1% a sus aptitudes y el 96,9% a sus capacidades. En TP (n=167) las respuestas fueron: 89,8%, 90,4% y 89,2%, en cada uno de los aspectos, respectivamente.

Estos resultados se confirman con investigaciones más recientes (Álvarez González et al. 2011) referidos a la transición enseñanza media – enseñanza superior, en cuyos hallazgos los estudiantes coincidieron en señalar como factores favorecedores a un conjunto de variables: la adecuación de los estudios elegidos con sus intereses y preferencias, y su capacitación para afrontar las exigencias de los mismos. Por otra parte, los resultados confirmarían que el estudiantado, en ambas modalidades, habría sorteado de buena forma los distintos desafíos de la transición al 3er año (Tabla 5.30).

Tabla 5.30
Conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada

Aspectos	HC n= 130			TP n=167		
	%	x	s	%	x	s
<i>Responde a intereses</i>	95,4	3,43	,583	89,8	3,15	,597
<i>Responde a mis aptitudes</i>	96,1	3,40	,565	90,4	3,19	,630
<i>Responde a sus capacidades</i>	96,9	3,40	,579	89,2	3,17	,637

Diferencias significativas (0.05) entre las modalidades de enseñanza diferenciada

➤ **Logro de expectativas**

Con relación al “logro de expectativas” al término del 3er año se consideraron los valores concentrados en los tramos 3 y 4 fueron. En HC el 100% del alumnado respondió que éstas se habían logrado y en TP el 93%, **Tabla 5.31**.

Tabla 5.31
Logro de expectativas en 3er año

Aspectos	HC			TP		
	%	x	s	%	x	s
<i>Logro de expectativas al terminar el 3er de educación media</i>	100	3,75	,432	93,4	3,32	,592

Diferencia significativa (0.05) entre las modalidades de enseñanza diferenciada

De lo anterior se deduce que la experiencia del estudiantado en el 3er año para la mayor parte del alumnado, de ambas modalidades, desde el punto de vista de los estudios, de las expectativas y de la modalidad de enseñanza diferenciada había sido exitosa.

Cuadro 5.8
Resumen: Satisfacción con la experiencia en 3er año de educación media

➤ **Logro de éxito en el 3er año**

- 79% HC y 61% TP del alumnado estimó que había logrado éxito en los estudios

➤ **Logro de expectativas**

- 100% estudiantes do HC y 93% TP lograron sus expectativas

➤ **Conformidad con la modalidad diferenciada**

- 95% HC y 90% TP, respondía a los intereses
- 96% HC y 90% TP, respondía s sus aptitudes
- 97% HC y 89% TP, respondía a sus capacidades

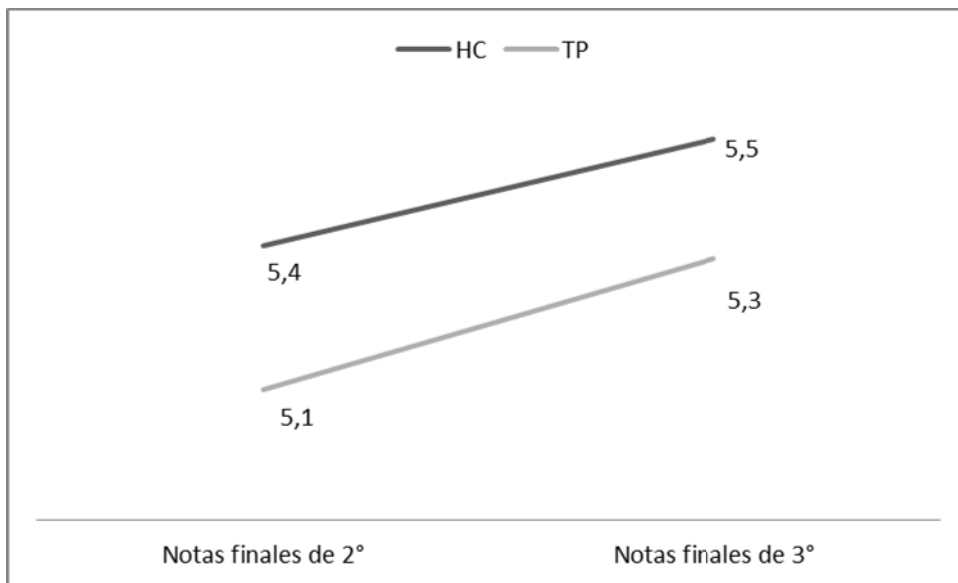
➤ **Nota finales de 2º y 3er año**

Las notas finales de 2º y 3er año corresponden a la media aritmética de las calificaciones obtenidas a final de 2º y 3er curso. Del total de las notas finales obtenidas por cada estudiante, tanto en 2º como en 3er año de educación media se calculó la media general, correspondiente a cada modalidad de enseñanza diferenciada. De la observación de los datos se puede señalar que en ambas modalidades, en 2º y en 3er año, el alumnado obtuvo un promedio superior a 5,0, conceptuado como “Bueno”, siendo superior el de la modalidad HC con respecto a TP, **Tabla 5.32.**

Tabla 5.32
Nota Final de 2° y 3° año

Aspectos	HC n= 135	TP n=196
	x	x
Notas finales de 2°	5,36	5,12
	HC n=130	TP n=167
Notas finales de 3°	5,54	5,34

Gráfico 5.25
Nota final de 2° y 3er año



5.3 Análisis de regresión para la explicación del “rendimiento académico en el 3er año” y la “satisfacción con la experiencia” de la transición en educación media

En los apartados anteriores de este capítulo se ha indagado la situación previa e inicial de los estudiantes de la muestra al acceder a los estudios de la educación media diferenciada; seguidamente hemos referido diferentes aspectos de la trayectoria durante la transición a la educación media y, finalmente, nos hemos ocupado de los resultados académicos al terminar el 3er año de educación media y de la satisfacción de los estudiantes con su transición académica.

Corresponde ahora plantear respuesta a la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las dimensiones y variables personales, socio familiares y socioeducativas que intervienen en el proceso de transición académica del estudiantado de Educación Media Municipalizada de Temuco que opta por la Modalidad Diferenciada Humanístico Científica o Técnico Profesional y cómo se interrelacionan dichas variables?

Para tal efecto, se analizará la matriz de correlaciones elaborada con los datos procedentes de los cuestionarios aplicados, y posteriormente se efectuará los pertinentes análisis de regresión para hallar las mejores explicaciones a una transición exitosa a la educación media diferenciada considerando la nota final y la satisfacción con la experiencia de transición en el 3er año.

Las dimensiones objeto de estudio son: *personal, sociofamiliar y socioeducativa*. Cada una de estas dimensiones agrupa las variables siguientes:

- Personal: informaciones sobre estudios y trabajo, intereses académicos y laborales, expectativas de egreso sobre estudios y laborales, influencias recibida, gestión del tiempo, logro expectativas.
- Sociofamiliar: ayuda familiar previa, influencias recibidas, apoyo familiar durante la transición.
- Socioeducativa: problemas organizativos para los estudios, adaptación social al liceo 2º, rendimiento previo, satisfacción con el rendimiento previo,

autoconcepto académico, satisfacción con la oferta formativa del liceo, competencias adquiridas en el liceo, competencias transversales, nota final, valoración experiencia 3er curso, atribución causas del rendimiento, adaptación social del liceo.

Los datos de estas variables, analizados en la parte descriptiva del presente capítulo, proceden de los cuestionarios aplicados a la muestra en los Momentos I y III; y se presupone, y por eso se estudia, su relación con las variables criterio: nota promedio final de 3° y satisfacción con la experiencia en el 3er año, a partir del análisis de la matriz de correlaciones entre las variables (**ver tabla 5.33**).

A partir de aquí se construye una matriz de correlaciones con la finalidad de poder elaborar el correspondiente análisis de regresión que permita una mejor explicación de la asociación entre los datos recogidos.

5.3.1 Matriz de correlaciones

La matriz de correlaciones recoge 22 variables confeccionadas mediante la agrupación de los ítems oportunos, a partir de los resultados de los cuestionarios, y que además presenten una media superior a 2 (en un rango entre 1 y 4) y de ellas 2 variables son dependientes o criterio. (**Cuadro 5.9**)

Cuadro 5.9
Variables de la matriz de correlaciones

Cuestionario	Dimensión	Variables de la matriz	Ítems cuestionarios
TREMMU 1	personal	Influencia en la decisión (elección modalidad)	30,31,32,33
	personal	Intereses académicos (si sigo estudiando)	22,23,24,25
	personal	Intereses laborales (si voy a trabajar)	26,27,28,29
	sociofamiliar	Ayuda familiar en los estudios (2° año)	7,8,60,61,62
	socioeducativa	Preocupaciones académicas	14,15,16,17
	socioeducativa	Preocupaciones laborales	18,19,20,21
	socioeducativa	Problemas de carácter organizativo (con estudios)	41,42,43,44,45
	socioeducativa	Adaptación social al liceo	46,47,48,49
	socioeducativa	Satisfacción con la oferta formativa del liceo	65,66,67,68
	socioeducativa	Competencias adquiridas en el liceo	69,70,71,72
	socioeducativa	Autoconcepto académico	73 a 78
	socioeducativa	Satisfacción con el rendimiento	50,51
	socioeducativa	Notas finales 2° año	79 a 88
	TREMMU 2	personal	Influencias recibidas
sociofamiliar		Apoyo familiar en los estudios del 3er año	9,10,11,12,13
socioeducativa		Adaptación al liceo	60,61,62,63,64
socioeducativa		Valoración de la calidad del liceo	19 a 25
socioeducativa		Atribución personal del resultado académico	43 a 49
socioeducativa		Competencias adquiridas	26 a 30
socioeducativa		Competencias transversales	54 a 59
socioeducativa		Nota final 3°	31 a 42
socioeducativa	Satisfacción con la experiencia en 3er año EM	6,75,76,77	

Tabla 5.33
Matriz de correlaciones

	Influencia elección modalidad	Intereses académicos	Intereses Laborales	Ayuda familiar 2º	Preocupaciones académicas	Preocupaciones Laborales	Problemas con estudios	Adaptación social al liceo	Satisfacción oferta liceo 2º	Competencias adquiridas 2º	Autoconcepto académico	Satisfacción con rdt. 2º	Notas finales 2º	Apoyo familiar 3º	Influencias recibidas	Adaptación al liceo 3º	Valoración calidad liceo 3º	Atribución personal rdt. 3º	Competencias académicas	Competencias transversales	Nota final 3º	Satisfacción experiencia 3º
Influencia elección modalidad	1.000	.224**	.028	.073	.158	-.035	.088	-.040	.138*	.086	-.007	.069	.029	.160**	.798**	.136*	.484**	.105	.381**	.123*	.066	.058
	1.000	.263**	-	.088	.102	-	.179*	.066	.078	.087	-.107	.032	.002	.094	.805**	.107	.511**	.034	.398**	.056	-.016	.000
	1.000	.224**	.028	.073	.158	-.035	.088	-.040	.138*	.086	-.007	.069	.029	.160**	.798**	.136*	.484**	.105	.381**	.123*	.066	.058
Intereses académicos	.224**	1.000	-1.000	.331**	.389**	.400**	-.028	.334**	.183**	.245**	.083	.118	.159*	.226**	.253**	.070	.244**	.146*	.326**	.076	.132	.115
	.263**	1.000	-	.248**	.364**	-	.038	.285**	.157	.219*	.019	.150	.108	.185*	.254**	-.001	.183*	.086	.264**	.005	.029	.021
	.224**	1.000	-1.000	.331**	.389**	.400**	-.028	.334**	.183**	.245**	.083	.118	.159*	.226**	.253**	.070	.244**	.146*	.326**	.076	.132	.115
Intereses laborales	.028	-1.000	1.000	.232**	.500**	.426**	.025	.255**	.311**	.279**	.158	.247**	.217*	-.020	.058	.233**	.114	.065	.112	.114	.057	.126
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	.028	-1.000	1.000	.232**	.500**	.426**	.025	.255**	.311**	.279**	.158	.247**	.217*	-.020	.058	.233**	.114	.065	.112	.114	.057	.126
Ayuda familiar	.073	.331**	.232**	1.000	.091	.024	-.066	.215**	.219**	.243**	.265**	.226**	.242**	.370**	.090	.295**	.096	.073	.104	.120*	.109	.069
	.088	.248**	-	1.000	.091	-	-.103	.219**	.286**	.273**	.151	.212*	.109	.496**	.056	.227**	.163	-.016	.178*	.080	.081	.002
	.073	.331**	.232**	1.000	.091	.024	-.066	.215**	.219**	.243**	.265**	.226**	.242**	.370**	.090	.295**	.096	.073	.104	.120*	.109	.069
Preocupaciones académicas	.171	.477**	.232**	1.000	.080	.024	-.041	.199**	.176**	.232**	.322**	.253**	.340**	.262**	.108	.340**	.044	.147	.056	.147	.141	.109
	.158	.389**	.500**	.091	1.000	.103	.071	.143*	.075	.060	.062	-.037	-.019	.008	.198**	.025	.149*	.046	-.017	.023	-.049	
	.102	.364**	-	.091	1.000	-	.209*	.107	.050	.075	.044	-.061	-.041	-.041	.186**	-.045	.073	-.017	.015	-.081	-.079	-.156
	.267*	.435**	.500**	.080	1.000	.103	-.193	.217	.132	.027	.110	.040	.024	.137	.194	.178	.298**	.216	.199	.124	.214	.164
Preocupaciones laborales	-.035	.400**	.426**	.024	1.000	1.000	-.089	.246**	.099	.101	.015	.034	.035	.174	-.032	.048	.202*	.007	.146	.015	-.124	.083
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-.035	.400**	.426**	.024	1.000	1.000	-.089	.246**	.099	.101	.015	.034	.035	.174	-.032	.048	.202*	.007	.146	.015	-.124	.083
Problemas con estudios	.088	-.028	.025	-.066	.071	-.089	1.000	-.107	-.208**	-.128*	-.087	-.153**	-.147**	-.081	.017	-.139*	.030	-.110	.038	-.148*	-.153**	-.146*
	.179*	.038	-	-.103	.209*	-	1.000	-.084	-.142	-.035	-.181*	-.132	-.128	.101	-.109	.039	-.067	-.035	-.054	-.054	-.155	-.115
	.088	.038	-	-.103	.209*	-	1.000	-.084	-.142	-.035	-.181*	-.132	-.128	.101	-.109	.039	-.067	-.035	-.054	-.054	-.155	-.115
Adaptación social al liceo	.040	.334**	.255**	.215**	.143*	.246**	-.107	1.000	.306**	.293**	.173**	.167**	.209**	.149*	.035	.145*	.099	.203**	.143*	.124*	.213**	.146*
	-.066	.285**	-	.219**	.107	-	-.084	1.000	.199*	.443**	.186*	.116	.083	.036	.002	.089	.145	.109	.058	.078	.078	.053
	-.066	.285**	-	.219**	.107	-	-.084	1.000	.199*	.443**	.186*	.116	.083	.036	.002	.089	.145	.109	.058	.078	.078	.053
Satisfacción oferta liceo 2º	.138*	.183**	.311**	.219**	.075	.099	-.208**	.306**	1.000	.501**	.090	-.156**	.115*	.118*	.122*	.157*	.072	.105	.092	.073	.115*	.059
	.078	.157	-	.286**	.050	-	-.142	.199**	1.000	.572**	.178*	.064	.013	.107	.081	.078	.173*	.009	.181*	-.027	.040	-.066
	.138*	.157	-	.286**	.050	-	-.142	.199**	1.000	.572**	.178*	.064	.013	.107	.081	.078	.173*	.009	.181*	-.027	.040	-.066
Competencias adq. 2º	.086	.245**	.279**	.243**	.060	.101	-.128*	.293**	1.000	.501**	.142**	.194**	.142**	.014	.033	.098	.034	.114*	.022	.047	.088	.074
	.037	.219*	-	.273**	.075	-	-.035	.443**	1.000	.572**	.146	.113	.124	-.072	.056	.038	.158	.173*	.214*	.040	.112	.083
	.114	.294*	.279**	.232**	.027	.101	.198**	.200**	1.000	.449**	.141	.232**	.175*	.112	.017	.141*	-.037	.080	-.077	.062	.091	.113
Autoconcepto académico	-.007	.083	.158*	.265**	.062	.015	-.087	.173**	.090	.142**	1.000	.213**	.293**	.213**	.053	.173**	.079	.160**	.126*	.143*	.236	.147*
	-.107	.019	-	.151	.044	-	-.181*	.186*	.178*	.146	1.000	.183*	.222**	-.013	.131	-.030	.111	.085	.098	.228**	.044	
	-.107	.019	-	.151	.044	-	-.181*	.186*	.178*	.146	1.000	.183*	.222**	-.013	.131	-.030	.111	.085	.098	.228**	.044	
Satisfacción n con rdt. 2º	.069	.118	.247**	.226**	-.037	.034	-.153**	.167**	.156**	.194**	.213**	1.000	.522**	.115*	.042	.263**	-.026	.329**	.014	.351**	.424**	.252**
	.032	.150	-	.212**	-.061	-	-.132	.116	.064	.113	.183*	1.000	.445**	.040	-.023	.153	-.050	.275**	.054	.205*	.334**	.135
	.069	.150	-	.212**	-.061	-	-.132	.116	.064	.113	.183*	1.000	.445**	.040	-.023	.153	-.050	.275**	.054	.205*	.334**	.135
Notas finales 2º	.029	.159*	.217*	.242**	-.019	.035	-.147**	.209**	.115*	.142**	.293**	1.000	.522**	.188**	.115*	.436**	.199**	.601**	.243**	.559**	.805**	.530**
	-.002	.108	-	.109	-.041	-	-.128	.083	.013	.124	.222**	1.000	.445**	-.012	.071	.482**	.107	.650**	.198*	.540**	.867**	.451**
	.029	.159*	.217*	.242**	-.019	.035	-.147**	.209**	.115*	.142**	.293**	1.000	.522**	.188**	.115*	.436**	.199**	.601**	.243**	.559**	.805**	.530**
	-.002	.108	-	.109	-.041	-	-.128	.083	.013	.124	.222**	1.000	.445**	-.012	.071	.482**	.107	.650**	.198*	.540**	.867**	.451**
	.076	.286*	.217*	.340**	.024	.035	-.169*	-.261**	.179*	.175*	.322**	1.000	.645**	.307**	.114	.377**	.220**	.524**	.223**	.555**	.712**	.519**

	Influencia elección modalidad	Intereses académicos	Intereses Laborales	Ayuda familiar 2°	Preocupaciones académicas	Preocupaciones Laborales	Problemas con estudios	Adaptación social al liceo	Satisfacción oferta liceo 2°	Competencias adquiridas 2°	Autoconcepto académico	Satisfacción con rdt. 2°	Notas finales 2°	Apoyo familiar 3°	Influencias recibidas	Adaptación al liceo 3°	Valoración calidad liceo 3°	Atribución personal rdt. 3°	Competencias académicas	Competencias transversales	Nota final 3°	Satisfacción experiencia 3°
Apoyo familiar 3°	.160** .094 .249**	.226** .185** .313**	-.020 - -.020	.370** .090 .262**	.008 -.041 .137	-.174 - -.174	-.081 -.086 -.113	.149** .036 .215**	.118* .107 .136	-.014 -.072 .112	.213** .089 .261**	.115* .044 .246**	.188** -.012 .307**	1.000 1.000 1.000	.207** .067 .294**	.296** .202** .368**	.314** .237** .332**	.229** -.062 .477**	.434** .326** .487**	.185** .070 .246**	.256** .017 .404**	.310** .036 .430**
Influencias recibidas	.798** .805** .815**	.253** .254** .254**	.058 - .058	.090 .056 .108	.198** .186* .194	-.032 - -.032	.017 .101 -.049	.035 .002 .048	.122* .081 .137	.033 .056 .017	.053 -.013 .074	.042 -.023 .094	.115* .071 .114	.207** 1.000 .294**	1.000 1.000 1.000	.171** .134 .184*	.500** .398** .550**	.175** .040 .256**	.245** .326** .273**	.185** -.006 .420**	.256** .042 .201**	.310** .046 .187**
Adaptación al liceo 3°	.136* .107 .162*	.070 -.001 -.198	.233** - .233**	.295** .025 .340**	.025 -.045 .178	-.048 - .048	-.139* -.109 -.169*	.145* .089 .181*	.157* .078 .218**	.098 .038 .141	.173* .131 .190*	.263** .153 .459**	.436** .482** .377**	.296** .202** .368**	.171* 1.000 1.000	1.000 1.000 1.000	.292** .347** .246**	.594** .617** .580**	.263** .306** .241**	.722** -.006 .681**	.560** .624** .496**	.581** .556** .628**
Valoración calidad liceo 3°	.484** .511** .477**	.244** .183* .346**	.114 - .114	.096 .163 .044	.149* .073 .298*	.202* - .202*	.030 .039 .002	.099 .048 .119	.072 .173* -.011	.034 .158 -.037	.079 -.030 .119	-.026 -.050 .020	.199** .107 .220**	.314** .237** .332**	.500** .398** .277**	.292** .347** .246**	1.000 1.000 1.000	.356** .290** .376**	.675** .588** .735**	.315** .227** .375**	.270** .112 .307**	.347** .178* .357**
Atribución personal rdt. 3°	.105 .034 .180*	.146* .086 .280*	.065 - .065	.073 -.016 .147	.046 -.017 .216	.007 - .007	-.110 -.067 -.147	.203** .145 .247**	.105 .009 .189*	.114* .173* .080	.160** .111 .180*	.329** .275** .409**	.601** .650** .524**	.229** -.062 .477**	.175** .040 .256**	.594** .617** .580**	1.000 1.000 1.000	.370** .329** .370**	.725** .732** .718**	.772** .735** .788**	.687** .622** .756**	
Competencias académicas	.381** .398** .396**	.326** .264** .435**	.112 - .112	.104 .178* .056	.067 .015 .199	.146 - .146	.038 -.035 .050	.143* .109 .139	.092 .181* .022	.022 .214* -.077	.126* .085 .111	.014 .054 .039	.243** .198* .223**	.434** .326** .487**	.245** .119 .273**	.263** .306** .241**	.675** .588** .735**	.370** .329** .370**	1.000 1.000 1.000	.370** .329** .370**	.292** .172 .304**	.354** .195* .322**
Competencias transversales	.123* .056 .188*	.076 .005 .236	.114 - .114	.120* .080 .147	-.017 -.081 .124	-.015 - .015	-.148* -.054 -.229**	.124* .058 .172*	.073 -.027 .151	.047 .040 .062	.143* .048 .205**	.351** .205** .479**	.559** .540** .555**	.262** .052 .436**	.185** .070 .246**	.726** .787** .681**	.338** .254** .377**	.725** .732** .370**	.370** .329** .370**	.309** .231** .337**	.709** .680** .702**	.689** .623** .767**
Nota final 3°	.066 -.016 .152	.132 .029 .320*	.057 - .057	.109 .081 .141	.023 -.079 .214	-.124 - -.124	-.153** -.155 -.158*	.213** .078 .285**	.115 .040 .163*	.088 .122 .091	.088 .236** .228**	.424** .334** .540**	.805** .862** .712**	.308** .017 .404*	.152** .042 .201**	.560** .624** .496**	.270** .112 .307**	.772** .735** .788**	.292** .172 .304**	.709** .680** .767**	1.000 1.000 1.000	.742** .644** .746**
Satisfacción experiencia 3°	.058 .000 .126	.115 .021 .322*	.126 - .126	.069 .002 .109	-.049 -.156 .164	.083 - .083	-.146* -.115 -.205**	.146* .053 .195*	.059 -.066 .142	.074 .083 .113	.147* .044 .152*	.252** .135 .422**	.530** .451** .519**	.310** .036 .430**	.159** .046 .187*	.581** .556** .628**	.347** .178* .357**	.687** .622** .756**	.354** .195* .322**	.689** .623** .767**	.742** .644** .746**	1.000 1.000 1.000

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

- El primer dato de cada casilla corresponde a toda la muestra, el segundo a HC y el tercero a TP
- En negrita las correlaciones superiores a 0.20

5.4 Del análisis de la matriz de correlaciones al análisis de regresión

La observación de la matriz permite localizar varios focos de asociación entre variables relativas a:

- Los intereses académicos y laborales con la ayuda y el apoyo familiar y la trayectoria en 2º y 3er curso.
- La adaptación al liceo, la valoración del liceo y los aprendizajes.
- La satisfacción con el rendimiento en 2º con las calificaciones finales de 2º y 3er año.
- Las notas previas, de 2º curso, especialmente con la atribución personal del rendimiento, los aprendizajes en 3er año y las notas finales.
- Las influencias recibidas por los alumnos se asocian con la valoración de la calidad del liceo.
- El autoconcepto académico con los resultados académicos del 2º año.
- El acuerdo existente entre la valoración de la calidad del rendimiento y las notas finales de 2º.
- La adaptación al liceo y el aprovechamiento académico en 3er año con la atribución personal del rendimiento, aprendizajes y notas finales.
- La adquisición y desarrollo de competencias se asocia a la valoración del liceo, la atribución personal del rendimiento y la satisfacción con la experiencia académica en 3º.
- El acuerdo entre la elección de la modalidad y la trayectoria académica en 3º.
- El apoyo familiar, la adaptación al liceo y el aprovechamiento académico.

Determinación de las principales variables asociadas a las variables criterio (VD) “nota final de 3er año” y “satisfacción con la experiencia de 3er año”, a partir de la matriz de correlaciones.

Para determinar las variables que van a formar parte del análisis de regresión se acuerda tener en cuenta las variables que correlacionen positivamente, por encima de 0.20 y, además, de manera significativa con al menos una de las variables dependientes.

Siguiendo los criterios expuestos se seleccionan para introducir en el análisis de regresión las variables del **Cuadro 5.10**.

Cuadro 5.10
Variables seleccionadas a partir de la matriz de correlaciones

Cuestionario	Variables (VI)	Correlación con VD -Nota final -Satisfacción experiencia
TREMMU 1	Autoconcepto académico	Con nota final
	Satisfacción con el rendimiento (2º año)	Con las dos
	Notas finales 2º año	Con las dos
TREMMU 2	Apoyo familiar en los estudios del 3er año	Con las dos
	Influencias recibidas	Con nota final
	Adaptación al liceo	Con las dos
	Valoración de la calidad liceo	Con las dos
	Atribución personal del resultado académico	Con las dos
	Competencias adquiridas	Con las dos
	Competencias transversales	Con las dos

Los resultados de las variables seleccionadas se presentan sintetizados en dos tablas que contienen la siguiente información:

- Los valores de R, R^2 y R^2 corregido
- Porcentaje total de la varianza del criterio que se explica para los predictores incluidos en el análisis
- Valor de la F
- Las variables independientes o predictores incluidas en el modelo así como aquellas con aportación significativa que se encuentran destacadas en negrita.
- Valores de los coeficientes B y *beta* para cada variable destacando aquellas de aportación significativa.

Los resultados de los cálculos de regresión se representan en la **Tablas 5.34 y 5.35**

Tabla 5.34
Para variable dependiente NOTA FINAL 3°

NOTA FINAL 3°			B	b
Total muestra	R= .893 R ² = .798 R ² corregido= .791 Var. exp.= 79,1% F= 113,108 Sig.= .000	Autoconcepto académico	.033	.023
		Satisfacción con el rendimiento (2° año)	-.024	-.026
		Notas finales 2° año	.508	.515
		Apoyo familiar en los estudios (3er año)	.009	.008
		Influencias recibidas	.019	.017
		Adaptación al liceo	.035	.031
		Valoración calidad del liceo (3er año)	-.022	-.016
		Atribución personal del resultado académico (3er año)	.338	.341
		Competencias adquiridas	-.017	-.012
		Competencias transversales	.203	.151
Modalidad	R= .916 R ² = .839 R ² corregido= .826 Var. exp.= 82,6%	Autoconcepto académico	.047	.032
		Satisfacción con el rendimiento (2° año)	-.092	-.009
		Notas finales 2° año	.567	.638
		Apoyo familiar en los estudios (3er año)	-.017	-.015

HC	F= 62,029 Sig.= .000	Influencias recibidas	.007	.006
		Adaptación al liceo	.184	.146
		Valoración calidad del liceo (3er año)	-.085	-.061
		Atribución personal del resultado académico (3er año)	.162	.181
		Competencias académicas adquiridas	-.070	-.040
		Competencias transversales	.170	.137
Modalidad TP	R=.897 R ² = .805 R ² corregido=.793 Var. exp.= 79,3% F= 64,478 Sig.= .000	Autoconcepto académico	.015	.010
		Satisfacción con el rendimiento (2º año)	.040	.044
		Notas finales 2º año	.433	.411
		Apoyo familiar en los estudios (3er año)	-.042	-.037
		Influencias recibidas	-.003	-.003
		Adaptación al liceo	-.032	-.031
		Valoración calidad del liceo (3er año)	.023	.017
		Atribución personal del resultado académico (3er año)	.516	.477
		Competencias adquiridas	.009	.006
		Competencias transversales	.197	.139

Tabla 5.35
Satisfacción con la experiencia 3º

SATISFACCIÓN EXPERIENCIA 3er año			B	b
Total muestra	R= .758 R ² = .574 R ² corregido=.559 Var. exp.= 55,9% F= 38,587 Sig.= .000	Autoconcepto académico	-.028	-.019
		Satisfacción con el rendimiento (2º año)	-.052	-.054
		Notas finales 2º año	.078	.076
		Apoyo familiar en los estudios (3er año)	.149	.127
		Influencias recibidas	-.043	-.036
		Adaptación al liceo	.145	.124
		Valoración calidad del liceo (3er año)	-.035	-.024
		Atribución personal del resultado académico (3er año)	.389	.375
		Competencias adquiridas	.167	.107
Competencias transversales	.339	.241		
Modalidad HC	R= .692 R ² = .479 R ² corregido=.435 Var. exp.= 43,5% F= 10,931 Sig.= .000	Autoconcepto académico	-.055	-.041
		Satisfacción con el rendimiento (2º año)	-.090	-.103
		Notas finales 2º año	.026	.031
		Apoyo familiar en los estudios (3er año)	.061	.059
		Influencias recibidas	.073	.061
		Adaptación al liceo	.202	.172
		Valoración calidad del liceo (3º)	-.157	-.120

		año)		
		Atribución personal del resultado académico (3er año)	.309	.368
		Competencias adquiridas	.055	.034
		Competencias transversales	.291	-.250
Modalidad TP	R= .827 R ² = .683 R ² corregido=.663 Var. exp.= 66,3% F= 35,668 Sig.= .000	Autoconcepto académico	-.042	-.027
		Satisfacción con el rendimiento (2º año)	.041	.042
		Notas finales 2º año	.010	.008
		Apoyo familiar en los estudios (3er año)	.117	.096
		Influencias recibidas	-.141	-.123
		Adaptación al liceo	.103	.093
		Valoración calidad del liceo (3er año)	.146	.099
		Atribución personal del resultado académico (3er año)	.487	.421
		Competencias adquiridas	.044	.029
		Competencias transversales	.466	.308

5.4.1. Consideraciones a los resultados de los análisis de regresión

➤ Para la variable dependiente nota final del 3er año

Los cálculos de regresión para el total de la muestra, referidos a la variable dependiente nota final del 3er año y las variables independientes (explicativas) seleccionadas, de acuerdo con la **Tabla 5.34** dieron como resultados $R = .893$; $R^2 = .798$; R^2 corregido = $.791$, la Var. exp. = $79,1\%$; es decir, el 79% de las diferencias de la variable Y (Variable dependiente o de criterio) son explicadas por las variables X (VI) y sólo el 21% se deberían a causas no previstas. Respecto de los coeficientes B y *beta* en el modelo de predicción se destacan las variables con aportación significativa a la explicación de la “nota final de 3er año”, esto es: las “notas finales de 2º año”, seguida de la “atribución personal del resultado académico” con valores superiores al resto de las otras variables, excepto la adquisición de “competencias transversales” que aporta en menor medida. En la

modalidad HC los resultados dieron como valores $R=.916$; $R^2 = .839$; R^2 corregido= $.826$; Var. exp. 82,6%, esto significa que el 83% de las diferencias de la VD se explicarían por variaciones en la VI y sólo 17% se atribuirían a situaciones no previstas. Al observar los valores de B y de *beta*, las “notas finales de 2º año” aportan con valores más alto de explicación a la “nota final de 3er año” que “adaptación al liceo”, las “competencias transversales” y la “atribución personal del resultado académico” que, también aportan, pero con valores menores. En la modalidad TP se registraron los valores $R= .897$; $R^2= .805$; R^2 corregido= $.793$, la Var. exp. = 79,3%; es decir, el 79% de las diferencias de la variable Y (VD) se explican por las variaciones de las variables X (VI) y sólo el 21% se deberían a causas no previstas. La variable que más aporta a la explicación de la nota final de 3er año es “atribución personal del resultado académico” (con valores más alto), como si para el alumnado TP en los resultados académicos se antepusiera una consideración más subjetiva/personal, con respecto al alumnado HC, luego aportan con valores más bajo las notas finales de 2º año y por último, las “competencias transversales”.

Con relación a la variable dependiente “nota final” al terminar 3er curso, se destaca la explicación aportada por la variable “notas finales 2º año” confirmando el supuesto teórico y los resultados de otras muchas investigaciones. Del mismo modo, se resalta la variable “atribución personal del resultado académico” para TP. También, aunque con mucha menor influencia las “competencias transversales”. Éstas últimas se puede interpretar que aportan valor a la consideración personal del estudiante ante su progreso académico como indicador

de los resultados finales. Hay coincidencia entre ambas modalidades, si bien HC se inclina por valorar más y de manera destacada las “notas finales de 2º año” por sobre las demás. En definitiva, junto a la confirmación de la variable “notas finales 2º año” como explicación del rendimiento final aparecen otras variables ligadas a la trayectoria o proceso académico capaces de aportar parte de explicación al rendimiento final.

➤ **Para la satisfacción con la experiencia del 3er año**

Los resultados de los cálculos de regresión referidos al total de la muestra fueron: $R=.758$; $R^2 = .574$; R^2 corregido= $.559$; Var. exp. 55,9%; es decir, el 56% de las diferencias de la VD se explicarían por variaciones en las VI y el 44% se atribuirían a situaciones no previstas. Las variables que explicarían, en mayor medida, la satisfacción de la experiencia en el 3er año son: “atribución personal del resultado académico en el 3er año” (con mayor peso) y “competencias transversales” que dan sentido a la autopercepción del crecimiento académico más allá de la estricta valoración procedente de las notas/calificaciones previas o finales y en menor medida: “apoyo familiar en los estudios (3er año)” y “adaptación al liceo”. Al interior de ambas modalidades, tanto en HC como en TP se observa coincidencia con valores de mayor significación: “atribución personal del resultado académico en 3er año” y “competencias transversales”, aunque los valores son más altos en TP.

No obstante, la ausencia de la VI “notas finales de 2º año” como variable explicativa de la “satisfacción de la experiencia en el 3er año”, puesto que la

varianza explicada alcanzó menor valor en la comparación con la “nota final del 3er año”, coinciden para los supuestos (muestra total, HC y TP) dos de las variables también antes consideradas (“atribución personal del resultado académico ” y “competencias transversales”) con mayor peso explicativo de esta última que en “nota final 3º”. La significación que asumen los conceptos implicados en “atribución personal del resultado académico” y adquisición de “competencias transversales”, no debería sorprendernos ya que pueden reflejar el marcado carácter académico que los alumnos otorgan al concepto de “satisfacción con la experiencia 3º”, el cual anteponen a apoyos de tipo emocional o relacional con la familia o los compañeros o a la valoración del liceo, y posiblemente lo asocien más al aprendizaje y el esfuerzo personal y no tanto a resultados académicos de tipo más objetivos recogidos en “notas finales 2º año”.

