



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**PROYECTOS DE FUTURO DE EGRESADOS DE BACHILLERATO QUE
TRANSITARON A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES.**

PRESENTA

Claudia Chanona Barrios

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

TUTORA

Dra. Alma Elena Figueroa Rubalcava

COMITÉ TUTORAL

Dra. Laura Elena Padilla González

Mtra. Elizabeth Obregón Barbosa

Aguascalientes, Ags., 13 de Abril de 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PRESENTE

Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **Claudia Chanona Barrios**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "PROYECTOS DE FUTURO DE EGRESADOS DE BACHILLERATO QUE TRANSITARON A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 11 de abril de 2016.

DRA. ALMA ELENA FIGUEROA RUBALCAVA
TUTORA

DRA. LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ
INTEGRANTE COMITÉ

MTRA. ELIZABETH OBREGÓN BARBOSA
INTEGRANTE COMITÉ



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 2275/2016

DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"PROYECTOS DE FUTURO DE EGRESADOS DE BACHILLERATO QUE TRANSITARON A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES"** de la **C. CLAUDIA CHANONA BARRIOS** egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACION EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

A T E N T A M E N T E
Aguascalientes, Ags., 12 de Abril de 2016
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
c.c.p.- Secretaria Técnica de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- C. CLAUDIA CHANONA BARRIOS.- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- Archivo Decanato

gg!

Agradecimientos

Agradezco a Dios, el verdadero autor de mis logros, por guiar mi camino y ser mi fortaleza para emprender y concretar este trabajo.

A mi esposo David, por impulsarme a realizar este proyecto y no dejarme desistir cuando sentía mis fuerzas fallar ante las noches de desvelo y las exigencias del camino.

A mis padres, Javier y Rubí, porque con su amoroso ejemplo fomentaron en mí el deseo de superarme día a día y con su apoyo me han impulsado a continuar con mi formación humana y profesional.

Agradezco también de manera muy especial a la Dra. Alma Elena Figueroa Rubalcava por su dedicación, su dirección siempre acertada y por la confianza que depositó en mí. Su comprensión y apoyo fueron definitorios para alcanzar esta meta. Asimismo extendo mi agradecimiento a la Dra. Laura Elena Padilla González y a la Mtra. Elizabeth Obregón Barbosa, cuyas aportaciones y retroalimentación constante a partir de su amplia experiencia en el ejercicio de su profesión como docentes e investigadoras contribuyeron a dar forma y enriquecieron este estudio.

A mis maestros de la Maestría en Investigación Educativa, quienes a lo largo de este proceso formativo compartieron generosamente sus conocimientos y fueron modelo de compromiso con la labor educativa y el mejoramiento de este país.

Doy gracias a mis amigos, compañeros y a todo el personal administrativo de la Maestría, quienes me brindaron su cariño y apoyo incondicional.

A todos los jóvenes que participaron con sus aportaciones, compartiendo sus experiencias. Sin ellos este trabajo simplemente no habría sido posible.

Finalmente, extendo mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por su valioso apoyo para la realización de este trabajo.

Dedicatorias

Dedico con todo mi corazón este trabajo a mi esposo David, el amor de mi vida, y a mis hijitos Leonardo y Adrián, lo más hermoso que Dios me ha dado, mis más grandes tesoros. Sólo su recuerdo constante, el pensar en ellos tres, me animaba a continuar cuando el camino se tornaba sinuoso. Su presencia y amor en mi vida son mi mayor alegría y motivación.

A mi mamá, mi mayor inspiración... la mujer que entregándose a la noble profesión de educar me dio ejemplo de servicio a los demás y amor al conocimiento. Dios me hizo el mayor honor al dármele como madre y aunque no me alcanza la vida para recompensar sus cuidados y su amor, le dedico este trabajo.

Índice general

Índice general.....	1
Índice de tablas	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	8
1. 1 Antecedentes.....	8
1.2 Preguntas de investigación.....	14
1.3 Justificación.....	14
1.4 Objetivos.....	18
Capítulo 2. Marco teórico	20
2.1 Apuntes generales sobre el escenario del joven contemporáneo: un contexto diversificado.....	20
2.2 Juventud: etapa de proyección hacia el futuro.....	24
2.3 Proyectos de futuro: contribuciones teóricas para su conceptualización.....	29
2.4 Perspectivas de análisis en torno a los proyectos de futuro.....	35
2.4.1 El curso de vida: un marco de referencia para el estudio de los proyectos de futuro	36
2.4.2 La temporalidad como aspecto básico en los proyectos de futuro	41
2.4.3 La noción de Perspectiva Temporal Futura.....	44
2.4.4 Dimensiones para la exploración y el análisis de los proyectos de futuro	46
2.5 El contexto escolar, familiar y la relación con los amigos y el grupo de pares en la conformación de los proyectos de futuro.....	52
2.5.1 El bachillerato y la conformación de los proyectos de futuro	53
2.5.2 El primer año de universidad y la conformación de los proyectos de futuro	56
2.5.3 El papel de la familia en la conformación de los proyectos de futuro.....	61
2.5.4 El papel de los amigos y grupo de pares en la conformación de los proyectos de futuro	64
Capítulo 3. Metodología	68

3.1 Enfoque metodológico.....	68
3.2 Técnica e instrumento de obtención de información.....	68
3.3 Selección de informantes para el estudio.....	71
3.4 Trabajo de campo.....	74
3.5 Tratamiento y análisis de la información.....	75
Capítulo 4. Análisis de la información	79
4.1 Incidencia de las características personales de los jóvenes en la conformación de su proyecto de futuro.....	79
4.2 El proyecto de futuro de los jóvenes estudiantes: contenido y claridad de los planes para concretarlo.....	85
4.3 La continuidad de estudios superiores como parte del proyecto de futuro de los jóvenes	90
4.3.1 Motivos de la incorporación de la meta de estudiar una carrera universitaria al proyecto de futuro.....	91
4.3.2 El desarrollo de planes para el ingreso a la universidad como parte de su proyecto de futuro.....	95
4.3.3 De la planeación al avance de su proyecto de futuro: condiciones del tránsito hacia la educación superior.....	99
4.3.4 La experiencia de un empleo durante el primer año de educación superior.....	105
4.4 El proyecto de futuro más allá de los estudios universitarios.....	109
4.4.1 Metas relativas al ámbito laboral como parte del proyecto de futuro	109
4.4.2 Otras metas de importancia integrados en el proyecto de futuro	113
4.5 La contribución de los contextos que rodean a los jóvenes en la definición de su proyecto de futuro.....	117
4.5.1 La contribución del contexto escolar en la definición del proyecto de futuro ...	117
4.5.2 La contribución del contexto familiar en la definición del proyecto de futuro ..	122
4.5.3 La contribución de las relaciones interpersonales con los amigos y el grupo de pares en la definición del proyecto de futuro	129
Capítulo 5. Discusión de resultados.....	135
Capítulo 6. Conclusiones y consideraciones finales.....	144
Glosario.....	154
Bibliografía	156
Anexos	164

Índice de tablas

Tabla 1. Relación entre los ejes temáticos y analíticos y las preguntas de la guía de entrevista.....70

Tabla 2. Características de los informantes entrevistados.....73



Resumen

El presente documento expone los resultados de investigación sobre la conformación del proyecto de futuro de los jóvenes en términos de su contenido y elaboración de planes, la contribución de su contexto escolar, familiar y de su relación con amigos y grupo de pares y cómo se ha concretado una parte del mismo, la meta de continuar con estudios superiores.

El análisis cualitativo de las entrevistas a 24 egresados de bachillerato del ciclo escolar 2010-2013 de Aguascalientes muestra como principal resultado el protagonismo de los jóvenes respecto a la construcción de su futuro al ser agentes activos en la selección de sus metas, elaboración de planes y su implementación.

Asimismo, se evidenció el carácter flexible del proyecto de futuro al admitir ajustes y nuevas decisiones según los desafíos y las circunstancias que se han presentado; en cuanto a su contenido, abarcó los ámbitos académico, laboral, personal, familiar y material, aunque las metas académicas y laborales están más definidas que el resto y los planes para su consecución son más claros.

Se identificó que la contribución del contexto escolar para la conformación del proyecto de futuro se orientó a la elección de carrera, ingreso a la universidad y a definirlo mejor en el ámbito académico y laboral mediante la información, orientación vocacional y las experiencias personales compartidas por los docentes.

El contexto familiar contribuye más significativamente pues aunque las valoraciones de la familia sobre la educación y el trabajo prevalecieron en los jóvenes quienes privilegiaron la selección de metas en dichos ámbitos, su influencia se extendió también al ámbito personal, material y familiar, a través de elementos más diversos: información, apoyo económico y emocional, ayuda, consejos y experiencias compartidas.

Finalmente, las relaciones interpersonales con amigos y el grupo de pares contribuyeron a enriquecer la visión de los jóvenes sobre su futuro al compartir información, experiencias, temores y esperanzas y siendo sobre todo una rica fuente de apoyo emocional. Este trabajo es una aportación al conocimiento sobre los jóvenes, sus intereses y los desafíos que enfrentan en la actualidad.

Abstract

This paper presents the results of research on the shaping of the future project of young people in terms of its content and plans development, the contribution of their school and family context and their relationship with friends and peer group and how a part of it has been carried out, the goal of continuing with college formation.

The qualitative analysis of interviews with 24 young graduates from 2010-2013 school year high school from Aguascalientes shows as main result the young people as protagonists regarding their future building by being active agents in the selection of their goals, plans development and implementation.

In addition, it was evident the flexible nature of the future project by admitting adjustments and new decisions depending on the challenges and circumstances that have arisen; in terms of its content, it included the academic, work, personal, family and material fields, although academic and career goals are more defined than the rest and plans to achieve them are clearer.

It was identified that the contribution of the school context for shaping the future project was aimed at career choices, college entrance and define it better in academic and work fields through information, vocational guidance and experiences shared by teachers.

The family context contributes more significantly because although valuations of the family about education and work prevailed in youths, who privileged the selection of goals in these fields, its influence also extended to personal, material and family fields through elements more diverse: information, economic and emotional support, help, advice and shared experiences.

Finally, relationships with friends and peer group contributed to enriching the vision of young people about their future by sharing information, experiences, fears and hopes and being an especially rich source of emotional support. This work is a contribution to knowledge about youths, their interests and the challenges they face today.

Introducción

En la actualidad, la gran complejidad de la realidad que nos rodea nos obliga a abordar el estudio de los temas relacionados con la educación mediante la exploración de dimensiones que van más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje, contenidos curriculares, entre otros objetos de estudio que la investigación educativa ha retomado tradicionalmente.

Con base en lo previamente mencionado, esta investigación gira en torno a los proyectos de futuro de los egresados de bachillerato al término de su primer año de educación superior.

La desaparición de procesos que antes facilitaban la construcción del sentido existencial apunta ahora al imperativo de la construcción individual del futuro. Los jóvenes en la actualidad “se ven obligados a producir su acción en un contexto donde los márgenes de imprevisibilidad, contingencia e incertidumbre se amplían considerablemente” (Svampa, 2001, pp. 10, citado en Guerra, 2009, pp. 42).

Es por lo anterior que surgió el interés en la realización de este trabajo, teniendo como principal motivo el desconocimiento generalizado que parece existir sobre lo que piensan los jóvenes respecto a su futuro, cómo lo visualizan y organizan sus acciones en función de ello.

La importancia de conocer la manera en que los jóvenes conforman su proyecto de futuro radica de manera especial en la utilidad que se puede dar a los hallazgos de este trabajo desde la escuela, incrementando la pertinencia y relevancia de los contenidos académicos que ofrece en función de las necesidades reales de los estudiantes, sus intereses e inquietudes y cumplir así con su deber en la formación integral al ofrecer herramientas para la vida.

Respecto a la estructura de este documento, los capítulos que lo integran se describen a continuación:

La descripción de la problemática abordada, los estudios previos relacionados al tema de estudio, las preguntas que guiaron esta investigación, así como la justificación y objetivos, se abordan en el Capítulo 1.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El Capítulo 2 corresponde al marco teórico, en el que presentan los elementos teóricos más relevantes que la literatura ofrece sobre el tema abordado y que permitieron fundamentar su estudio y analizar sus hallazgos. Este capítulo está organizado en cinco apartados.

Los dos primeros ofrecen una contextualización sobre la situación actual que enmarca la conformación del proyecto de futuro; por un lado, generalidades sobre el escenario sociohistórico contemporáneo y por otro, la etapa de la juventud.

Los siguientes dos apartados se enfocan en los conceptos centrales para el estudio en cuanto a la conceptualización del proyecto de futuro y a las perspectivas de análisis para abordar su estudio, que permiten aproximarse y entender el fenómeno de interés.

El último apartado trata sobre la manera en que los contextos escolar, familiar y la relación con los amigos y el grupo de pares ofrecen elementos que pueden ser recuperados por los jóvenes para la conformación de su proyecto de futuro.

La metodología se describe en el Capítulo 3, señalando el enfoque metodológico adoptado, la técnica e instrumento de obtención de información empleados, el proceso de selección de informantes, el trabajo de campo realizado para finalmente dar cuenta del tratamiento de la información y el proceso seguido para su análisis.

Por su parte, en el Capítulo 4 se exponen los resultados del análisis de la información con base en las aportaciones de los estudiantes, siguiendo el orden y la lógica de las preguntas de investigación planteadas en este estudio.

El propósito del Capítulo 5 es discutir los resultados encontrados a la luz de la literatura, contrastando la evidencia empírica de la aportación de los informantes con los fundamentos teóricos considerados para este trabajo.

Las conclusiones y consideraciones finales son abordadas en el Capítulo 6. Se incluye un balance final del trabajo realizado en términos de los alcances, limitaciones, asuntos para investigaciones futuras y recomendaciones con base en los hallazgos.

Finalmente, se presenta un glosario, el listado de referencias bibliográficas y los anexos que se consideraron necesarios incluir para ofrecer una mirada lo más completa posible del proceso seguido a lo largo de la investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El propósito de este capítulo es presentar los elementos que contribuyeron a delimitar el objeto de estudio y definir los objetivos de esta investigación.

Primero, se proporciona un panorama general sobre los estudios previos más relevantes que fueron identificados en referencia a la manera en que los jóvenes conciben su futuro al término del bachillerato.

Posteriormente, se enuncian las preguntas de investigación que surgen del problema de estudio, contextualizado a partir de la realidad actual de vertiginosos cambios que signan el futuro y el desconocimiento de la manera en que los jóvenes lo visualizan y reaccionan a él en el presente.

Asimismo, se ofrece la argumentación que justificó la conveniencia de realizar esta investigación, con la firme creencia de que los hallazgos pueden ser útiles para los diversos actores educativos y evidenciar nuevas directrices para trabajos posteriores.

Finalmente, se expone el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron el presente estudio.

1.1 Antecedentes

A continuación se exponen algunos estudios realizados sobre el tema de proyectos de futuro o estrechamente relacionados con él, refiriendo de manera general sus objetivos, aspectos metodológicos y principales hallazgos.

La presentación de los mismos será en el siguiente orden: primero aquellos trabajos que exploran los proyectos de futuro desde diferentes enfoques y con grupos de individuos diversos y después aquellos enfocados a explorar la temática particularmente con los estudiantes de bachillerato.