Los resultados obtenidos contribuyen a fundamentar el trabajo de los orientadores y pueden constituir un poderoso acicate para ayudar al alumnado en los procesos de su transición académica. En la medida que el centro educativo y el estudiantado tome conciencia que en los avances en el aprendizaje y en los logros académicos inciden variables personales y educativas, como las mencionadas en los párrafos anteriores, se podrá focalizar el trabajo apuntando a las necesidades detectadas, colectivas e individuales, para lograr un mejor desarrollo en los procesos de la trayectoria académica y en los avances en la calidad y equidad educativa.

Cuadro 5.11

Resumen general análisis cuantitativo

➤ **Background sociocultural y económico**

- La distribución del alumnado de la muestra concentró porcentaje más alto en la modalidad TP.
- En la distribución de la muestra, según género, predominaron las mujeres, concentradas con porcentaje más alto en la modalidad TP.
- El alumnado HC tenía porcentaje más alto en residencia urbana.
- El alumnado TP tenía porcentaje más alto en residencia rural.
- Un alto porcentaje de los estudiantes vivía con los padres (sobre el 80% en ambas modalidades).
- Escolaridad alcanzada por parte de los padres, predominaba secundaria en HC (65,2%) y la primaria en TP (69,1%).
- Un alto porcentaje de familias percibía ingresos inferiores a \$200.000 (50% en HC y 90,3% en TP).
- Un alto porcentaje de padres HC-TP tenían trabajos medianamente calificados o no calificados.

➤ **Expectativas al egreso de la educación media**

- 100% estudiantado HC deseaba continuar estudios universitarios.
- 63,8% TP tenía expectativas de trabajar al egresar de educación media.

➤ **Intereses académico y laboral**

- El 100% de alumnado HC tenía interés en continuar estudios, en TP un porcentaje superior al 60% tenía interés en ingresar al mundo del trabajo, pero un bajo porcentaje tenía posibilidades de contratación, alrededor del 30% tenía interés en continuar estudiando. Disponían de escasa información sobre continuidades de estudios e ingreso al trabajo

➤ **Manejo de información académica o laboral**

- El 70% del alumnado HC manejaba escasa información sobre la estructura de los estudios que pretendía seguir y sobre sistema de becas y de ayuda
- El alumnado TP manejaba escasa información sobre el trabajo que pretendía ejercer.
- El alumnado TP no tendría certeza de contratación laboral al egreso del nivel.
- Alrededor del 30% del alumnado TP tendría interés en continuar estudios superiores

Problemas de carácter organizativos

- El estudiantado HC y TP no tendría problemas organizativos.

Adaptación social

- Buena adaptación social al liceo. Alumnos(as) HC y TP se sentían apreciados por sus compañeros (as) y tenían los mejores amigos entre ellos(as).

➤ **Background académico: preparación para la elección**

Ayuda familiar en los estudios

- La ayuda de los padres a sus hijos en los trabajos y tareas escolares fue escasa, inferior al 50% del alumnado en HC y en TP, levemente superior en HC.

Problemas organizativos escolares

- El estudiantado HC y TP no tendría problemas preocupantes de tipo organizativos

Adaptación social al liceo

- Buena adaptación social al liceo. Estudiantes HC y TP se sentían apreciados por sus compañeros (as) y tenían los mejores amigos entre ellos(as)

Notas de acceso en la transición académica

- En HC, el 71,9%. Obtuvo notas Bueno y Muy Bueno, comparado con TP que alcanzó el 53%.

Satisfacción con el rendimiento

- Un alto porcentaje del alumnado declaró que sus calificaciones reflejaban el esfuerzo (90% HC y 83% TP) y sus esfuerzos (73% HC y 67% TP).

Gestión del tiempo

- Estudiantado de HC y de TP dedicaban una cantidad significativa de horas, promedio semanal, a actividades de recreación y pasatiempo.

Satisfacción con la oferta formativa del liceo

- HC y TP valoraron bien el nivel de enseñanza en el liceo.
- HC y TP: estudiantes tenían relaciones cordiales con sus docentes, pero estos expresaban escasa preocupación por ellos.
- Estudiantes HC y TP (sobre el 80%, en ambas modalidades) otorgaron alta valoración a los saberes y valores aprendidos en el liceo
- La preocupación de los docentes por el alumnado recibe valoración baja (HC y TP)
- Competencias adquiridas. Estudiantes HC y TP otorgaron alta valoración a saberes y a valores aprendidos en sus centros (χ superior a 3.0).
- Estudiantes HC y TP otorgaron valoración inferior a 3.0 a la ayuda recibida para clarificar su futuro profesional.

Competencias adquiridas en el liceo

- HC y TP valoraron competencias desarrolladas: adquisición de saberes y contenidos (sobre el 80%), poseer valores como solidaridad, sociabilidad, ciudadanía (sobre el 70%).

Autoconcepto académico

- Los valores más altos en HC y TP, correspondientes al nivel 2: *Como la mayoría se concentraron en los aspectos: Inteligencia y actitud para el estudio, Voluntad, esfuerzo, habilidades para estudiar, Ser un comunicador (a).* Las puntuaciones más bajas, en ambas modalidades, se otorgaron a los avances logrados en: *Uso de la computadora y en la toma de decisiones.*

Resultados de la trayectoria en el 3er año

➤ **Influencias recibidas**

- Valores de influencia más alta se otorga a los padres (TP: 65%, HC: 54%)
- Escasa influencia de profesores (TP: 40,7%; HC: 49,2%), amigos (TP: 31,3%; HC: 36,9%) y orientadores (TP: 18%; HC: 27,6%)

➤ **Satisfacción con el rendimiento**

Aspectos personales: capacidades y esfuerzo

- El alumnado de ambas modalidades otorgó alta valoración a sus capacidades (HC: 80%, TP: 90% en TP y esfuerzos: HC: 90%; TP: 85% en el logro del rendimiento escolar)

Aspectos sociales

- La influencia del apoyo afectivo de los compañeros en el rendimiento académico obtenido recibió una valoración del 62% en HC y del 66% en TP. Se destaca la influencia positiva de los compañeros en la adaptación al liceo.

Aspectos familiares

- El estudiantado otorgó alta valoración a la familia en el tiempo facilitado para realizar los trabajos escolares (HC y TP: más del 90%).
- El estudiantado otorgó alta valoración a la comunicación de las expectativas (HC y TP: más del 70%)
- El estudiantado valoró el apoyo en la adquisición de los materiales de estudio (HC: 70%; TP: 34%). El menor porcentaje en TP se puede atribuir a la mayor escasez de recursos financieros.
- Escaso apoyo en los problemas que afectan al estudiantado (más apoyo en TP)

➤ **Atribución personal del resultado académico**

- Aspectos mejor evaluados: Tiempo dedicado a los estudios y trabajos escolares, Motivación para los estudios más de 90%, en ambas modalidades
- Preparación para las interrogaciones y pruebas (superior al 70% en HC y TP)
- Aspectos más débiles en el estudiantado son: organización y planificación del tiempo de estudio, Estrategias desarrolladas (en ambos aspectos el alumnado TP asignó menor valor), cuestiones a considerar en una posterior intervención.

➤ **Adaptación social al liceo**

- El liceo es un espacio de sociabilidad para el alumnado, para lograr amigos (as) y de reconocimiento social
- Se sienten apreciados por sus compañeros (83% en HC y 66% en TP)
- Han desarrollados habilidades de trabajo en equipo (75% en HC y 65% en TP)
- Habilidades de liderazgo son débiles (43% en HC y 46% en TP)
- El liceo, en ambas modalidades, no es atractivo para actividades extra programáticas

➤ **Valoración de la calidad del liceo**

- Ofertas curriculares en la enseñanza diferenciada y nivel de la enseñanza recibida (100% o cercano, en HC y TP)
- Clima de aprendizaje (más del 90% en HC y en TP).
- Relaciones con los profesores (80% en HC y en TP).
- Ayuda en orientación profesional entre 50% y 60%, recibió la puntuación más baja en HC que en TP.

➤ **Competencias adquiridas**

- Alumnado HC y TP valoró: *Los saberes y contenidos aprendidos; Los hábitos y procedimientos para estudiar y Los valores aprendidos* (responsabilidad, autonomía, solidaridad, honestidad) con más del 90%
- La clarificación del autoconcepto vocacional se valoró cercano al 100% en HC, valor más bajo en TP (77%).
- La ayuda en orientación profesional y en la elección de la modalidad diferenciada recibieron valoración más baja, en ambas modalidades (entre 60% y 50% en HC y en TP).

➤ **Competencias transversales**

- Aspectos con valoración más alta: capacidad de reflexión crítica (sobre 90% en HC y en TP).
- Competencias con valoración superior al 70%.
- Capacidad para resolver problemas y el Aprendizaje autónomo, mejor valorada en HC (en TP: 70%).
- Habilidades de expresión y comunicación (mejor valorada en HC), habilidades de relación social.
- Competencias para trabajar en equipo, sobre el 70% en HC y en TP (mejor valorada en TP).

➤ **Logro de éxito en el 3er año**

- 79% HC y 61% TP del alumnado estimó que había logrado éxito en los estudios

➤ **Logro de expectativas**

- 100% estudiantes de HC y 93% TP lograron sus expectativas

➤ **Conformidad con la modalidad diferenciada**

- 95% HC y 90% TP, respondía a los intereses
- 96% HC y 90% TP, respondía a sus aptitudes
- 97% HC y 89% TP, respondía a sus capacidades

➤ **Notas finales 2° y 3er año**

- Ambas modalidades, en 2° y en 3er año, el alumnado obtuvo un promedio superior a 5,0, conceptuado como “Bueno” (HC superior a TP)

Resultados de los análisis de regresión

Los resultados de análisis de correlación en los modelos utilizados revelan que hay variables (VI) asociadas al rendimiento académico del estudiantado y la satisfacción con la experiencia en el 3er año (VD).

- En el modelo global de regresión para la VD o variable criterio “nota final de 3er año”, las variables predictoras (VI) explican el 79,1% de la varianza. Las variables explicativas con mayor aporte son: “notas finales de 2° año”, “atribución personal del resultado académico 3er año” y “competencias transversales”.
 - En la modalidad HC, la varianza explicativa: 82,6% (alta). Las variables explicativas con más aporte son “notas finales de 2° año”, seguidas de “adaptación al liceo” y “atribución personal del resultado académico en 3er año”. En la modalidad TP, la varianza fue del 79,3% (alta), La variable con mayor aportación es “atribución personal del rendimiento” en 3er año, seguida de “notas finales (2° año)” y “competencias transversales”.
- En el modelo global de regresión para la variable dependiente “satisfacción con la experiencia en 3er año”. La varianza explicativa es del 55,9%, deja sin explicar el 44,1%. Las variables explicativas con mayor aporte son “atribución personal del resultado académico en 3er año”, seguida de “competencias transversales” y “adaptación al liceo”.
 - La varianza en el modelo HC fue del 43,5% (baja). Las VI con mayor aporte son “atribución personal del resultado académico” y “competencias transversales”. En el modelo TP, la varianza alcanzó el 66,7%, las VI que más aportan a la explicación son “atribución personal del resultado académico” y “competencias transversales. Los resultados indican nuevas investigaciones.

Se destaca la importancia de la VI “notas finales de 2° año” como variable explicativa de la variable dependiente “nota final en el 3er año”, no obstante haber obtenido un valor explicativo menor con respecto a la otra VD “satisfacción en la experiencia del 3er año”, pues coincide con los supuestos formulados. Las otras variables que se destacan por su aporte explicativo a las variable criterio (VD) “nota final en el 3er año” y satisfacción de la experiencia en el 3er año” son: “atribución personal del rendimiento” y “competencias transversales”. Los resultados reflejan el marcado sesgo académico y personal que el alumnado de ambas modalidades concede a sus logros escolares. Estas conclusiones podrían ayudar a focalizar el trabajo de los orientadores considerando la realidad y necesidades de los educandos.

5.5. Análisis cualitativo

Como se señaló en el capítulo IV, el segundo objetivo general de la investigación explicitó: *conocer comprensivamente la percepción del proceso de transición académica desde la perspectiva del discurso de estudiantes de 3er año de educación media municipalizada de Temuco, en las modalidades humanístico científica y técnica profesional*. Este objetivo se consideró relevante de lograr, por cuanto permitiría el conocimiento comprensivo de las percepciones del alumnado respecto de su proceso de transición académica al 3er año. Esto posibilitaría un valor añadido a la investigación.

Para el logro de este objetivo la investigadora, apoyada por un psicólogo y dos estudiantes de cursos terminales de pedagogía, trabajó con cuatro grupos de discusión de estudiantes voluntarios de la muestra (cada grupo formado por ocho jóvenes). Los grupos de discusión correspondieron a dos grupos de la modalidad de enseñanza diferenciada HC y dos de TP. Los procedimientos metodológicos considerados para la utilización de esta técnica se explicitaron en el capítulo IV. Además, se entrevistó a cada uno de los orientadores de cada establecimiento educacional de la muestra, con matrícula más alta, que tenía bajo su responsabilidad la coordinación respectiva del trabajo de orientación profesional, en total cuatro orientadores.⁵⁴

Los datos textuales de los grupos de discusión que respondieron el cuestionario en los Momentos I y III, se organizaron y se procesaron con ayuda del programa

⁵⁴ Liceos: Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Comercial Tiburcio Saavedra y Técnico Femenino.

informático Atlas Ti. La información, previo análisis exhaustivo y reducción correspondiente, se estructuró en redes de análisis de contenido considerando ambas modalidades de enseñanza (HC y TP) y las variables de las tres dimensiones explicitadas en el capítulo IV: *personal, sociofamiliar y socioeducativa*⁵⁵. Cada una de ellas contiene las conceptualizaciones identificadas en el discurso de los entrevistados. Se seleccionó parte de los discursos de los actores (estudiantes), según modalidad de enseñanza, y se analizó comprensivamente contrastándolos entre cada modalidad.

La interpretación comprensiva del contenido de las entrevistas a los orientadores se ha agregado al final del análisis correspondiente, cuando se encontró opiniones pertinentes al contenido, puesto que en las entrevistas realizadas, al conocer el contenido de la pauta, explicitaron que se referirían al trabajo que realizaban en orientación y las dificultades para hacerlo. Los orientadores integran el equipo directivo del establecimiento. Como aún no se ha aprobado una política de orientación para la educación media, las funciones de estos especialistas no están claramente definidas, por tanto, sus actividades son variadas como: apoyo a la dirección, enlace con las universidades, coordinación de algunas actividades de orientación profesional (académica o laboral), coordinación de acciones de carácter social y de programas especiales (sistema de becas y de ayudas a los escolares, brigadas de tránsito, programa de convivencia escolar, etc.), atención de estudiantes referidos por los profesores, vinculación con

⁵⁵ En anexo1 (cd adjunto) se presenta información más detallada del análisis realizado con el programa Atlas ti, así como también matriz de análisis de los orientadores entrevistados para este estudio.

el centro de padres y apoderados, actividades administrativas, entre otras. Por este motivo, parte de sus respuestas no apuntaron a la información requerida⁵⁶.

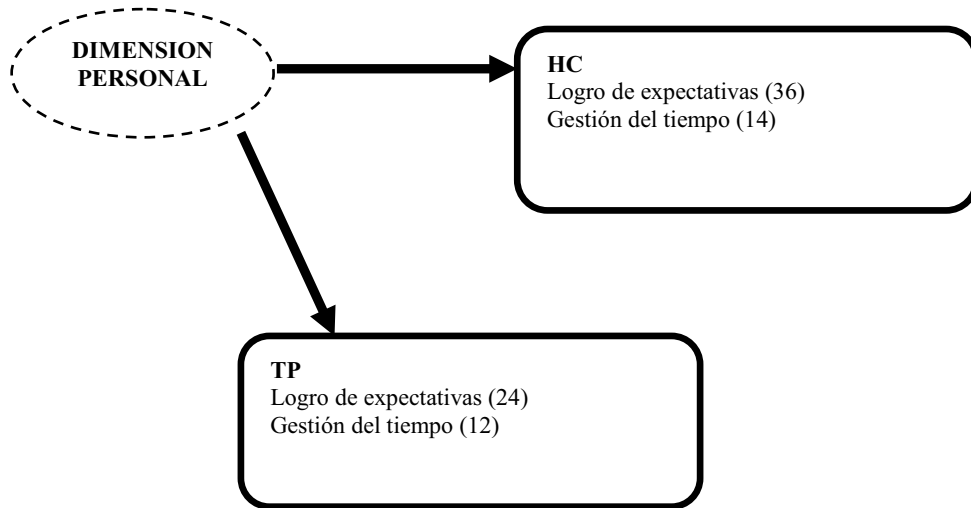
A continuación se presenta una síntesis organizada de los datos.

➤ **Dimensión personal**

Agrupar las categorías referidas a las expectativas académicas del alumnado, información que tenían de sí mismo y del entorno socioeducativo. La **Figura 5.1** representa las categorías de variables más relevantes de la dimensión *personal* del alumnado en las modalidades de enseñanza HC y TP y las respectivas asociaciones entre códigos. Entre paréntesis se señala la cantidad de códigos o unidades básicas de análisis asociadas y que corresponden a citas extraídas de los documentos primarios, de acuerdo con Muñoz Justicia (2001), en ambas modalidades de enseñanza (HC y TP).

⁵⁶ El autor destaca la falta de normativa para la orientación en Chile, por tanto, la falta de claridad en las funciones del orientador. El orientador debe realizar un gran número de funciones que no le corresponden, como labores administrativas o tareas que el resto del personal docente no realiza. El orientador lleva a cabo, además, las tareas que por formación se supone debiera cumplir en el establecimiento, en una gama que va desde actividades propias de la labor del psicólogo o del trabajador social, lo que merma sus posibilidades de éxito en los objetivos que se propone, entre ellos, en el plano vocacional.

Figura 5.1.
Dimensión personal



- **Logro de expectativas.** Referidas al *rendimiento académico*, su relación con la modalidad de enseñanza diferenciada (HC o TP) y sus proyecciones en el ámbito académico o laboral. A continuación se ha transcrito parte del discurso de los informantes clave:

Cuadro 5.12
Expectativas académicas/ laborales

Aspectos	HC	TP
Expectativas académicas/laborales	<i>E: ¿Qué opinan sobre el logro de sus expectativas académicas que tenían respecto de este curso?</i>	<i>E: ¿Qué opinan sobre el logro de sus expectativas laborales (relacionadas con la especialidad) que tenían respecto de este curso?</i>
Rendimiento académico	<i>A5: Disconforme que mis expectativas no han sido cumplidas</i>	<i>A1: Bien, me fue bien, pero reconozco que me he dejado un poco este año, podría haber tenido mejor rendimiento</i>
	<i>A5: A pesar que he subido la mayoría de mis promedios, no he cumplido mis expectativas, no estoy conforme con todas mis notas</i>	<i>A3: A mí también no me fue tan bien aunque me gusta la especialidad y la carrera de contabilidad y aprender sobre ella, pero es un poco difícil, aunque no estoy tan</i>
	<i>A6: Sí gracias a Dios puedo decir que me ha ido bien, pero no es lo</i>	

- que esperaba, sé que podía haber rendido más si me hubiese esforzado más
- A7: Me fue mal, pero no me doy a vencer todavía
- E: ¿Y cómo te llamas tú?
- A8: Felipe, igual me ha ido mal, pero, para mí lo principal es pasar de curso, no como me vaya en el ámbito de las notas
- A9: A mí me ha ido bien, no me puedo quejar
- A7: Yo cacho (creo) que en esta prueba a un bajo porcentaje le va a ir bien (refiriéndose a la PSU⁵⁷)
- A6: Ese es el problema, como es de reciente aplicación, hasta los mismos profesores están nerviosos, porque les preocupa el rendimiento de los alumnos del liceo igual siempre va a querer que le vaya bien y que el liceo quede bien puesto, por la gran competencia que hay...este Liceo siempre ha tenido prestigio, pero ahora ha bajado, entonces colocan más horas, los preuniversitarios no sirven para nada y lo único que hacen es bajarte las notas, porque los ensayos de la prueba van con nota y no sé personalmente yo matemáticas, ni hablar, en castellano un poquito mejor pero lo encuentro terrible ...pero es para uno, es que es una nota
- E: Entonces ustedes sienten que están en desventaja, pero como generación, no como 4º medio del Pablo Neruda: sí como generación
- A9 Yo tengo hartos amigos en otros lados y es lo mismo...si todos dicen "yo con cueva (suerte) voy a sacar trescientos puntos y algo...como
- feliz me agrada.
- A3: Lo que pasa es que no me ha ido muy bien con el aprendizaje de los contenidos en hacer las cosas prácticas en eso no me fue muy bien...por eso no estoy contenta con el promedio de notas, pienso que podría haber dado mucho más y haberme ido mejor
- A8: Yo igual, ingresé al curso con la expectativa de tener buen rendimiento, mejor que el año anterior, bueno igual me mantuve, como voy a rendir la prueba necesito subir o al menos repetir el promedio y que todo eso me ayudara. Igual lo cumplí llegué más o menos igual pero igual me hubiera gustado más
- A3: Difícil, lo que pasa es que uno al salir de 4º de enseñanza media, necesita saber más sobre su trabajo, que tiene que hacer su práctica, cómo encontrar trabajo, cómo va a poder encontrar lo que uno quiere o si no...igual uno tiene que tener harta esperanza en que le va a ir bien
- A9: Yo espero seguir estudiando, eso pienso que va a ser mi futuro si es que quedo en la universidad
- A7: Lo que pasa es que yo necesito hacer la práctica y después seguir estudiando, en caso de que no encontrara dónde hacer la práctica tratar de seguir estudiando... es que no podemos perder años
- A3: Yo pienso que eso es lo que tienen como propósito los liceos técnicos, que nosotros tengamos la capacidad de emprender nuestros propios negocios
- A4: A mí, del mismo modo, no me

⁵⁷ La Prueba de Selección Universitaria (PSU) mide la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la educación media en lenguaje y comunicación, matemática, historia, ciencias sociales y de ciencias (biología, física y química). Las pruebas de lenguaje-comunicación y matemática son obligatorias, las otras son opcionales, según la Carrera a postular. La escala varía entre 150 puntos mínimo y 850 puntos máximo. Puntaje obtenido mínimo de 475 en lenguaje y matemática permita postular a una carrera universitaria, no obstante, en las universidades del Consejo de Rectores, los puntajes mínimos de corte, anualmente, superan los 530 puntos.

- que esta generación ya está...”
- E: Y ahora con todos estos cambios ¿Cómo ven ustedes su futuro?
- A3: Yo lo veo con más cambios
- A7: Quieren que uno sea exitoso, pero del dicho al hecho también hay harto trecho
- E: ¿Dices que puede ser difícil?
- A5: Como todo...es que por el sólo hecho de esta prueba es distinto...uno esperaba dar la prueba y quedar automáticamente en la universidad, esa era la expectativa que uno tenía, pero ahora que cambia esto, todo está como todo colgando de un hilo...entonces uno está empezando ese resultado para empezar a hacer un bosquejo de los que puede ser tu futuro
- A2: Yo tuve la ocurrencia de inscribirme en preuniversitario los días sábados de las nueve hasta como la una, no se lo doy a nadie...claro porque me da la sensación que uno no descansa
- A8: Yo lo veo menos que regular
- E: ¿Desesperanza?
- A: Sí
- E: ¿Y crees que se puede hacer algo para revertirlo?
- A4: Yo creo que siempre se puede
- E: ¿De qué depende?
- A4: De uno, más de uno que de las otras personas...también con las oportunidades que da la vida
- A5: Mi futuro así mirándolo yo creo que me va a ir bien...pero pueden haber cosas que puedan fallar en el futuro y cosas que tú no te esperas que te van a resultar y te resultan bien
- A8: Yo siempre me proyecto
- ha ido muy bien, creo este año tendré mejores notas que el año pasado pero no es lo que uno se espera...
- E: Pero si así te preguntaran ¿cómo evalúas los resultados?
- A4: Buenos resultados
- A5: Como lo que dijo ella, uno siempre quiere mejores resultados
- E: ¿Y en tu caso Reinaldo?
- A6: En mi caso me ha ido más o menos, no sé por qué pero he dado todo lo que puedo
- E: ¿Y se logra?, piensen en sus compañeros, piensen en su liceo, piensen en la generalidad ¿se está logrando?
- A5: Yo sé de personas que han estudiado en estos liceos, sí lo han logrado..., pero no todos lo logran, sino los que quieren y buscan, buscan (son perseverantes)
- E: Es decir, el liceo les entrega las herramientas, lo demás depende de ustedes
- A2: A mí me fue mejor, muy bien, súper contenta con los resultados, nunca pensé que iba a lograrlo
- A3: Yo también tuve buenos resultados, fue uno de los mejores años desde...bueno a parte de la básica, la básica igual, pero este último año fue el mejor en cuanto a notas, tengo el promedio de rendimiento más alto.
- A4: No, no a mí me ha ido bien, tuve algunos problemas con las notas, pero este año debo mejorarlas, debo hacer varios proyectitos y trabajos para mejorar las notas
- E: ¿Tú me decías, hace un rato, que tienes posibilidades de trabajar? (se dirige a otro alumno)
- A5: Así es

A6: Es que igual uno se hace caleta (muchos) de planes...empieza que cómo me va a ir en la PSU qué hago si me va mal, puta estudio el otro año, trabajo o no hago nada...igual no sé qué hacer todavía...lo veo medio difícil pero no imposible

A5: A modo personal la prueba a mí me aterra, pero después uno va a estudiar algo que uno quiere, que le gusta entonces como que ya no va a ser algo tan difícil, porque por ejemplo en la prueba yo tengo que dar prueba de matemáticas de lenguaje e historia porque quiero una carrera como humanista, entonces igual voy a tener que dar la prueba de matemáticas aunque no me guste e igual en la universidad van a haber ramos que no me van a gustar pero van a estar dentro de algo que es lo que yo quiero entonces como que va a ser diferente

A2: Yo igual, he cumplido todo...como decir mis metas, estoy conforme con lo que he hecho, con lo que he estudiado y con lo que he aprendido.

A3: Muy conforme, demasiado, en años anteriores me había ido mal, pero este año creo que he podido superarme más que en años anteriores

A4: A mí también me ha ido bien, he cumplido con las metas y he subido todas las notas malas que tenía

A5: A mí no me fue bien, no me fue bien, desconforme

A6: Yo creo que lo principal para todos es pasar de curso, ya después se mira más la parte de...por lo menos los cursos de nosotros porque...lo que pasa es que aquí en el liceo como que dividen los cursos

A5: Sí yo este año estoy sintiendo presión total por parte de mi familia, que estudie esto lo otro,

E: ¿Y la práctica, cómo lo hacen con el tema de la práctica?

A5: Quiero hacerla más adelante, para juntar dinero y tener todas mis herramientas para empezar a trabajar sólo, me ha ido bien

A6: Yo estoy conforme con mi rendimiento, sé que este año debo egresar de 4° año, así que estoy tratando de estudiar bastante, me puse las pilas (comprendí) para tener buenas notas, buena asistencia y causar buena impresión para ir a buscar trabajo, como salimos con trabajo al tiro (al egresar de 4° de enseñanza media), se debe impresionar a los empleadores con buenas notas y asistencia, no tengo problemas con esto

A9: En primer lugar la expectativa mía es salir como técnico profesional, tengo confianza en la formación del liceo, pero me he dado cuenta de que uno cuando hace la práctica tiene mejor conocimiento de las cosas

A5: Sí, pero hay personas que no han terminado sus estudios y se les complica mucho ingresar al mundo laboral, pero yo pienso que tendríamos complicaciones si queremos ingresar a la universidad

A3: Yo creo que poniéndole empeño lo veo bien, pero poniéndole harto empeño...es que todo depende de uno, no tanto de los otros

A7: Es que uno saliendo con el cartón (título) de 4°, es pa (para) barrer la calle, mejor es seguir estudiando, pero casi no hay posibilidades

A4: Yo lo veo bien, yo tengo súper claro lo que quiero hacer para adelante, pero para eso necesito trabajar un tiempo, pero si no puedo encontrar trabajo hasta ahí no más quedo

A4: Es que lo que yo tengo es hacer

todos quieren elegir por mí, por mi parte me gusta el lado artístico todo lo que es con arte y aquí el arte ¡uh! mi mamá me dice que si vas a estudiar arte prepárate para ir a trabajar a la plaza de armas, es lo único que me dice y de verdad, o sea que más opciones puedo tener en este país

A6: A uno igual le da miedo porque imagínate hemos estudiado casi doce años en el colegio y ya vamos a salir, tenemos que dar la prueba y están así esperando y como que a uno le da miedo, por lo menos a mí me pasa que me da miedo te imaginas todo lo que he estudiado y sacar doscientos puntos

A2: El 3° fue muy difícil, muchas asignaturas y exigencias, pensábamos que el 4° sería más fácil, pero, no es súper complicado, pensé que iba a ser mucho más fácil que 3°, pero está más o menos con igual exigencia

E: ¿Cómo ven ustedes su futuro desde aquí, desde hoy?

A7: Mucho estudio, no más...

A9: Yo me veo en la universidad estudiando alguna carrera que me guste, me gusta literatura en castellano y obstetricia

E: ¿Qué tan distante parece estar eso?

A9: No mucho

A5: Dudas con la preparación para la prueba, preocupados por la prueba universitaria que se nos viene este año, no se tienen claridad cómo va a ser, no va a ser nada del otro mundo pero las pruebas son distintas a las que se hacían antes, no sé qué tan distintas

mi práctica y de ahí trabajar un tiempo, y de ahí meterme (matricularme) a un instituto o algo así, para seguir estudiando lo mismo, pero como más profundo y salir con un título más grande (de nivel más avanzado, ejemplo técnico universitario)

A8: Yo, igual es complicado porque supongamos uno sale de 4° año y uno no sabe qué hacer porque si se le presenta un trabajo o se le pueden presentar tres al mismo tiempo, entonces su futuro depende de lo que elija, entonces uno nunca sabe

A8: En la especialidad en que estamos nosotros tenemos una pre práctica, porque uno puede, arreglar refrigeradores, cámaras de frío, todo lo que tenga que ver con congelar y aire acondicionado y conservar en frío. Uno puede llevar los instrumentos propios y equipos para arreglarlos.

A7: Claro, pero, están más exigiendo otro título (más estudios) no solamente con el que tu salí (sales) de la enseñanza media

A6: Yo pensaba estudiar y trabajar en la noche para tener como pagar el instituto

El alumnado HC y TP se mostró conforme respecto de la modalidad diferenciada optada y sus expectativas, no hubo opiniones que evidencien lo

contrario. En ambos grupos emitieron opiniones de asociación entre la modalidad de enseñanza que habían decidido, el *rendimiento académico* y las proyecciones académicas y laborales. Respecto del *rendimiento académico* obtenido, las respuestas fueron discrepantes.

En la modalidad HC algunos estudiantes manifestaron su conformidad con los resultados académicos logrados. Otros señalaron su preocupación por las notas promedio obtenidas, aunque eran aprobatorias. Todos tenían claro que con un *rendimiento académico* conceptualizado como *bueno* (alto promedio de notas) tenían más posibilidades de ingresar a una carrera universitaria, no obstante, también tenían incertidumbre respecto de su futuro. En general, manejaban escasa información sobre sus posibilidades de continuidad de estudios, el apoyo que les brindaría la familia, entre otros.

En la modalidad TP el alumnado también vinculó el cumplimiento de las expectativas con la conformidad en la modalidad diferenciada y con el *rendimiento académico*. No hubo opiniones discrepantes respecto de su conformidad con la modalidad diferenciada optada, pero hubo algunas divergencias sobre cuán conforme se sentían con las notas obtenidas. Establecieron asociaciones entre el *rendimiento académico* y las proyecciones laborales a futuro; algunos manifestaron interés en continuar estudiando en la educación superior. Se advierten opiniones que denotaban ansiedad sobre su futuro, pues disponían de escasa información referente al proceso de finalización de la carrera técnica, la práctica profesional que deberían realizar, las

posibilidades de ingreso al mundo laboral en la respectiva especialidad. Parte del alumnado expresó su interés en continuar estudios en alguna carrera universitaria.

De las expresiones de disconformidad del alumnado de ambos grupos respecto de los resultados de su rendimiento académico y de no sentirse suficientemente preparados, se podría inferir que sabían de las demandas de la sociedad actual a las instituciones formativas, en el sentido de entregar una educación que desarrolle las competencias necesarias para responder a los requerimientos actuales e incorporarse a un mercado laboral cada vez más exigente, competitivo y restrictivo, como lo señala Román (2009).

Los orientadores HC señalaron que sus expectativas eran que los estudiantes alcanzaran puntajes en la PSU para postular a las carreras de su interés y aquellos que no pudieran financiar los estudios consiguieran becas. Los egresados que no obtuvieran puntajes para ingresar a la carrera universitaria de su interés pudieran ingresar a alguna afín en un CFT (Centro de Formación Técnica) para obtener un título de técnico universitario, después de dos años de estudios. Los orientadores TP expresaron que sus expectativas apuntaban a que el alumnado obtuviese sus títulos de técnico de nivel medio e ingresaran al mundo del trabajo. Los orientadores de ambas modalidades reconocieron que no se habían preocupado mucho de la orientación profesional. No se refirieron al rendimiento académico estudiantil.