En primera instancia conviene mencionar tres trabajos que si bien no abordaron propiamente el tema de proyectos de futuro, evidenciaron mediante sus resultados algunos elementos interesantes relacionados con dicha temática.

Por un lado, Echarri y Pérez (2007), exploraron el paso de los jóvenes mexicanos hacia la adultez con base en los eventos característicos de dicha transición y su ocurrencia respecto al calendario, recurriendo a los datos arrojados por la Encuesta Nacional de la Juventud 2000 y a la aplicación de modelos de análisis de historia de eventos. Mencionan como apreciación que “la juventud mexicana tiene poco control de su vida y que en la ocurrencia y el calendario de las transiciones los elementos familiares y sociales desempeñan un papel determinante” (pp. 75) por lo que la autonomía personal y la opción no desempeñan un papel decisivo en la construcción de su futuro.

El segundo trabajo, bajo la autoría de Heath, Fuller y Panton (2007), es sobre la decisión de los jóvenes de no participar en educación superior como parte de una práctica social. Basándose en el análisis secundario de datos, entrevistas con 30 informantes clave y la exploración cualitativa de redes de intimidad mediante 16 estudios de caso, concluyen que existe una tensión entre cambio y continuidad, entre procesos de reproducción e innovación; las decisiones individuales están influenciadas por los valores y prácticas que las familias transmiten intergeneracionalmente, más no determinadas, pues el sujeto mantiene la facultad de darles continuidad o no en sus propias elecciones.

Por su parte, Guerrero (2008) realizó un estudio sobre la perspectiva juvenil en torno a los estudios de bachillerato, con entrevistas narrativas a 68 estudiantes de dos importantes universidades en México. Sus resultados apuntan a que en la etapa del bachillerato los jóvenes enfrentan la necesidad de decidir frente a su futuro y lo hacen reflexivamente, pero también hay quienes se resisten y enfrentan momentos de indecisión. Identificó la ausencia de planes de vida entre algunos jóvenes, incertidumbre frente a las opciones disponibles sin haberlas considerado realmente y a la imprevisibilidad de condiciones futuras entre otras situaciones. Aunque las metas a corto y mediano plazo son frecuentes y no así un plan para toda la vida, hay quienes sí tienen un proyecto de futuro más estructurado.

Cabe mencionar que en los estudios mencionados se retomó el enfoque del curso de vida para integrar la fundamentación teórica y guiar el análisis de la información.

Dentro de los trabajos que abordan propiamente el estudio de los proyectos de futuro se inscribe el de Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet (2008), quienes realizaron un estudio en el que compararon las percepciones de futuro de los estudiantes de dos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

universidades distintas. Para ello se aplicó el Cuestionario de Orientación Futura de Nurmi a 149 estudiantes de la Universidad Austral de Chile y a 98 de la Universidad Autónoma de Barcelona seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conglomerados. Como principales hallazgos destacan que las metas prioritarias para los estudiantes de ambas universidades se orientan al proyecto formacional-laboral, aunque los estudiantes chilenos privilegian la finalización de una carrera y los catalanes la consecución de un trabajo estable. Las metas personales y familiares concentran un porcentaje significativamente menor de menciones en ambos casos.

Por su parte, Díaz (2006) se dio a la tarea de describir qué cambios se producen en la perspectiva temporal futura (PTF) durante el ciclo vital. Mediante la aplicación del Cuestionario de Metas y Temores de Nurmi a 454 sujetos agrupados por edad en adolescentes, estudiantes universitarios, de mediana edad y personas mayores. Identificó que el número de metas, el plazo estimado para su consecución y el grado de control percibido sobre su realización disminuyen con el avance de la edad mientras que los planes elaborados, el nivel de conocimiento sobre las condiciones que rodearían la consecución de las metas y el nivel de realización de las mismas aumentan. Las metas educativas son más frecuentes en edades tempranas mientras que las relacionadas con la salud y los hijos aumentan conforme se avanza en la edad.

Martínez (2004) contribuye al abordar la perspectiva temporal futura y la satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital, en función de las etapas de desarrollo, género y nivel socioeconómico. Evaluó a 570 personas con tres instrumentos psicométricos y a 32 de ellas con una entrevista semiestructurada. Sus resultados indican que las metas cambian a lo largo de la vida en función de la tarea central de cada etapa de desarrollo. Los hombres tienden a establecer metas en el ámbito laboral como forma de autorrealización mientras que las mujeres lo hacen combinando metas laborales y familiares. Las personas con un nivel socioeconómico alto establecen más metas académicas que las de nivel bajo. Finalmente, se encontró una actitud positiva de los participantes en general hacia el futuro.

Otra aportación fue la de Ruiz, Llinares y Zacarés (s.f) quienes exploraron las orientaciones de futuro de una muestra de jóvenes con antecedentes de fracaso académico a través de la aplicación de una batería de cuestionarios que indagaban sobre la presencia de metas y temores así como el grado de control percibido sobre tales elementos. Coinciden en

señalar una visión mayormente optimista hacia el futuro al ser significativamente menor el número de temores en comparación con el número de metas, de las que se privilegiaron las laborales, seguidas de la adquisición de bienes, la conformación de una familia propia y en menor medida, las académicas. El grado de control percibido respecto a las metas es mayor que hacia los temores, aunque en ambos casos es superior al originalmente hipotetizado.

Un dato interesante aportado por la Encuesta Nacional de Juventud es que el 82.1% de los jóvenes conversan sobre su futuro con su pareja. Dabenigno, Austral, Goldenstein, Larripa y Otero (2009) concuerda al encontrar que la reflexión sobre el futuro es una actividad común y de interés para casi todos los estudiantes de educación media. Por ello, a continuación se mencionan algunos trabajos que se han enfocado particularmente en estudiantes de bachillerato para explorar los proyectos de futuro en Latinoamérica.

Continuando con Dabedigno, et.al (2009), su trabajo sobre las valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires fue llevado a cabo con una muestra probabilística estratificada de 3 402 estudiantes a quienes se les aplicó una encuesta autoadministrada. Continuar con estudios superiores al egreso de dicho nivel fue prioritario y en la mayoría de los casos se contempló trabajar simultáneamente; se planea la elección de carrera según los propios gustos e intereses y se vinculan las metas laborales a tal elección; los jóvenes son optimistas respecto al logro de sus metas pero también reconocen obstáculos para su consecución. Se advirtieron diferencias en la elección de carrera según el sexo y la modalidad del plan de estudios (técnica, comercial, bachillerato). Finalmente, concluyen que las actividades de orientación en las escuelas comerciales y de bachillerato parecen no tener un papel central para facilitar las elecciones futuras, salvo en la modalidad técnica donde los estudiantes las valoran positivamente.

Meo y Dabedigno (2010) contribuyeron con una investigación sobre las visiones de futuro, específicamente educativo y laboral, de adolescentes de sectores populares de Buenos Aires. El estudio fue cualitativo, las técnicas de recuperación de información consistieron en entrevistas, fotoelucidación, y encuestas y la población estudiantes de dos escuelas de nivel medio. Según sus resultados, estos estudiantes se plantean metas educativas y laborales que les permitan superar la situación de sus padres: aspiran a mejores ocupaciones e ingresos así como a un mayor reconocimiento social, confían en que la

educación media es un medio que los proyectará hacia el logro de tales metas. La elección de carrera se orienta por su valor instrumental para asegurar su inserción laboral y social. Destaca la falta de información sobre los elementos implicados en la viabilidad y factibilidad de sus metas planteadas y la escuela parece no contribuir proporcionándola.

Por su parte, Carcelén y Martínez (2008) realizaron un estudio descriptivo transversal sobre la perspectiva temporal futura de jóvenes de una institución de protección al menor en Perú usando como instrumentos el Método de Inducción Motivacional y la Escala de Actitudes Temporales en 34 sujetos institucionalizados y 41 no institucionalizados de entre 15 y 17 años, encontrando que las metas de estos jóvenes en general se orientan principalmente hacia los contactos interpersonales, el deseo de autorrealización y el sí mismo, manteniendo una posición optimista frente al futuro; sin embargo, los jóvenes institucionalizados concentran un mayor número ellas en el desarrollo de aptitudes y establecimiento de contactos interpersonales, así como temores respecto al daño que se puede generar al hacerlo; asimismo, los hombres de ese grupo enfatizan las metas de realización en el ámbito profesional y ubican su logro en futuro distante, a diferencia de las mujeres, que enfatizan las metas respecto a los vínculos sociales y la familia y las ubican en un futuro más cercano.

Respecto a los trabajos realizados en México, el de Martínez (2013) sobre las expectativas de futuro en estudiantes de un bachillerato tecnológico del municipio de Tala, Jalisco, se llevó a cabo a través de la aplicación de encuestas individuales y entrevistas colectivas a 100 de ellos. Según sus resultados, el bachillerato aporta a las expectativas de futuro envistiendo a los jóvenes con un estatus de estudiante por el que asumen contar con un capital intelectual elevado, en virtud del cual aspiran lograr una estabilidad económica y empleos bien remunerados; además, transmite valoraciones sobre la educación que los orientan a aspirar a mayores grados académicos y el bachillerato tecnológico particularmente, favorece la inserción laboral o el desempeño laboral autónomo si es lo que el joven tiene visualizado para su futuro al prepararlos con una “carrera corta”.

Miller (2002), exploró la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes próximos al egreso del bachillerato mediante grupos de discusión y apoyada en la perspectiva del curso de vida. Sus hallazgos coinciden en que estudiar una carrera es una meta a corto plazo en cuya definición fue primordial la familia, mediante sus valoraciones

de la educación y el apoyo de varios tipos que proporciona. La escuela fue percibida ambivalentemente, ya sea como obstáculo o como posibilitador de tal meta. Se advirtieron dos tipos de proyecto a largo plazo: el integral, que incluye diversas esferas de vida acompañadas y el individualizado, en el que los planes se desdibujan. Finalmente, las mujeres prospectan su vida retrasando el matrimonio y la maternidad respecto a los patrones tradicionales.

Una aportación más es la de Guerra (2012), quien aborda los recorridos escolares de jóvenes de sectores populares en México, a través de entrevistas no directivas de tipo autobiográfico a una muestra de egresados de un bachillerato tecnológico. Como conclusiones destaca el carácter fragmentado de las trayectorias académicas de esos jóvenes, quienes combinan educación con otros roles como el trabajo y la paternidad. Coincide con Miller (2002) en que la escuela es una institución que puede producir segmentación y desigualdad de oportunidades y que en las mujeres se aprecian cambios en los roles y pautas de socialización tradicionales, rechazando roles de matrimonio y maternidad en favor de proyectos laborales y profesionales.

Como puede observarse a lo largo de esta revisión de la literatura se advierte que los hallazgos entre varios estudios son consistentes: los ámbitos priorizados por las metas planteadas, diferencias dadas por el sexo y la importancia de los contextos de socialización en la definición de las metas; aunque también se observan diferencias que pueden ser entendidas a la luz de contexto en que dichas investigaciones fueron realizadas: con poblaciones y enfoques diferentes.

Asimismo, se han podido identificar elementos metodológicos pertinentes para abordar la problemática, como es el caso de la utilidad de los métodos cualitativos de obtención de la información y elementos de análisis a través de orientaciones teóricas como la perspectiva temporal futura y el curso de vida.

Finalmente, se evidenció que los proyectos de futuro se relacionan con el sentido de vida que los jóvenes advierten en su desarrollo, pues confluyen experiencias y significados relativos a sucesos pasados en la vida, las condiciones y contexto presentes que los rodean y la percepción que tienen sobre el futuro, lo que da sentido y dirección a las decisiones actuales.

1.2 Preguntas de investigación

Los estudios que han abordado temáticas relacionadas con el proyecto de futuro, si bien aportaron valiosa información sobre las metas de los jóvenes, escasamente se refirieron al proceso de elaboración personal de los mismos o profundizaron en aspectos relativos a ello.

Teniendo lo anterior en consideración se formularon las siguientes preguntas de investigación como directrices de este estudio:

1) ¿Cómo es el proyecto de futuro de los egresados de bachillerato de Aguascalientes del ciclo escolar 2010-2013 que transitaron a la educación superior en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), en términos de su contenido, claridad en sus planes y su proceso de conformación?

2) ¿Cómo ha evolucionado su proyecto de futuro respecto a la continuidad de estudios superiores transcurrido un año desde su egreso de bachillerato?

3) ¿Qué otros temas de interés están presentes en su proyecto de futuro?

4) ¿De qué manera contribuye el contexto escolar, familiar y la relación interpersonal con los amigos y el grupo de pares de éstos jóvenes en la conformación de su proyecto de futuro?

Se pretende que las respuestas a estas preguntas sean un insumo para que los directivos, profesores y/o padres de familia o tutores introduzcan, consoliden o reorienten estrategias que coadyuven al desarrollo integral de los jóvenes y concretamente les proporcionen las herramientas para conformar su proyecto de futuro sobre bases más sólidas y orientado al desarrollo personal.

1.3 Justificación

Las razones que justificaron abordar el tema de investigación del presente trabajo se enuncian a continuación.

- **Falta de pertinencia y relevancia de los programas y planes educativos**

La pertinencia y relevancia de los programas y planes educativos son atributos de la educación que favorecen la valoración positiva hacia los mismos, el interés y motivación para aprender y por tanto, la permanencia en la escuela.

Parte sustancial de ellas tiene que ver con la percepción de los estudiantes sobre la importancia y utilidad de lo que pueden aprender y que esté en consonancia con sus necesidades e intereses. En ese sentido, cualquier esfuerzo educativo que no tenga como base el conocimiento del público hacia quien va dirigido es incongruente con los fines que persigue.

Según datos arrojados por la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP, SEMS, COPEMS, 2012), una de las características de los desertores es un menor gusto por el estudio en comparación con quienes permanecen en la escuela, además de que consideran que es más importante trabajar que estudiar.

Los datos avalan el alcance de esta realidad creciente y preocupante en México, así, la deserción escolar en el nivel medio superior fue del 14.4% en el ciclo 2011-2012 (SEP, SEMS Y COPEEMS, 2012), mientras que según datos del INEE (2013), las tasas de deserción intracurricular e intercurricular fueron de 8.6% y 6.4%, respectivamente en el ciclo escolar 2010-2011.

Así, una justificación fundamental para la realización de este estudio fue la necesidad de conocer la manera en que los jóvenes conciben y construyen su devenir mediante la definición de proyectos de futuro a partir de sus experiencias de vida previas y circunstancias presentes para dar sentido a su vida y dirección a sus acciones, con la finalidad de obtener información de utilidad para diseñar planes y programas que integren contenidos que son de su interés.

- **El peso demográfico de la población juvenil mexicana**

La trayectoria demográfica de México en los últimos 100 años ha sido en sentido ascendente. De acuerdo con datos del censo de 1910, México contaba con una población cercana a 15.2 millones de habitantes. Desde entonces, el incremento poblacional en

términos absolutos ha sido constante: en 2010 el número de habitantes en el territorio nacional se estimó de 108.4 millones (CONAPO, 2010a).