- **Gestión del tiempo.** Esta categoría está referida a la administración del tiempo y las actividades de estudio, de recreación o de otro tipo de trabajo que el estudiantado realizaría fuera de la jornada escolar. Algunas de las opiniones emitidas, en ambas modalidades, fueron:

Cuadro 5.13 Gestión del tiempo

Aspectos	HC	TP
Gestión del tiempo	<p>E: <i>¿En qué ocupan el tiempo libre?</i></p> <p>A: <i>Dormir</i></p> <p>Grupo: <i>dormir</i></p> <p>A4: <i>Duermo mucho y salgo</i></p> <p>A6: <i>A mí no me gusta dormir porque como que el día se hace más corto.</i></p> <p>A8: <i>yo cuando voy a jugar me relajo completo porque estamos tensos “puta voy a pasar de curso, cómo me va a ir en la prueba, qué me va a decir mi papá” entonces estas en la cancha y te olvidai (olvidas) de todo eso, todo lo que pasa a tu alrededor, estoy preocupado de esa pelota y meterla en un lado no más, entonces es como que te relajai (relajas), yo voy a jugar sábado y domingo y me hace bien...entonces ahí me dicen tienes que salir, miranos a nosotros, entonces me dan el ejemplo de ellos</i></p> <p>A9: <i>Yo creo que depende del día...por lo menos para mí el fin de semana, para mí es fin de semana, para salir a bailar, compartir con los amigos y jugar a la pelota, para mí eso es en el fin de semana, y el domingo compartir con mi familia</i></p> <p>A1: <i>Para mí la semana es puro estudio, porque yo vengo a clases y después tengo preuniversitario en la tarde y los viernes en la noche, salgo a juntarme con alguien, el sábado en</i></p>	<p>E: <i>¿En qué ocupan el tiempo libre?</i></p> <p>A8: <i>En mi tiempo libre no estudio, si a mí me dan un trabajo para la próxima semana lo hago en la tarde del mismo día, la cosa es terminarlo en un solo día para que queden los otros día libres</i></p> <p>A4: <i>Yo tengo un grupo de cuatro personas, desde 3° de enseñanza media, hacemos los trabajos siempre a última hora, pero siempre nos va bien</i></p> <p>A9: <i>Yo en el tiempo libre salgo del internado porque no me gusta estar en el internado, y ese tiempo libre que salgo voy a dar unas vueltas al centro o a la casa de mi hermana, regreso como a las 18.30 horas para ir luego a un preuniversitario y volver alrededor de las 21.00 horas</i></p> <p>A6: <i>No mucho, yo al menos salgo del liceo a la 1.30 de la tarde, llego a mi casa, almuerzo y salgo a las 3.00 porque tengo preuniversitario desde 3.30 a 6.20. Regreso a mi casa a estudiar y hacer los trabajos y tareas del liceo...Además, en el preuniversitario nos dicen que deberíamos agregar horas a los cursos de preparación, casi no nos queda tiempo para estudiar. En el liceo a veces se está más relajado</i></p> <p>A2: <i>Nosotros no vamos al preuniversitario (liceo técnico) como</i></p>

la mañana para mí es puro tuto (dormir) hasta la hora de almuerzo y el domingo en la tarde igual hago cosas del colegio pero siempre en la casa

A3: Yo antes tenía más pautado el tiempo, si llueve me quedo en la casa estudiando y si no llueve salgo, soy súper rutinaria, los días sábados me levanto como a las 8, hago el aseo de la casa, a las 9 salgo con mi perrita a correr y después vuelvo a tomar desayuno

A2: Yo tuve la ocurrencia de inscribirme en preuniversitario los días sábados de las nueve hasta como la una, no se lo doy a nadie...claro porque me da la sensación que uno no descansa

A5: el fin de semana empieza el viernes en la noche

A3: El mío el sábado en la mañana

A4: Yo veo tele y juego

A1: yo escucho música

A6: No, lo que pasa es que hay demasiadas cosas que hacer, o sea yo de repente quiero estudiar historia, pero además tengo que estudiar matemáticas, tengo que estudiar otras cosas y uno no sabe por dónde empezar, yo empiezo a leer pero digo en mi mente, tengo que estudiar esto y tengo que estudiar matemáticas, mientras leo historia

A7 Yo casi todos los días salgo más tarde, soy voluntaria en la cruz roja juvenil, esto me ocupa 4 días de la semana y esos días salgo a las 9 de la noche y llego a mi casa como a las 10.30, y ahí ya no alcanzo a hacer nada. Los días lunes estoy en literatura porque escribo poesía, además estoy en folklore los días sábados

ella pero igual debemos realizar trabajos que a veces nos ocupan toda la tarde ...

A8: Yo ocupo el tiempo libre haciendo trabajos en mi casa, a veces voy al centro de Temuco. En televisión, mi programa sagrado es "Rojo", no me lo pierdo, todos los días llego de preuniversitario a ver Rojo

A5: Por eso igual decidí salir de los amigos, bueno son pocos los amigos que tengo porque en el liceo estoy en un grupo como de seis alumnos. Después de estudiar con ellos me voy a mi casa. En mi casa no estudio, no puedo decir que estudio porque veo tele todo el día, soy de esos estudiantes que aprende en el liceo y no se me olvida, no tengo para qué estudiar

A6: Por eso igual decidí salir de los amigos, pero eso es aparte de los que (hay) en el liceo, porque voy a un curso en pueblo nuevo, un curso de arte igual, porque igual no soy malo en el dibujo, o sea me gusta todo, de repente el folklore igual

A7: Yo mi tiempo libre lo ocupo solamente en leer, me gusta leer y ver tele, pero en cuanto a buen vocabulario por la lectura no, trato de conservarme original

A4: En mi tiempo libre me gusta pasear, o sea porque yo salgo del liceo y llego al centro y me gusta, pasear un rato en el centro porque no me gusta llegar temprano a la casa, no me siento cómodo y a parte que me la paso todo el día viendo tele...veo películas y me gusta criticar las películas que veo

A7: No, a ver...termina la hora de almuerzo y voy pa (a) la plaza, a ver a los amigos, a hablar con las chiquillas, qué voy a hacer ahí, a parte son puros hombres

A6: En el liceo en los recreos está la biblioteca abierta, se puede ver tele (televisión), jugar, leer, pero en el recreo de la una hasta las dos que es

la hora de almuerzo ahí se cierra todo...y al parecer que quieren de que igual los alumnos se queden en el liceo, pero uno a qué se va a quedar si no tiene motivación para quedarse

Estudiantes de la modalidad HC manifestaron que sus actividades escolares le demandaban gran parte de la jornada diaria. En el horario extraescolar cotidiano se dedicaban a estudiar y desarrollar tareas o trabajos escolares, a prepararse para la PSU, descansar (dormir). En los fines de semana participaban en actividades de recreación como jugar fútbol, ver televisión, bailar, juntarse con sus amigos, entre otras. No obstante, señalaron que disponían de escaso tiempo libre porque tenían una agenda escolar sobrecargada en la jornada escolar de cada día.

Estudiantes TP, al parecer disponían de más horas libres al término de la jornada escolar y la dedicaban al descanso, a actividades de recreación, excepto dos alumnos que señalaron participar en cursos de preparación preuniversitaria, probablemente motivados por intereses de continuidad de estudios superiores.

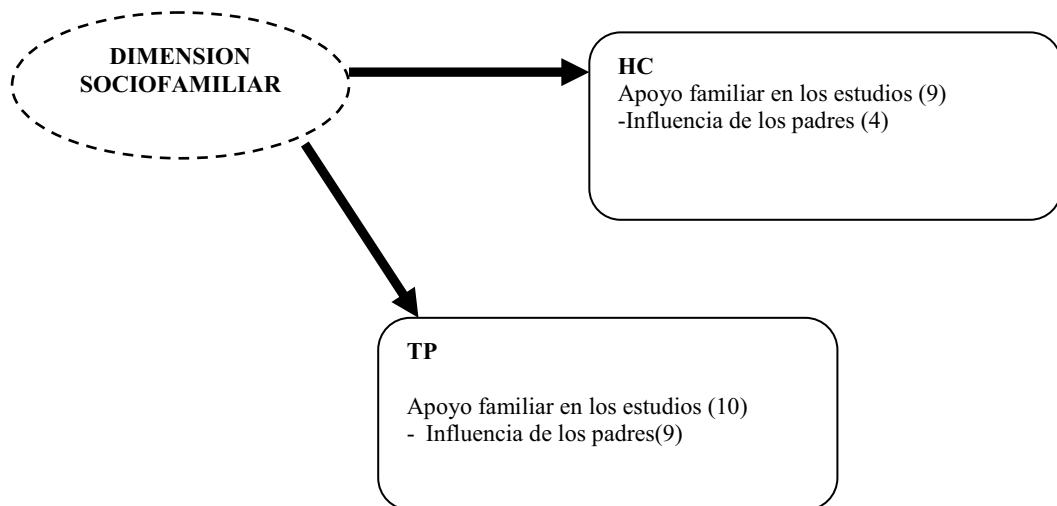
Llama la atención que el alumnado de ambos grupos no haya señalado que en el horario extra escolar realizaban actividades de trabajo productivo, acciones comunitarias (excepto una estudiante HC) o actividades extraprogramáticas que se impartían en sus respectivos centros educacionales. Al parecer, los espacios de los establecimientos escolares y las actividades extraescolares que ofrecían no eran atractivos para ellos. Esta realidad es concordante con los hallazgos de Martínez Guzmán (2007) respecto a que los jóvenes chilenos en su tiempo libre participarían en actividades que escasamente aportan a su desarrollo.

Los orientadores no emitieron opiniones al respecto.

➤ **Dimensión sociofamiliar**

Agrupar los códigos de análisis (conceptos, ideas o agrupaciones de citas de los documentos primarios) sobre las percepciones del estudiantado sobre su entorno sociofamiliar relacionadas con las influencias ejercidas en sus expectativas y el apoyo recibido. Las categorías que se indican en la **Figura 5.2** se analizan en forma comprensiva contrastando las modalidades de enseñanza diferenciada.

Figura 5.2
Dimensión sociofamiliar



- **Apoyo familiar en los estudios.** La categoría agrupa los textos referidos a la ayuda otorgada por la familia, fundamentalmente de los padres, para afrontar las exigencias académicas como recursos financieros o materiales para cumplir

con los estudios, tareas o trabajos escolares, aportes de saberes académicos, apoyo afectivo y comunicacional, entre otros. Algunas de los discursos escolares, según modalidad HC y TP se exponen a continuación:

Cuadro 5.14
Apoyo familiar en los estudios

Aspectos	HC	TP
Apoyo familiar en los estudios	<p><i>E: En general, ¿Cómo influyó la familia en todo este proceso?</i></p> <p><i>A5: Mi papá, o sea mis dos papás siempre han estado súper interesados en saber cómo me va o si tengo algún problema no tienen ningún atado en venir y si tienen que hablar con un profesor o con el inspector siempre están dispuesto a hacerlo</i></p> <p><i>A1: Mi familia hasta el momento me ha apoyado en un 100%, no me han dicho yo quiero que estudies esto, sino que me han dado a elegir a mí, bueno si lo que yo quiero estudiar es mi decisión total es mi futuro y ellos siempre me van a respaldar mis decisiones, siempre me van a estar apoyando.</i></p> <p><i>E: ¿Hay alguna experiencia distinta donde no haya apoyo?</i></p> <p><i>A4: Hay apoyo, a veces demasiado (risas)</i></p> <p><i>A4: Se siente como una presión</i></p> <p><i>A7: Mi mamá, una tía...todos los familiares de mi mamá...entonces uno se va fijando por el entorno que tiene alrededor, yo tengo tíos que son maestros chasquillas no más, otros que son buzos, sacan papas con cien mil pesos mantienen la olla y pagan todo...entonces eso es lo que de repente achaca, o sea uno se da cuenta yo no quiero ser como ellos, entonces ahí uno quiere salir de ahí, tengo igual un tío que es carabinero, él me dice métete a carabinero y te aseguras la vida para</i></p>	<p><i>E: En general ¿Cómo influyó la familia en todo este proceso?</i></p> <p><i>A4: Para mí fue importante porque yo iba a dejar de estudiar en 3° medio, porque yo vivo sólo con mi mamá, yo era siempre el apoyo de mi mamá así que me veía con la obligación de trabajar. En las partes en que busqué trabajo me decían quédate a trabajar aquí, pero mis familiares me aconsejaron que no lo hiciera, me dijeron: “tú tienes que seguir estudiando porque hay que ser alguien en la vida, mis primos y mis primas que me tienen mucho cariño. Por esta razón, continué estudiando y elegí bien.</i></p> <p><i>A6: Bueno, en mi caso me apoya mi mamá no más porque soy hijo entre comillas de ella no más, o sea siempre he recibido el apoyo de mi mamá porque, bueno mi padrastro que es ahora influye en sus hijos no más, o sea es cortante...en realidad sólo influyó en el momento de entrar a la enseñanza media. Por esto, mi madre siempre ha confiado en mí, hago mis propias cosas y si me caigo (equivoco), asumo la responsabilidad, no culpo a otras personas. O sea tiene confianza pues siempre me apoya en todo, me deja que yo tome mis propias decisiones</i></p> <p><i>A8: Para mí influyó la familia</i></p>

siempre, bueno la parte económica, porque la vida no me la va a asegurar

A7: 100%, o sea siempre me apoyan en las decisiones, están conmigo, yo quiero estudiar pedagogía en historia, eso es lo que me gusta, pero igual o sea 100% apoyo

A7: Por ejemplo, yo digo, necesito plata para este material, buscan, se las rebuscan para ayudarme, me ayudan para estudiar, es decir, todos estudiamos en la casa, yo quiero aprender historia, buscamos guías, siempre así, todo juntos

A5: Yo tengo el apoyo de los dos, pero el apoyo más fuerte es el de mi mamá, ha estado en los momentos malos, porque yo repetí un curso y ella estuvo conmigo ahí, apoyándome siempre, "tienes que salir adelante..." y todo, así que siento más el apoyo de mi mamá...Respecto de lo que quiero estudiar a futuro, igual apoyan mis planes, ...a mí me gusta teatro y yo quiero estudiar eso pero no sé si pueda

A6: Sí porque ellos comprenden la presión que hay, lo que tú quieres hacer en el futuro, En mi caso tengo un hermano como es universitario el me lo dice, porque ya pasó todo eso

Bueno, mi familia, en mi caso si influyó bastante, o sea, me he esforzado más que por mí, por ellos. Yo vivo con mi hermano ahora arrendamos una casa en Temuco, vivimos junto a mi otra hermana y mi sobrina, en total cuatro personas. Mis papás viven cerca de Villarrica, por eso debo esforzarme más porque ellos están pagando arriendo acá, están dando plata todos los meses y cosas para vivir, entonces tengo que cumplir...yo creo que han influido de forma positiva aunque en realidad nunca les he dicho "ayúdenme en esto", pero, siempre han estado apoyando...

A6: ...Mis papás me ayudan, aunque soy bien independiente, por ejemplo cuando mi mamá trabajaba y yo estaba en 1° y en 2°, nunca estaba en la casa, me llamaba por teléfono para saber qué estaba haciendo y ahí yo estudiaba y me ponía las pilas sola, en 3° dejó de

igual...no sé igual como el David, un año estuve trabajando y me quedé pegado (reprobé el curso), eso fue para ayudar a mi familia. Mi mamá igual me decía que si dejaba los estudios no iba a ser nadie en la vida y volví a matricularme en el liceo

E: O sea fue una decisión tuya a pesar de la oposición de tu abuela

A1 Sí, de mi abuela. Mis papás vivían acá en Temuco, y al final yo decidí venirme, me vine a vivir con mis papás y acá busque un liceo que tuviera la especialidad, ahí estoy estudiando

A5: Mi familia, la verdad es que ellos siempre me han apoyado...la verdad es que mis viejos son...no que me celebran todo, pero si me dan una cierta libertad y en el fondo me hace bien, que sea yo les digo ya cómo va a estar esto y les pregunto y ellos me dicen mira desde mi punto de vista lo veo así y yo por ejemplo si tengo una opinión diferente, bueno ellos me la respetan. Entonces el apoyo ha sido de los dos, la verdad que yo como que no estoy ni ahí con nada...la verdad que seguir estudiando me daba lo mismo y yo así no me preocupo por nada, no sé cómo paso de curso, yo me quedo con lo que escucho en la clase, nunca ando pendiente de nada

E: ¿Qué rol jugaron los papás en esa decisión?

A6: En mi caso, mi familia me deja decidir a mí, ...uno cuenta sus planes, me dan sus puntos de vista, pero decido yo

E: ¿Es un acto de confianza o un acto de despreocupación?

A6: No sé, pero son súper diferentes mis viejos a otros padres

trabajar para ayudarme más a mí porque llegaba de clases y me tenía que preparar comida y nunca estaba en la casa entonces salía a otros lados, iba a clases, entonces dejó de trabajar para ayudarme y para que me preocupara de los estudios

El alumnado HC y TP señalaron el apoyo familiar en afecto y comunicación.

El apoyo material y financiero es escaso, aunque más marcado en HC.

En la interpretación de los contenidos de los discursos HC y TP se encuentran elementos que confirmarían los hallazgos de los investigadores en el sentido de que la familia constituye un importante soporte afectivo y comunicacional para los jóvenes chilenos⁵⁸.

La ayuda económica y los aportes al desarrollo académico para la mayoría del estudiantado, especialmente en TP, era escaso si se considera el capital social y financiero de las familias, especialmente de la modalidad TP, puesto que por sus ingresos económicos pertenecen a los quintiles I y II⁵⁹, con alta vulnerabilidad social. Esta realidad es coherente con lo señalado por autores como Figuera et al. (2003); Brunner y Elacqua (2005); Ali et al. (2005); Baeza y Sandoval (2007); Cornejo y Redondo (2007), entre otros.

⁵⁸ El estudio del PNUD (2002) "Nosotros los chilenos: un desafío cultural" muestra que el 70% de las personas entrevistadas otorga importancia fundamental a la familia, al cónyuge y especialmente a los hijos, lo que significa que gran parte de los chilenos valoriza la familia como esencial en sus vidas personales. Sin embargo, esto no significa que la familia tradicional no esté sufriendo un proceso de transformación. Asimismo, el XVII Censo Nacional (2002) muestra un notable cambio en la familia chilena: cada vez son más las mujeres que son jefes de hogar: más de un tercio de los hogares chilenos están encabezados por una mujer; aumentaron de un 26.9% en 1992 a un 33.3 % en el 2002 (Jadue, 2003).

⁵⁹ Los quintiles de ingreso son una forma de clasificar a los hogares de una población según sus ingresos. Cada quintil corresponde a la quinta parte o 20% de los hogares ordenados en forma ascendente según el ingreso autónomo per cápita del hogar, donde el primer (Quintil I) representa el 20% más pobre de los hogares y el quinto quintil (Quintil V) el 20% más rico de estos hogares (CASEN, 2010).

En el grupo HC, algunos estudiantes manifestaron que se sentían presionados por los padres respecto de sus exigencias en el *rendimiento académico*. Pese a que un alto porcentaje del alumnado vivía con sus padres, en las opiniones se advierte el progreso de la tarea de desarrollo hacia la autonomía en la toma de decisiones (más marcado en TP).

- **Influencia de los padres** Esta categoría apuntaba a recoger información de la percepción del alumnado respecto de la influencia de los padres en las expectativas académicas y laborales y la toma de decisiones. Una selección de opiniones del alumnado HC y TP se presentan a continuación:

Cuadro 5.15
Influencia de los padres en el estudio

Aspectos	HC	TP
Influencia de los padres en el estudio	<p><i>E: ¿De qué manera vuestras familias influyeron en sus procesos de transición al 3er año?</i></p> <p><i>A3: Yo creo que todo papá quiere que su hijo llegue lejos, yo creo que todo papá quiere que uno salga bien del liceo, se supone que eso es lo que ellos más pueden darnos, están preocupados que uno pueda tener una carrera profesional, verlo trabajar, ese es el sueño de todo papá</i></p> <p><i>A1: Sí gracias a Dios me ha apoyado mi familia y mi papá se ha esforzado harto, eso es lo que igual veo y comparo con mi rendimiento que he dado, mi papá se ha esforzado mucho más de lo que yo me he tenido que esforzar</i></p> <p><i>A3: Tiene demasiadas expectativas,</i></p>	<p><i>E: ¿De qué manera vuestras familias influyeron en sus procesos de transición al 3er año?</i></p> <p><i>A8: Nos han apoyado, me refiero a que uno cuando elige una carrera siempre tiene el apoyo de sus padres primero que nada, de su familia, siempre te ayudan en lo económico y cuando tú necesitas que estén contigo, siempre los padres van a estar con uno</i></p> <p><i>A7: En el caso mío a mí me apoyaron en la parte económica, igual me han ayudado en lo emocional, me han orientado también</i></p> <p><i>E: ¿Quiénes en tu familia?</i></p> <p><i>A8: Mis padres</i></p> <p><i>A6: En el caso mío mi mamá no más,</i></p>

mi papá y mi mamá igual lo ven por el lado de que quieren verme trabajando exitosa, entonces igual les da miedo algo que uno tiene que...

A6: Yo creo que de todo el proceso, yo creo que más mi mamá, porque la mamá como que siempre está ahí, porque el papá trabaja o en la hora de ponerse (dinero) el papá siempre va a estar...mi mamá es la que tiene el teje maneje... "oye necesitas algo, oye ponte a estudiar" antes ella también tenía mi calendario de pruebas y estaba "oye"

A3: En los padres y de repente también en los tíos, primos...es que igual, aunque no son tan importantes... dan apoyo, no tanto como el que dan los padres...pero, igual ellos tienen problemas similares y expectativas como las de nosotros y nuestros padres

A2: Es decir, el papá siempre quiere que uno sea mejor que él ...por parte de mi mamá yo siento que hay mucho apoyo, porque mi mamá tiene más estudios que mi papá, entonces como que mi mamá se preocupa más de mí como ya pasó por esa etapa ya

Yo creo que mis papás... siempre han apoyado o sea mi papá nunca me ha exigido nota alguna, pero en cierta forma me lo dice... yo creo que si a uno no le exigen mucho trata de dar más, al contrario de que si lo están a cada rato molestando, "de que te tiene que ir bien en esto", uno trata de hacer todo lo contrario...entonces si a mí no me exigen nada es como que me dijeran "ponte las pilas" (dedícate), en vez de que me estuvieran diciendo a cada rato lo que debo hacer

A4: Yo igual, como yo soy la hija mayor siempre se han preocupado más por lo que voy a hacer en el futuro, mi mamá es la persona que más ha influido porque me ha ayudado a estudiar qué se yo, ella me decía ¿Estudiaste?, ¿Tienes pruebas, tareas o trabajos? ¿En qué

porque vivimos con mi padrastro y no nos llevamos muy bien, así que mi madre es quien me ayuda a orientarme, me ayuda a financiarme

A2: Yo antes quería haber sido chef, me gustaba la cocina todo eso, me gusta estar en la cocina, ayudar a mi mamá...después quería estudiar dibujo técnico, quería hacer un curso así algo, pero opté por mi especialidad, me di cuenta que me gustaba, a veces algunos terminan el 4º año y se dan cuenta que lo que estudiaron no les gusta. El proceso de elegir es difícil, es difícil elegir, pero yo estoy conforme...influyó la familia, mi mamá, esas son las personas que apoyan, a veces uno se coloca un poco ciego...yo quería un liceo donde hiciera de amigos pero al final, opté por lo que me gustaba a mí.

te puedo ayudar? Igual yo soy media floja, dejada, me digo tengo prueba puede ser que estudie en la clase ah! no... (en tono de broma)... igual, yo no estudio mucho, nunca he estudiado mucho, pero sí trato de poner atención en la clase...lo que enseña el profesor y eso es lo que me queda en la memoria más que estar estudiando porque igual no tengo tiempo para estudiar

A6: En mí, también han influido en forma normal, como en mis compañeros, me apoyan en todo, mi hermana mayor ella no se mete en nada de lo que yo estudio y me habla de las carreras universitarias, de cosas universitarias, cuando yo necesito ayuda voy donde ella y ella me ayuda siempre

A4: Mi hermano, él es mi apoyo...él siempre me apoya a buscar material y me dice que siga lo que es mi talento, que siga lo que yo quiero a pesar de todo, de mi familia

El alumnado HC expresó que la influencia de los padres había sido importante en la trayectoria escolar, en las expectativas académicas y en sus proyecciones a futuro. Los padres demostraban interés en saber cómo les estaba yendo en los estudios, en concurrir al establecimiento educacional cuando se les requería, en ayudarles en los problemas escolares que les afectaban. Algunos señalaron que sus padres respetaban su autonomía en las decisiones, pero varios de ellos expresaron que sentían la presión familiar respecto de sus expectativas y de las notas que esperaban.

En los discursos de varios estudiantes HC se advierte que las proyecciones de sus padres apuntaban a que obtuvieran un puntaje alto en las pruebas de selección universitaria que les posibilitara el ingreso a la carrera que les interesaba.

Manifestaron que sus padres estaban preocupados y los presionaban por sus resultados académicos puesto que sus expectativas apuntaban a que sus hijos alcanzaran metas más altas que las que ellos habían logrado. En algunos casos, otros familiares (hermanos, tíos) se habían sumado a la preocupación y les ofrecían ayuda. La mayoría confirmó que sus padres influían en ellos y los apoyaban. Del contenido de los discursos se infiere la alta valoración que el alumnado le asigna a sus padres y como éstos pueden contribuir a la eficacia escolar (Cornejo y Redondo, 2007), especialmente a la madre. Por otra parte, debe destacarse la percepción de los padres respecto de que la educación puede contribuir a la movilidad social. En el alumnado HC predominaban los padres con escolaridad secundaria.

El alumnado TP interpretó la influencia de los padres en la aprobación de las opciones curriculares que hicieron y en el acuerdo con sus expectativas. En todo caso, sus opiniones fueron más distendidas, al parecer no sentían la presión de la familia ni de los profesores por obtener altos logros académicos.

En el alumnado TP, la influencia de los padres se relacionaba con las expectativas de que sus hijos obtuvieran el título de técnico de nivel medio en la especialidad elegida. Un alto porcentaje de padres había alcanzado el nivel de escolaridad primaria o básica, por tanto, anhelaban que sus hijos terminaran el nivel medio y obtuvieran el título mencionado que los habilitaba para el desempeño laboral, sin embargo, en algunos estudiantes las expectativas apuntaban a la continuidad de estudios. Los cambios al 3er año de educación

media también fueron significativos para el estudiantado TP, pero con exigencias evaluativas distintas, consistentes en demostrar a través de actividades prácticas las competencias y aprendizajes exigibles en sus carreras técnicas.

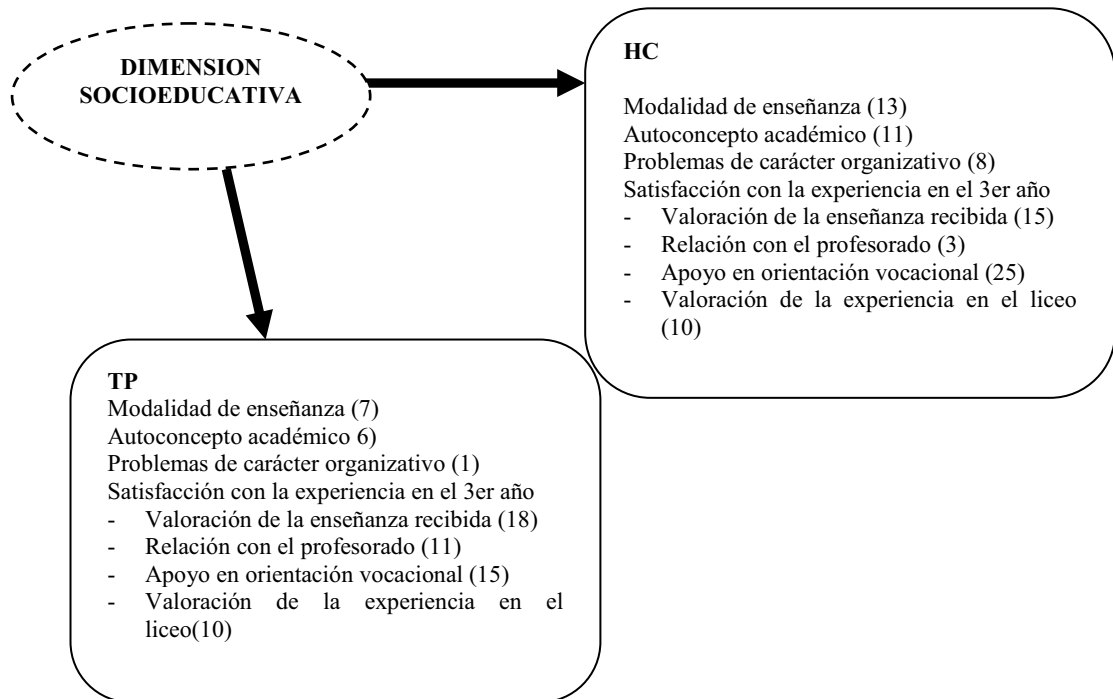
Los orientadores HC y TP no emitieron opiniones referidas a esta categoría.

En las opiniones, también se aprecia el impacto que tuvieron los cambios de la transición académica al 3er año en algunos estudiantes: aumento de las asignaturas, toma de decisiones en alternativas curriculares (modalidad diferenciada y asignaturas electivas, matrícula en cursos preuniversitarios), cambios de profesores, algunos más exigentes que otros, ante lo cual debieron desarrollar destrezas adecuadas, como lo señala Álvarez González (1999).

➤ **Dimensión socioeducativa**

Agrupar los códigos relacionados con el alumnado y su entorno de aprendizaje escolar: valoración de la enseñanza, aprendizajes logrados, relaciones con los docentes y con los iguales, orientación profesional, entre otros. A continuación se presentan y analizan en forma comprensiva las categorías más relevantes:

Figura 5.3
Dimensión socioeducativa



- **Modalidad de enseñanza.** Se refiere a cuan conforme se sentía el alumnado en la modalidad de enseñanza diferenciada que había elegido. Cada modalidad de enseñanza (HC y TP) tiene un plan de estudios que contempla, además de las asignaturas básicas, asignaturas electivas que posibilitan la profundización de contenidos disciplinarios humanísticos o científicos como ciencias sociales, literatura, comunicación, idiomas o ciencias naturales, biología, química, matemática, física, etc., para el alumnado que tiene como expectativas la continuidad de estudios o para realizar actividades teóricas y prácticas en distintas especialidades técnicas como contabilidad, secretariado, ventas, alimentación, atención de párvulos, construcción, etc., para el alumnado que tiene como expectativa obtener el título de técnico de nivel medio para una

pronta inserción laboral. Estas asignaturas fortalecen el currículo de la modalidad diferenciada y contribuyen a vincular la educación con el mundo del trabajo. En el **cuadro 5.16** se presentan las citas extraídas.

Cuadro 5.16
Modalidad de enseñanza

Aspectos	HC	TP
Modalidad de enseñanza	<p><i>E: ¿Cómo ha sido su experiencia con las asignaturas electivas....</i></p> <p><i>A1: En cuanto a mí, el electivo del año pasado es distinto al de ahora, estaba en psicología, pero el ambiente no me gustó, el curso era muy desordenado...</i></p> <p><i>A4: No iba contigo</i></p> <p><i>A1: No, si me gustaba, me gusta todavía harto pero el clima no me agradaba, me molestaba porque acostumbro a poner atención en clases, pero no podía, me distraía</i></p> <p><i>E: ¿Cómo te sentiste con esa decisión?</i></p> <p><i>A1: Este año dije no sigo en psicología porque no voy a aprender nada, es mejor potenciar otras habilidades, así que opté por física</i></p> <p><i>A7: Yo igual elegí lo más fácil, porque dije se ofrece a psicología e inglés, psicología no porque me tinca que hay que estudiar más, inglés igual no me cuesta, pero dije ¡ah ya inglés, qué tanta cuestión!</i></p> <p><i>A2: Pero es que eso debería ir más por el ámbito de la que carrera que uno seguramente quiere seguir, entonces ahí uno elige no más, si yo quiero estudiar una carrera, supongamos pedagogía en castellano, no voy a estar tomando física o biología, o sea hacen ramos que después a uno más adelante no</i></p>	<p><i>E: ¿Cómo ha sido su experiencia con las asignaturas electivas?....</i></p> <p><i>A1: Yo elegí contabilidad porque me gustaba y estoy conforme</i></p> <p><i>E: ¿Fue una buena decisión?</i></p> <p><i>A1: Al principio elegí Secretariado, pero uno puede cambiar de decisión...</i></p> <p><i>A2: Bueno yo entré al liceo en 1º, ...mi objetivo era estudiar ventas (elección del plan diferenciado al ser promovido a 3º de enseñanza media), entonces mi apoderado dijo que yo estudiara contabilidad, pero, yo quería estudiar ventas, o sea era más fácil es que yo he tenido otros compañeros que han salido de ventas y dijeron que era fácil...pero, mi apoderado dijo ándate a contabilidad</i></p> <p><i>A5: Yo igual iba a ir al liceo a estudiar atención de párvulos, pero después me complicó porque tenía que haber elegido en segundo un ramo que era religión o música, no artes visuales o música y yo elegí artes visuales, no me gustaba música, entonces para entrar a párvulos tenía que elegir música, debería estudiar mucho en 3º y 4º, entonces yo me cambie y me fui a alimentación, además que me gustaba eso</i></p> <p><i>E: Pero tú me dices que para elegir especialidad tenías que haber</i></p>

les va a servir

elegido algunos ramos que te lo permitan

A9: Podría ofrecer más ramos electivos y que uno pueda decidir, pero no hay tampoco

A5: Sí

A6: Debería haber 3° científicos y 3°s humanistas

E: Es decir se elige al pasar a 3°, ¿Te pareció bien?

A5: Dependiendo de lo que interese seguir estudiando

A5: Sí me agrada, en 4° continúo en la especialidad elegida: alimentación

A8: En 3° uno elige los electivos por las notas, por lo menos a mí me sucedió, yo no soy humanista 100%, aunque en física, química no hay caso, sólo notas 4,0, esto baja el promedio es como denigrante porque a uno le da rabia estudiar algo que no entiende y sacarse un rojo.

A3: Sí harto tarde...la verdad es que no tengo las capacidades para esto...la verdad es que...encuentro que me gusta más compartir y el hecho de estar encerrada en un taller no me agrada

A6: por ejemplo, la decisión de que eliminaron historia y cívica, no hay cívica y tampoco hay educación física, los que quieren seguir educación física tuvieron que irse a psicología... Debieron consultarnos, también dividieron inglés siendo que es un idioma universal, lo mismo matemáticas.

E: ¿Es que ustedes están cosiendo todos los días? (especialidad vestuario)

A3: Sí algo así, pero, si pudiera volver el tiempo atrás habría elegido otra especialidad...por ejemplo adulto mayor

A5: La modalidad es humanístico científica, mi curso es de electivo humanista, somos humanista, pero, no tenemos mucho para elegir, tenemos psicología o inglés, pero inglés no es muy humanista

A5: Yo opté por refrigeración y climatización porque era una especialidad nueva, pero ahora hay mucha competencia, o sea hay varios maestros que pueden hacer lo mismo. Me cambié a otra especialidad nueva no saturada, electricidad, así opté por algo que salía de lo común

E: ¿Cuáles son los electivos?

A7: Bueno en mi caso no fue así porque yo no elegí esta carrera, porque yo antes de llegar a este liceo estuve estudiando en el Moser y ahí elegías carreras, pero por motivos de conducta no quedé en la carrera...y me fui a varios liceos, pero casi todos no tenían matrícula para marzo y como no podía arriesgarme a perder un año me quedé en este liceo...quería irme a electricidad, pero me dijeron que estaba copado el curso y como me dijeron que había una carrera nueva: refrigeración, no había aquí en Temuco esa carrera, me quedé en ella

A9: Física, química, biología, psicología e inglés

A8: Y antes había educación física y cívica

A7: Yo creo que faltaría uno de artes, se tiene que potenciar la parte artística, yo hubiera elegido éste (se produce un murmullo...)

A8: Yo creo que debiera haber más electivos

A7: Bien, estoy conforme, además me gusta el área de la biología, me gusta aprender, investigar y física, de electivo no puedo decir nada del

A9: A nosotros, al término del 2°, nos dieron para elegir, la verdad es

profesor porque es excelente...

que yo creo que no lo pensé bien, a mí me gustó lo de vestuario para poder hacerme mi ropa y la cuestión y no fue así, además que mi viejo (padre) estaba feliz, me decía: “qué bueno, te harás tus vestidos”...

En general el alumnado, de ambos grupos, estaba conforme con la modalidad de enseñanza que habían optado, aunque al interior de cada modalidad en algunos estudiantes, al término del año académico, había variado el interés por las asignaturas elegidas. Esto no necesariamente significa cambio de mención o especialidad, ni menos aún, de modalidad de enseñanza diferenciada, aunque si el alumno desea este cambio puede solicitarlo a la autoridad educacional respectiva. Las asignaturas electivas brindan oportunidades para realizar actividades prácticas y contactarse con el mundo profesional y laboral, por tanto, contribuyen a la clarificación del autoconcepto del estudiante.

El alumnado HC señaló que la opción de las asignaturas electivas la hicieron con escasa ayuda orientadora y manejo de información. En la toma de decisión influyeron: **1)** la amistad con algunos compañeros(as) que ya habían hecho la elección, **2)** el supuesto de que los contenidos de determinadas asignaturas eran fáciles de aprender y los resultados de las evaluaciones podrían contribuir a mejorar los promedios de la nota final. Reconocieron que en la decisión tomada deberían haber considerado sus intereses y expectativas de continuidad de estudio. Sugirieron que se ampliara la gama de asignaturas electivas ofrecidas (plan humanista tenía pocas opciones), que se considerara un plan con asignaturas de arte y deportes y que se indagara previamente los intereses del alumnado para

elaborar la propuesta de las asignaturas electivas que se podrían impartir.