La población joven es un foco de especial atención pues en 2010, en México residían 20.2 millones de personas entre 15 y 24 años de edad, representando cerca de la quinta parte de la población total equivalente a 108.4 millones.

Dicha dinámica demográfica se traduce en una cantidad inédita de personas en edad productiva (entre 15 y 64 años de edad) que prácticamente duplicará a la población en edad económicamente dependiente las primeras décadas del siglo XXI. Sin embargo, se espera que su volumen absoluto comience a descender hasta alcanzar, en 2030, un valor cercano a 16.4 millones (13.6% de la población total) (CONAPO, 2010b).

Lo anterior deviene en la importancia fundamental de considerar el presente como un momento preciado para aprovechar el bono demográfico y emprender acciones orientadas a explorar, conocer y definir a mayor profundidad los factores que configuran la situación actual de los jóvenes mexicanos.

- **Problemáticas y desafíos de la educación media superior en México**

En México particularmente, los procesos de mundialización de la economía, la urbanización y las crisis económicas recurrentes han dado lugar a problemáticas tales como el desempleo y la precarización laboral en general (Guerra, 2009).

Ante este panorama, la EMS es un punto focal al cual dirigir especial atención pues ha demostrado ser el espacio donde es posible el desarrollo de una formación integral para el trabajo y la “institución más calificada y capacitada para lograr que estos conocimientos y actitudes se obtengan de manera equitativa y de calidad entre toda la población” (De Ibarrola, 2006:218 citado en Weiss, 2012).

Los desafíos actuales de la EMS se encuentran relacionados con los escenarios socioculturales, económicos, laborales y otros en los que los jóvenes mexicanos se desenvuelven. No se puede permanecer indiferente ante el impacto que fenómenos como la deserción escolar, reprobación, eficiencia terminal, transición y capacidad de absorción hacia niveles superiores, entre otros, ejercen sobre las condiciones de rezago, desventaja e inequidad de oportunidades educativas y sociales que los jóvenes enfrentan en un contexto

de crisis y precariedad actual y que los hace vulnerables a otras instancias y formas de socialización, incluso ilegales, o bien, permanecer al margen de la escuela y el trabajo.

Uno de los más graves efectos de la deserción escolar es la exclusión tanto de las instancias educativas como laborales. El grupo de jóvenes que no son económicamente activos, no estudian, no se dedican a los quehaceres del hogar y no declaran presentar alguna incapacidad para el trabajo representaron en 2010 “el 2.4 por ciento de la población entre 14 y 29 años de edad, la cual, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, asciende a 31.9 millones de personas. Es decir, en el país existen alrededor de 765.5 mil jóvenes que aparentemente se encuentran en un estado de inactividad absoluta” (CONAPO, 2011, pp. 37).

La situación de estos individuos es inquietante pues su desvinculación con el sistema educativo o el trabajo asalariado puede estar asociado a procesos de desafiliación social provocados por la desigualdad y la exclusión (CONAPO, 2011).

Por otro lado, la inequidad educativa es paralela a la inequidad económica y social; quienes egresan del nivel medio superior reciben en promedio un salario mayor en 30% con respecto a quienes no lo cursaron (CEPAL, 2010).

Respecto a otros indicadores de la EMS, en términos de cobertura nacional en 2012 se situó en el 51.9%, avance en la trayectoria escolar de 54.7% y alumnos que logran matricularse oportunamente de acuerdo a su edad correspondiente a un 62.7%, porcentajes muy bajos respecto al ideal (INEE, 2013).

En el estado de Aguascalientes durante el ciclo escolar 2010-2013, la tasa de matriculación de alumnos con rezago grave, es decir, matriculados en dos o más grados por debajo del que les corresponde según las edades típicas, fue de 2.7% respecto al total matriculado en EMS, además, el 41.6% corresponde a la población no matriculada en condiciones de cursar este nivel educativo (INEE, 2013).

La trascendencia de estos fenómenos educativos, que sobrepasan el ámbito escolar, justifica la urgencia y relevancia de realizar estudios e investigaciones cuyos hallazgos arrojen luz sobre el complejo contexto educativo de la educación media superior en cuyo seno está implicado como actor central, el estudiante.

Finalmente, la falta de elementos que permiten identificar y caracterizar a este segmento de población joven supone un grave problema para establecer líneas de acción tendientes a asegurar su permanencia en la escuela y egreso satisfactorio.

De ahí la pertinencia de este estudio al aproximarnos al conocimiento de quiénes son los jóvenes mexicanos, mediante el estudio de egresados de bachillerato que terminan el primer año de educación superior, con base en su proyecto de futuro.

1.4 Objetivos

El propósito de este trabajo es sumarse como un esfuerzo para conocer quiénes son los jóvenes mexicanos hoy en día, de tal manera que al aportar información sobre el proceso y los aspectos que se relacionan con la conformación de su proyecto de futuro se abra ante los diversos actores educativos la posibilidad de definir las acciones necesarias para la formación de nuevas generaciones.

- **Objetivo general**

Describir el proceso de conformación del proyecto de futuro de egresados de bachilleratos de Aguascalientes del ciclo escolar 2010-2013 que transitaron a la educación superior en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- **Objetivos específicos**

1) Describir el proyecto de futuro de los egresados de bachillerato del ciclo escolar 2010-2013 en términos de su contenido, es decir, las metas que forman parte de él y de los planes elaborados para su consecución.

2) Describir cómo ha tomado forma y avanzado el proyecto de futuro de los egresados de bachillerato del ciclo escolar 2010-2013 respecto a la continuación de estudios superiores, considerando que al momento de egresar era una meta ya incorporada a su proyecto de futuro.

3) Describir la contribución del contexto escolar, familiar y la relación interpersonal con los amigos y el grupo de pares de los egresados de bachillerato del ciclo escolar 2010-2013 en la conformación de su proyecto de futuro.



Capítulo 2. Marco teórico

Enseguida se exponen los fundamentos teóricos que orientaron la comprensión del objeto de estudio definido para este estudio y, por lo tanto, sustentaron la realización del instrumento de recopilación de información y el análisis de la misma.

Los apartados que conforman el presente capítulo están organizados de la siguiente manera. Primero, se presenta un marco general del contexto actual en el que los jóvenes se desenvuelven y del que deriva la importancia de los proyectos de futuro.

Posteriormente, se aborda la juventud como etapa del desarrollo en la que tiene lugar el fenómeno que se aborda en este trabajo. Luego, se retoman conceptos centrales para el análisis de la conformación y el contenido de los proyectos de futuro, tales como su definición, el curso de vida, la temporalidad y ejes de análisis de los mismos.

Finalmente, en el último apartado, se aborda el papel de la escuela, la familia y las relaciones interpersonales con los amigos y el grupo de pares, qué aportan y qué recuperan los jóvenes de tales contextos para la conformación de sus proyectos de futuro.

2.1 Apuntes generales sobre el escenario del joven contemporáneo: un contexto diversificado

Desde sus orígenes, las sociedades se han valido de diversos medios para establecer un orden que proporcione coherencia y sentido a la dinámica social resultante de la actuación individual de sus miembros, quienes orientan sus acciones en función de ello.

A propósito de ello, este momento particular de la historia parece asistir a una suerte de transformaciones sociohistóricas significativas que ponen en entre dicho la vigencia de estructuras sociales y modos de vida prevalecientes hasta hace algunas décadas atrás.

No obstante, es necesario considerar lo que la literatura aporta respecto a la evolución de los marcos normativos tradicionales de la sociedad mexicana, para describir cómo eran anteriormente, cómo se está gestionando el cambio, y sobre todo, el efecto de tales transformaciones en el escenario presente de los jóvenes.