El estudiantado TP también expresó que en su toma de decisiones influyeron los iguales, las conversaciones con los padres, entre otras. No disponían de mucha información, la ayuda en orientación fue escasa.

Los orientadores HC y TP señalaron que las actividades se canalizaban a través de los profesores jefes, que no tenían un programa específico de orientación profesional y que la entrega de información sobre las modalidades de enseñanza diferenciada y asignaturas electivas se hacía a través de charlas, invitación de profesionales y visitas a las universidades y carreras universitarias, de acuerdo a los intereses del alumnado. En el caso de la modalidad TP además del ciclo de charlas había visitas guiadas a los talleres de especialidad.

Es pertinente señalar que, a partir del año 2005, el Programa Chilecalifica organizó redes de capacitación vocacional y laboral de orientadores (vía concursos) y elaboró un sistema de información, on line, sobre posibilidades de continuidad de estudios y de inserción laboral (Chilecalifica y GTZ 2005; Lagos y Palacios, 2008). Este programa que finalizó en el año 2009, era frecuentemente consultado por orientadores, profesores y estudiantes.

Los discursos mencionados evidencian la necesidad de intervención orientadora en los establecimientos educacionales del estudio, puesto que la existencia de un programa de orientación profesional, actualizado,

contextualizado y bien desarrollado, contribuye a clarificar muchas dudas de los jóvenes sobre su futuro y a tomar decisiones acertadas con respecto a éste. Por otra parte, la orientación profesional contribuye a desarrollar una educación integral y, por lo tanto, una educación de calidad.

- **Autoconcepto académico.** Esta categoría aglutina las opiniones referidas a la autovaloración de las capacidades previas, adquiridas y las habilidades para realizar las actividades académicas y resolver los problemas. La evaluación de las propias capacidades requiere la clarificación del autoconcepto vocacional; en este caso, el adolescente debería tener cierto conocimiento acerca de sus potencialidades (áreas de intereses, aptitudes, habilidades, aspiraciones, experiencias, etc.) y del mundo que le rodea para tomar decisiones que se vinculan con su proyecto de vida; (Álvarez González, 2008).

El alumnado de ambas modalidades expresó sus opiniones al respecto. El **cuadro 5.17** contiene los textos seleccionados.

Cuadro 5.17
Autoconcepto académico

Aspectos	HC	TP
Autoconcepto académico	<i>E: ¿Cómo evalúan Uds. Sus capacidades?</i>	<i>E: ¿Cómo evalúan Uds. Sus capacidades</i>
	<i>A5: Yo creo que uno es bueno para algo, pero no lo pule...yo antes en matemáticas me iba súper bien, entrando al liceo dejé matemáticas, entonces cuando me dispongo a estudiar matemáticas me va bien y puta de</i>	<i>A8: Yo también soy buena para las matemáticas y también soy buena para ayudar a mis compañeras. En el liceo soy muy cooperadora y le ayudo hartito a los profesores jefes. Si alguien me necesita para hacer algo estoy yo...la sala siempre está sucia entonces dicen</i>

- repente mi mamá me dice, viste que estudiando podí (puedes) lograrlo*
- A3: Sí existen los espacios, porque me va bien en el área de matemáticas, toda el área científica entonces tengo más para elegir, aparte física que me encanta es genial*
- E: ¿Alguien te ayudó a descubrir eso o te diste cuenta sólo?*
- A3: Me fui dando cuenta porque del año pasado empezamos con física, entonces me gustó, no me costaba aprender, entonces este año me dije, el lado científico tiene más oportunidades que el lado humanista*
- A4: Yo este año he estudiado menos pero he mantenido mis notas...porque yo tenía buena base y como que había cosas que ya las había pasado y como que ni ahí con estudiarlas de nuevo, pero bien*
- A7: No, yo sé que puedo dar más, mis notas están harto bajas para lo que yo puedo dar*
- A1 Yo me manejo mejor en actividades extra programática, en inglés, en educación física hago danza, grupo de cámara, toco flauta travesa (travesera)*
- A2 Soy bueno en la biología*
- A8: Yo en castellano y folklore, yo canto*
- Yo creo que en física o en matemáticas sí, pero en extra programático no...y sería entretenido, por ejemplo un laboratorio, pero no se hace*
- quien ayuda a limpiar, los otros todos se quedan sentados y yo voy tomo la escoba y barro*
- A3: Yo pienso que soy buena amiga, siempre cuando mis compañeras necesitan contar algo o a veces están pasando problemas que las tienen mal, las escucho y me dicen que las comprendo (empatía) y les levanto el ánimo*
- A6: En mi caso yo pienso que no, porque igual a mí me gustan las matemáticas, pero tenemos tres horas de matemáticas, o sea el profesor es muy bueno pero no se le da el espacio a él para que nos enseñe todo lo que él sabe...igual que otra cosa que a mí me encanta el deporte pero no hay ni un espacio donde yo pueda practicar el deporte, nos falta más educación física*
- A1: Yo estoy en un grupo que se junta con el liceo Anibal pinto y el liceo técnico ahí también nosotros practicamos para lo que somos buenos...el grupo se llama liderazgo juvenil entonces ahí, eligen personas de curso o del liceo o si no tú misma te inscribes entonces igual hay espacios porque...*
- A5: Si uno quiere ser alguien en la vida tiene que esforzarse por uno mismo y no esperar que a uno siempre lo estén hinchando (presionando) para que estudie...yo creo que uno tiene que mirarse y decir, no, para, yo tengo que salir adelante...bueno eso pienso yo*
- A5: Bueno a mí me gusta matemáticas, historia, inglés algo porque como me gusta escuchar música que venga de fuera de...grupos extranjeros, me gusta informarme de lo que dicen, no es gracia escuchar algo y no entender de qué están hablando*

Estudiantes HC manifestaron que habían detectado algunas de sus capacidades (“para que eran buenos”) a través del estudio y actividades en asignaturas básicas, asignaturas electivas y actividades extraprogramáticas. Esto, sin lugar a

dudas, les habría posibilitado contrastar sus capacidades con la modalidad de enseñanza diferenciada y confirmar sus expectativas. Establecieron asociaciones entre esas disciplinas y el *rendimiento académico* obtenido y sus posibilidades de continuidad de estudios. Agregaron que les agradaría contar con más espacios extra programáticos (laboratorios, talleres) para desarrollar actividades en las disciplinas académicas de su interés.

El alumnado TP manifestó conocimiento de sus capacidades más sobresalientes y las relacionaron con las actividades lectivas y el resultado. No obstante, no se circunscribieron sólo a las capacidades detectadas en las actividades en aula, sino también en actividades extra programáticas, en las relaciones con los iguales (habilidades sociales, deportivas) etc. Al parecer, tendrían más oportunidades para probarse en el ejercicio de sus capacidades.

En ambos grupos, la claridad que habían alcanzado sobre sus capacidades era más por autodescubrimiento que por ayuda orientadora. De todos modos, se advierte que tenían incertidumbre en sus proyecciones a futuro.

Orientadores HC señalaron que el trabajo con el alumnado lo canalizaban a través de profesores jefes de cada curso, que el estudiantado tenía la posibilidad de conocer sus intereses vocacionales informándose en INTERNET y realizar las actividades propuestas por el Programa Descubriendo JOBLAB (Orientación vocacional y laboral para jóvenes del Programa Chilecalifica⁶⁰). Que las

⁶⁰ <http://www.joblab.de/manualjoblab.pdf>

múltiples actividades que debían realizar en los centros y la gran cantidad de estudiantes con problemas sociales que debían atender les dificultaba el trabajo de orientación con el alumnado. Los orientadores TP también se refirieron al programa JOBLAB y señalaron que sus actividades se concentraban fundamentalmente en ayudar al alumnado a acceder a los beneficios de programas sociales que las políticas educativas habían creado para afrontar la problemática de inequidad escolar.

- ***Problemas de carácter organizativo.*** Esta categoría se refiere al conjunto de acciones adquiridas con la práctica y que se realizan frecuentemente para lograr aprendizajes o realizar tareas y trabajos extra aula. Implican entre otras: organización del tiempo, concentración mental, actitud positiva hacia el estudio, hábitos de estudio, etc. La ejecución de estas acciones en la práctica del aprendizaje, sin lugar a dudas, tiene directa relación con el resultado académico expresado en las calificaciones.

Las opiniones emitidas por estudiantes de ambas modalidades de enseñanza fueron:

Cuadro 5.18
Problemas de carácter organizativo

Aspectos	HC	TP
Hábitos de estudios y estrategias	<p>E: <i>¿Cuándo les va mal en las pruebas generalmente a qué se debe?</i></p> <p>A4: <i>En mi caso cuando me va mal, antes yo me enojaba porque estudiaba y me iba mal, pero ahora mejor no me enoja y estudio más no más, probar otra forma de estudiar a lo mejor me ayuda</i></p> <p>A5 <i>Es que si te fue mal tienes que seguir tratando, probando otra técnica, no te vas a quedar ahí no más porque te fue mal, recupérate, no te va a ir mal siempre</i></p> <p>A8: <i>Muchas veces el problema está en la base, yo tengo mala base y tengo que estudiar el doble para sacar el 4, no paso el 4</i></p> <p>A2: <i>Depende de cómo es uno, porque si uno viene con la mentalidad de pasarlo bien es obvio que te va a ir mal y si te dejas influir por tus amigos igual te va a ir mal, uno tiene que llegar aquí con la mentalidad de estudiar y que te vaya bien</i></p> <p>A8: <i>Lo de la base es cierto, para mí, al pasar de 8° de educación básica a 1° de enseñanza media, también fue un cambio grande, desde 1° medio me ha costado aprender, con algunas materias trataba de aprender algo y no podía y para las pruebas estudiaba, no sabía cómo se sacaba esto, de dónde salió esto todo eso, pero se trata de materia que se pasa en 1° medio, es decir, me ha costado aprender en la enseñanza media.</i></p> <p>A8: <i>Uno conscientemente dice ya ahora tengo que estudiar historia, pero también está pensando, que mañana tengo que hacer esto, mañana tengo prueba, a qué hora estudio, pero ya es tarde y no es</i></p>	<p>E: <i>¿Cuándo les va mal en las pruebas generalmente a qué se debe?</i></p> <p>A4: <i>Se debe a falta de atención, yo aprendo en la clase, no estudio en la casa, no es que sea malo pa (para) estudiar, sino que estudio y se me confunde lo que aprendí con lo que estoy estudiando, porque en los textos sale la misma materia pero con otras palabras y eso a mí me confunde, tengo que recordar, ahí tengo que estudiar, leo el libro como una referencia, para de ahí elaborar mi propia opinión</i></p> <p>A8: <i>A mí si me va mal en una prueba es porque no estudié, excepto en matemáticas porque no pesco (estudio) mucho, no me gusta</i></p> <p>A9: <i>A nadie le gusta matemáticas</i></p> <p>A6: <i>Yo creo que se debe a falta de atención igual, si a uno le explican un ejercicio es otra cosa, yo aprendo mejor</i></p> <p>E: <i>Mira cuando hice la pregunta me refería a si la explicación que ustedes se daban tiene que ver con que Yo no estudié o Yo no puse atención o estaba muy difícil, No me explicaron la prueba, saber si la explicación estaba adentro o afuera</i></p> <p>A4: <i>Es culpa de uno</i></p> <p>A7: <i>No es culpa de uno...es culpa de los profesores porque explican mal</i></p> <p>A5: <i>A veces explican muy rápido, se enredan</i></p> <p>A7: <i>Hacen explicaciones muy veloces</i></p> <p>A8: <i>Así uno no alcanza a captar, a entender</i></p>

como antes que uno, por lo menos a mí me pasa que antes estudiaba media hora y listo, ahora no

A5: El problema es que las pruebas se juntan mucho...por lo menos vivimos una semana en que tuvimos prueba todos los días...entonces uno dice pucha profe tengo prueba mañana y a la segunda hora igual tengo prueba

A6: Y uno les pide a los profesores postergación, pero te dicen "tienes que acostumbrarte porque en la universidad es así...", más encima la presión de que te tiene que ir bien en los últimos cursos para obtener un promedio mejor ponderado, porque el ponderado vale harto y después va a valer más, entonces esa presión, más encima la presión de que te tiene que ir bien porque se acerca la prueba, más encima la presión de la universidad que tus papás quieren que entre y si tu decisión no es correcta ,se junta todo

A6: Si uno le dice profe puede repetir de nuevo, ya ahí le enseñan...pero ahí cada uno está en su propia salsa, nadie lo toma en cuenta

A6: Si, por ejemplo, yo llego atrasado a clase, empiezo a saludar a todos los compañeros, me pongo a conversar, el profesor está hablando, haciendo la clase, ahí, el profesor llama la atención, pero, yo no pesco (hago caso omiso), sigo conversando, después llega el día de la prueba y yo no tenía idea de la prueba, porque estaba en eso con mis compañeros, sí pues, es culpa mía entonces

A4: Se debe a falta de atención, yo aprendo en la clase, no estudio en la casa, no es que sea malo pa (para) estudiar, sino que estudio y se me confunde lo que aprendí con lo que estoy estudiando, porque en los textos sale la misma materia pero con otras palabras y eso a mí me confunde, tengo que recordar, ahí tengo que estudiar, leo el libro como una referencia, para de ahí elaborar mi propia opinión

Tanto el alumnado HC como el TP reconocieron que el *rendimiento académico* no satisfactorio en las pruebas escritas u orales se asociaba a dificultades de organización en el estudio.

En el grupo HC se atribuyó a la dedicación insuficiente de tiempo para estudiar, especialmente en las asignaturas difíciles, a dificultades de organización para responder, a la falta de técnicas o estrategias adecuadas, a lagunas de aprendizaje que habrían quedado en los cursos anteriores, a las presiones que ejercían sobre ellos la familia, los profesores y la autoexigencia respecto a obtener buenas notas.

El alumnado TP asoció los resultados insatisfactorios en el rendimiento académico al tiempo insuficiente dedicado al estudio, a la falta de concentración, a la mala calidad de la enseñanza, etc. No obstante, no se sentía tan presionado por obtener calificaciones conceptuadas como buenas como el alumnado HC, grupo que también tenía una sobrecargada agenda evaluativa de pruebas escritas y orales. El plan de estudios TP contempla asignaturas básicas: lengua castellana, matemática, historia y ciencias sociales, idioma extranjero, educación física y asignaturas de la especialidad. La mayor parte del horario se concentra en actividades técnicas de la especialidad, de tipo práctico desarrolladas en los talleres o en actividades de práctica en las empresas, por lo tanto, los procesos evaluativos son distintos, con menos tareas y preparación de pruebas.

En ambos grupos se hace referencias a las dificultades de organización para el estudio, falta de concentración, falta de estrategias. Al parecer, en la educación básica, algunos estudiantes no habían adquirido hábitos y técnicas de estudio que comúnmente trabajan las escuelas con el apoyo de las familias para lograr aprendizajes efectivos (Brunner y Elacqua, 2005). Estos aprendizajes suelen reforzarse en trabajos con unidades temáticas de orientación a cargo de los profesores jefes de curso, coordinados por los orientadores. Por otra parte, la jornada escolar y extra escolar del alumnado HC estaba bastante recargada con actividades lectivas, trabajos y preparación de pruebas escritas y orales. Esta situación induce a reflexionar sobre la necesidad de que los orientadores

coordinen el trabajo de los docentes respecto de la calendarización de las evaluaciones más importantes del semestre.

En general, los orientadores de HC y TP señalaron que si el alumnado no tenía buenos resultados en las pruebas escolares se debía a las dificultades para organizarse en el estudio.

- **Satisfacción con la experiencia en el 3er año.** Apunta al conocimiento de las percepciones valorativas del estudiantado respecto de su trayectoria en el centro y la formación recibida (relaciones con los profesores, ayuda recibida, ayuda en orientación, etc.). Esta categoría tiene tres sub categorías: **a) Valoración de la enseñanza recibida; b) Relación con el profesorado; c) Apoyo en orientación profesional; d) Valoración de la experiencia en el liceo.**

- a) *Valoración de la enseñanza recibida.* Recoge la percepción valorativa del alumnado respecto de la calidad de la formación que recibió en el respectivo centro y de su entorno de aprendizaje.

Cuadro 5.19
Valoración de la enseñanza recibida

Aspectos	HC	TP
Valoración de la enseñanza y el rendimiento académico	<i>E:¿ Cómo valoran ustedes la enseñanza recibida? ...</i>	<i>E:¿Cómo valoran ustedes la enseñanza recibida?</i>
	<i>A7: Como nota: un cuatro</i>	
	<i>E: Ya y como opinión</i>	<i>A4: Yo me habría quedado no más en el técnico a pesar de que posiblemente se logren menos</i>
	<i>A7: A mí no me gusta</i>	

- A7: No yo la encuentro súper malo, por lo menos a mí no me gusta, cuando estuve en 1° me gustó, porque estuve en el 1° C, entonces ahí se notaba el cambio, pero siempre yo he sido un alumno desordenado, yo era el único con promedio 4,8 y los otros puros 6,5, 6,8, 6,9 entonces uno se empieza a cuestionar, el primer semestre me la farrié (perdí el tiempo)
- E: Frente a la pregunta ¿qué tal el Pablo Neruda para meter a mi hijo?
- A6: Depende del curso en que esté uno, porque yo estoy en el J y el curso es malo, ella (mira a una compañera) es la matea del curso...entonces frecuentemente se le dice: Pilar por favor ayúdame para sacar el cuatrino no más (nota 4,0), pero si estás en el C y ahí veí (ves) promedio 5,8 .No si es el liceo es súper bueno, enseñan súper bien” y al cauro (estudiante) que tiene promedio 4,8 lo ubican en el curso R
- E: Sin pensar en términos de la nota o de la selección que hacen por nota, en general ¿Cómo sienten ustedes que ha sido lo que les ha entregado el liceo?
- A7: En algunas asignaturas bien en otras no, encuentro que hay profesionales que no deberían ser profesionales, por su forma de enseñar
- A8: En historia hubo un cambio, el año pasado había una profesora que era muy buena, tenía muchas técnicas de estudio, hacía juegos, hacía dinámicas...en cambio la profe de ahora...ella se pone a leer revistas
- A7: Si entraste a un buen curso estai (estás) salvado, si no es así, olvídalo
- A7: Bien, depende del curso
- aprendizajes, pero, cuando salga de 4° voy a tener un título técnico
- E: Ese fue uno de los motivos por lo cual tú decidiste entrar a un técnico, ¿Qué piensan los demás?
- A2: Yo estoy de acuerdo, o sea de estar ahí en el liceo, no me cambiaría por lo que dice ella, ya uno al egresar de 4° tienen el título técnico en contabilidad, es una ventaja
- A7: Si uno quiere, podría seguir estudiando después de egresar de media, pero, al egreso de esta ya tiene un título
- A2: Bueno en mi liceo no es de muy buena calidad porque enseñan muy poco y depende de la especialidad, es poca la calidad en comparación con otros liceos u otros curso que siempre es más...ante alguna preguntas uno no sabe responder
- A7: Y encuentro que es buena, si uno va a otros liceos y compara...porque nosotros hemos estado en ese liceo no más, pero he escuchado a niños que son del liceo comercial pagado (particular subvencionado) y dicen que hay mucha diferencia, pero como uno ha estado sólo en este liceo, se encuentra bueno
- A8: Yo pienso que el liceo es bueno en cuanto a si te enseñan contabilidad es buena la enseñanza, pero yo propondría para que fuera mejor tener más clases de matemáticas. En la semana tenemos tres horas de matemáticas y tres horas de lenguaje, es insuficiente, en inglés hay dos horas en la semana, poco... educación física deberíamos tener más horas, en 3° tuvimos informática y en cuarto no, deberíamos tener informática en 4°. Hoy se hacen muchas operaciones de contabilidad por Internet, deberíamos manejarnos bien en los medios de informática, debemos hacer trabajos en el computador, pero, los computadores son insuficientes...

igual, porque en nuestro curso es de grupos

A1: El problema se produce porque el liceo es grande, algunos estudiantes han pasado por varios cursos

A3: Eso influye, porque al haber pasado por distintos cursos no se puede generar un ambiente general sino pequeños grupos

A6: Estrechamos relaciones solamente con los integrantes del propio grupo

E: ¿Cómo ha influido el liceo en ustedes en el desarrollo como personas?

A9: Como yo venía de otro colegio es como que me abrió la mente, yo llegué este año y fue un cambio muy grande

A9: Es que cuando uno está en colegios chicos es todo como tan familiar, yo allá era muy conocido aquí uno es uno más, “¿qué curso? Ah ya, ¿número? Ah ya” pero aquí uno como que sale de la burbuja...uno no sé ¡puff!, es otra realidad, compañeras que son mamás, que tienen guagüitas, otros que trabajan, porque es otra cosa, a mí me ha servido mucho porque uno después no va a ser...porque por ejemplo uno entra a la universidad uno ya no es...la Pili, sino que también “qué carrera, ah ya” entonces como que es más real

A7: En algunas asignaturas bien en otras deberían ser profesionales, por su forma de enseñar

A6: Otro ejemplo, la profesora de matemáticas, llega a la sala, “hola jóvenes”, nadie la pesca, se sienta, toma la guía tanto, hace un ejercicio, se sienta, resuelve el ejercicio, “espérenme voy a ir allí” no la vemos en toda la hora

El año pasado pasaba lo mismo, el curso tenía más especialidades alimentación y vestuario porque cada especialidad tenía pocas alumnas, alcanzaba para un curso, también había dos grupos y se produjeron problemas

A6: En el desarrollo de la personalidad yo creo que ellos han influido hartito, nos han brindado todo lo necesario para que nosotros podamos salir a buscar un trabajo, hablar con otras personas y poder entendernos, yo creo que en eso están muy bien, pero en cuanto a infraestructura, a la enseñanza en computación yo creo que está como bastante deficiente

A7: Sí porque en el liceo nos hace falta los medios de comunicación y lo científico también (es liceo técnico profesional), en el futuro serán una carencia y eso nos va a chocar (molestar, enojar) porque...te dará cuenta que no lo sabes, que no te ayudaron, no te enseñaron nada de eso...hace falta más información, elementos tecnológicos

A7: En la especialidad de nosotros no se puede pedir mucho porque somos la segunda generación, a nosotros nos han dicho que la primera generación salió muy mal implementada en teoría y práctica porque faltaban implementos, nosotros estamos regalados (bien). Este año egresaríamos, saldremos con hartito conocimiento más que la primera generación, en ese sentido el liceo está bien. Pero, en general, al mirar todas las carreras el nivel que tiene el liceo es bajo, yo vengo de otro liceo que...bueno es muy diferente, es particular subvencionado y ahí es buena la infraestructura, la educación y los mismos valores que enseñan los profesores a los alumnos

A8: Yo he conversado con chiquillos del Pablo Neruda, de otros liceos, digo soy de tal liceo y siento discriminación, pero antes

A5: ¡Ah! Yo le entiendo a esa profe, yo soy súper mala en matemáticas, pero es una de las pocas profes a las cuales le entiendo, es la profe Corina

A9: De nuevo el tema de la motivación "ah" Voy a este curso (mímica de buen ánimo) ah voy a este curso (mímica de mal ánimo)

A7: Van con la predisposición, según el curso Es lo mismo...por ejemplo, nosotras todas nos preocupamos del plan común esto es porque ahí están los mejores profesores por ejemplo esos son los más exigentes, la prueba es mañana y se rinde mañana, no importa que les rueguen, le imploren, no la cambian, en contraste con el plan diferenciado, los profesores no exigen tanto, se fija (calendariza) decimos "no señora ese día o semana tenemos prueba de matemáticas en el plan común, entonces nos aplaza la prueba así se van acumulando, acumulando. De este modo, en el primer semestre tuvimos pocos contenidos en algunas asignaturas del plan diferenciado, liviano para que la entendieran todos, así varias chicas quedarán con la nota pendiente para el segundo semestre en el cual fue muy concentrado y a todo full, así como corriendo poco menos para tener notas (calificaciones)

A1: Yo creo que más, cuando uno entra a 1° entra con la mentalidad de que el liceo es como algo nuevo, entonces en 1° uno se relaja si dice, bueno total si en 2° me pongo las pilas, después en 2° uno se relaja todo el año y después estás en 3°, en 3° uno se cree grande y se preocupa de otras cosas, por ejemplo de las minas (mujeres) o más del carrete o cosas así que del liceo y cuando uno se da cuenta ya es tarde

A6 La educación es buena, pero uno, uno no sabe aplicar las

era más malo. En cuanto a los alumnos...una vez salió en la televisión que somos uno de los peores liceos de Chile, pero uno entrando al liceo, se da cuenta que no es culpa de nosotros sino de los enseñadores porque hay buenos alumnos y le colocan color (se destacan) en algunas cosas, porque en todos los liceos hay robos, pero nosotros por algo chico (problemas pequeños) siempre lo resaltan

A6: Es que lo que pasa es que a veces no nos exigen nada, si quieres aprender, pones atención, si no eres dueño de hacer lo que querai (quieras), así es cachai (te das cuenta) ...los que ponen atención aprenden, los demás no...

A4: Es que depende de cada uno...a mí me gusta lo que estoy estudiando, entonces yo me meto ahí, entonces yo trabajo, pregunto lo que no sé, por eso yo encuentro que es bueno

A7: Bueno en mí no ha influido en nada, porque como yo vengo de otro liceo, ahí yo me formé en ese liceo con excelente nivel académico, ganas de trabajar, salí adelante en el curso...muchas veces al alumno se le pide que pase adelante a exponer un tema, una tarea y no pasa por vergüenza, yo no porque en este liceo es más fácil como es de hombres uno no tiene vergüenza

A7: Mejorar la calidad de la educación en el liceo. Si uno dice soy del Aguirre, todos quedan temblando...es verdad porque el otro día yo estaba con unos amigos y estábamos llamando por teléfono y entonces llegó un loco (otro joven) y dijo, oye ya préstame el teléfono...luego preguntó en qué liceo soi (eres, sois) tú, yo respondí del Aguirre, dijo: ¡ah ya!...

A5: Otro punto importante creo es la discriminación del liceo

A7: En el liceo se quiere cambiar a los alumnos, pero yo creo que tienen que empezar por el cambio

enseñanzas o instrumentos que nos entregan

A7 Yo encuentro que la enseñanza es buena a pesar de que...es que siempre dicen que el Gabriela no es tan bueno, pero lo que pasa es que las chicas no saben tomar lo que te dan porque la mayoría de las veces las chicas llegan a 1° y el liceo no les gusta porque es de puras mujeres y se van al Pablo Neruda (es mixto) o donde hay hombres siempre, entonces las que estamos en 3° o en 4° somos las que realmente podemos saber si realmente es bueno, ...por ejemplo yo encuentro que en el liceo nos están preparando bien para dar la prueba y para afrontar lo nuevo en la universidad

A8 A mí el liceo me ha formado más el carácter porque yo estudié toda la básica en un colegio de monjas, entonces pensé que el cambio iba a ser como súper grande al estudiar con hombres, pero, después me di cuenta que si hubiera elegido estar en la escuela militar o hubiera continuado la enseñanza media en un colegio de monjas el trato sería muy distinto, no sé cómo hubiera sido estar compartiendo por primera vez tantas horas con hombres, pero en cambio ahora estoy acostumbrada, eso también me ha formado el carácter

A3: Con respecto a los profesores yo creo que no, a veces uno siente más apoyo de los compañeros, de los amigos que de los profesores

A7: En el liceo Gabriela Mistral los profesores apoyan, alientan a los estudiantes...

A7: Yo creo que la educación es buena, pero debe haber un poco más de exigencia, es poco exigente...igual hay profesores que a veces son muy dejados

de los profesores. Cuando llegué, en inicio del 3° empezaron a colocar púas en la cerca para que nadie saltara pa fuera, querían que todos los alumnos se quedaran adentro. Pronto los alumnos saltaban los portones, porque dentro no había ninguna entretención. Yo jugué ping pong dos veces el año pasado, después cerraron la sala, nunca más se ocupó la sala...así van quitándole la emoción a estar en el liceo, bueno en ratos libres

A8: Es mala, yo lo digo en la cara a los profes. En 3° no recibimos mucho apoyo. Ahora estamos en 4° y los profesores se esfuerzan para que cuando hagamos la práctica queden bien ellos, pero antes les daba lo mismo. Yo entro a las 8 de la mañana, pero a veces he llegado a las 10, nunca me han llamado la atención, les da lo mismo no más

En el alumnado HC se advierten opiniones divididas respecto de la calidad de la enseñanza y del entorno del aprendizaje. Algunos estudiantes la asociaron con el rendimiento *académico obtenido* y sus expectativas de continuidad de estudios. Algunos estaban conformes con sus profesores y el esfuerzo que desplegaban para enseñarles bien, por lo tanto, su rendimiento académico era bueno, otros asociaron sus bajos resultados académicos a profesores que no enseñaban bien, por tanto, sus opiniones subvaloraron la calidad de la enseñanza. Otros, agregaron que la calidad dependía de la nomenclatura de los cursos: A, B, C, D..., puesto que eran cursos con estudiantes seleccionados por sus notas altas. A estos cursos se les asignaban los profesores más competentes y exigentes. En los cursos nominados con las letras siguientes del abecedario los promedios de notas iban decreciendo, a estos cursos se asignaban docentes menos competentes. Se infiere que el alumnado ubicado en estos últimos cursos se sentía lesionado o discriminado al interior del centro educacional. Esta práctica se explicaría por la presión social y política que sienten los directivos y el profesorado por exhibir buenos resultados que optan por estructurar los cursos de esta manera para trabajar con mayor exigencia y profundización con aquellos cursos clasificados como “*buenos*”.

El contenido de los discursos también se puede apreciar la percepción que tenían respecto de que la educación municipalizada es de “*mala calidad*”. Esta idea está instalada en el imaginario colectivo y se fundamenta en la comparación de los resultados que anualmente tienen los distintos tipos de educación (municipalizada, particular subvencionada y particular financiada por privados) en

las pruebas de medición nacional, ya sea SIMCE⁶¹ (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) o PSU (Prueba de Selección Universitaria*). Señalaron que algunos profesores manifestaban, más que otros, la preocupación por su aprendizaje y los problemas que afrontaban por la transición académica y mostraban buena disposición para ayudarlos.

Se debe destacar que algunos estudiantes identificaron como ventaja de la educación municipalizada su composición heterogénea (distintas culturas y realidades, por ejemplo, estudiantes que eran madres, otros trabajaban y estudiaban), esta realidad es más cercana a lo que ocurre en la sociedad, en cambio, en los establecimientos de enseñanza particular gran parte del estudiantado estaba en una burbuja, por tanto, estarían menos preparados para afrontar las situaciones complejas de la vida estudiantil universitaria.

El alumnado TP también asoció su experiencia en el 3er año con la enseñanza recibida, en forma consecuente con las notas obtenidas. De la interpretación de los discursos se colige que había estudiantes conformes con la enseñanza recibida otros no tanto, minusvaloraron su calidad, criticaron la falta de implementación en determinadas especialidades. Por otra parte, se aprecia opiniones que evaluaron

⁶¹ SIMCE 2. 008, en 2° educación media, sólo el 5% del alumnado de nivel socioeconómico bajo obtuvo más de 300 puntos en lenguaje y en matemática, comparados con el 59% del grupo de nivel socioeconómico alto (MINEDUC, 2009 c). Un alto porcentaje del alumnado de la educación municipalizada pertenece al grupo socioeconómico bajo (1° y 2° quintil de la estratificación socioeconómica). La problemática de cómo mejorar la calidad y la equidad de la educación es preocupación actual de las autoridades educacionales.

* La Prueba de Selección Universitaria (PSU) mide la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la educación media en lenguaje y comunicación, matemática, historia, ciencias sociales y de ciencias (biología, física y química). Resultados entre 150 puntos mínimo y 850 puntos máximo. Deben rendir obligatoriamente las pruebas de lenguaje-comunicación y matemática, y elegir entre historia-ciencias sociales y ciencias, según la Carrera a postular.

bien las formación recibida, especialmente en los valores y en el desarrollo personal “A6: *En el desarrollo de la personalidad yo creo que ellos han influido harto, nos han brindado todo lo necesario para que nosotros podamos salir a buscar un trabajo, hablar con otras personas y poder entendernos, yo creo que en eso están muy bien...*”. Expresaron que sentían el peso de la discriminación social sobre la modalidad TP en el imaginario social con respecto a la enseñanza HC.

En los contenidos de las entrevistas a los orientadores HC y TP no se encontraron referencias a esta categoría.

- b) *Relación con el profesorado*. Recoge las percepciones estudiantiles respecto a la calidad de las interacciones con sus docentes y de las acciones de éstos para ayudarles en sus dificultades de aprendizaje.

Cuadro 5.20
Relación con el profesorado

Aspectos	HC	TP
Relación con el profesorado	<p>E: <i>¿Cómo es la relación de ayuda de sus profesores?</i></p> <p>A9: <i>En algunas clases bien en otras más o menos,...bueno depende del clima que da el profesor no más...el clima de trabajo que tiene el profesor no más</i></p> <p>A7: <i>O del ritmo (tiempo para desarrollar los contenidos)</i></p> <p>A8: <i>Hay algunos que son temperamentales, explosivos, de repente</i></p> <p>A5: <i>Hay profesores que, al plantearles un tema de</i></p>	<p>E: <i>¿Cómo es la relación de ayuda de sus profesores?</i></p> <p>A2: <i>No, eso es lo malo de los profesores, que aunque ellos digan que no, que no les tienen mala a algunos compañeros se nota la diferencia, porque incluso los mismos compañeros se ponen envidiosos con uno, dicen que a ti te ponen buenas notas porque te conocen y a ellos no. Yo tengo compañeros que son buenos alumnos, pero porque son desordenados, los profesores, al parecer los tienen en la lista roja (los tienen “en la mira”)</i></p> <p>A9: <i>Algunos profesores, porque no</i></p>

conversación, enganchan y hablan toda la clase de ese tema no más, al final no hacen nada...uno ya los conoce, un compañero empieza a hablar de algo y el profesor toma ese tema y...(risas)

todos ayudan, solamente se dedican a ir a la sala a hacer clases, a la hora de poner notas ponen puros rojos (calificaciones insatisfactorias: 1,0 a 3,9), depende del comportamiento en la clase

E: ¿Cómo son las relaciones entre las personas en el liceo?, entre profesores, alumnos, los profesores entre ellos

A1: Es buena, los dos grupos se entienden, el profesor trata de llevarse bien con el alumno, pero sin que el alumno pase un poco más de la mano (con respeto)

A1: En lo personal, yo cada vez que he necesitado hablar con un profesor, me ha escuchado, si tengo algún problema, cualquier cosa siempre ahí están, pero uno tiene que andar de aquí hacia allá, de allá hacia acá..

A2: Igual está bien porque depende de uno

De la interpretación comprensiva del discurso de ambos grupos se infiere que algunos estudiantes valoraban la relación con ciertos profesores y sabían que podían recurrir a ellos cuando se encontraban en situaciones problemáticas, pero con otros no podía contar para una relación de ayuda porque sólo se preocupan de entregar los contenidos programáticos. En todo caso, reconocen que las buenas relaciones dependían del esfuerzo entre ambas partes: profesor que enseña con buen clima organizacional y estudiantes dispuestos a aprender.

- c) *Apoyo en orientación profesional.* Esta subcategoría contiene las citas textuales de los discursos de los informantes clave referidas a procesos de ayuda en orientación profesional en sus respectivos centros, ya sea en la clarificación de su autoconcepto vocacional, en el cumplimiento de las tareas vocacionales, en el acceso a la información suficiente, actualizada y pertinente respecto de las opciones curriculares ofrecidas y de sus

proyecciones a futuro. A continuación se presenta una selección comparativa HC y TP de la red de códigos:

Cuadro 5.21
Orientación profesional

Aspectos	HC	TP
Orientación profesional	<p><i>E: ¿Cómo se manifiesta el apoyo de la orientación s en el proceso?</i></p> <p><i>A1: No, mis compañeros de psicología me decían quédate en psicología</i></p> <p><i>A3: Sí, ¡puf! si uno se deja llevar más por los compañeros... “no ves que está el grupito ahí, ya vámonos para allá, y todos ya...No debe decidirse así</i></p> <p><i>A2: Lo que pasa es que en este liceo la orientación...no hay orientación...Yo sé que hay una sola orientadora, esto es un problema, hay una sola orientadora en el liceo</i></p> <p><i>A3: Hay dos</i></p> <p><i>A7: Pero, es difícil ubicarla</i></p> <p><i>E: Me parece que hay una por nivel</i></p> <p><i>A8: Bueno, sí, hay 4 orientadores pero es un problema encontrarse con la orientadora del nivel</i></p> <p><i>A9: Además que siempre está ocupada así que...</i></p> <p><i>A6: (imitando) “Ya espérame un ratito que estoy ocupada”</i></p> <p><i>A1: Pero, es que son tantos estudiantes</i></p> <p><i>A6: Si, pero igual. Fijate que yo supe ahora no más, que hay cursos preuniversitarios en la UFRO (Universidad de La Frontera) que son gratis. La orientadora no nos informó, nadie nos ha informado de esto antes. Yo le pregunté al profesor</i></p>	<p><i>E: ¿Cómo se manifiesta el apoyo de la orientación s en el proceso?</i></p> <p><i>A1: Uno escucha consejos, a mí me aconsejaron sigue esta carrera, tiene más ambiente, en contabilidad uno puede encontrar mejores posibilidades que en secretariado. Así me aconsejaron a mí y yo dije bueno, me cambié</i></p> <p><i>A9: No con la orientadora (Tiburcio) poco conversamos con ella</i></p> <p><i>A8: Es que uno no puede hablar con esa señora porque esa señora no lo recibe o se enoja, es bien extraña, inestable de ánimo, puede andar simpática o puede andar enojada. Se supone que nos tiene que ayudar si tenemos algún problema o alguna duda...</i></p> <p><i>A8: A hablar con ella no, pero supongamos que uno se acerca a ella para consultarle sobre los temas que maneja: el almuerzo, las inscripciones, la prueba universitaria, etc.; pero al mirarla la nota con un carácter extraño, enojada, no da ganas de acercarse a ella, uno no se atreve</i></p> <p><i>A2: Ella siempre va a la sala a conversar, antes iba más porque ahora está más preocupada de los trámites de la prueba universitaria, pero siempre iba a la sala a hablar con nosotros antes de elegir especialidades en 2º, nos orientó al elegir especialidades, lo que nos convenía según nuestros intereses, las habilidades que debíamos tener, siempre nos apoyó...y</i></p>

- qué había pasado y creo que solamente le avisaron al curso A, al B, al C a nadie más, entonces me pregunto por qué nosotros no tenemos la oportunidad*
- A4: En elegir los electivos, por lo menos elegir química o física, por ejemplo si uno quiere seguir un ramo más científico que humanístico, elegir no más, más opciones para elegir*
- A6: Pero ¿qué pasa con los que no tienen claro...? Por ejemplo yo no tengo claro para qué soy bueno, entonces ¿Qué hago?*
- A7: No hay una orientación*
- E: Pregunta del millón ¿qué papel cumple el orientador en este liceo?*
- A6: Nulo*
- A8: Nulo*
- E: ¿Cuál debería entonces?*
- A6: Orientar...el nombre lo dice*
- A6: es que uno a veces va a preguntarle algo y te dice "sabes que Internet sale mucho mejor la explicación", tu vas y te da esa respuesta...toda la información la encuentras en Internet*
- E: Me dicen que una de las funciones es informar sobre becas...*
- A5: Claro, las oportunidades que uno tiene para entrar a la universidad o sobre la carrera que uno quiere estudiar, una cosa relacionado a eso.*
- A6: Este año aplicaron un test vocacional y nunca lo entregaron*
- A5: Además que igual pasa por algunos cursos no más, por ejemplo para informar de los cursos preuniversitarios lo hace sólo en algunos cursos, también sobre algunas becas, avisa a los primeros cursos (A al D), a veces el E, pero, a los otros cursos si te he visto no me acuerdo y a parte que tampoco está presente cuando uno la necesita yo siempre cuando uno la necesita, por ejemplo tú vas a su oficina siempre está. Se puede ir a la oficina a hablar con ella, te dice espérame un poquitito porque voy a ir allí y vuelvo, pero, después no vuelve*
- A2: Me ha servido...de hecho yo no he ido muchas veces, pero las veces que he ido siempre está ahí*
- A3: Los profesores...el profesor jefe pero también otros profesores, pero hay otros que no. Por ejemplo el profe de historia, siempre nos ayuda, nos orienta, me gusta como es el profe*
- A6: En el caso mío tengo amigos en otro curso y me dan apoyo*
- A9: Los profesores, profesor jefe sobre todo...aconsejándonos, diciéndonos que tenemos que esforzarnos más, tener horarios de estudio, tener tiempo para recrearse, tener más tiempo para estudiar...sobre todo en consejo de curso*
- A1: Como la palabra lo dice, orientar a los alumnos y también si es que puede a los profesores, ayudarnos, cuando ellos tienen tiempo, por último, ir un ratito a la salas a ayudarnos, qué se yo*
- A6: Un mínimo de acogida, que nos respondiera las preguntas de buena forma... porque ella es orientadora del liceo, bueno por lo menos que sea como la orientadora de Pueblo Nuevo (otro edificio del liceo), no como acá en Prat (edificio principal). Ella es demasiado prepotente...incluso es como extraño porque un compañero hombre cuando se le acerca ella es súper simpática con él y como está haciendo un preuniversitario le regaló facsímiles para la prueba..., tiene más afinidad con los hombres que con las mujeres...*
- A7: Que nos trate como personas, que se pueda conversar en confianza con alguien, que dé confianza, que sea más cercana,*

personalmente he tratado de pedirle que venga al curso y nos enseñe a postular a las carreras, porque igual es súper esencial aprender a postular, el orden y todo...y hace como dos semanas que ando detrás de ella, cuando, cuando, cuando ya, ya, ya y resulta que este lunes iba a , pero ahora no, se lleva puro sacando promedios todo el rato, entonces ya aprendí que hay que arreglárselas solo

A4: Por lo menos, la orientadora que tengo en mi curso da la información pero bien atrasada...dice lo que pasó hace como un mes atrás

A5: La prueba que tuvimos de ensayo...no sé si era a nivel nacional yo creo que va a pasar el tiempo y no vamos a saber nunca los resultados para saber cómo nos fue

A6: la función es orientar pero no cumplen el papel de orientador

A3: Una función es lo vocacional (profesional)

A2: En la formación valórica,... o en tener un amplio punto de vista respecto de algunos temas...informase en los temas de actualidad

A6: En el curso hay varios compañeros que tienen problemas, nadie se preocupa de ellos...porque de repente cuando entran al liceo ah! este es flojo, pero quién se preocupa

A8: Hay estudiantes que de repente necesitan a alguien que los ayude.....por ejemplo todos aquí teníamos el apoyo de la familia pero hay estudiantes que no lo tienen y tampoco tienen plata como para consultar un psicólogo o alguien que lo escuche como que la orientadora podría ser alguien donde uno pudiera venir, contar que pasa, porque hay problemas...cosas que de repente son mínimas y hay otras personas que a uno lo podrían ayudar

que facilite el paso por enseñanza media

A8: Cuando uno se encuentra en problemas podría ir donde el orientador para que lo ayude y lo aconseje bien, o sea que dé un apoyo. Que sea siempre una buena onda (cordial)

A9: Información sobre las universidades, o cualquier otra información relacionada con el futuro académico o laboral que nos sirva, de modo que al salir de 4° sepamos a qué enfrentarnos

A7: Yo pienso que debería haber una persona que ayude que escuche a los alumnos en el liceo, porque a veces no escuchan a veces los demás, debiera ser ella o él, y que cumplan lo prometido porque prometen y no cumplen

A6: Ellos deberían ser lo que son, si son orientadores, deberían salir de su esquema haciendo más deporte, ellos se deberían hacer cargo de la cuestión deporte porque está aprobando la jornada completa, a nosotros nos están estresando porque hay muchas horas de estudio, al final nos van a joder la cabeza dentro (cansar, agotar)

A8: Predican y predicán...yo ni siquiera conozco a la orientadora que hay en el liceo...es que ella anda por allá por inspección

A4: Y que te ayuden también a tener claro lo que tú quieres (confirman)

A7: Porque para qué va a estudiar si uno no sabe lo que quiere...no tiene metas

A8 Una orientación clara sobre las exigencias, características de cada carrera, detectar el potencial que uno tiene en cada área, tratar de indagar las aptitudes y el potencial que uno tiene en diferentes áreas

A9: Y tener claridad sobre las posibilidades de las elecciones

A3: A mí me pareció importante lo que dijo la Monserrat de que si somos humanistas potenciarnos lo humanista, si somos científicos potenciarnos nuestras habilidades científicas

A7: Yo creo que en estos liceos la orientación es nula

A1: Igual yo creo que es difícil porque son 11 cuartos (11 terceros) y una sola orientadora para todos estos cursos es pesado

En la modalidad HC, el alumnado se expresó profusamente acerca de la escasa efectividad del proceso de ayuda en orientación en sus respectivos centros. Señalaron que la preocupación del orientador se centraba en los cursos con nomenclatura A, B, C, D, E⁶², los otros cursos recibían atención esporádica o no la recibían. Algunos estudiantes expresaron que no conocían a la persona encargada de la orientación. Declararon la necesidad de recibir ayuda en el proceso de la transición, en el autoconocimiento vocacional y de sus potencialidades, en la información requerida para la toma de decisiones, en las

⁶² En los establecimientos educacionales del estudio, los cursos se estructuran considerando los promedios finales de las calificaciones del alumnado (de mayor a menor), de este modo, los que tienen nomenclatura A, B, C, D, tienen estudiantes con promedios de notas más altos.

posibilidades de continuidad de estudios, etc. En forma bastante acertada opinaron acerca de las funciones que deben cumplir los orientadores(as) en los centros educacionales. Algunos estudiantes atribuyeron la escasa efectividad de la ayuda que esperaban al excesivo trabajo que tenían los orientadores para cumplir con otras tareas que asignaba el centro.

En el alumnado TP las opiniones fueron más lacónicas, no obstante, también se refirieron a la escasa ayuda de las orientadoras, del trato poco amable de alguna de ellas cuando solicitaron ayuda. Señalaron que algunos profesores jefes ejercían las funciones de orientarlos en asuntos puntuales que les afectaban.

Al respecto, los orientadores de la modalidad HC señalaron que en sus funciones estaba considerado asesorar a la dirección en la elaboración del plan anual de trabajo del centro y en otras tareas. La elaboración de la planificación en orientación profesional se hacía a partir de un diagnóstico de necesidades por nivel, éste era ejecutado por los profesores jefes a quienes asesoraban y se reunían con ellos quincenalmente.

Las actividades de orientación profesional surgían de la red de orientadores y se contextualizaban considerando el diagnóstico previo. Para la administración de instrumentos de orientación y búsqueda de información profesional, los profesores y estudiantes podían acceder al manual de JOBLAB en INTERNET del Programa Chilecalifica.

En las actividades de orientación profesional se consideraban charlas de especialistas sobre el proceso de admisión a las universidades chilenas, sobre las carreras universitarias, visitas de estudiantes a universidades, información sobre becas a estudiantes de escasos recursos. Otras actividades de orientación consistían en charlas y talleres sobre hábitos de estudio, educación sexual, convivencia escolar, prevención de drogas, reuniones con padres y apoderados, etc.

Agregaron que sus tareas eran múltiples en sus respectivos centros: asesorar a los directivos, a los docentes, a estudiantes, coordinar el proceso de vinculación con las universidades y otras instituciones, visitas de estudiantes a dichas entidades, trabajar con los profesores jefes, coordinar los procesos de información y postulación a becas escolares, ejecutar tareas administrativas, coordinar y participar en reuniones de padres y apoderados, etc.

Los orientadores TP señalaron que sus funciones las ejecutaban principalmente en contacto con la dirección y los profesores jefes. Que gran parte de sus tareas apuntaban a la realización de charlas y talleres sobre afectividad y educación sexual (creciente número de estudiantes embarazadas, cada año), elaborar y desarrollar estrategias para disminuir los porcentajes de inasistencia y de deserción escolar que se producían en algunos cursos, informar sobre las distintas becas para estudiantes y coordinar los procesos de postulación, ejecutar muchas tareas administrativas. Destacaron que en la población escolar de sus establecimientos había un porcentaje significativo de estudiantes procedentes de

familias con alta vulnerabilidad socioeconómica y por tanto, con diversos problemas que los afectaban.

En cuanto a orientación vocacional no se contaba con un programa específico de trabajo, sino con actividades esporádicas consistentes en ciclos de charlas y visitas a talleres de especialidad, visitas a empresas. Los orientadores coordinaban los procesos de práctica dual del estudiantado, coordinaban la vinculación con las universidades para aquellos estudiantes que tenían interés en la continuidad de estudios.

En ambas modalidades, hicieron referencia a que un orientador por nivel no puede cubrir las necesidades del centro educacional (en algunos de ellos hay alrededor de 2.000 estudiantes).

De los contenidos se puede inferir que falta claridad en el rol y las funciones que debe cumplir un orientador profesional. Esta situación contribuye a que la eficacia de la orientación en los establecimientos educacionales del estudio no sea coherente con la conceptualización de la orientación profesional como proceso de ayuda sistemática que, en la educación media, tendría la finalidad de desarrollar las conductas vocacionales (tareas vocacionales) del estudiante para prepararlo para la vida adulta con respecto al ejercicio profesional o laboral, como lo señala Álvarez González (1999). En la modalidad HC prepararía para la continuidad de estudios superiores y en la TP para la inserción en el mundo del trabajo.

- d) *Valoración de la experiencia en el liceo.* Apunta a recoger las opiniones evaluativas del estudiantado respecto a cómo perciben que ha sido su trayectoria en la transición (experiencias satisfactorias e insatisfactorias). A continuación se presenta parte del discurso del alumnado de ambas modalidades de enseñanza:

Cuadro 5.22
Valoración de la experiencia en el liceo

Aspectos	HC	TP
Discriminación	<p><i>E: ¿Cómo ha sido la experiencia de su trayectoria en el liceo?</i></p> <p><i>A5 Regular. Es verdad y se nota, por ejemplo, yo venía de otro colegio y este es mi primer año acá y se nota, por ejemplo comparando con otros compañeros de curso, por ejemplo del A o del B les pasan más materia, con más profundidad, como que los profesores están más preocupados, y siempre comparan en tono de mofa: “¡Ah! los niños del A son aquí y allá, los del B acá” y a nosotros nos pasan los contenidos mínimos así como lo que necesitas para la nota y nada más</i></p> <p><i>A8: Además, nos dicen todos los días que los cursos A y B son mejor que los nuestros y los señalan como ejemplo, a nosotros igual nos molesta porque nosotros valemos como personas...</i></p> <p><i>E: ¿Ustedes les han dicho eso?</i></p> <p><i>A9: Sí</i></p> <p><i>A6: Son como discriminadores, pero no quieren serlo</i></p> <p><i>E: ¿Chiquillos que opinan?</i></p> <p><i>A: No, compartimos (A1, A2, A3, A4))</i></p>	<p><i>E: ¿Cómo ha sido la experiencia de su trayectoria en el liceo?</i></p> <p><i>A6: Yo me he dado cuenta que en el liceo particular subvencionado les dan todo en bandeja, en cambio nosotros no, somos más guerreros, algunos salimos a trabajar para estudiar, pero en algunos particulares o particulares subvencionados les da todo la mamá o el papá</i></p> <p><i>A5: Otro punto importante creo es la discriminación del liceo</i></p> <p><i>E: ¿Pero los discriminan porque estudian el liceo técnico o por ser liceo municipal?</i></p> <p><i>A7: Por la fama que tienen</i></p> <p><i>A9: Antes era peor, ahora como que ya no, como que todos pasamos piolas (inadvertidos)</i></p> <p><i>A6: Pueden egresar buenos alumnos, pero por la fama (prestigio) que tienen éstos liceos se les discriminan</i></p> <p><i>A4: Es que la gente muestra siempre lo malo, nunca muestra lo bueno</i></p>

E: *¿Qué parte comparten?*

A7: *Yo creo que la mayoría de nosotros compartimos todo...la mayoría porque sabemos que los cursos buenos son A, B, C, D... que les enseñan más materias, hacen cosas que son más importantes y aprenden más que los otros cursos*

E: *¿Los preparan mejor para la universidad?*

A6: *sí*

A7: *sí*

A8: *Así es, sí, con frecuencia desmotiva...*

A5: *Quizás, en vez de decir traten de ser un poco como los del A, dicen con tono de mofa: “¡Ah! ustedes aquí y allá y la cuestión...”y nos tiran para abajo” (desmotivan)*

A7: *A estos cursos van con otras expectativas comparadas con las expectativas con que van a las salas de los cursos A, B, C... (Expresión de alegría), pero si van a la sala de otro curso de más abajo (letras del abecedario) van con actitud de que no les importara mucho*

A3: *Yo, cuando llegué acá también me di cuenta que hay dos realidades como ustedes dicen, Me acuerdo que entré al primero L y era súper distinto, casi nadie trabajaba en clase o estudiaba, después me cambiaron al primero F y era muy distinto, todos trabajando, todos metidos en los libros. Me di cuenta que había dos categorías de cursos en 1º de enseñanza media en el liceo.*

E: *¿Y esto se mantiene en los siguientes años?*

A5: *Es que los estudiantes cambian de curso dependiendo del promedio de notas, todos los años hay cambios de estudiantes en los cursos*

E: *¿Es probable que no permanezcan en el mismo curso?*

A: Sí (varios)

E: ¿Y eso que significa para ustedes? Dejan de ver a compañeros...

A4: No tanto eso... así se va conociendo más compañeros, se hacen más amigos

A2: El alumno se acostumbra a nuevos ambientes, se puede desarrollar más...en varios ámbitos

A8: A mí me han contado que el A el B y el C han estado juntos desde 1º, entonces se conocen desde cuatro años, se organizan, juntan plata venden, van en gira de estudios y lo pasan súper bien, en cambio, en los otros cursos se forman distintos grupos, entonces cuesta organizarse.

E: ¿Eso es compartido por la mayoría?

A5: Yo diría que por el 90%

A5: Menos el A, el B, C, D... (risas)

A6: Es muy notorio en el liceo, o empieza "que yo tuve un curso y era excelente"

A7: Siempre hacen comparaciones

A6: A nosotros no nos gusta porque terminamos así ¡buah! (mímica de tristeza)

A4 se sienten estigmatizados porque les dan las prioridades al A y al B para ir al Preuniversitario y ustedes que están en otros cursos porque los dividen por notas ¿se sienten estigmatizados?

A6, A7: sí...

A4: Se les nota

A2: Entonces es difícil hacerse de amigos, bueno en mi curso hay puros grupos formados por estudiantes de distintos cursos. Se señala el fin de que tenemos que socializarnos, pero, yo tengo compañeras que van y se juntan con las del otro curso, esto

desfavorece la integración en el curso

A1: Es que...los que tienen mejores notas, como son del curso F hacia el curso A, algo así, entonces a todos los que son porros los tiran a todos para abajo, entonces uno no sale de ese hoyo, porque uno no se puede superar cuando uno quiere...porque no tiene compañeros que lo ayuden

E: Ya veo, pero, ¿Qué pasa, por ejemplo, para los paseos de fin de año?

A5: Ese es un problema, no se puede hacer gira de estudio, o cuesta mucho hacerlo por los cambios que se producen en los cursos

En el alumnado HC se expresaron opiniones reiteradas acerca de sentirse discriminados en el centro educacional. Consideraban lesiva la práctica del establecimiento de estructurar cursos de selección, según el promedio de calificación final del alumnado, de modo que los cursos A, B, C, D, E tenían estudiantes con las notas más altas las que iban decreciendo en los cursos siguientes F, G, H, (en uno de los establecimientos había once cursos de 3er año de educación media HC). Con esta práctica, anualmente, cambiaba la composición del alumnado de los cursos, según variación del promedio de notas final, excepto en A, B, C, D porque tenían estudiantes competitivos que, por lo general, mantenían sus promedios. El profesorado evaluado como más competente se hacía cargo de esos cursos en los cuales se cifraban expectativas de altos puntajes SIMCE o PSU. En estos cursos, de composición más prolongada en el tiempo, los estudiantes construían lazos de amistad más perdurables, podían elaborar proyectos a más largo plazo (giras de estudio). El estudiantado de los otros cursos se sentía discriminado en forma negativa, con menos expectativas de aprendizaje

del profesorado, tenía menos posibilidades de amistades duraderas, no obstante, valoraron la posibilidad de conocer a otras personas y de desarrollar habilidades para adaptarse a nuevos ambientes escolares.

El contenido de los discursos del alumnado TP no reflejó percepciones de discriminación dentro del establecimiento educacional sino la discriminación negativa que sentían por estudiar en liceos municipalizados, y más aún, en centros de educación técnica. En parte del imaginario colectivo de familias chilenas aún persisten las expectativas de que sus hijos deben seguir carreras universitarias.

A modo de síntesis se puede señalar que la utilización de análisis cuantitativo y cualitativo ha posibilitado la observación de algunos resultados previos concordantes entre ambos análisis. Se destacan coincidencias como:

Dimensión personal. Coincidencias en logro de expectativas,

Dimensión sociofamiliar. Apoyo familiar afectivo y comunicacional. Escasa posibilidad de apoyo material, especialmente en TP

Dimensión socioeducativa. Valoración de sus capacidades y esfuerzo en los logros académicos, escasa ayuda recibida en orientación profesional, conformidad con el rendimiento académico obtenido, conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada.

A continuación se presenta una síntesis de las conclusiones del análisis cualitativo.

Cuadro 5.23 Síntesis del análisis cualitativo

➤ **Dimensión Personal**

Logro de expectativas académicas

- En ambos grupos hay conformidad con la modalidad diferenciada.
- En ambos grupos se asocia el logro de las expectativas académicas con el rendimiento académico obtenido (notas), la modalidad diferenciada y las posibilidades a futuro.
- HC: el alumnado manifestó preocupación e incertidumbre sobre el logro de sus expectativas
- (Puntaje en la PSU decidiría ingreso a la carrera). Les faltaba claridad sobre proyecto profesional y sobre las carreras de su interés.
- TP: escasa información sobre el mercado laboral, temían no tener las competencias exigidas.
- Debilidad en los servicios de orientación profesional.
- Orientadores HC: Sus expectativas eran que el alumnado lograra puntajes PSU postulables. Orientadores TP: Que el alumnado obtuviera su título de técnico nivel medio.

Gestión del tiempo

- HC. Disponían de escaso tiempo libre (muchas exigencias escolares).
- TP: disponían de más tiempo libre. No realizaban actividades de trabajo productivo ni de servicio comunitario.
- Orientadores: no opinaron.

➤ **Dimensión sociofamiliar**

Apoyo familiar en los estudios

- HC. La familia apoyaba mediante: manifestación de interés, comunicación, entrega de materiales y presión por buenos resultados.
- TP. Manifestaron conformidad con el apoyo familiar afectivo, comunicacional.
- Orientadores: apoyo relativo en ambas modalidades.

Influencia de los padres

- HC. Padres influyen en las expectativas del estudiantado. Se interesan por sus estudios y exigen resultados con notas altas. Expectativas de carreras universitarias: movilidad social.
- TP. Los padres exigen menos; expectativas: lograr el título de técnico de nivel medio.
- Orientadores HC y TP. No emitieron opiniones.

➤ **Dimensión socioeducativa**

Modalidad de enseñanza

- Estudiantes de ambos grupos estaban conformes con la modalidad de enseñanza diferenciada
- Grupo HC piden ampliar la gama de asignaturas electivas,
- Grupo TP conformidad con la especialidad elegida, más vinculación con el mundo del trabajo.
- En ambos grupos se señala escasa ayuda en orientación profesional.
- Orientadores HC y TP. Las actividades las realizaron a través de los profesores jefes, entrevistas, visitas a universidades, empresas. Actividades con el JOBLAB (Programa Chilecalifica).

Problemas de carácter organizativo

- HC. Exceso de pruebas, interrogaciones, trabajos, cursos PSU. Deben hacer sus trabajos escolares al término de la jornada escolar, les quedan pocas horas de descanso.
- TP. Tienen menos exigencias escolares fuera del horario (evaluaciones distintas)

Discriminación (Emergente)

- HC. Estudiantes de los cursos F en adelante se sienten discriminados por el centro (estructura de los cursos según notas y asignación de profesores).
- TP. Se sienten discriminados como centro por el tipo de enseñanza (técnica)
- Sugerencias: intervención en orientación profesional, clarificar rol y funciones del orientador.

Satisfacción con la experiencia en el 3er año

- a) *Valoración de la enseñanza recibida.* Los estudiantes la asociaron con el rendimiento académico obtenido y las expectativas de continuidad de estudios. Las opiniones estuvieron divididas, señalaron que la calidad de la enseñanza dependía de si el curso era de selección según el rendimiento o no. Algunos valoraron la enseñanza recibida (cursos seleccionados y otros no (cursos no seleccionados).
- b) *Relación con el profesorado.* En ambos grupos señalaron que había profesores dispuestos ayudarlos y otros no.
- c) *Apoyo en orientación vocacional* En ambos grupos hubo críticas acerbas a la ayuda recibida en orientación.
Los orientadores señalaron que realizan actividades a través de los profesores jefes, del programa JOBLAB, visitas a universidades, empresas, charlas. Señalan que sus funciones en el centro son muy amplias y variadas.
- d) *Valoración de la experiencia en el liceo*
- Grupo HC. Estudiantes. Señalaron que la práctica de agrupar por promedios de notas al alumnado en cursos de selección producía discriminación positiva hacia los alumnos que quedaban en cursos A, B, C, y de discriminación negativa hacia los que quedaban en los otros cursos. Los cursos seleccionados como “buenos” tenían los mejores profesores y profundizaban más en los contenidos.
 - Grupo TP: No percibían discriminación al interior del centro, pero sí de la sociedad hacia la educación TP.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

Contenido

Introducción

- 6.1. Síntesis de las principales características que definen la muestra
 - 6.1.1. Características del alumnado que ingresa a la transición académica
 - 6.1.2. Adaptación del alumnado al nuevo contexto educativo
- 6.2. La percepción del alumnado sobre la adaptación a la nueva transición académica
- 6.3. Factores asociados al éxito en la transición académica al 3er año de educación media municipalizada
- 6.4. Limitaciones y prospectivas
- 6.5. Propuesta de intervención en orientación para la transición hacia la educación media diferenciada
 - 6.5.1. Consideraciones preliminares
 - 6.5.2. Líneas de intervención en orientación y acción tutorial
 - 6.5.3. Modelo organizativo para la intervención.

Introducción

En el primer apartado de este último capítulo se presentan los resultados de la investigación considerando cada uno de los objetivos e interrogantes planteadas en el capítulo 4. Se concluye con la interpretación y discusión de los datos obtenidos (análisis cuantitativo y cualitativo) haciendo referencia a las conceptualizaciones teóricas y hallazgos señalados en los tres primeros capítulos. En el segundo apartado se presenta una propuesta de intervención en orientación para la transición hacia la educación diferenciada, en la cual se destacan líneas de

intervención en orientación y acción tutorial. Finaliza con una propuesta de modelo organizativo de intervención.

El capítulo se inicia con un resumen del perfil de ingreso del estudiantado a la modalidad diferenciada humanístico científica y técnico profesional de educación media municipalizada, año 2006, donde se señalan las características del alumnado que ingresa a estas dos modalidades. Se continúa con la percepción que tiene el alumnado en este proceso de transición; es decir, ¿Cómo está viviendo este proceso? No olvidemos que nos interesa conocer no sólo el proceso, sino el impacto que se produce en el alumnado que transita. Posteriormente se destacan aquellos factores que aparecen asociados al éxito de la transición al final del 3er. año. Igualmente se destacan por un lado las limitaciones y por otro la perspectiva de este estudio. Finalmente, se sugieren líneas generales de intervención en orientación, que permitan mejorar este proceso, reducir el impacto de la transición y facilitar la adaptación al cambio del alumnado que accede a la educación media diferenciada.

6.1. Síntesis de las principales características que definen la muestra

6.1.1. Características del alumnado que ingresa a la transición académica

En conformidad al primer objetivo del estudio que pretendía conocer y analizar las dimensiones y variables personales, socio-familiares y socio-educativas que intervienen en la transición académica del alumnado al 3er año de educación media municipalizada de Temuco, en las modalidades de educación diferenciada

humanístico científica y técnico profesional, se describieron las características de una muestra de estudiantes que ingresó a la modalidad diferenciada de la enseñanza municipal en el año 2006, comuna de Temuco.

En la descripción se consideraron las variables de las tres dimensiones mencionadas contrastando las modalidades humanístico - científica (HC) y técnico - profesional (TP). Estas se clasificaron en características sociodemográficas, background sociocultural y económico y background académico.

Características sociodemográficas:

- ❖ La distribución del alumnado de la muestra concentró porcentaje más alto en la modalidad TP. Según género predominaron las mujeres, concentradas con porcentaje más alto en la modalidad TP (coherente con la matrícula municipal comunal y regional, año 2006).
- ❖ Las principales diferencias sociodemográficas del alumnado que accedió a la educación municipalizada, según género y residencia, se relacionan con el predominio de mujeres en la modalidad TP y de hombres en la HC y residencia rural y urbana, respectivamente.

El background sociocultural y económico:

- ❖ Un alto porcentaje del estudiantado (HC y TP) vivía con los padres (más del 80%).

- ❖ El nivel de escolaridad alcanzado por el mayor porcentaje de los padres del alumnado HC fue educación secundaria, contrastado con los padres del alumnado TP cuyo nivel alcanzado fue educación primaria.
- ❖ Un alto porcentaje de los padres (especialmente en TP) desempeñaba trabajos semicualificados o no cualificados y sus ingresos promedios eran cercanos al mínimo legal (90% en TP, 50% en HC).
- ❖ Las principales características del background sociocultural y económico del alumnado confirmaría que, considerando sus ingresos, un alto porcentaje de las familias de ambas modalidades (superior en TP) pertenecería a los quintiles I y II (ingresos más bajos⁶³) de la población chilena. No obstante, las familias del alumnado HC estaban en mejores condiciones socioculturales y económicas para apoyar a sus hijos (residencia urbana, nivel de escolaridad más alta, ingresos superiores).

El background académico. La preparación para la elección:

Previa consideración de: **a)** *los estudios citados* en el capítulo III referidos a la complejidad de los procesos de transición académica en la educación secundaria, en la cual interactúan factores de las dimensiones cognitiva, afectivo-emocional y la social, por tanto, es necesario que el educando desarrolle las competencias para una adecuada toma de decisiones (Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006);

⁶³ La distribución del ingreso de los hogares, se clasifica en quintiles, de acuerdo al ingreso autónomo per cápita del hogar; estimándose la participación porcentual de los ingresos de los hogares de cada quintil en el total de ingresos de los hogares del país. Los hogares se ordenan en orden creciente, de acuerdo a su nivel de ingreso autónomo per cápita. Los quintiles I y II corresponde a los hogares más pobres del país (CASEN, 2006).

b) *la tasa de rendimiento académico* asociada a *la tasa del alumnado vocacionalmente satisfecho*. El equipo TRALS (2002) identificó la nota de acceso a los estudios superiores como un predictor significativo para explicar las diferencias de rendimiento entre los estudiantes (Vila, 2008); **c)** la vinculación de la calidad de la educación con los procesos de medición (Brunner y Elacqua, 2005; Zamorano, 2006); **d)** estudios citados en el capítulo III que señalan que las motivaciones y expectativas respecto de los estudios, las condiciones económicas y el soporte familiar son variables predictoras del rendimiento académico.

De las valoraciones del alumnado con relación al background académico favorable a la elección y la preparación para la elección se concluye que:

- *Notas de acceso en la transición académica*. El 71% del alumnado HC 70% del promedio final de notas conceptuadas como “Bueno” y “Muy Bueno” comparado con el 50% de TP.
- *Autoconcepto académico*. Un alto porcentaje del alumnado HC y TP otorgaron mayor valoración “como la mayoría” (nivel 2 de una escala de 3)) a su inteligencia, voluntad y esfuerzo para estudiar.
- ❖ *Competencias académicas y transversales adquiridas*. Recibieron alta valoración del alumnado HC y TP.
- ❖ *Autoevaluación de las capacidades*. Un alto porcentaje de estudiantes, de ambos modalidades, manifestó confianza en sus capacidades para el aprendizaje.

6.1.2. Adaptación del alumnado al nuevo contexto educativo

a) *Valoración del estudiantado de ambos grupos respecto de su permanencia en el 3er año:*

Del análisis de la medición de las variables de las dimensiones personal, sociofamiliar y socioeducativa y su incidencia en el 3er año, considerada en el primer objetivo, se concluye que:

- ❖ En ambos grupos el alumnado manifestó conformidad con la elección de la modalidad diferenciada, superior en HC con respecto a TP más del 90% y cercana al 70%, respectivamente).
- ❖ En ambos grupos, HC y TP, alrededor del 90% expresaron que en los resultados académicos habían influido sus capacidades intelectuales, la motivación por los estudios y esfuerzos.
- ❖ Ambos grupos manifestaron estar conforme con la formación recibida en el centro y la calidad de enseñanza.
- ❖ Los grupos HC y TP otorgaron alta valoración al apoyo familiar en los estudios: comunicación y tiempo para el estudio y ejecución de trabajos y tareas, aunque la valoración del apoyo en la adquisición de los materiales para realizar trabajos y tareas fue más baja (muy marcada en TP).
- ❖ Ambos grupos manifestaron debilidad (más marcada en el grupo TP) en la organización y planificación para el estudio.

- ❖ Ambos grupos valoraron positivamente la influencia de sus iguales y reconocieron al centro educacional como un espacio de sociabilidad, no obstante, declararon que sus habilidades de liderazgo eran débiles.
- ❖ Ambos grupos valoraron positivamente las competencias académicas y transversales desarrolladas: capacidad de reflexión crítica, habilidades de aprendizaje autónomo, habilidades de expresión y comunicación, capacidad de resolución de problemas (mejor valoradas en HC), habilidades de relación social, habilidades para trabajar en equipo (mejor valorada en TP), valores aprendidos.
- ❖ Ambos grupos manifestaron haber recibido escasa ayuda de las personas encargadas de la orientación para elaborar su proyecto profesional a futuro y tenían mucha inseguridad e incertidumbre al respecto.
- ❖ En ambas modalidades, en 2º y en 3er año, el alumnado obtuvo un promedio superior a 5,0, conceptuado como “Bueno”, siendo superior el de la modalidad HC con respecto a TP.
- ❖ Ambos grupos valoraron positivamente el logro de sus expectativas en el 3er curso y expresaron su conformidad con la modalidad de enseñanza diferenciada.
- ❖ Ambas modalidades valoraron positivamente su experiencia en el 3er año

b) *Resultados del análisis de correlación y de regresión:*

De los resultados de la matriz de correlaciones se seleccionaron las variables que correlacionaron positivamente con valores superiores a 0.20 con al menos una

de las variables dependientes: “nota final del 3er año” y “satisfacción con la experiencia del 3er año” y que formaron parte del análisis de regresión.