Parece haber un consenso entre los investigadores respecto al modelo de trayectoria lineal predominante en México hasta los años setenta (Guerra, 2009; Weiss, 2012; Echarri y Pérez, 2007; Lozano, 2003); trayectoria, por constituir una ruta a seguir, y lineal en tanto consistía en un conjunto de acontecimientos sociales ordenados en una determinada secuencia, que a nivel individual marcaban un ideal de desarrollo personal y que, en el caso de los jóvenes, conducía a su inserción social plena como adultos.

Este modelo basaba su expresión en los siguientes eventos vitales y sociales: salida de los estudios y entrada a la vida laboral activa, salida de la familia de origen y entrada a la vida independiente, formación de pareja estable y familia y procreación de hijos (Tuirán y Zúñiga, 2000, citados en Weiss, 2012, pp. 23).

Respecto a ello, Guerra menciona que en México existía “al menos en el imaginario social, una idea de ruta por la que había que seguir, un conjunto de pautas de conducta que servían de modelo, de concepción y organización social de las diferentes edades de la vida de los miembros de la sociedad” (Guerra, 2009, pp. 25).

En México, esta organización de la vida en eventos vitales se sustentaba primordialmente sobre dos hechos fundamentales y sumamente interrelacionados entre sí. Por un lado, debido a los procesos de industrialización y modernización que experimentó nuestro país durante la segunda mitad del S. XX y por otro, gracias a las instituciones sociales que favorecían el acontecimiento de tales eventos: la familia, la escuela y el trabajo (Guerra, 2009; Lozano, 2003).

Al respecto, “en el medio rural de principios de siglo, las generaciones se integraban a las responsabilidades de la vida adulta a través del trabajo familiar y del matrimonio. Los procesos de urbanización y las legislaciones, al mismo tiempo que los requerimientos de la incorporación y capacitación laboral, fueron estableciendo marcos simbólicos y normatividades cada vez más marcados en torno al ser joven” (Lozano, 2003, pp. 12).

Asimismo, a partir de la expansión del sistema educativo mexicano se estableció la salida de la escuela como un evento importante; la demanda de mano de obra calificada de las instituciones laborales favoreció la inserción laboral de los jóvenes (Lozano, 2003), a la vez que bajo la lógica del modelo económico conocido como “El Milagro Mexicano” basado en la disminución de desigualdades sociales y un trabajo mejor remunerado

(Guerra, 2009), se optimizaron las condiciones para la salida de la familia de origen y la conformación de la propia, a la que era posible proveer.

Las condiciones anteriormente descritas definieron senderos para la inserción social de los jóvenes mexicanos al mundo adulto. Sin embargo, sucesos como las crisis financieras de los años ochentas implicaron serios cuestionamientos al modelo económico industrial hasta ese momento vigente.

Las instituciones que anteriormente habían contribuido a definir marcos reguladores para la vida comenzaron a manifestar un desajuste entre ellas y a reestructurar sus funciones de manera menos interrelacionada y coordinada; se suscitaron una serie de transformaciones radicales que impactaron el modo de vida, no sólo en México, sino a nivel mundial.

Debido a ello surgió ante los jóvenes ellos un nuevo panorama caracterizado por “una distancia entre sus expectativas y las oportunidades que le presentaba la sociedad para satisfacerlas” (Guerra, 2009, pp. 27).

Los jóvenes de hoy enfrentan circunstancias nuevas signadas por la competitividad laboral, las innovaciones de la era tecnológica y de la información, las deficiencias del sistema educativo y su dificultad para formar en los individuos las competencias necesarias para responder a las demandas actuales, la precarización laboral resultante de la incapacidad de las instituciones laborales para absorber al capital humano generado, entre otras características (Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008; Alejo, 2011).

De lo previamente expuesto se puede conjeturar que las condiciones que prevalecen en la sociedad actual exigen a la juventud “agenciarse caminos y estrategias diversificadas para poder ubicarse, así sea como mera sobrevivencia o en resistencia ante las escasas opciones que tienen” (García Canclini, et al, 2005, citado en Guerra, 2009, pp. 28).

Estos caminos diversificados son una de las más evidentes manifestaciones de los cambios operados en años postreros a los setentas, cuando ciertos eventos eran favorecidos para suceder de manera secuencial, pues ahora “los hitos transicionales ya no suceden necesariamente en ese orden” (Weiss, 2012, pp. 23) e incluso pueden ocurrir simultáneamente.

Los jóvenes de hoy se desenvuelven en una gran variedad de situaciones en las que los roles que asumen se traslapan: inserción laboral temprana, acompañada frecuentemente de una escolaridad prolongada, traslapadas con trayectorias reproductivas, entre otras posibilidades.

La condición actual de los jóvenes se caracteriza por el principio de reversibilidad, es decir, “por el constante vaivén de posibilidades y estatus: se puede pasar de estudiante a trabajador, y luego estar sin trabajo y regresar al estudio, ser activo/inactivo, casado/soltero, es decir, destaca la facilidad con la que ahora se juega entre ser y no ser” (Weiss, 2012, pp. 23). Diversos autores (Weiss, 2012; Echarri y Pérez, 2007; Guerra, 2009) coinciden en señalar que estos cambios se presentan en una porción cada vez más significativa de la población.

Ahora bien, en este punto es indispensable rescatar la apreciación de Weiss (2012) quien menciona que aunque este panorama pone en entredicho el modelo clásico de la trayectoria social hacia la adultez, tampoco es posible descartarlo por completo.

Al respecto, Romo (2009, citado en Weiss, 2012, pp. 23) en uno de sus estudios con jóvenes estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes muestra que el modelo lineal de las transiciones sigue teniendo vigencia entre ellos, en una ciudad donde aún se vive el paso de la tradición a la modernidad.

No obstante, los hallazgos de Echarri y Pérez (2007) sobre la transición de la juventud mexicana a la edad adulta revelan que el paso de la juventud a la adultez no necesariamente refleja la secuencia normativa ya mencionada, sino que los jóvenes viven situaciones y estados vitales de modo sobrepuesto, intercalado y reversiblemente.

Como muestra de ello, “aunque la mayoría [de los jóvenes] deja la casa paterna para casarse o unirse, algunos ya casados y con hijos todavía residen con sus padres” (Echarri y Pérez, 2007, pp. 43). Guerra (2009) concuerda al aseverar que “en las sociedades modernas, los cambios en la organización y la división del trabajo han influido sobre los procesos de formación de los jóvenes, [...] ya no están en el mundo familiar, pero tampoco se han incorporado plenamente en la sociedad.” (Guerra, 2009, pp. 11).

La aparente contradicción entre los hallazgos de los estudios citados debe ser analizada con detenimiento. A propósito de ello, Weiss (2012) menciona que “es importante darse cuenta que si bien en muchos sectores sociales la linealidad y durabilidad

de las transiciones está en cuestión, cada una de estas transiciones sigue imprimiendo marcas importantes en las biografías” (Weiss, 2012, pp. 23).

Por lo tanto, lo previamente expuesto no es una afirmación concluyente sobre el fin definitivo de un modelo de orden y el papel de las instituciones en su establecimiento, sino una invitación a reflexionar sobre las pautas de vida anteriores en México, que aunque no han sido eliminadas totalmente, tampoco significa que se sigan imprescindible e inmutablemente.

Es decir, puede ser que los jóvenes conserven como el ideal predominante hacia la adultez el estudiar para lograr una profesión que posteriormente permita la inserción laboral a través de la cual se obtengan ingresos amplios que permitan formar y mantener una familia propia con hijos; sin embargo, las circunstancias actuales no garantizan que dichas aspiraciones puedan concretarse en la realidad tal cual han sido planeadas pues “se observan periodos intermitentes de actividad e inactividad, así como un ajustamiento iterativo entre deseos, expectativas, proyectos y condiciones que los posibilitan” (Guerra, 2008, pp. 160, citada en Weiss, 2012, pp. 24).