❖ Con relación a la variable dependiente nota final en el 3er año:

- En el total de la muestra la variable dependiente “nota final del 3er año” y las variables independientes o de criterio (explicativas) seleccionadas, el 79% de las diferencias de la variable Y (D) son explicadas por las variables X (I) y sólo el 21% se deberían a causas no previstas. En el modelo de predicción se destacan como variables con aportación significativa a la explicación de la “nota final de 3er año: las “notas finales de 2º”, la “atribución personal del rendimiento” y con menor valor la adquisición de “competencias transversales”. En la modalidad HC el 83% de las diferencias de la VD se explicarían por variaciones en la VI y sólo 17% a situaciones no previstas. Las VI que mejor explican la “nota final de 3er año” son: las “notas finales de 2º” y “adaptación al liceo” y con menor valor: las “competencias transversales” y la “atribución personal del rendimiento”. En la modalidad TP, el 79% de las diferencias de la VD se explicarían por variaciones en la VI. La variable que más aporta a la explicación de la nota final de 3er año es “atribución personal del rendimiento”); se inferiría que el alumnado TP en sus resultados académicos antepone una consideración más subjetiva/personal, comparado con HC. Aportan menos a la explicación las notas finales de 2º año y las “competencias transversales”.

- Se destaca la explicación aportada por la variable “notas finales 2º” con respecto a la VD “nota final” al terminar 3er curso, pues confirma el supuesto teórico. Estos resultados son importantes para docentes y orientadores como contribución para contextualizar la mediación en el aprendizaje y desarrollo personal.

- ❖ Con relación a la variable dependiente “satisfacción con la experiencia en el 3er año:
 - Los resultados de los cálculos de regresión tuvieron una Var. exp. 55,9%; es decir, el 56% de las diferencias de la VD se explicarían por variaciones en las VI y el 44% se atribuirían a situaciones no previstas. Se destacan las variables explicativas “atribución personal del rendimiento en el 3er año” (con mayor peso) y “competencias transversales” que dan sentido a la autopercepción del crecimiento académico por sobre la estricta valoración procedente de las notas/calificaciones previas o finales y en menor medida: “apoyo familiar” y “adaptación al liceo”. En ambas modalidades, obtuvieron valores de mayor significación: “atribución personal del rendimiento en 3er año” y “competencias transversales”, aunque los valores son más altos en TP.
 - No obstante, la variable independiente “notas finales de 2º año” tiene menos aporte como variable explicativa de la “satisfacción de la experiencia en el 3er año” (varianza explicada más baja comparada con la “nota final del 3er año”), coinciden para los supuestos (muestra total,

HC y TP) dos de las variables también antes consideradas (“atribución personal del rendimiento” y “competencias transversales”) con mayor peso explicativo de esta última que en “nota final 3”. Estos resultados reflejan el marcado carácter académico que el alumnado otorga al concepto de “satisfacción con la experiencia en el 3er año”, por sobre apoyos de tipo emocional o relacional con la familia, los compañeros o a la valoración del liceo.

- Los resultados podrían contribuir a fortalecer el trabajo de los orientadores y constituir un estímulo para ayudar al alumnado en los procesos de su transición académica. La idea es focalizar más el trabajo en la realidad educativa y las necesidades del estudiantado, en aras de su desarrollo personal, de los aprendizajes y por ende de la calidad y la equidad de la educación.

6.2. La percepción del alumnado sobre la adaptación a la nueva transición académica

Para el logro del segundo objetivo se procedió al análisis comprensivo de los datos cualitativos obtenidos de los grupos de discusión. En los aspectos más relevantes se concluye que:

a) Dimensión personal

- ❖ *Expectativas académicas.* En ambos grupos se señaló conformidad respecto a la modalidad de enseñanza elegida, pero también las opiniones se

centraron en el rendimiento académico obtenido y las posibilidades a futuro. Algunos estudiantes manifestaron que sus expectativas se habían cumplido porque sus notas eran buenas, otros que no tanto porque sus notas eran regulares. Establecieron relaciones con el rendimiento académico y la carrera de su interés o con la práctica de la especialidad que debían realizar. Tenían mucha incertidumbre al respecto, el alumnado HC se sentía presionado por obtener notas altas y buen puntaje en la PSU. El alumnado TP tenía inseguridad de lograr las competencias exigidas en el mercado laboral. Disponía de escasa información sobre las posibilidades de su proyecto a futuro.

- ❖ *Gestión del tiempo.* Los resultados concluyeron avance en la utilización del tiempo libre en el 3er curso, sin embargo, estudiantes de ambos grupos (marcadamente en HC) señalaron que tenían dificultades en la organización y estrategias para el estudio.

b) *Dimensión sociofamiliar*

- ❖ *Apoyo familiar.* Los grupos HC y TP valoraron positivamente el apoyo familiar afectivo y comunicacional, las facilidades de tiempo otorgado para la realización de tareas y trabajos escolares. En el grupo HC se valoró además, los esfuerzos de los padres para proporcionar los materiales necesarios, esto es coherente con la realidad socioeconómica más desmedrada que tenía el alumnado TP. En ambos grupos no se reconoció ayuda académica de los padres en sus estudios.

- ❖ *Influencia familiar.* Alumnado HC valoró la influencia de los padres en sus expectativas y manifestaron que se sentían presionados por ellos en expectativas de carreras universitarias, obtención de buenas notas y buen puntaje en la PSU. Alumnado TP se sienten menos presionados por sus padres en los estudios.
- ❖ *Información de estudios y laboral.* Tanto el alumnado de HC como el de TP señalaron que disponían de escasa información y de mucha incertidumbre respecto de las posibilidades de continuidad de estudios y de inserción laboral.

c) *Dimensión socioeducativa*

- ❖ *Modalidad de enseñanza.* Ambos grupos HC y TP se sentían conformes con la modalidad de enseñanza diferenciada que habían decidido porque se relacionaba con su interés y las capacidades detectadas, aunque recibieron insuficiente ayuda orientadora.
- ❖ *Autoconcepto académico.* Estudiantes de ambas modalidades de enseñanza señalaron que conocían parte de sus capacidades por autodescubrimiento en las actividades y experiencias lectivas y extraprogramáticas. Tenían confianza en sus capacidades para aprender, especialmente en HC. Requerían más apoyo en actividades de orientación para progresar en el conocimiento del autoconcepto vocacional.
- ❖ *Problemas de carácter organizativo.* En ambos grupos se detectó dificultades para organizarse en el estudio. Estudiantes HC acusaron una agenda sobrecargada de exigencias evaluativas.

- ❖ *Satisfacción con la experiencia en 3er año.* El estudiantado de ambas modalidades manifestó conformidad con la experiencia en 3er año. En general habían acertado con la toma de decisiones por la modalidad de enseñanza, sabían hacia dónde conducían ambas modalidades de enseñanza, pero, carecían de información actualizada y pertinente.
- ❖ *Satisfacción con el rendimiento.* En ambos grupos, en forma más marcada en HC, manifestaron conformidad con su rendimiento académico y señalaron que éste se asociaba al tiempo de dedicación a los estudios. Los estudiantes que no habían tenido buenos resultados atribuyeron, sus bajas calificaciones a la calidad de la enseñanza, a lagunas de aprendizajes en años anteriores, a la falta de atención en clase, a debilidades en sus hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje.
- ❖ *Relación con los profesores.* En ambos grupos señalaron que había profesores dispuestos a ayudarlos y otros no.
- ❖ *Orientación profesional.* Tanto en el grupo HC como en el TP el alumnado valoró críticamente el rol y la función de los servicios de orientación de sus respectivos centros. Las actividades de ayuda eran esporádicas porque los orientadores atendían diversas actividades y tareas: asesoría a la dirección, a los profesores, asuntos administrativos (coordinación con las universidades y con otras instituciones), atención de situaciones socioeconómicas que afectaban al alumnado (postulaciones a distintos tipos de becas), entre otras. Los orientadores expresaron que tenían una agenda sobrecargada de actividades, muchas de las cuales eran administrativas. Las actividades de orientación las canalizaban a través de los profesores jefes (coordinaban el

trabajo con ellos). Las actividades de orientación profesional con estudiantes eran discontinuadas, consistían en visitas a universidades, empresas, charlas, información sobre carreras, sobre acceso al JOBLAB, entre otras.

- ❖ *Valoración de la calidad del liceo.* El grupo HC percibía que al interior de su centro había discriminación positiva hacia el alumnado con altas calificaciones (integraban cursos de selección) y discriminación negativa hacia el alumnado que no quedaban en los curso A, B, C. Los cursos seleccionados como “*buenos*” tenían los mejores profesores y profundizaban más en los contenidos.

El grupo TP sentía discriminación de la comunidad respecto del tipo de centro y modalidad de enseñanza en el que estudiaban, puesto que en el imaginario social se discriminaría la educación municipalizada y la educación técnica.

A modo de conclusión final se destaca:

- 1) Las características de vulnerabilidad social y económica que tenían ambos grupos, más marcada en TP.
- 2) La importancia de los padres en el apoyo afectivo y comunicacional con sus hijos. Fue reconocido y destacado en ambos grupos. Este valioso recurso debería ser considerado en los programas de intervención en orientación y recurrir a estrategias adecuadas que posibiliten la vinculación de los padres con el centro educacional.

- 3) El logro de las expectativas del alumnado en ambos grupos, en relación a la modalidad diferenciada que habían elegido. No obstante, tenían inseguridad e incertidumbre respecto de su futuro.
- 4) La valoración de los saberes aprendidos (aunque hubo algunas opiniones discrepantes respecto de la calidad de la enseñanza en el HC), el reconocimiento de las competencias desarrolladas y de los valores aprendidos.
- 5) La valoración del alumnado respecto de sus capacidades para el aprendizaje y de los avances logrados. Esto hace suponer que el alumnado de ambos grupos percibía a la educación como herramienta de movilidad social.
- 6) Rendimiento académico. La valoración del alumnado respecto a obtener notas conceptuadas como buenas y muy buenas, más marcadas en el grupo HC, porque brindaba más posibilidades de continuidad de estudios.
- 7) Ayuda del profesorado. El estudiantado de ambas modalidades señaló que tenían profesores que enseñaban mejor que otros y algunos profesores con mejor disposición para ayudarles en sus problemas de aprendizaje o de desarrollo personal.
- 8) La necesidad de contar con una política o directrices (emanadas de las autoridades competentes) respecto del quehacer de la orientación en los establecimientos educacionales. La ausencia de un marco normativo en orientación difumina y distorsiona sus acciones respecto de su conceptualización, principios, funciones y objetivos.
- 9) La calidad de la educación debe apuntar al desarrollo integral del educando, proceso en el cual, la orientación es un eje vertebral.

- 10) La necesidad de reorganizar los departamentos de orientación de los centros sobre la base de las disposiciones contenidas en la política anteriormente mencionada, de modo que puedan ordenar y centrar sus actividades en las funciones que les competen.

6.3. Factores asociados al éxito en la transición académica al 3er año de educación media municipalizada

En los modelos de correlación y regresión utilizados los resultados revelan que hay variables (VI) asociadas al rendimiento académico del estudiantado y la satisfacción con la experiencia en el 3er año (VD).

- ❖ En el modelo global de regresión para la VD o variable criterio” nota final de 3er año”, las variables predictoras (VI) explican el 79'1% de la varianza. Las variables explicativas con mayor aporte son: “notas finales de 2° año”, “atribución personal del resultado académico 3er año” y “competencias transversales.
- ❖ En la modalidad HC, la varianza explicativa: 82,6% (alta). Las variables explicativas con más aporte son “notas finales de 2° año”, seguidas de “adaptación al liceo” y “atribución personal del resultado académico en 3er año”. En la modalidad TP, la varianza fue del 79,3% (alta), La variable con mayor aportación es “atribución personal del rendimiento” en 3er año, seguida de “notas finales (2° año” y “competencias transversales”.
- ❖ En el modelo global de regresión para la variable dependiente “satisfacción con la experiencia en 3er año”. La varianza explicativa es del 55,9%, deja

sin explicar el 44,1%. Las variables explicativas con mayor aporte son “atribución personal del resultado académico en 3er año”, seguida de “competencias transversales” y “adaptación al liceo”.

- ❖ La varianza en el modelo HC fue del 43,5% (baja). Las VI con mayor aporte son “atribución personal del resultado académico” y “competencias transversales”. En el modelo TP, la varianza alcanzó el 66,7%, las VI que más aportan a la explicación son “atribución personal del resultado académico” y “competencias transversales. Los resultados indican nuevas investigaciones.

Se destaca la importancia de la VI “notas finales de 2° año” como variable explicativa de la variable dependiente “nota final en el 3er año”, no obstante haber obtenido un valor explicativo menor con respecto a la otra VD “satisfacción en la experiencia del 3er año”, pues coincide con los supuestos formulados. Las otras variables que se destacan por su aporte explicativo a las variable criterio (VD) “nota final en el 3er año” y satisfacción de la experiencia en el 3er año” son: “atribución personal del rendimiento” y “competencias transversales”. Los resultados reflejan el marcado sesgo académico y personal que el alumnado de ambas modalidades concede a sus logros escolares, por sobre las relaciones o el apoyo que pueda obtener de su familia, compañeros, otras personas u otro tipo de variables. Estas conclusiones podrían ayudar a focalizar el trabajo de los orientadores considerando la realidad y necesidades de los educandos.

6.4. Limitaciones y perspectivas

Limitaciones

En el estudio realizado se puede identificar las siguientes limitaciones:

Teóricas

- ❖ La principal limitación teórica se relaciona con el contexto chileno. En el país no se cuenta con estudios sobre la transición académica. Algunas investigaciones hacen referencia al tema, pero su mirada se ha centrado más en trayectorias juveniles y transiciones laborales.

La ausencia de referencias bibliográficas sobre el tema, contextualizado en la realidad chilena, ha dificultado la contrastación de los resultados.

Metodológicas

- ❖ Dificultades administrativas en los establecimientos educacionales para realizar este tipo de estudios, ya sea por el celo de directivos y docentes en cumplir con las actividades lectivas destinando a ellas todo el calendario programado (presión de: evaluación docente, mediciones de logros de aprendizaje por las pruebas SIMCE, PSU), por el temor a las evaluaciones del quehacer docente que conllevan este tipo de estudios, por la presión de los estudios de las instituciones externas u otro motivo.

En este contexto, no fue posible contar con la oportunidad para administrar el Cuestionario TREMMU 2 a fines del período lectivo del 2006 porque en dicho año hubo una prolongada movilización estudiantil en los liceos municipalizados, al término de la cual, los establecimientos educacionales

debieron restablecer el proceso lectivo y finalizar el período escolar sin intervenciones externas. El instrumento se administró en el inicio del 4° año, pero la composición de los cursos ya no era la misma, disminuyó el total de estudiantes de la muestra y no fue posible ubicar a los faltantes, pese a los esfuerzos desplegados.

- ❖ Comparación entre los distintos tipos de enseñanza. El estudio realizado se centró en la enseñanza municipalizada de Temuco. En estudios futuros, es recomendable que se considere establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa: municipalizada, particular subvencionada y de corporaciones privadas con el objetivo de comparar los resultados.

Prospectivas

El desarrollo de la investigación suscita nuevas cuestiones que han quedado pendientes en este estudio:

- ❖ Se han de realizar nuevos estudios sobre el tema. La necesidad de contar con nuevos estudios sobre el tema que posibiliten la confirmación o desestimación de los hallazgos. En efecto, se ha de continuar efectuando estudios más específicos de los diferentes factores y variables, que determinan el éxito de la transición en este nivel educativo y que permitan definir y concretar el modelo explicativo de dicha transición. La varianza del modelo global de predicción con respecto a la variable dependiente “satisfacción con la experiencia en el 3er año” es del 55,9% (no es alta).

Esto quiere decir que las variables predictoras elegidas en esta investigación únicamente explican el 55,9% de la varianza y dejan sin explicar el 44,1%. En consecuencia, se ha de seguir investigando otras variables, que no se han tenido en cuenta en esta investigación, pero que supuestamente tendrían mayor peso en el modelo explicativo de una transición exitosa.

- ❖ Extender el estudio de la transición a los diferentes tipos de centros de educación media de la Región (municipalizados, particular subvencionados y de corporaciones privadas) con el objetivo de contrastar los resultados.
- ❖ La posibilidad de contar con convenios institucionalizados (universidad-secretaría ministerial de educación- sistema de educación municipal) que garanticen el acceso a los establecimientos educacionales para desarrollar estudios contextualizados, de interés de las partes.
- ❖ La devolución de la información a las autoridades regionales, comunales y locales para su información y eventual toma de decisiones.
- ❖ Los datos de esta investigación confirman que la transición educación media general a educación media diferenciada es un proceso complejo que comporta cambios personales, académicos, familiares y sociales en el alumnado. Estos cambios no sólo preocupan al estudiante, sino también a la propia institución educativa. Y para afrontar con éxito este proceso se requiere de una implicación y motivación del alumnado y de una *acción*

orientadora que proporcione la ayuda y mediación a los diferentes agentes implicados en dicho proceso (alumnado, familia, profesorado, orientador y la propia institución). Como señalan algunos autores (Seidman, 2005; Álvarez González y Fita, 2005; Donoso y Schiefelbein, 2007; Álvarez González, 2008; Tinto, 2008) la labor orientadora se ha de dirigir hacia el desarrollo personal y profesional del alumnado (proyecto personal y profesional), al desarrollo de las destrezas académicas e intelectuales (procesos de aprendizaje y de toma de decisiones), al desarrollo de destrezas para la inserción laboral (itinerarios de empleabilidad) y a su desarrollo interpersonal (comunicación, empatía, trabajo en equipo, regulación emocional, etc.).

6.5. Propuesta de intervención en orientación para la transición hacia la educación media diferenciada

6.5.1. Consideraciones preliminares

La Ley General de Educación (N° 20.370 de 2010, texto refundido), en su Art. 20⁶⁴ señala los fines de la educación media chilena y su estructura en formación

⁶⁴ Tiene por finalidad que el alumno profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer la ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras determinadas en las bases curriculares. La formación diferenciada humanista-científica está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes. La formación diferenciada técnico profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos. La formación diferenciada artística está orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos. La enseñanza TP habilita para el trabajo (título técnico nivel medio), no obstante, no impide que el egresado pueda continuar estudios en educación superior.

general y formación diferenciada: humanístico científica, técnico profesional y artístico. El estudiante debe optar por una de ellas, de acuerdo a sus intereses.

El Art. 30 explicita los objetivos de este nivel de enseñanza. Apuntan a una formación que desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan, en el ámbito personal y social, alcanzar un desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico para conducir su vida en forma autónoma, libre y responsable, desarrollar planes de vida y proyectos personales, conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática e insertarse positivamente en la sociedad.

La sociedad actual es impactada por profundos procesos de transformación que afectan a los distintos ámbitos de la actividad humana y acopian una enorme cantidad de información. En estos procesos la educación y la orientación profesional son frecuentemente demandadas, entre ellos la educación y el trabajo originando requerimientos de formación y de evaluación permanente. Estos cambios tienen sus efectos significativos en los procesos de transición, por tanto, en la construcción de la identidad, la elaboración y ajustes de los proyectos de vida para afrontar los desafíos de los nuevos escenarios. En este marco surge la necesidad de la orientación como proceso de acompañamiento en las distintas etapas de la vida.

La selección de una profesión o de un trabajo comienza antes de la educación media. No obstante, en este nivel el alumnado debe tomar importantes decisiones curriculares que se relacionan con su proyecto de vida adulta. La opción HC le

posibilitará la continuidad de estudios, la TP, una pronta incorporación al mundo del trabajo. En este proceso complejo de la transición en el que interactúan componentes de la dimensión cognitiva, afectivo-emocional y social, el estudiante debe asumir un rol protagónico: tomar decisiones en conciencia sobre una base fundada que implique el conocimiento de su autoconcepto vocacional (intereses, potencialidades), las alternativas a su alcance con sus efectos y sus expectativas.

6.5.2. Líneas de intervención en orientación y acción tutorial

Tomando como base estas consideraciones previas se propone las siguientes líneas generales de intervención para la elaboración de programas de orientación para la transición hacia la educación diferenciada. El énfasis se ha colocado en orientación profesional:

A. Generales

A nivel de sistema nacional de educación

- ❖ Elaborar un sistema de información nacional integrada sobre alternativas de formación, de capacitación y de inserción laboral.
- ❖ Perfeccionar y capacitar a los orientadores
- ❖ Incorporar a los orientadores al sistema nacional de evaluación del desempeño.

A nivel regional

- ❖ Contextualizar la política nacional en la región.
- ❖ Coordinar el desempeño de los orientadores en la región.
- ❖ Supervisar el cumplimiento de la política.
- ❖ Elaborar un sistema regional de información integrada sobre alternativas de formación, de capacitación y de inserción laboral.

A nivel comunal

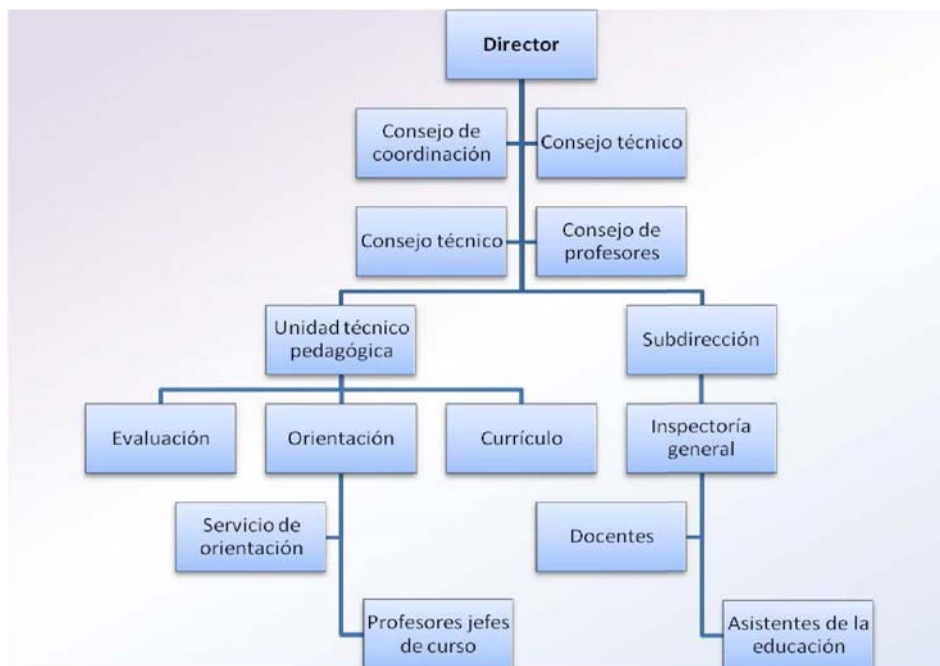
- ❖ Elaborar un plan de trabajo comunal en orientación.
- ❖ Organizar un equipo de especialistas en orientación, psicología, psicopedagogía, trabajo social, con el propósito de apoyar los servicios de orientación de la educación municipalizada en la comuna, cuando sea necesario;
- ❖ Asesorar las redes de orientadores de la comuna.

A nivel de establecimiento educacional

El Estatuto Docente (1997) define a la orientación como una función técnico pedagógico de nivel superior (junto con la supervisión pedagógica, la planificación curricular, la evaluación de los aprendizajes). En este marco el orientador se integra en el equipo de gestión directiva del establecimiento educacional. Considerando como referente esta única disposición legal existente sobre el orientador en la educación media chilena se propone su ubicación técnica en un organigrama de centro (**Figura 6.1**). En las últimas reformas educacionales:

1995 y 2009, no hay referencias explícitas a las acciones de la orientación en educación media, excepto en la alusión a los objetivos transversales cuya aplicación es responsabilidad de todo el profesorado.

Figura 6.1
Organigrama del centro de educación media



El orientador como integrante del consejo técnico del establecimiento educacional debe asesorar a la dirección cuando ésta lo requiera.

B. Específicas

La orientación y la acción tutorial se consideran como una prioridad en la educación media, concretamente en los procesos de transición. La finalidad es ayudar al alumnado a afrontar, de forma adecuada, el proceso de la transición de la educación media general a la educación media diferenciada.

- **Objetivos:**

- ❖ Preparar el proceso de la transición en esta etapa educativa.
- ❖ Facilitar el apoyo necesario al alumnado para integrarse en el nuevo contexto educativo y prepararse para afrontar con garantías las nuevas exigencias académicas.
- ❖ Facilitar el apoyo necesario a las familias para que éstas colaboren y no interfieran el libre proceso de toma de decisiones de sus hijos.
- ❖ Potenciar los aspectos relacionados con el conocimiento de sí mismo del alumnado y de los demás.
- ❖ Proporcionar una información académica y profesional de los estudios elegidos, en aspectos relacionados con el plan de estudios y con las posibilidades profesionales y laborales.
- ❖ Ayudar al alumnado a elegir los itinerarios curriculares más adecuados para su desarrollo personal y profesional, a través de un adecuado proceso de toma de decisiones, teniendo en cuenta en ese proceso no sólo la dimensión cognitiva, sino también la afectivo-emocional y social.
- ❖ Ayudar al alumnado para que vaya configurando su proyecto personal y profesional.
- ❖ Desarrollar en el alumnado las diferentes competencias, habilidades y recursos necesarios para poder acceder al empleo y al autoempleo.
- ❖ Estimular el desarrollo de las competencias académicas y las competencias transversales que el alumnado necesita para su formación integral.

- ❖ Desarrollar habilidades y técnicas de estudio que permitan al alumnado ser más autónomo en su aprendizaje.

- **Áreas o dimensiones**

Las áreas o dimensiones de una intervención en orientación profesional en la educación media se podrían concretar en:

- ***Implicación y motivación***

Previo a la intervención se ha de implicar al alumnado, hacerle ver la importancia de esta intervención para su desarrollo de la carrera. Igualmente se ha de implicar al resto de agentes (profesorado, familia, institución escolar) para que proporcionen el contexto adecuado que garantice una intervención exitosa. Es importante conseguir un ambiente estimulador y un clima afectivo que favorezca la reflexión y el diálogo.

- ***Adaptación al nuevo contexto educativo***

El alumnado en 3er año inicia una nueva modalidad de estudios. Posiblemente se produzcan cambios con respecto al curso anterior. Cambios de tipo académico (metodología de estudio, organización y planificación de las tareas, trabajos académicos, niveles de exigencia, gestión y uso del tiempo, etc.); de tipo social (relación con antiguos y nuevos compañeros, dedicación tiempo libre, apoyo afectivo y económico de la familia, etc.) y de tipo personal (más autonomía,

mayor responsabilidad, etc.). Se trata de que el alumnado compruebe si se producen esos cambios y que haga una valoración de los mismos.

- ***Conocimiento de sí mismo y de los demás***

El alumnado ha de tomar conciencia de sus características personales (capacidades, destrezas específicas, actitudes e intereses, nivel de aspiraciones, motivación, valores, autoconcepto, personalidad, madurez vocacional, historial académico, estilo de vida, experiencias educativas y profesionales si las tiene). Estas características personales han de estar en congruencias con sus preferencias e intereses. En definitiva, esta información es imprescindible para asumir su proceso de toma de decisiones.

Además de conocerse a sí mismo, el alumnado ha de intentar mejorar aquellos aspectos que lo requieran a través de unas estrategias de intervención planificadas.

- ***Información académica y profesional***

Esta es un área prioritaria. El alumnado necesita conocer las diferentes alternativas educativas y profesionales que le ofrece el contexto. Esta información ha de ser objetiva, actual y lo más precisa posible. Ahora bien, no es tan importante el poner a disposición del alumnado esta información, sino el de facilitarle estrategias de búsqueda de información. Se ha de saber preguntar, consultar, asesorarse, reflexionar y comprobar.

Esta es una de las áreas que ha experimentado una mayor progresión, debido a: **1)** que la información es poco perecedera y hay que estar constantemente consultando las fuentes para estar al día, **2)** la forma de presentarla, se ha pasado de una información de lápiz y papel a una información con soporte tecnológico (CD, redes sociales, etc.), de una información eminentemente pasiva a una información más interactiva.

▪ *Proceso de toma de decisiones*

La toma de decisiones es un proceso continuo y secuencial que requiere de una constante revisión en función de las nuevas informaciones que el alumnado va adquiriendo en su proceso de desarrollo de la carrera. En este proceso el alumnado es el sujeto activo. El resto de agentes (profesorado, familia, orientador, compañeros), lo que han de hacer es poner a su disposición la información y los elementos de reflexión que el alumnado necesite.

El alumnado para asumir su proceso de toma de decisiones requiere tener un buen conocimiento de sí mismo, disponer de una adecuada información académica y profesional y, con todo ello, ya puede entrar en una fase de reflexión que le conduce a una adecuada toma de decisiones. En este proceso el alumnado no sólo tiene que saber tomar una decisión (dimensión cognitiva), sino querer tomarla con lo que lleva consigo (dimensión afectivo-emocional) y contar con las personas que le rodean, especialmente la familia (dimensión social) (Álvarez González, 2005; Álvarez González y Rodríguez Moreno. 2006).

▪ ***Proyecto profesional***

El alumnado de este nivel educativo ha de comenzar a construir su propio proyecto profesional a partir de sus características personales y de sus trayectorias educativas y sociolaborales, si es que las tiene. Álvarez González (2008: 60) nos propone un modelo de proyecto profesional con aquellos aspectos que el alumnado ha de tener en cuenta en la educación media:

1. *¿Por qué he escogido los estudios de Humanístico Científico (HC) o Técnico Profesional (TP) y no otros?*
2. *¿En un plazo medio cuáles serán mis futuros escenarios profesionales?*
 - Situado a cinco o diez años vista ¿en qué ámbito de trabajo me gustaría desarrollar mi profesión? Y ¿qué tipo de tareas desarrollarías en cada uno de los escenarios? Y ¿qué requisitos me pedirían?
3. *¿Cuáles son mis puntos fuertes y débiles?, ¿Cuál es mi potencial?*
 - ¿Cuáles son mis principales activos para afrontar los estudios?
 - ¿Dónde aparecerán los obstáculos que pueden impedir mi proyecto profesional?
4. *¿Qué tipo de preparación profesional y personal requiero?*
 - Reflexión sobre los diferentes itinerarios que se plantean
 - Preferencias
 - Adecuación de las preferencias al proyecto profesional
 - Obstáculos para elegir las asignaturas
 - Decisiones
 - Etc.
5. *¿Cuál habrá de ser mi dedicación al estudio para obtener un óptimo aprovechamiento?*
 - En función de mi disponibilidad de tiempo y de la implicación en el estudio, planificaré la secuenciación de los estudios.
6. *¿Cómo afrontaré las prácticas en la empresa o institución para que contribuya al desarrollo de competencias técnico-profesionales y de carácter personal?*
 - Mis preferencias.

7. *¿A quién he de acudir para ponerme en contacto con estas experiencias que me ayudarán a abrir perspectivas socio-profesionales?*
- Actividades extraescolares que oferta la institución educativa que pueden ayudar a clarificar mi proyecto profesional.
 - Jornadas de orientación profesional (mesas redondas, salidas profesionales, forum y presentación de empresas, etc.)

Este proyecto profesional se ha de continuar desarrollando a lo largo de la etapa formativa (formación inicial, ocupacional y continuada) y laboral.

▪ ***Inserción laboral***

Esta etapa educativa tiene dos finalidades: una propedéutica de continuar estudios y otra terminal en el mundo laboral, especialmente para el alumnado que ha elegido la modalidad TP. En esta segunda finalidad, se ha de ayudar al alumnado a implicarse en un proceso activo de inserción y capacitarle de competencias para conseguir su inserción. En este proceso cada vez más complejo ha de tener un conocimiento del mercado de trabajo y de las políticas locales de empleo, especialmente las dirigidas a los jóvenes. Además de tener un dominio de las técnicas de búsqueda de empleo (oportunidades de empleo, rellenar formularios, confeccionar cartas de presentación, redactar el currículum, preparar una entrevista de selección, etc.).

▪ ***Desarrollo de competencias académicas y transversales***

El alumnado ha de continuar desarrollando competencias académicas que le permitan tener un buen aprovechamiento académico como: la organización y planificación del tiempo, la gestión del tiempo, la metodología de trabajo, las

habilidades para el estudio el aprendizaje autónomo, las competencias de apoyo al aprendizaje, entre otras. Igualmente ha de estimular una serie de competencias transversales que le den una formación integral y le preparen para la vida. Entre estas competencias destacaríamos: la capacidad de reflexión y análisis crítico, el trabajo en equipo, la capacidad para resolver problemas/conflictos/toma de decisiones, la relación interpersonal (comunicación, empatía, regulación emocional).

- ***Habilidades y técnicas de estudio***

Para que el estudio sea eficaz el alumnado necesita el dominio de una serie de habilidades y técnicas de estudio, que le permitan hacer su propio método de estudio y así ser más autónomo en su aprendizaje. El método de estudio es el camino para llegar al aprendizaje. Para ello, hemos de adoptar un modelo integrado de métodos de estudio (Álvarez González, 2004), que entiende el enseñar a estudiar como algo sistemático e integrado dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje (aprender a aprender). Dentro de este modelo de métodos de estudio se han de desarrollar diferentes habilidades y estrategias:

- ***Estrategias primarias***, también denominadas cognitivas. Éstas se centran en los procesos de adquisición y manejo de la información, es decir, en el procesamiento y tratamiento de la información, en el uso y manejo de las fuentes de información.

- **Estrategias de apoyo**, que se refieren a la planificación y gestión del tiempo de estudio y del aprendizaje, a las condiciones ambientales (lugar de estudio, iluminación, temperatura, ventilación, etc.) y personales (salud, alimentación, descanso, equilibrio y estabilidad emocional) que favorecen el estudio y el aprendizaje, igualmente a la concentración, autocontrol y diagnóstico del propio proceso de aprendizaje.

 - **Estrategias motivacionales** o de dinámica personal. Estas hacen referencia a la motivación para el estudio y el aprendizaje (gusto por aprender), en el autoconcepto y autoestima académico (imagen positiva de sí mismo) y en los valores para el estudio (estimular aquellos valores que están relacionados con el estudio y el aprendizaje).

 - **Estrategias institucionales**. Estas estrategias se orientan a producir un cambio en el contexto institucional de aprendizaje. Constituyen un conjunto de medidas que deberán adoptar los diferentes agentes formativos, como unos textos más adecuados, una metodología de enseñanza que facilite los procesos de aprendizaje del alumnado y una adecuada planificación de los productos de evaluación.
- **Estrategias de intervención**

Diferentes trabajos (Álvarez González et al., 1998; Álvarez González, 2008) nos presentan distintas estrategias: **1)** la orientación como algo circunstancial y sin apoyo institucional con cierto aire de voluntarismo, **2)** la creación de un

currículum específico de orientación (hora de tutoría), **3)** la integración de algunos de los objetivos de la orientación en algunas de las materias escolares (integración parcial en el currículum), **4)** los aspectos de la orientación se van desarrollando a través de las materias escolares y de las tutorías (plena integración en la globalidad del currículum), **5)** incorporación de los contenidos de orientación en las diferentes áreas curriculares de forma transversal (integración de la orientación profesional de forma interdisciplinar), **6)** agrupación en un solo plan de acción tutorial (PAT) las diferentes acciones de orientación y de tutoría que se están llevando en una institución, produciendo con ello en el alumnado y en las familias un efecto de sinergia (sistema de programas integrados). Se utilizará una estrategia u otra, o bien una combinación de ellas en función de: **a)** la predisposición e implicación de la institución, **b)** la implicación del profesorado, **c)** los recursos humanos y materiales de que se dispone.

Teniendo en cuenta la realidad educativa de Chile, especialmente de los centros municipalizados de la Región de la Araucanía (Temuco), las estrategias más adecuada/s, desde el ámbito local a regional serían: **1)** elaboración de diagnósticos de necesidades de orientación en cada centro educacional, **2)** elaboración del proyecto de orientación de cada centro, de acuerdo al diagnóstico, el proyecto educativo institucional y el contexto comunal, regional y nacional; **3)** planificación y coordinación de las actividades de orientación de cada centro a cargo del orientador o equipo de orientación (Departamento de orientación) en conjunto con los profesores jefes de curso, **4)** asignación de 2 horas de orientación semanal en cada curso, una de ellas está explicitada en el currículo escolar

(consejo de curso) en horarios simultáneos de acuerdos con los distintos niveles del centro (1er, 2º, 3er y 4 año). La segunda hora se dedicará a tutorías (desarrollo específicos de temas de orientación); **5)** incorporación de temas transversales de orientación en el currículo escolar de cada establecimiento, **6)** reactivación de las redes de orientadores en cada comuna, si fuera necesario; **7)** elaboración de diagnósticos de necesidades de orientación a nivel de centro de enseñanza y de comuna, a cargo de los orientadores de los distintos centros; **8)** elaboración de un proyecto de orientación comunal, **9)** coordinación de una política regional de orientación y supervisión su aplicación en las comunas, a cargo de los equipos técnicos de la Secretaría Ministerial Regional de Educación.

La intervención en orientación debería hacerse desde una *perspectiva integradora* (materias curriculares, tutoría, tutoría de prácticas). Esta sería la estrategia más adecuada, implicando al profesorado de asignatura, al profesorado-tutor, al profesorado que supervisa las prácticas, al orientador y a las familias, sin obviar a la dirección de la institución. Esta estrategia integradora supondría una adecuada coordinación entre todos los agentes implicados en la orientación y la tutoría y así evitar solapamientos. Las limitaciones vienen por la dificultad de coordinar e implicar a dichos agentes en una propuesta común.

- **Recursos**

De la búsqueda de recursos para apoyar las actividades de orientación se podría mencionar:

- **La red virtual**

- ❖ Métodos y recursos para la orientación en educación media (Chilecalifica, 2010)
- ❖ <http://www.orientachile.cl/index.php/rec/451-metodos-y-recursos-para-la-orientacion-en-educacion-media>
- ❖ JOBLAB 2.0. Software consistente en un juego multimedia para elegir una carrera. La versión 2.0 contiene las especialidades de la educación media técnico profesional, información sobre sistemas de becas y créditos. Se compone de 6 módulos con información sobre las 46 especialidades de esta modalidad de enseñanza diferenciada y las posibilidades de continuidad de estudios en cada una de ellas y sobre 21 Carreras Técnico de Nivel Superior.
- ❖ <http://www.orientachile.cl/index.php/rec/58-joblab-20>
- ❖ Información del Ministerio de Educación sobre orientación vocacional y sobre el sistema educacional:
http://www.ayudameduc.cl/informacion/info_nive/nive_medi/medi_orie.php
- ❖ Educaedu-chile. Informa sobre 527 carreras universitarias y algunos programas conducentes a grados académicos
<http://www.educaedu-chile.com/carreras-universitarias>

- ❖ Información del sistema sobre los distintos niveles educacionales especialmente educación superior, becas, aranceles, créditos.
http://www.ayudamineduc.cl/informacion/info_nive/nive_supe/supe_ayud.php
- ❖ Portal de la Universidad de Chile sobre sistema de admisión a las universidades chilenas: <http://www.demre.cl/sitios.htm>
- ❖ Centro de Estudios Sociales CIDPA, es una organización no gubernamental chilena, sin fines de lucro, con sede en la ciudad de Valparaíso y creada en 1989. Ha elaborado recursos para apoyar la enseñanza. En el material elaborado se destacan los Módulos de orientación. Conversación social, para 1er, 2° 3er y 4° año de educación media:
http://www.cidpa.cl/educacion_recursos.htm
- ❖ OrientaChile. Es un portal de reciente construcción, dependiente de la Red Educacional Pedro de Valdivia (privada) cuyo propósito es elaborar recursos para apoyar la labor profesional de profesores y orientadores de la educación chilena., la que a lo largo de sus más de treinta años de trayectoria ha ido gestando importantes lazos con la comunidad educativa del país. <http://www.orientachile.cl/index.php/quienes-somos>
- ❖ Orientados.cl. es una página Web que surgió para atender las necesidades de los estudiantes de educación media chilena en orientación vocacional y profesional respecto de la continuidad de estudios. <http://www.orientados.cl/>
- ❖ Orientación Vocacional-Videoteca Backus. Colección de 20 videos para apoyar las actividades de orientación vocacional:
<http://www.youtube.com/watch?v=MKmocA4Lm8s&feature=related>

- ❖ Bibliotecas universidades regionales. Algunas instituciones como la Universidad de La Frontera, impartió durante varios años el curso de postítulo de consejero educacional y vocacional e imparte un programa de magíster en educación con mención en orientación educacional y vocacional, por tanto, cuenta con biblioteca especializada en la disciplina.
- ❖ Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). Mejora el acceso y el desempeño en el empleo mediante la capacitación. Con respecto a los jóvenes: capacita en competencias de empleabilidad y formación en oficio a hombres y mujeres jóvenes, entre 16 y 29 años, con el fin de aumentar sus competencias para incorporarse al mercado laboral. Además de una plataforma virtual tiene una dirección domiciliaria en la ciudad de Temuco y en cada una de las capitales regionales. <http://www.sence.cl/sence/>

6.5.3. Modelo organizativo para la intervención

Se propone un *modelo mixto* de intervención en el cual la coordinación general se realizaría tomando como base las disposiciones referentes a la política de orientación emanada de los sistemas regional y comunal contextualizándola en la realidad local. En este contexto se sugiere:

- ❖ Creación o reorganización del Departamento de Orientación del centro educacional como vía integradora organizativa, coordinadora y de apoyo técnico en el proceso de orientación.

- ❖ El Departamento de Orientación estaría formado por personal técnico especializado en orientación, psicología, trabajo social. El personal especializado en psicología y trabajo social desarrollaría las acciones psicosociales que actualmente ejecuta el orientador. En cada una de las especialidades se podrían incorporar uno o dos estudiantes en práctica de universidades de la región. Una de los profesionales especializados en orientación, coordinaría dirigiría y supervisaría el trabajo del Departamento de Orientación.

- ❖ El Departamento de Orientación sería el organismo encargado de vincularse con los niveles regional y comunal para una mejor sincronización de su trabajo.

- ❖ Las funciones del Departamento de Orientación se centrarían en la orientación personal, escolar y profesional: **a)** *Detección de necesidades y problemas*, **b)** *Elaboración del plan anual de trabajo en orientación y tutoría*, contextualizado en la realidad local, considerando como referente la política nacional, las directrices a nivel regional y el proyecto educativo institucional; **c)** *Vincularse con la red regional o comunal de orientadores*, **d)** *Elaborar programas de orientación vocacional y profesional*, coordinar, supervisar su ejecución y evaluarlos (actividades desarrolladas por los profesores jefes de curso); **e)** *Coordinar el proceso de postulación a los sistemas de becas y de ayuda escolar* (a cargo del trabajador/a social); **f)** *Coordinar los procesos de vinculación con las instituciones de educación*

superior, laborales y con otras instituciones en el ámbito de la orientación;

g) Coordinar el proceso de vinculación con padres y apoderados, h) Coordinar el sistema de información hacia la educación superior y el mundo del trabajo, de modo que proporcione información actualizada, pertinente y oportuna a profesores y alumnos.

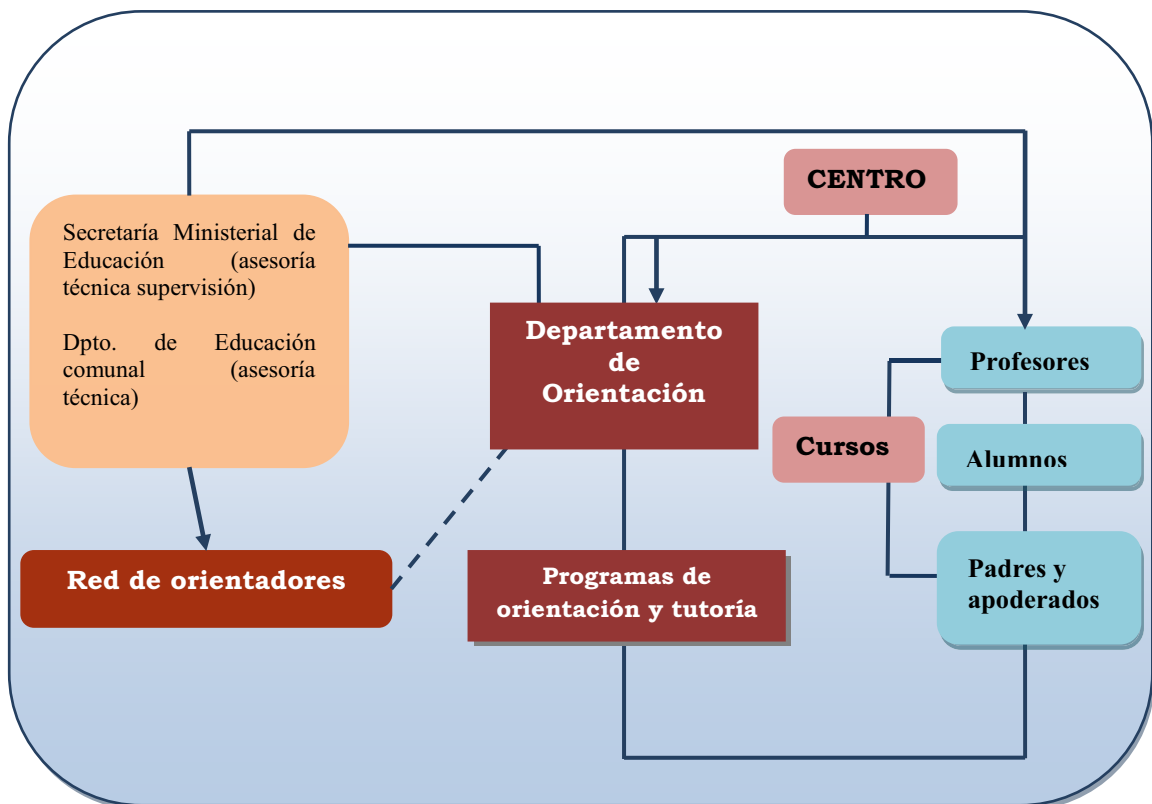
En la **Figura 6.2**, se propone una estructura organizativa de la orientación y la tutoría a nivel de centro de educación media, teniendo en consideración la realidad chilena.

En la parte izquierda se representa la estructura que podría tener la orientación en la educación, a nivel regional y comunal. El nivel regional está en la secretaría ministerial de educación, dependiente del nivel nacional o central. En este nivel técnico se adaptaría y coordinaría la política de orientación emanada del ministerio de educación y supervisaría su cumplimiento. En el nivel comunal o municipal, aunque no le corresponde la supervisión técnica estaría en condiciones de apoyar el cumplimiento de la política, tanto a nivel de red de orientadores⁶⁵ como de los centros educacionales de la comuna. En la parte central e izquierda se representa el departamento de orientación de cada centro de educación media, se vincularía con las autoridades comunales y regionales (contextualización de la política en orientación, información, supervisión, asesoría) y con la red de orientadores que corresponda. El departamento de orientación del centro

⁶⁵ A partir del año 2003, bajo la dirección del Programa Chilecalifica se organizaron las redes de orientadores en las regiones del país; cada una de ellas se formó con un número variable de orientadores de educación media de los establecimientos o centros educacionales para coordinar su trabajo y participar en actividades de perfeccionamiento académico y profesional.

educacional elaboraría el programa respectivo (considerando la política o directrices nacional, regional, comunal y el contexto del centro). El departamento de orientación, conformado por el o los orientadores y equipo de apoyo (psicólogo, asistente social, psicopedagogo) focalizaría su trabajo con el alumnado (en forma integral), a través del profesorado, especialmente los profesores jefes de curso, mediante la planificación, coordinación y ejecución de acciones programáticas en orientación y brindando apoyo asesor o tutorial que sea necesario. El departamento de orientación se preocuparía además de la vinculación con los padres y apoderados, de la comunicación y su incorporación en actividades específicas.

Figura 6.2
Estructura organizativa de la orientación y la tutoría



Fuente:

Adaptado de Álvarez González y Rodríguez Moreno (2006: 29)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrego, P., y Brammer, L. (1992). Counseling adults in midlife careers transitions. En H. Lea, & Z. Leibowitz, *Adult career development: concept, issues and practices* (pp. 234-254). Alexandria Virginia: National career development association.
- Alcalay, L., Arón, A., y Milicic, N. (1993). *Desarrollo personal. Un desafío para la educación*. Santiago: USACH y asociados.
- Ali, S., Mc Whirter, E., & Chronister, K. (2005). Self efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status a pilot study. *Journal of Career Assessment*, 13 (1), 40-58.
- Álvarez González, M. (1999, 2ª ed.). *Manual de Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. (2004). Metodología de estudio en la Educación Secundaria. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (Formato CD). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M. (2005). La toma de decisiones vocacional. Aspectos a tener en cuenta. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (Formato CD). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M. (Coord.) (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: MEC.
- Álvarez González, M. (2008). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16 (6) 749-772. Recuperado el 25 de Septiembre de 2011 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_250.pdf
- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (1996- 2011). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M., Riart, J., Martínez, M., y Bisquerra, R. (1998). El modelo de programas. En R. Bisquerra (coord), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.

- Álvarez González, M., y Fita, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Revista Bordón*, 57 (1), 5-26.
- Álvarez González, M., y Rodríguez Moreno, M. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de orientación educacional*, 20 (38), 13-38.
- Álvarez González, M. (coord), Bisquerra, R., Espín, J. V. y Rodríguez Espinar, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención*. Madrid: EOS.
- Álvarez González, M., Figuera, P., y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 22 (1), 15-27.
- Alvear, F. (2003). *El entorno socioeconómico y laboral de la IX Región de la Araucanía. Documento de trabajo (9)* (Departamento de estudios dirección del trabajo). Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de http://www.dt.gob.cl/documentacion/1612/articulos-62503_recurso_1.pdf
- Anderson, L., Jacobs, J. S. & Splittberger, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning. *Internacional Journal of Educational Research*, 33, 325-329.
- Arellano, M. J. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL* 73, abril 2001, 83-94. Recuperado el 19 de enero de 2012. http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/8/19298/lcg2130e_5.pdf
- Avalos, B. (2003). *Organización de Estados Iberoamericanos: La formación docente inicial*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_i esalc.pdf
- Baeza, J., y Sandoval, M. (2007). Configuración de valores en jóvenes estudiantes secundarios de la región metropolitana. *Boletín de Investigación Educativa*, 22 (2), 35-60. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de http://www.iglesia.cl/portal_recursos/educacion/doc/valores_estudiantes_secundarios.pdf

- Banco Mundial. (2006). *Informe sobre el desarrollo, equidad y desarrollo*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1127230817535/0821364146.pdf>
- Banco Mundial. (2007). *Direcciones para el desarrollo: Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Expending_opportunities_secondary_Spanish.pdf
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187,397-424.
- Bandura, A. (1997). *La auto-eficacia: el ejercicio del control*. Nueva York : WH Freeman.
- Bellei, C. (2003). *La reforma de la educación secundaria en Chile, 1994-2002. Documento para el Banco Mundial*. Recuperado el 15 de septiembre de 2011, de <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109282/Reforma%20de%20a%20Educacion%20Secundaria%20en%20Chile.pdf>
- Benavot. (2006). La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado* 10 (1). Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART1res.pdf>
- BID (2006). Sub-departamento de Educación, Ciencia y Tecnología y Departamento de Desarrollo Sostenible: *Educación, Ciencia y Tecnología en América Latina y el Caribe: Un Compendio Estadístico de Indicadores*. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de <http://www.oei.es/salactsi/bid.htm>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

- Boeto, C., y Aracena, M. (2005). Estudio exploratorio sobre la visión de salud de un grupo de adolescentes hombres desertores del sistema escolar de la comuna de Santiago, Chile. Sus necesidades, aspiraciones, prioridades y propuestas. *Revista PSYKHE*, 14 (2), 63-79. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200006&script=sci_arttext
- Braslavsky, C. (2000). *Banco Mundial: La educación secundaria en América, prioridad de la agenda 2000*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109259/la%20ed%20Sec%20en%20AL%20C%20Braslavsky.pdf>
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (2003). *Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación*. Documento presentado en el Congreso de Calidad, Equidad y Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 28 de agosto de 2011, de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/panorama_internacional_calidad_equidad_educacion_braslavsky.pdf
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas, ocho tensiones. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, 4 (2), 1-26. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.htm>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, J. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Archivo Chile*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.archivochile.com/edu/doc_gen/edudocgen00002.pdf
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Documento presentado en Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado el 23 de agosto de 2011 de <http://atenea.udistrital.edu.co/profesores/dbernal/diana/Contenido/brunner.pdf>

- Bruner, J. (2003). Deserción escolar: un desperdicio de capital humano. En C. Bellei, y F. Fiabane (Coords). *12 años de escolaridad obligatoria*. (pp. 53-68) Santiago: LOM ediciones.
- Bruner, J. (2005). *Educación en Chile: el peso de las desigualdades*. Documento presentado en conferencias presidenciales de humanidades Recuperado el 3 de octubre de 2011 de, <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/EduDesigualdad.pdf>
- Bruner, J. (2006). Chile: ecología del cambio cultural. *Anuario Ininco*, 18 (1), 349-363. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-29922006000100002&lng=es&nrm=iso
- Bruner, J. (2007). *Educar Chile, el portal de la educación: Pisa-2006. Resultados de Chile*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2007/12/pisa_2006_prese.html
- Bruner, J. (2008). La educación superior latinoamericana a la luz de Bolonia. En J. J. Bruner, y C. Peña (Coords.). *Reforma de la educación superior* (pp. 85-117). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bruner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe del capital humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibañez.
- Bruner, J., y Elacqua, G. (2005). *Portal educativo de las Américas: Factores que inciden en una educación efectiva*. Evidencia internacional. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.educoas.org/portal/bdigital/laeducacion/139/pdfs/139pdf1.pdf>
- Bruner, J., y Tedesco, J. (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: IILPE-UNESCO.
- Bruzzone, M. (1993). *Adolescencia y educación secundaria. Desarrollo socioafectivo en la enseñanza media*. Santiago: CPU.
- Bustos, N. y Quintana J. (2010). Los jóvenes y la educación para el trabajo: trayectorias de egresados de liceos técnico-profesionales. *Revista Diversia*,

2, 45-69. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.cidpa.cl/diversia/Numero2/art04.pdf>

Caillods, F. (2004). Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa [versión electrónica]. en C. Jacinto (Coord) *¿Educar para qué trabajo?, En Portal Educación, trabajo, inserción social, América Latina (Redetis)*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.redetis.org.ar/media/document/caillodseducar.pdf>

Caillods, F. (2005). *Las reformas de la educación secundaria en países de Europa*. Documento presentado en Seminario Internacional la Escuela Media Hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasde laeducacion_Caillods.pdf

Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación (REICE)* ,2 (13), 1-14. Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art1_htm.htm

Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75 (96), 295-318.

Casal, J., Garcia, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Revistas Catalanas con Acceso Abierto*, 76,21-48. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/51822/57551>

CASEN. (2006). *Ministerio de Planificación: Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.mideplan.cl/final/bajar.php?path=casen2006regional&id=CASEN2006-LaAraucania.pdf>

Castells, M. (1999). *PNUD: Globalización, Identidad y Estado en América Latina*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/Pub01/Idyest.pdf>

- Castells, M. (2000). *Aprender en la sociedad de la información*. Seminario de Primavera de Fundación Santillana. Recuperado el 29 de diciembre de 2009, de: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1618>
- Castells, M. (2005). Globalización e identidad. *Quaderns de la Mediterrània*, 5,11-20. Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de <http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/5/ecastells.pdf>
- Castells, M., Tubella, I., Sancho, T. y Roca, M. (2007). *La transición a la sociedad red*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CENSO (2002). *Síntesis de resultados*. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de <http://www.ine.cl/cd2002/sintesis censal.pdf>
- CEPAL. (2004). Panorama Social de America Latina. Capítulo V: Agenda social. *Programas nacionales para la juventud en América Latina*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de http://latinamerica.dpi.org/Cap_V_AGENDA_SOCIAL_version_preliminar.pdf.pdf
- CEPAL. (2009). *ECLAC: V cumbre de las Américas 1994-2009. Indicadores seleccionados*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/35755/2009-156-Indicadoresseleccionados-WEB.pdf>
- CEPAL y UNESCO. (2004). *Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Trigésimo período de la CEPAL. San Juan, Puerto Rico. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.oei.es/quipu/financiacion_educacion.pdf
- CEPAL y UNESCO. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Seminarios y conferencias. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139044s.pdf>
- Chilecalifica (2010). *Orienta Chile: Métodos y recursos para la orientación en educación media*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.orientachile.cl/images/stories/documentos/metodos.pdf>

- Chilecalifica y GTZ. (2005). *Descubriendo JOBLAB. Orientación vocacional. Proyecto PREJAL*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200709210009_4_2_0.pdf
- Constitución Política de Chile. (1980). Recuperado de biblioteca del Congreso Nacional de Chile : <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Revista Última Década*, 15, 11-52.
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Corominas, E. (2001a). *Cuestionario Inicial*. Gerona: Universidad de Gerona (inédito).
- Corominas, E. (2001b). *Estudi de seguiment dels nois i noies que acaben l'escolaritat a l'educació secundària obligatòria*. Girona: Universitat de Girona. inedito.
- Corominas, E., e Isus, S. (1999). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 155-184.
- Cox, C. (2001). El curriculum escolar del futuro. *Revista Perspectiva*, 4 (2), 213-232.
- Cox, C. (2004). *Políticas de mejoramiento y reforma de la educación media en Chile 1991-2003*. Quinto Encuentro MERCOSUR. Santiago: Ministerio de educación de Chile.
- Cox, C. (2005). La reforma del sistema escolar de Chile. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 19-114). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Cumbre de las Américas (1994). Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.summit-americas.org/esp/cumbremiami.htm>
- D' Alessandre, V. (2010). *Adolescentes que no estudian ni trabajan en América Latina. SITEAL (sistema de información de tendencias educativas en América Latina)*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de

http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/SITEAL_Cuaderno04_20100511.pdf

- Dávila, O. (2002). Biografías y trayectorias juveniles. *Última Década*, 17, 97-116.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12 (21), 83-104.
- Dávila, O., y Ghiardo, F. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Revista Nueva Sociedad* 2000, 200, 114-127. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.nuso.org/upload/articulos/3301_1.pdf
- Dávila, O., y Goicovic, I. (2002). Jóvenes y trayectorias juveniles en Chile. Escenarios de inclusión y exclusión. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 17, 8-55.
- Decreto Supremo N° 220. (1998). Recuperado el día, 25 de septiembre de 2011, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/decreto_220.zip
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Redondo, J., Descouvieres, C. y Rojas, K. (2005). Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998 y 2001. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 125–144. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004. El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Donoso, S. (2006). Financiamiento y gestión de la educación pública Chilena de los años 90. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad de Talca/Chile. *Caderno de pesquisa*, 36 (127), 151-172.
- Donoso, S., y E, Schiefelbein (2007). Análisis de los modelos de retención de estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33 (1), 7-27.
- Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Ponencia presentada en la segunda reunión del Comité

Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago, Chile.

Echeverría, B. (2000). Macrotendencias en la formación profesional en la Unión Europea. En D. González, J. Amezcua, y F. Peñafiel (Coords.). *El psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación* (pp. 55-88). Barcelona: Grupo editorial universitario.

Espinoza, V. (1999). *Instituto Nacional de la Juventud INJUV: Cuadernillo temático N° 2. Sociabilidad y cultura juvenil*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, desde http://intranet.injuv.gob.cl/cedoc/Estudios%20del%20INJUV/ESTUDIOS%20PDF/Sociabilidad_y_cultura.pdf

Farmer, H. (1987). Career and homemaking plans for high school youth. *Journal Vocational Behavior*, 11, 75-85.

Feldfeber, M., Saforcada, F., y Jaimovich, A. (2005). *La educación en las cumbres de las Américas. Serie de ensayos e investigaciones del laboratorio de políticas públicas, 1*. Recuperado del 3 de octubre de 2011, de http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI1_Cumbres-Informe.pdf

Figuera, P. (1996). *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Inédita. Recuperado el 25 de septiembre de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2359?show=full>

Figuera, P. (2006). Transición ESO-secundaria postobligatoria/trabajo. En M. Álvarez González (Coord.). *La acción tutorial: su concepto y su práctica* (pp. 189-218). Madrid: MEC.

Figuera, P., Dorio, I., y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.

Figuera, P (Coord.), Freixa, M., Massot, I., Torrado, M., y Rodríguez, M. (2008). *L' èxit en les trajectories formatives obligatories i postobligatories en contextos multiculturals*. Memoria científica, no publicada. Universidad de Barcelona, España.

- Forner, A., Torrado, M., Fita, E., Rodríguez, M., y Fernández, T. (2000). *La transición secundaria universidad. Los alumnos de LOGSE*. Documento presentado en el I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. ICE . Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Franco, R. (2008). *Educación en Chile: masificación y problemas de calidad*. Santiago: FLACSO.
- García Huidobro, J. (1997). *Hacia la igualdad de oportunidades de la mujer en educación: la experiencia chilena*. Santiago: SERNAM.
- García Sánchez, A. (2001). *Modelo ecológico/modelo integral de intervención en atención temprana*. Trabajo presentado en XI Reunión Interdisciplinaria sobre poblaciones de alto riesgo de deficiencias factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- Ghiardo, F., y Dávila, O. (2005). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. *Última Década*, 13, 33-76.
- Gimeno, J. (1997, 2ª ed.). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones, En S. Antúnez, et al. (Coords.) *La transición entre etapas* (pp. 13-22). Barcelona: Graó.
- Ginzberg, E., Ginsburg , S., Axelrand, S., y Herman, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- González, R., y Donoso, S. (2008). Políticas educacionales de afirmación positiva para los más pobres: resultados del seguimiento de egresados del programa liceo para todos (Chile). *Estudios Pedagógicos* ,34 (1), 63-92.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Held, D., y Mc Grew, A. (2000). Rethinking globalization. En D. Held, y A. Mc Grew (eds), *The global Transformations reader* (pp. 67-74). Cambridge: Polity Press.
- Hepp, P. (2005). Enlaces: el programa de informática educativa de la reforma educacional chilena. En C. Cox (Coord.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 419-451). Santiago: Universitaria.
- Hernández, Fernández, J (1987). *La elección vocacional: concepto y determinantes*. Murcia: Cajamurcia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hopenhayn, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura de la información: una perspectiva latinoamericana informes y estudios especiales*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Hopkins, J. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126 . Recuperado el 25 de setiembre de 2011, de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100008&lng=es&nrm=is.
- Jadue, G.; Galindo, A. y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 43-55. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052005000200003&script=sci_arttext
- Jomtien (1990). *Conferencia mundial sobre la educación para todos (EPT)*. Información disponible en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

- Justiniano, M. (2006). *La inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Inédita Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2350>
- Krüger, K. (2006). El concepto de la sociedad del conocimiento. *Revista de Geografía y Ciencias Sociales*. Serie documental de Geo Crítica. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
- Lagos, F., y Palacios, F. (2008). Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes. *Revista Calidad de la Educación*, 28, 204-243.
- Larraín, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones GR92.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lemaitre, M., Cerri, M., Cox, C., y Rovira, C. (2003). La reforma de la educación media. En C. Cox (Coord.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 1-54). Santiago: Editorial Universitaria.
- Lent, R., Brown, S., y Hackett, G. (1994). Monograph: Towards a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*. *Academic Press Inc*, 45 (1), 79-122.
- Lent, R., Hackett, G., y Brown, S. (1999). A social cognitive view of school to work transition. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 297-311.
- León, I., y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la Investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ley general de Educación, LGE. (2009). Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosimple?cadena=loce>

- Ley Orgánica de Educación, LOE. (2006). *Boletín Oficial del Estado. Madrid*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.madrid.org/dat_oeste/descargas/loe/loe.pdf
- Ley Orgánica Consitucional de Educación, LOCE. (1990). Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de, <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Ley N° 20.039. (2005). *Reajusta el monto del ingreso mínimo mensual*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=239630&tipoVersion=0>
- Macedo, B., y Katzkowicz, R. (2001). *Educación secundaria: balance y prospectiva*. Documento presentado en Seminario sobre Prospectivas en la Región de América Latina y el Caribe (Unesco). Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000 Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161190S.pdf>
- Macedo, B., y Katzkowicz, R. (2003). *Estudiantes de educación media: ni mejores ni peores, sólo diferentes*. Monografía presentada en el seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe realizado el 23-25 de agosto de 2000. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/41/cse_articulo276.pdf
- Macedo, B., Katzkowicz, R., Salgado, C., y Adriazola, F. (2005). *Oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el caribe: Educación secundaria en la región ¿dónde estamos y hacia dónde vamos?.* Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>
- Manzi, J. (2007). Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno ¿la buena educación debe ser sólo para los mejores? En J. J. Brunner, y C. Peña (Coords.). *La reforma al sistema escolar: aportes para un debate* (pp. 203-220). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Marinho, M. (2007). *Serie Políticas Sociales. ECLAC: El eslabón perdido entre educación y empleo. Análisis sobre las percepciones de los jóvenes urbanos de escasos recursos en Chile*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/32663/sps137_1cl2783.pdf

- Martínez Guzmán, L. (2007). Mirando al futuro: desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Revista PSYKHE*, 16 (1), 3-14. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282007000100001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Martínez Riquelme, P., Mansilla, J., y Cifuentes, G. (2008). *La reconfiguración del mapa socioeducativo como manifestación territorial de la sociedad neoliberal chilena*. Documento presentado en el X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/148.htm>
- Mella, O. (2003). 12 años de reforma educacional en Chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Res_Mella.htm.
- MERCOSUR. (2003). *Ministerio de Educación de Chile: Indicadores estadísticos del sistema educativo del MERCOSUR*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Mercosur_2003.pdf
- MERCOSUR. (2006). *Indicadores estadísticos del sistema educativo del MERCOSUR 2006*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=21&Itemid=39
- Michel, J. (2004). Políticas educativas en América Latina (Década de los 90, momento de consenso social). *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 9, 75-94.
- MINEDUC. (1991). *Circular (N° 600). Lineamientos y directrices para promover el desarrollo de la orientación en el sistema escolar*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/CIRCULAR_N_600__91.pdf
- MINEDUC. (1993). *Programa MECE/ Educación media*. Informe Conversación nacional sobre educación media. Santiago.
- MINEDUC. (1999). *Decreto exento N° 112*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/dex112_99.pdf

- MINEDUC. (2001). *Decreto exento N° 0083*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/DEX83_2001.pdf
- MINEDUC. (2004). *Departamento de estudios y desarrollo de la división de planificación y presupuesto: Estadísticas de la educación*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Parte_I.pdf
- MINEDUC. (2005). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media (actualización)*. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de http://www.formaciontecnica.cl/ft_files/marcocurriculardeeducmedia.pdf
- MINEDUC. (2006). *Coordinación nacional de supervisión división de educación general: Experiencias internacionales de supervisión escolar. Sistematización y análisis comparado*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Supervis/Libro_ExperienciasInternac_2006.pdf
- MINEDUC. (2007a). *Unidad de curriculum y evaluación: PISA 2006. Rendimiento de estudiantes de 15 años en ciencias, lectura y matemática*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011 de <http://biblioteca.mineduc.cl/documento/200712051112590.PISA2006resumen Ejecutivo.pdf>
- MINEDUC. (2007b). *Ministerio de educación de Chile: Mejor tiempo escolar. Jornada escolar completa. Sugerencias para la formulación del proyecto pedagógico*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200609261229340.RELOJ%20007.pdf>
- MINEDUC. (2008). *Subsecretaría de educación: Balance de gestión integral Año 2008*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.dipres.gob.cl/574/articles-45225_doc_pdf.pdf
- MINEDUC. (2009a). *Estudios y estadísticas del sistema escolar chileno: Anuario estadístico 2008 Capítulo 2 matrícula*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Estadísticas_2008_Capitulo_2.pdf

- MINEDUC. (2009b). *Anuarios estadísticos de los años 2006 y 2007: Capítulo 2 matrícula*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de [http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Capitulo_2_\(PDF\)_2006-2007.pdf](http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Capitulo_2_(PDF)_2006-2007.pdf)
- MINEDUC. (2009c). *Unidad de curriculum y evaluación (UCE): Resultados nacionales SIMCE 2008*. SIMCE. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2008/Informe_Nacional_2008.pdf
- MINEDUC. (2010). *División de planificación y presupuesto: Indicadores de la educación en Chile 2007-2008*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Indicadores_2007-2008.pdf
- Mizala, A., y Romaguera, P. (2002). Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena. *Cuadernos de economía*, 39 (118), 353-394.
- Mulas. (2006). *La actualización del programa nacional de reformas para alcanzar los objetivos de la estrategia de Lisboa. ¿Cumple España con Europa?*. Madrid: Real instituto Elcano.
- Muñoz Izquierdo, C. (2004). *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Muñoz, Justicia, J. (2001). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Muzzo, S., y Burrows, R. (1987). *El adolescente chileno*. Santiago: Editorial universitaria.
- OCDE. (2000). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA)*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/48/24/39817007.pdf>
- OCDE. (2004a). *Organización para la cooperación y el desarrollo económico: Ganar el reto de la globalización. La OCDE en un mundo cambiante*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/40/45/33841932.pdf>

- OCDE. (2004b). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- OCDE. (2007). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: El estudio PISA de la OCDE muestra que algunos países han tenido mejoras significativas en sus resultados educativos*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.oecd.org/document/26/0,3343,en_2649_201185_39721626_1_1_1_1,00.html
- OEA. (1994). *Cumbre de las Americas: Mandatos en educación. Iniciativas para la acción. Iniciativa 16 el acceso universal a la educación*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://summit-americas.org/miamiplan-spanish.htm#16>
- OEA. (2010). *Cumbres de las Ámericas: Colaborando en la implementación de los mandatos de las Cumbres. Grupo de trabajo*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.summit-americas.org/defaults.htm>
- OEI. (2008). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- OIT. (2004). *Por una globalización justa: crear oportunidades para todos. Comisión mundial sobre la dimensión social de la globalización*. Ginebra:OIT.
- ONU. (2007). *Organización de Naciones Unidas: Objetivos de desarrollo del milenio*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>
- Oyarzún, A., e Irarrázabal, I. (2003). Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes. *Última década (CIDPA)*, 18, 199-227.
- Paa, H., McWhirter, E., y Hawley, H. (2000). Perceived influences on High School students' current career expectations. *Career Development Quarterly*, 49 (1), 29-44.