Así, ya que las estructuras normativas que antes definían las conductas se han vuelto inciertas e imprevisibles” (Guerra, 2012, pp. 245), los jóvenes de hoy van construyendo su vida a través de caminos diversificados y plenos de retornos, apartándose de la lógica de la linealidad, lo que apunta a la necesidad de una mayor reflexión y ejercicio de su libertad sobre su vida tanto en el momento presente como en el futuro.

2.2 Juventud: etapa de proyección hacia el futuro

Una vez descrito el panorama que urge a los jóvenes a ser cada vez más reflexivos sobre su futuro, es necesario abordar algunas consideraciones sobre la etapa por la que atraviesan al hacerlo.

La juventud está vinculada a uno de los “momentos biográficos en que [los individuos] se ven obligados a tomar decisiones críticas para sus biografías personales o construir e idear planes y proyectos, los cuales refieren tanto a ámbito de la vida pública como al de la vida privada” (Guerra, 2012, pp. 245).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En virtud de que el tema de esta investigación se circunscribe en el espacio-tiempo del egreso de bachillerato y primer año de ES, conviene definir el empleo consistente de una denominación para referirse a esa etapa del desarrollo a lo largo del presente trabajo, por lo que a continuación se exponen algunas consideraciones en torno a los términos adolescencia y juventud, empleados tradicionalmente para tal finalidad.

Marcar el paso de la niñez hacia la edad adulta es común en algunas sociedades y puede realizarse a través de rituales de transición claramente definidos. Antes del S. XX, los niños de las culturas occidentales comenzaban la adultez al alcanzar su madurez sexual y la capacidad de reproducirse o cuando iniciaban el aprendizaje de una carrera vocacional (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

En las sociedades industriales modernas, sin embargo, este paso está marcado cada vez con menos claridad pues el fin de la niñez y el principio de la adultez no están definidos totalmente, aunque por lo general suele ubicársele entre los 11 o 12 años y los 25 años de edad (Bozhovich, 1976; Kon, 1990; Bee y Mitchell, 1984, citados en Domínguez, 2008, pp. 70).

Lo anterior resulta en un largo periodo de transición entre ambas etapas del desarrollo, que “implica importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales que se presentan interrelacionados” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001, pp. 600).

Algunos autores se han referido a dicho periodo de transición con el término de adolescencia (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001; Grinder, 1990, citado en Domínguez, 2008, pp. 71), mientras que otros lo denominan juventud (Guerrero, 2008; Weiss, 2012; Guerra, 2012, 2009). Existen también autores que hacen una distinción entre adolescencia y juventud en función de la edad cronológica (Domínguez, 2008; Lozano, 2003).

Al respecto, Domínguez (2008) menciona la apreciación de varios autores sobre los periodos correspondientes a la adolescencia y juventud: Bozhovich ubica la adolescencia entre los 11-12 a 13-14 años y a la juventud entre los 14 a los 18 años; Kon considera que la adolescencia va de los 11-12 a los 14-15 años y la juventud de los 14-15 a los 23- 25 años; Bee y Mitchell, quienes delimitan a la adolescencia entre la edades de 12 y 18 años y a la juventud entre los 18 y 22 años o más, dependiendo del logro de la independencia y la culminación de los estudios.

Domínguez (2008) considera que la diferencia entre adolescencia y juventud radica en considerar el desarrollo no únicamente como producto de la maduración orgánica sino por una determinación sociohistórica de “edades psicológicas”.

Por su parte, Lozano (2003), también refiere el plano sociopsicológico para diferenciar adolescencia de juventud. Señala como característica de la adolescencia una dependencia en mayor o menor medida de la familia, la escuela y otras instituciones, mientras que a la juventud la relaciona con la concientización de sí mismo en relación al mundo; la dependencia con las instituciones se darán en la medida en que se desee y las acciones corresponderán más una decisión propia.

Finalmente, Weiss (2012) señala que “con la noción del ‘culturas juveniles’, los investigadores establecieron un objeto de estudio propio, independiente de los estudios psicológicos sobre los adolescentes” (pp. 8). Según este autor, los investigadores sustituyeron la noción de adolescente por la de joven debido a que mientras el primero se vinculaba con la idea de un sujeto incompleto, en crecimiento y maduración, este último se asocia más a la idea de ser agente social, creador de nuevas culturas.

Retomando el propósito de uniformar el uso del término para referirse a la etapa del desarrollo en la cual se circunscribe el tema central de la presente investigación, se empleará en lo sucesivo el término juventud.

Esto debido a que las edades normativas para el curso y egreso del bachillerato e ingreso a estudios superiores (entre los 15 a 20-22 años de edad aproximadamente) son correspondientes al concepto. Asimismo, debido a que en la literatura actual ha prevalecido el empleo de “juventud” y “jóvenes” por diversos autores (Weiss, 2012; Guerra, 2009, 2012; Guerrero, 2008; Bracchi y Seoane, 2010; Lozano, 2003; Meo y Dabenido, 2010; Ruiz, Llinares y Zacarés, s/f; Echarri y Pérez, 2007, Padilla y Figueroa, 2012) para referirse y abordar el estudio de este sector de la población.

Finalmente, porque las aportaciones de Lozano (2003) y Weiss (2012) se ajustan a la imagen del individuo activo y consciente de sí en relación al mundo que la revisión de literatura ha evidenciado sobre los jóvenes.

Ahora bien, la juventud es una etapa de crecimiento y cambios físicos importantes, pero especialmente relevantes y significativos son las transformaciones que surgen respecto a la competencia cognoscitiva, social y de autonomía.

De acuerdo a las etapas de desarrollo cognoscitivo propuestas por Piaget (citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2001), la juventud coincide con la etapa de operaciones formales caracterizada por la adquisición de la capacidad para el pensamiento abstracto, lo que comienza a distinguir sustancialmente el pensamiento de los jóvenes del pensamiento infantil: por primera vez son capaces de razonar en forma abstracta y de tener pensamientos idealistas.

Esta conquista del pensamiento juvenil es producto tanto de la interacción de factores neurológicos como del ambiente. Por un lado, en la juventud se amplían los mecanismos de socialización hacia el medio social, los pares y amigos y los medios de comunicación (Alejo, 2011; Martínez, 2007; Mora y De Oliveira, 2009; SERNAM, 2001), lo que ofrece a los individuos más oportunidades para la experimentación, y por otro, el crecimiento cognoscitivo se complementa con el desarrollo neurológico propio del cerebro y conduce al pensamiento abstracto.

Así, esta recién adquirida capacidad de los jóvenes posibilita una nueva forma de procesar y manipular la información que les rodea, de modo que ya no están limitados al “aquí y ahora”, sino que pueden pensar en términos de lo que podría ser, imaginar posibilidades.

Una de las principales implicaciones de lo anterior es que durante la juventud se asientan las bases para la formulación de proyectos de futuro, pues “las personas en la etapa de las operaciones formales pueden integrar lo que han aprendido en el pasado con los retos del presente y hacer planes para el futuro” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001, pp.).

En este sentido, Domínguez (2008) afirma que en la juventud se produce un afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en períodos anteriores, en consonancia con el reto principal que debe enfrentar el joven: la autodeterminación en las diferentes esferas de su vida, no sólo en su estado presente sino visualizando sus estados futuros, por ejemplo, a través de la elección de la profesión.

Gracias a la consolidación del pensamiento conceptual teórico, el joven estructura “a través de planes, objetivos, metas y de las estrategias correspondientes para su

consecución, el sentido de la vida o proyecto de vida” (Domínguez, 2008, pp. 74). De manera que la dimensión de “futuro”, por tanto, es de especial relevancia en este periodo del desarrollo humano (Martínez, 2013; Sirin, Diemer, Jackson, Gonsalves y Howell, 2004).