- Padilla, M. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional*. Barcelona: Laertes.
- Pautler, A. (1993). The American curriculum experience [La experiencia curricular en América]. En H. Tomlinson (Coord.). *Education and training* (pp. 14-19). Reino Unido: Longman.
- Peña, F. (1998). Democracia, desarrollo e integración. En: Filmus, D. (comp.) *La educación en los procesos de integración* (pp. 255-270). OEI: 1er Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires: Troquel.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, M., Díaz, A., y Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42.
- PNUD. (2002). *Desarrollo Humano en Chile: Nosotros los chilenos*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.desarrollohumano.cl/indice.htm>
- PNUD. (2005). *Informe sobre Desarrollo Humano 2005*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://hdr.undp.org/en/media/HDR05_sp_complete.pdf
- PNUD. (2007). *Informe sobre desarrollo Humano 2006-2007*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_SP_Complete.pdf
- PREAL. (2006). *Consejo consultivo de PREAL: Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.oei.es/quipu/Informe_preal2006.pdf
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 5(3), 40-83. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55130507.pdf>
- Redondo, J., Cancino, T., y Cornejo, R. (1998). El mundo de los jóvenes y la reforma en enseñanza media. *Revista de Psicología*, 7, 35-49.

- Redondo, J., Descouvrieres, C., y Rojas, K. (2005). Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998 y 2001. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 125-144.
- Rivera, C. (2009). *El papel de la educación en los esquemas de integración latinoamericanos: el caso de la comunidad andina*. Tesis de maestría, Universidad Javeriana. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/316/1/pol88.pdf>
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez González, M., Dorio, I., Figuera, P., Torrado, M. y Fita, E. (2002). *Procès de transició del Batxillerat a la Universitat: factors d'èxit*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de www.trals.ub.es
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez González, M., Dorio, I., Figuera, P., Torrado, M. y Fita, E. (2005). *El rendiment i la trajectòria acadèmica en els dos primers anys a la Universitat*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de www.trals.ub.es
- Rodríguez Gómez, R. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Gómez, R. (2001). La universidad Latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales. En C. A. Torres (Coord). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. (pp.53-80). Buenos Aires: CLACSO.
- Rogers, C. (1982). *Psicología Social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(4),95-119. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>
- Román, M., y Carrasco, A. (2007). Los niveles intermedios del sistema escolar chileno. Posibilidades y limitaciones para la equidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 5 (1), 1-21.
- Romeo, J., y Llaña, M. (2004). Hacia una construcción de una teoría comprensivo interpretativa de currículo. *Revista Enfoques Curriculares*, 6 (1), 131-142.

- Sandoval, A. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista brasileira de Educação, 12* (34), 1-14.
- Santana, L. (2007). *Un pueblo entero para educar*. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
- Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: Mc Graw Hill .
- Sapelli, C. (2002). La economía de la educación y el sistema educativo chileno. *Cuadernos de Economía, 39* (18), 281-296.
- Saura, P. (1995). *La educación del autoconcepto. Cuestiones y propuestas*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human transition adaptation to transition. *Counseling Psychologist, 9* (2), 2-18.
- Schlossberg, N. (1989). *Overwhelmed: coping with life's ups and downs*. Lexington: Lexington books.
- Schlossberg, N. (1997). A model of work life transition. En R. Feller, y G. Waltz (Coords.). *Career transition in turbulent times: exploring work learning and careers* (pp. 331-337). Grensboro: ERIC/CASS.
- Seibod, J. (2000). La calidad integral en educación. reflexiones sobre un concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista iberoamericana de educación(RIE), 23*, 1-11.
- Seidman, A. (2005). *College student retention: Formula for student success*. Westport, CT: ACE/Praeger.
- SERNAM. (2010). *Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD): Desarrollo humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://estudios.sernam.cl/documentos/?eODE3MjEy-Informe_de_Desarrollo_Humano_en_Chile:_G%E9nero_los_Desaf%EDos_de_la_Igualdad
- SITEAL. (2010). Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos_descripcion

- Solimano, A., y Torche, A. (2007). *Banco Central: La distribución del ingreso en Chile 1987-2003 análisis y consideraciones de política*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.bcentral.cl/conferencias-seminarios/seminarios/pdf/solimano_torche.pdf
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- Super, D., y Bachrach, P. (1957). *Scientific careers and vocational development theory*. New York : Teacher College of education.
- Taccari, D. (2009). *Tipologías de Discrepancias y Medidas de Conciliación Estadística de los indicadores ODM según áreas temáticas seleccionadas: Educación*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.eclac.org/MDG/noticias/paginas/9/37369/Medidas_educacion_DT.pdf
- Tedesco, J. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista CEPAL*, 76;55-69.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572.
- Tedesco, J., y Lopez, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 2 (1), 1-20. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120103.pdf>
- Terencini, P. (1993). *The transition to college: easing de passage*. Pennsylvania: University NCTLA.
- Tinto, V. (2008). Creating Condition for Student Success [resumen]. *Conference University of Maine*.
- UNESCO. (2004). *Oficina internacional de educación UNESCO: La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf
- UNESCO. (2005a). Educación y equidad en América latina. *Carta informativa*, 23(1). Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de

http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Newsletter/pdf/spa/2005/jans05.pdf

UNESCO. (2005b). *Instituto de estadísticas de la UNESCO: Compendio mundial de la educación 2005*. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/ged2005_sp.pdf

UNESCO. (2005c). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Recuperado el 3 de octubre de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO. (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* [resumen]. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>

UNESCO. (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187865S.pdf>

UNICEF (Sin fecha). *Hoja de datos. Hechos sobre adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de [http://www.unicef.org/lac/Hoja_de_datos_sobre_adolescentes_Cumbre_uv\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Hoja_de_datos_sobre_adolescentes_Cumbre_uv(1).pdf)

Vila, C. (2008). *Transición enseñanza media-universidad en el sistema educativo brasileño*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Inédita.

Weinstein, J. (2001). Joven y alumno. Desafíos de la enseñanza media. *Última década*, 15, 99-119.

Williamson, G. (2004). ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural?. *Cuadernos Interculturales/Universidad de Valparaíso*, 3, 16-24.

- Williamson, G., Pinkney, J., y Gómez, P. (2005). Reflexiones a partir de un estudio sobre educación intercultural y participación en comunidades mapuche en la novena región de la Araucanía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(4). Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/109/235>
- Yorke, M. (1998). Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education: costs to the public purse, and some implications. *Higher Education*, 36 (2),181-194.
- Zamorano, F. (2006). Hablemos de educación: resultados, contexto y perspectiva de discusión. *Instituto Libertad*, 17 (155). Recuperado el 25 de septiembre de 2011, de http://www.institutolibertad.cl/ie_155_edu.pdf

ANEXOS

ANEXO 2

GLOSARIO

ACLES: Actividades Curriculares de Libre Elección
ADVP: Modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal
ANEP: Administración Nacional de Educación Pública
BID: Banco Interamericano de Desarrollo
BM: Banco Mundial
CASN: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFT: Centro de Formación Técnica
CIDPA: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas
CNA-Chile: Comisión Nacional de Acreditación
CODICEN Consejo Directivo Central, órgano central de la ANEP
DFL: Decreto con Fuerza de Ley
DL: Decreto Ley
DS: Decreto Supremo
EB: Educación Básica
EM: Educación Media
ETP: Educación Técnico Profesional
FFID: Fortalecimiento a la formación inicial docente
FMI: Fondo Monetario Internacional
GPT: Grupos de Profesionales de Trabajo
GTZ: Sociedad Alemana para la Cooperación Técnica
HC: Humanístico científica
IALS: International Adult Literacy Survey
JEC: Jornada escolar completa
JOB LAB: Software de orientación vocacional y laboral para jóvenes
JUNAEB: Junta nacional de auxilio escolar y becas
LGE: Ley General de educación
LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
LOE: Ley Orgánica de Educación
MECE Básica: Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica
MECE Media: Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media
MERCOSUR: Mercado Común del Sur
MINEDUC: Ministerio de Educación
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA: Organización de Estados Americanos
OEI: Organización de Estados Iberoamericanos
OFT: Objetivos Fundamentales Transversales
OIT: Organización Internacional del Trabajo

ONU: Organización de las Naciones Unidas
PADEM: Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal de Temuco
PG: Promedio general final
PIB: Producto interno bruto
PIIE: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación
PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes
PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América
PSU: Prueba de selección universitaria
SENCE: Servicio Nacional de Capacitación y Empleo
SERNAM: Servicio Nacional de la Mujer
SIMCE: Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación
SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SUBDERE: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (dependiente del Ministerio del Interior)
TICS: tecnologías de la información y de la comunicación
TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study
TP: Técnico Profesional
TRALS: Grupo de Investigación de Transiciones Académicas y Laborales
TREMMU: Transición Educación Media Municipalizada
UFRO: Universidad de La Frontera, Chile
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
URSS: Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas
VIH: Síndrome de inmune deficiencia adquirida

ANEXO 3

CUESTIONARIO TREMMU 1



Doctorado Calidad Educativa en un Mundo Plural

Momento I

CUESTIONARIO: TRANSICIÓN ACADÉMICA AL 3º AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA MUNICIPALIZADA DE TEMUCO.

INSTRUCCIONES

Este Cuestionario está dirigido a estudiantes del 3er Año de Educación Media, Humanístico–Científica y Técnico–Profesional Municipalizada de Temuco, que optaron por dicha modalidad de enseñanza ofrecida por el Establecimiento Educativo y tiene como propósito conocer los factores de tipo personal, socioeducativo y sociofamiliar que influyeron en la elección y como afecta el proceso de transición académica en la Formación Diferenciada.

En las páginas siguientes Ud. encontrará una serie de preguntas referidas a los temas señalados.

Lea atentamente cada pregunta y responda según las indicaciones que se señalan en ellas. Le agradecemos contestar este Cuestionario con seriedad y responsabilidad.

¡Gracias por su colaboración!

CUESTIONARIO

I Identificación

Nombre y apellidos:	Fecha de nacimiento:-.....- 19.....	Curso:
Dirección: Comuna	Teléfono:	E-mail:
Residencia <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural		
Establecimiento educacional:.....		
Modalidad de Enseñanza:.....		

1. Cuándo termine la educación media (ponga X en el cuadro que escoja y escriba lo que corresponde en los espacios determinados para ello)

1.1 Tengo bien claro lo que haré:

- 1) Rendir la PSU
¿Qué Carrera?..... ¿A qué Universidad?.....
- 2) Seguir cursos de preparación para rendir la PSU
- 3) Cursar otros estudios no universitarios
¿Cuáles?.....¿Dónde?.....
- 4) Incorporarme a un trabajo
- 5) Tengo posibilidades de contratación en un trabajo No Si

1.2 Estoy dudando en:

- 1) Rendir la PSU (Prueba de Selección Universitaria)
- 2) Seguir cursos de preparación para rendir la PSU
- 3) Cursar otros estudios no universitarios.
¿Cuáles?..... ¿Dónde?.....
- 4) Incorporarme a un trabajo

¿Qué tipo de trabajo le gustaría?.....

¿Tiene previsto el lugar donde trabajaría? No Si

2. ¿Ha conversado con su padre, madre u otros familiares con quien vive, sobre lo que hará cuando termine la educación media?

Muchas veces Bastantes veces Pocas veces Casi nunca

3. Entre lo que le gustaría hacer cuando termine la educación media y lo que le gustaría a su familia, ¿Hay acuerdo?

Totalmente de acuerdo Bastante de acuerdo Poco de acuerdo Nada de acuerdo

4. Estructura familiar ¿Con quién vive Ud.?

- Con el padre y la madre
- Sólo con el padre
- Sólo con la madre
- Con la familia formada por el padre o la madre con su nueva pareja
- Con otros familiares (abuelos, tíos, primos, etc.)
- Otra situación diferente a las anteriores

5. Estudios de los padres (marque una X en las casillas correspondientes al padre y a la madre)

Nivel de estudios realizados	Padre	Madre
5.1 Estudios primarios o básicos, completos o no. (Fue a la escuela hasta los 14 años o menos)		
5.2 Estudios de educación secundaria o media; formación profesional. (Asistió a un establecimiento educacional al menos hasta los 17 ó 18 años).		
5.3 Estudios universitarios de: enfermería, pedagogía parvularia o básica, ingeniería de ejecución, técnico universitario, etc. (Supone cuatro años de estudios universitarios).		
5.4 Estudios universitarios conducentes a grados académicos (Licenciatura, magíster, doctorado), químico-abogado, arquitecto, economista, etc. (Supone cinco años de estudios universitarios).		

6. Ingresos familiares totales del hogar:

- Hasta \$100.000.-
- Hasta \$200.000.-
- Hasta \$300.000.-
- Hasta \$400.000.-
- Más de \$400.000.-

7. Ocupación de los padres

En los recuadros siguientes describa, **con los detalles posibles**, la ocupación que ejerce el padre y la madre: qué profesión realizan, dónde trabajan, etc. (si se da alguna de las siguientes situaciones: **difunto/a, cesante, jubilación**, escríbalo en la casilla)

Padre	Madre

8. Explique brevemente su proyecto personal-profesional que define lo que quiere ser y lo que quiere hacer al egresar de la educación media (si no se ha planteado esta visión de futuro déjelo en blanco)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Cuando termine la enseñanza media ¿le preocupa alguna o algunas de las siguientes cuestiones?

9.1 Si piensa seguir estudiando, conteste

9.2 Si piensa ingresar al mundo del trabajo, conteste

<u>Me preocupa</u>	Mucho	Bastante	Poco	Nada	<u>Me preocupa</u>	Mucho	Bastante	Poco	Nada
9.1.1 El edificio escolar y los recursos y servicios de que dispondré...					9.2.1 El lugar y ambiente de trabajo (oficina o taller donde trabajaré, entorno, etc.)				
9.1.2 La dificultades o exigencias de las materias que estudiaré....					9.2.2 La dificultad o exigencias de los trabajos que tendré que hacer.....				
9.1.3 El profesor nuevo y su manera de enseñar y evaluar.....					9.2.3 Las normas que tendré que seguir, las personas que me supervisarán..				
9.1.4 El horario de estudio y el tiempo que tendré para actividades libres					9.2.4 El horario de Trabajo y el tiempo que tendré para actividades libres.....				

9.3 Otras cuestiones o problemas que le preocupen (Identifique otras cuestiones que le preocupen en el paso a la modalidad de enseñanza HC o TP y escríbalas a continuación):

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

10. Cuando termine la enseñanza media ¿Cuáles de estas cuestiones le interesan?

10.1 Si Piensa seguir estudiando, conteste

10.2 Si piensa ingresar al mundo del trabajo, conteste

<u>Me interesa</u>	Mucho	Bastante	Poco	Nada
10.1.1 Hacer nuevas amistades, conocer nuevos compañeros/as de estudio				
10.1.2 Continuar aprendiendo temas que me gustan.....				
10.1.3 Prepararme para posteriores estudios universitarios ...				
11.1.4 Ser más autónomo y responsable				

<u>Me interesa</u>	Mucho	Poco	Bastante	Nada
10.2.1 Hacer nuevas amistades, conocer nuevos compañeros/as de trabajo				
10.2.2 Liberarme de la carga de los estudios				
10.2.3 Ganar algún dinero				
10.2.4 Ser más autónomo y responsable				

10.3 Otras cuestiones que le interesan (Indique otras cuestiones que le interesan en el paso desde la educación media a otros estudios o al trabajo y escribalas a continuación):

.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. En la decisión de la opción a la modalidad de enseñanza diferenciada en enseñanza media ¿Qué nivel de influencia ha tenido? Marque con X la casilla correspondiente:

	Mucha	Bastante	Poca	Nada
11.1 De los padres u otros familiares				
11.2 De los profesores				
11.3 De los amigos y amigas				
11.4 Del orientador/a del establecimiento educacional				
11.5 De otras personas ¿Cuáles?				

12. A la inquietud natural que un cambio provoca, ¿Considera que en su caso existen problemas añadidos, es decir, se asocian otras preocupaciones?

Sí. ¿Cuáles?

12.1 Relación poco satisfactoria con los padres o la familia

12.2 Problemas con los amigos o amigas

12.3 Problemas de salud

12.4 Preocupaciones derivadas del crecimiento físico

12.5 Cuestiones de relación con personas de otro sexo

12.6 Otros (escríbalas)

.....

.....

No, no se asocian otras preocupaciones o problemas añadidos

13. Información que posee sobre los estudios o el trabajo

13.1 Si Piensa seguir estudiando, conteste

13.2 Si piensa ingresar al mundo del trabajo, conteste

	<u>Lo conozco</u>			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
13.1.1 ¿Conoce como están estructurados los estudios que quiere tener (asignaturas, horarios semanales, sistema de evaluación, etc.)?				
13.1.2 ¿Conoce el sistema de becas o ayudas económicas que se pueden solicitar si lo necesita				

	<u>Lo conozco</u>			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
13.2.1 ¿Conoce las condiciones de trabajo, que le gustaría tener (horarios, actividades sueldos, normas laborales, rol de los sindicatos)?				
13.2.2 ¿Conoce cursos de capacitación ocupacional para encontrar trabajo?....				

13.3. Si ha contestado “bastante” o “mucho”, qué persona o qué personas le han proporcionado esta información:.....

.....

.....

.....

14. Durante el presente curso ¿Ha tenido algunos de los “problemas” que se indican a continuación?

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
14.1 Olvidar llevar los libros u otros materiales de la clase				
14.2 Llegar tarde a clase				
14.3 Ser enviado a hablar con el profesor jefe u otra autoridad directiva por motivos de indisciplina				
14.4 Dejar de ir a clases sin justificación				
14.5 Ser amonestado por el inspector general o ser suspendido de clases				

15. Integración social (Expresar el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones)

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
15.1 Tengo los mejores amigos/as entre los compañeros del liceo				
15.2 Me gustaría participar en las actividades extraescolares que se organizan en el liceo				
15.3 Me siento bien apreciado/da por los compañeros y compañeras				
15.4 A menudo soy quién organizo actividades de trabajo o de diversión en grupo con los compañeros/as				

16. Las calificaciones o notas obtenidas en las diferentes asignaturas durante los cursos de enseñanza media, ¿dónde las sitúa? Mayoritariamente en...

- Muy Bueno Bueno
 Suficiente Insuficiente

16.1 ¿Le parece que las calificaciones o notas que ha obtenido, reflejan de manera precisa su esfuerzo de estudio?

- Mucho Bastante Poco Nada

16.2. ¿Las calificaciones o notas revelan su nivel de conocimiento?

- Mucho Bastante Poco Nada

17. Calcule cuantas horas a la semana, en el tiempo que está fuera del establecimiento educacional, dedica a las siguientes actividades:

	Más de 11 Horas	Entre 10 y 8 Horas	Entre 7 y 5 Horas	Menos de 5 Horas
17.1 Hacer deporte				
17.2 Escuchar música				
17.3 Ver la TV				
17.4 Leer diarios, libros, revistas (no exigidos como tarea escolar)				
17.5 Estudiar o hacer deberes o trabajos escolares				
17.6 Diversión: cine, escuchar música, ir a la discoteca				
17.7 Otras				

18. Ayuda familiar en los estudios. En su casa, sus padres...

	Mucho	Bastante	Pocas veces	Nada
18.1 Le explican experiencias de cuando ellos estudiaban				
18.2 Le ayudan a hacer las tareas y los trabajos escolares o le facilitan la obtención de ayuda				
18.3 Conversan con Ud. sobre las actividades de aprendizaje que hace la escuela				
18.4 Le ayudaron a elegir la Modalidad de enseñanza (HC o TP)				
18.5 Le ayudaron a decidir lo que hará al terminar la educación media				

19. Entorno de aprendizaje.

19.1 En mi liceo...

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
19.1.1 La mayoría de los alumnos se entienden bien con los profesores y tienen relaciones cordiales con ellos				
19.1.2 Estimamos el liceo, lo estimamos como nuestra casa				
19.1.3 El nivel de enseñanza es bueno				
19.1.4 Los docentes se interesan por los estudiantes reconociendo sus esfuerzos				

19.2 En el liceo he aprendido a...

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
19.2.1 Adquirir saberes y contenidos de las diversas materias o asignaturas				
19.2.2 Poseer valores como: solidaridad, autonomía, honestidad, etc.				
19.2.3 Ser una persona sociable (buen compañero, buen ciudadano..)				
19.2.4 Clarificar lo que haré después de la enseñanza media				

20. Auto evaluación. Si se compara con el conjunto de sus compañeros/as de clases o de curso, ¿Dónde de sitúa? Respecto a...

	Mejor que la mayoría	Como la mayoría	Inferior a la mayoría
20.1 Inteligencia y actitud para el estudio			
20.2 Voluntad, esfuerzo y buenas habilidades para estudiar			
20.3 Confianza en mi mismo/a para tomar mis decisiones			
20.4 Saber utilizar la computadora			
20.5 Ser un/a comunicador/a; saber expresarme oralmente o por escrito de manera clara			
20.6 Aplicar conocimientos tecnológicos: funcionamiento de un aparato, manipular maquinas, etc.			

21. Escriba

<p>21.1 ¿Qué expectativas tiene para un año más?</p> <p>21.1.1 Personales:</p> <p>21.1.2 Educativas:</p>

22. Escriba

22.1 ¿Qué modalidad de Enseñanza tiene su Liceo? (HC o TP)

22.2 ¿Qué Planes ofreció su Liceo en la Formación Diferenciada de 3° de Educación Media?

22.2.1 ¿Cuál eligió Ud.?

22.2.2 Al elegir el Plan, ¿Tenía suficiente información para decidir? Fundamente.

22.2.3 ¿Por qué eligió esta modalidad de enseñanza?

22.3 ¿Está conforme con la elección? Sí No Fundamente la respuesta.

22.4 Si pudiese cambiarse de Plan, a cuál se cambiaría ¿Por qué?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 4 CUESTIONARIO TREMMU 2



Doctorado Calidad Educativa en un Mundo Plural

Momento II

CUESTIONARIO: TRANSICIÓN ACADÉMICA AL 3º AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA MUNICIPALIZADA DE TEMUCO.

INSTRUCCIONES

Estimado estudiante:

El presente Cuestionario se inserta en un estudio acerca de la transición académica al 3º de Educación Media Municipalizada de Temuco. En el inicio del 3º año de Educación Media, se administró un Cuestionario para conocer aquellos aspectos de tipo personal, sociofamiliar y socioeducativo que influyeron en la elección de la Modalidad de Enseñanza Media Diferenciada: Humanístico Científico o Técnico Profesional.

En esta oportunidad, se estima necesario conocer su experiencia, opiniones y valoraciones sobre el proceso de transición en la modalidad de enseñanza diferenciada.

La información que se recoja posibilitará no tan sólo el conocimiento de las características del proceso y su percepción por el estudiantado sino también analizar la posibilidad de proponer sugerencias de intervención.

En atención a lo expuesto, se le solicita responder en forma seria y responsable las consultas que se le formulan a continuación. Marque una X en el casillero correspondiente.

¡Gracias por su colaboración!

CUESTIONARIO

I. Dimensión Personal

Identificación

Nombre y apellidos:	Fecha de nacimiento:19.....	Curso:
Residencia: <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural		
Establecimiento educacional: Modalidad de Enseñanza: <input type="checkbox"/> HC <input type="checkbox"/> TP		

1. Tipo de residencia mientras he estudiado en la educación media

- Familiar Pensión Hogar Arriendo pieza

2. Mis expectativas al terminar el 3° de educación media han logrado

- En alto grado Notablemente Escasamente No se han logrado

3. Cuando termine la educación media

3.1 Tengo bien claro lo que haré:

- Continuar estudios de educación superior
 Trabajar
 Otra decisión

¿Cuál?.....

3.2 Estoy dudando en:

- Continuar estudios de educación superior
 Trabajar
 Otra.

¿Cuál?.....

II. Dimensión Sociofamiliar

4. Soporte familiar. El apoyo recibido de mi familia en esta etapa ha sido:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
4.1. En la adquisición de los materiales para estudiar				
4.2. En el tiempo otorgado para estudiar				
4.3. En la realización de los trabajos escolares				
4.4. En la comunicación respecto a las expectativas				
4.5. En los problemas o situaciones que me preocupan				

5. Influencia en la experiencia en el 3er año. Durante el 3er año el nivel de influencia que han tenido en mí las siguientes personas ha sido:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
5.1. De los padres				
5.2. De los profesores				
5.3. De los amigos/as				
5.4. Del orientador/a del Liceo				
5.5. De otras personas ¿Quién o quiénes?				
.....				

III. Dimensión Socioeducativa: valoración de la calidad del liceo

6. Satisfacción con la oferta formativa.

A mi liceo le otorgo alto nivel de valoración durante el 3er año:

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
<i>A nivel educativo</i>				
6.1. Las relaciones con los profesores				
6.2. El nivel de enseñanza				
6.3. Los profesores y su ayuda en el aprendizaje				
6.4. El clima de aprendizaje en aula				
6.5. Las ofertas curriculares (asignaturas o módulos de planes electivos o de la Especialidad)				
6.6. La ayuda recibida en orientación profesional				
6.7. La ayuda proporcionada para elegir la modalidad de enseñanza (HC ó TP) y las asignaturas optativas				

7. Competencias adquiridas. En este liceo he aprendido:

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
7.1. Saberes o contenidos en las distintas asignaturas				
7.2. Hábitos y procedimientos para estudiar				
7.3. Valores como: responsabilidad, autonomía, solidaridad, honestidad, etc.				
7.4. A clarificar mi auto concepto vocacional				
7.5. A elaborar mi proyecto profesional				

8. Rendimiento Académico. Notas Finales (PG). Calificaciones obtenidas. Mis calificaciones finales obtenidas en el 3° Año de educación media son:

ASIGNATURAS	Promedio Final
Sector de Lenguas y Comunicación	
Subsector Lengua Castellana y Comunicación	
Subsector Idioma Extranjero	
Sector de Matemática	
Sector de Historia y Ciencias Sociales	
Sector de Filosofía y Psicología	
Sector de Ciencias Naturales	
Subsector Biología	
Subsector Química	
Subsector Física	
Subsector de Educación Artística	
Subsector de Artes Visuales	
Sector de Educación Física	

9. Atribuciones a causas del rendimiento. Los resultados obtenidos en las calificaciones son acorde con:

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
<i>Aspectos académicos</i>				
9.1.El tiempo de dedicación a los estudios y trabajos escolares				
9.2.La preparación para interrogaciones y pruebas				
9.3.La organización y planificación del tiempo de estudio				
9.4.Las estrategias desarrolladas para el aprendizaje				
9.5.La motivación por los estudios				

10. Influencias en el rendimiento. En los resultados obtenidos han influido:

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
Aspectos personales				
10.1. Mis capacidades intelectuales				
10.2. Mi esfuerzo y trabajo personal				
Aspectos familiares				
10.3. El apoyo afectivo y de comunicación de mi familia				
10.4. El apoyo financiero de mi familia para adquirir los materiales de estudio				
10.5. La ayuda de mi familia en la realización de las tareas y trabajos escolares				
Aspectos sociales				
10.6. El apoyo afectivo de mis compañeros/as de curso				

11. Competencias transversales.. Auto evaluación de habilidades logradas. Durante este año de experiencia en el liceo he desarrollado:

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
11.1 Habilidades de aprendizaje autónomo				
11.2. Habilidades de expresión y comunicación				
11.3. Capacidad de reflexión crítica				
11.4. Habilidades de relación social				
11.5. Capacidad de resolución de problemas				
11.6. Competencias para trabajar en equipo				

Valoración de la experiencia a nivel social

12. Adaptación al liceo. Durante este año:

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
12.1. He ganado amigos/as entre mis compañeros de curso				
12.2. Me siento apreciado por mis compañeros/as				
12.3. He desarrollado habilidades de liderazgo				
12.4. He desarrollado habilidades para trabajar en equipo				
12.5. Me ha agrado participar en las actividades extra programáticas				

13. Las calificaciones o notas obtenidas en las diferentes asignaturas durante el 3er año de enseñanza media, se sitúan, mayoritariamente en:

- Muy Bueno Bueno
 Suficiente Insuficiente

Rendimiento. Satisfacción

14. Las calificaciones o notas obtenidas, reflejan de manera precisa mi esfuerzo de estudio:

- Mucho Bastante Poco Nada

15. Las calificaciones o notas obtenidas, reflejan de manera precisa mis conocimientos:

- Mucho Bastante Poco Nada

Gestión del tiempo

16.1. En el cálculo de horas a la semana, en el tiempo que estoy fuera del establecimiento educacional, dedico a las siguientes actividades:

	Más de 11 Horas	Entre 10 y 8 Horas	Entre 7 y 5 Horas	Menos de 5 Horas
16.1. Hacer deporte				
16.2. Escuchar música				
16.3. Ver televisión				
16.4. Leer diarios y revistas no exigidos como tarea escolar				
16.5. Estudiar o hacer deberes o trabajos escolares				
16.6. Diversión: cine, escuchar música, ir a la discoteca.				
16.7. Otras				

16.2. De las opciones indique en cuáles de ellas ha aumentado y disminuido su dedicación cuando la compara con 1º y 2º de educación media.

Ha aumentado:

Ha disminuido:

17. Satisfacción de la experiencia en 3er año. Con respecto a la modalidad de enseñanza (HC ó TP) que he estudiado:

	Muy de acuerdo	Bastante acuerdo	Cierto desacuerdo	Muy en desacuerdo
17.1. Responde a mis intereses				
17.2. Responde a mis aptitudes				
17.3. Responde a mis capacidades				

18. Influencia de la asistencia en el rendimiento. El tiempo de asistencia a clases ha sido:

- Más de 80% Entre el 50 y el 80%
 Entre el 50 y el 30% Menos del 3%

19. Al hacer una evaluación de lo que ha sido su trayectoria en 3° de educación media

- ¿Qué eliminaría?.....
- ¿Qué cambiaría?.....
- ¿Qué agregaría?.....

20. Satisfacción con los estudio de 3er año. Considera que su paso por el 3er curso de educación media ha sido:

- Exitoso
 Medianamente exitoso
 No exitoso

¿A qué cree que se ha debido?.....

21. Expectativas. En qué situación se ve en un año más:

- Desempeñando un trabajo relacionado con mis estudios
 Desempeñando un trabajo sin que esté relacionado con mis estudios
 Estudiando alguna Carrera relacionada con la modalidad de enseñanza media cursada (HC/TP)
 Estudiando alguna Carrera que no tiene relación alguna con la modalidad de enseñanza media cursada (HC/TP)
 No lo he pensado

22. ¿Ha ocurrido algún acontecimiento de relevancia que haya modificado sus expectativas en el transcurso de la transición en educación media?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 5

PAUTA DE PREGUNTAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSION

- Presentación e introducción motivadora refiriéndose al objetivo de la actividad (2º objetivo general de la investigación), etc.
- Referencia a los tópicos que se consideran en la entrevista grupal (grupos de discusión), recomendaciones, uso de grabación, etc.

➤ Tópicos

Dimensión personal

- Expectativas
- Gestión de tiempo

Dimensión sociofamiliar

- Apoyo de la familia

Dimensión socioeducativa

- Modalidad de enseñanza diferenciada
- Autoconcepto académico.
- Dificultades de organización
- Satisfacción con los estudios de 3er año:
 - a) Valoración de la enseñanza recibida;*
 - b) Relación con los profesores;*
 - c) Apoyo en orientación profesional;*
 - d) Valoración de la experiencia en el centro.*

Pauta de preguntas de los grupos de discusión

HC	TP
Dimensión personal	
<i>E: ¿Qué opinan sobre el logro de sus expectativas académicas que tenían respecto de este curso?</i>	<i>E: ¿Qué opinan sobre el logro de sus expectativas laborales (relacionadas con la especialidad) que tenían respecto de este curso</i>
<i>E: ¿En qué ocupan el tiempo libre?</i>	<i>E: ¿En qué ocupan el tiempo libre?</i>
<i>E: ¿Cuándo les va mal en las pruebas generalmente a qué se debe?</i>	<i>E: ¿Cuándo les va mal en las pruebas generalmente a qué se debe?</i>
Dimensión sociofamiliar	
<i>E: En general, ¿Cómo los ha apoyado la familia en este proceso?</i>	<i>E: En general, ¿Cómo los ha apoyado la familia en este proceso?</i>
<i>E: En general ¿Cómo influyó la familia en todo este proceso?</i>	<i>E: En general ¿Cómo influyó la familia en todo este proceso?</i>
Dimensión socioeducativa	
<i>E: ¿Cómo ha sido su experiencia con la modalidad de enseñanza y las asignaturas electivas?</i>	<i>E: ¿Cómo ha sido su experiencia con la modalidad de enseñanza y las asignaturas electivas?</i>
<i>E: ¿Cómo evalúan Uds. sus capacidades?</i>	<i>E: ¿Cómo evalúan Uds. sus capacidades?</i>
<i>E: ¿Cuándo les va mal en las pruebas generalmente a qué se debe?</i>	<i>E: ¿Cuándo les va mal en las pruebas generalmente a qué se debe?</i>
<i>Satisfacción con los estudios de 3er año</i>	<i>Satisfacción con los estudios de 3er año</i>
<i>E: ¿Cómo valoran ustedes la enseñanza recibida?</i>	<i>E: ¿Cómo valoran ustedes la enseñanza recibida?</i>
<i>E: ¿Como es la relación de ayuda de sus profesores?</i>	<i>E: ¿Como es la relación de ayuda de sus profesores</i>
<i>E: ¿Cómo se manifiesta el apoyo de la orientación s en el proceso?</i>	<i>E: ¿Cómo se manifiesta el apoyo de la orientación s en el proceso</i>
<i>E: ¿Cómo valoran ustedes la enseñanza recibida?</i>	<i>E: ¿Cómo valoran ustedes la enseñanza recibida?</i>
<i>E: ¿Cómo ha sido su experiencia con las asignaturas electivas?</i>	<i>E: ¿Cómo ha sido su experiencia con las asignaturas electivas?</i>
<i>E: ¿Cómo ha sido la experiencia de su trayectoria en el liceo?</i>	<i>E: ¿Cómo ha sido la experiencia de su trayectoria en el liceo?</i>

ANEXO 6
PAUTA DE ENTREVISTA A ORIENTADORES

Entrevistadora	
Establecimiento	
Fecha	
Hora inicio	
Hora termino	

- Introducción a la actividad
- Presentación e introducción motivadora refiriéndose al objetivo de la actividad (2° objetivo general de la investigación)
- Referencia a los tópicos que se consideran en la entrevista
- Otras

Dimensión personal

1. Actividades extra programáticas que los jóvenes realizan
2. El logro de sus expectativas académicas, respecto de este curso
 - En el caso de alumnos HC, se busca indagar en la elección de las asignaturas electivas en relación a sus proyecciones futuras.
 - En los alumnos TP, las asignaturas electivas y las prácticas profesionales realizadas
3. Cuándo les va mal en las pruebas o controles, ¿a qué se debe?

Dimensión Sociofamiliar

Apoyo familiar.

- Cómo se ha manifestado el apoyo familiar
- Cómo ha sido la influencia de la familia en el proceso de transición académica

Dimensión socioeducativa

1. Según cada modalidad de enseñanza y las expectativas que tenían ¿cómo ha sido la experiencia?
2. Evaluación de las propias capacidades
3. ¿Cómo evalúan su experiencia académica en 3er año?
 - Aspectos positivos
 - Aspectos negativos
4. Valoración de la enseñanza que recibe el estudiantado
 - Motivar a los jóvenes a que expresen la dinámica de sus centros educativos
 - La percepción a nivel local y regional de sus logros
 - Aspectos positivos y negativos
5. Relación con el profesorado
6. Experiencias de orientación en sus centros educativos
 - Labores del orientador
 - Qué esperan de su orientador
 - Críticas y expectativas a futuro

Nota. Los entrevistadores señalaron que en su calidad de integrantes del equipo de gestión del establecimiento tenían múltiples actividades que realizar, por lo tanto, sus respuestas se centrarían sólo en las actividades que realizaban como orientadores.