La reflexión sobre el futuro es una actividad común y de interés para casi todos los estudiantes de bachillerato (Dabenigno, Austral, Goldenstein, Larripa y Otero, 2009; Meo y Dabedigno, 2010; Guerra y Guerrero, 2012; Ruiz, Llinares y Zacarés, s.f), quienes no sólo viven aventuras sino que reflexionan y aprenden de sus experiencias para conocerse mejor a sí mismos y trazar caminos y proyectos (Weiss, 2012).

No obstante, como parte de ese proceso también figuran momentos de indecisión e incertidumbre “donde los jóvenes no sabrán de inmediato qué camino seguir, y esto les tomará algún tiempo, un tiempo “liminar” o de “errancia” del que emergerá la toma de una decisión o la conformación de un proyecto, con lo que eventualmente dinamizarán su biografía y darán orden y coherencia a su vida” (Guerra, 2008, citada en Weiss, 2012, pp. 25).

A propósito de lo anterior resulta necesario resaltar que durante la juventud, los sujetos se encuentran en una posición bivalente, por un lado privilegiada dado que la paulatina independencia que comienzan a adquirir les permite y demanda tomar decisiones importantes que habrán de marcar el sentido y desarrollo ulterior de sus vidas (Holopainen y Sulinto, 2005).

Por otro lado, vulnerable, debido a las condiciones individuales en proceso de formación y maduración y al apremiante contexto actual en cuyo seno es, precisamente, donde habrán de tomarse decisiones presentes con vistas al futuro.

Finalmente, en razón de lo que se ha mencionado en este apartado, el establecimiento de proyectos futuros tiene como momento biográfico de partida la etapa de la juventud y se considera una importante tarea evolutiva durante este periodo (Seginer, 2003; Domínguez, 2008; Carcelén y Martínez, 2008; Martínez, 2007; Holopainen y Sulinto, 2005) pues los jóvenes comienzan a ejercitar procesos reflexivos en torno a visualizaciones de sí como futuros adultos y con base en ello habrán de tomar decisiones y orientar sus acciones.

2.3 Proyectos de futuro: contribuciones teóricas para su conceptualización

El presente apartado tiene como objetivo principal la conceptualización del término de proyecto de futuro, por lo que se expondrán algunas aportaciones presentes en la literatura que contribuyen a una mayor comprensión para finalmente ofrecer una definición de tal concepto en los términos que convienen al presente estudio.

Como primer punto es necesario destacar que el interés por conocer cómo las personas visualizan su futuro ha motivado el estudio del tema por diversos autores en años recientes, abordándolo desde diversas perspectivas y haciendo uso de diferentes términos.

Como muestra de lo anterior, a continuación se enlistan algunos términos utilizados por diferentes autores que pueden estar relacionados al tema de los proyectos de futuro: visión de futuro (Meo y Dabenigno, 2008); proyecto de futuro (Guerrero, 2008; Martínez, 2004); proyecto de vida (Guerra, 2012; Bracchi y Seoane, 2010; Guerrero, 2008; Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008; Meo y Dabedigno, 2010; Austral, 2012; Carcelén y Martínez, 2008); plan de vida (Guerrero, 2008); plan futuro (Guerrero, 2008; Meo y Dabedigno, 2010; Austral, 2012; Ruiz, Llinares y Zacarés, s. f.; Martínez, 2004); expectativas de futuro (Meo y Dabenigno, 2008; Miller, 2002); aspiración de futuro (Sirin, Diemer, Jackson, Gonsalves y Howell, 2004); proyección biográfica (Guerrero, 2008); metas de futuro (Austral, 2012; Ruiz, Llinares y Zacarés, s. f.); proyecciones de futuro (Austral, 2012); orientaciones futuras (Meo y Dabenigno, 2008; Meo y Dabedigno, 2010; Ruiz, Llinares y Zacarés, s. f.; Seginer, 2003).

A pesar de la diversidad de términos, partiendo de la revisión de la literatura de dichos trabajos se puede asumir que tales términos coinciden de modo general con el objeto de estudio de esta investigación por lo que serán retomados como aportaciones para la conceptualización del proyecto de futuro.

Uno de los autores que aporta al concepto es Guichard (1993), quien se refiere al proyecto de futuro como un proyecto personal que implica una actividad reflexiva al menos en tres órdenes: la situación presente, el futuro deseado y los medios para lograrlo.

Este autor considera que el proyecto de futuro tiene como una de sus bases la percepción de la situación presente que se desea superar y para ello tiene lugar un conjunto de representaciones de condiciones futuras más deseables; implica una reinterpretación de hechos pasados y presentes con miras a una intención futura y e involucra tener en cuenta los recursos con los que se cuenta y de los que será necesario hacer uso para que se concrete.

Gleizer (1997, citado en Guerrero, 2008) contribuye a la conceptualización de proyecto de futuro empleando el término de plan de vida, lo describe como “un proyecto abierto, flexible, vago y hasta cierto punto indeterminado, en tanto debe ser constantemente revisado y reconstituido de acuerdo con las alteraciones en las circunstancias que vivencia el individuo” (Gleizer, 1997, citado en Guerrero, 2008, pp. 181) y cuya función es organizar reflexivamente el futuro.

Guiddens (1991, citado en Guerrero, 2008), por otro lado, ha denominado al proyecto de futuro como “proyecto reflejo del yo” que “consiste en mantener una crónica biográfica coherente, sujeta siempre a una continua revisión como parte de un proceso reflejo para vincular el cambio personal y el social, frente a la necesidad de la elección múltiple filtrada por sistemas abstractos con los que cotidianamente convivimos” (Giddens, 1991, citado en Guerrero, 2008, pp. 182).

Ambas definiciones, la de Gleizer y la de Guiddens coinciden en señalar el proyecto de futuro como un proceso reflexivo y que además está sujeto a cambios continuos, sin que por ello se desvirtúe su utilidad, pues “no importa que éste se defina de manera muy incierta, y esté sujeto a constantes reformulaciones pues, con todo, constituye un recurso del que se valen los individuos para moldear el impacto de las oportunidades y constreñimientos dados objetivamente e idear el curso de acción que les posibilite recordar, anticipar y planear las actividades en el largo plazo” (Gleizer, 1997, citado en Guerra, 2009, pp. 245).

Infesta Domínguez (1995, citada en Meo y Dabenigno, 2010) alude al término proyecto de vida entendiéndolo como “el conjunto de imágenes de futuro relativas a la realización personal, conformación de una familia y demás metas que los jóvenes se plantean más allá de su inserción laboral y educativa” (pp.5).

Una definición similar la ofrecen Carcelén y Martínez (2008) para quienes el proyecto de vida es un conjunto de metas que cada sujeto elabora, en torno a las cuales se dirige una conducta intencional a la que subyacen procesos motivacionales para concretarlas.

Respecto a la conducta intencional, Martínez (2004) coincide en señalarla al destacar que en el proyecto de futuro los actos de la conducta se convierten en actos instrumentales con relación a un fin, es decir, el individuo realiza una serie de actos como medios para alcanzar una finalidad.

De tal manera que “el individuo elabora proyectos, los cuales concretan sus necesidades para luego actuar en el presente y buscar maneras de satisfacer esas necesidades” (Martínez, 2004, pp. 2). Afirma además que la dinámica de la formación de proyectos se basa en la tendencia humana a sobrepasar el estado logrado, es decir, en el desarrollo personal.

Siguiendo a Martínez (2004), los proyectos de futuro constan de propiedades cognitivas, afectivas y de conducta manifiesta; es decir, suponen una representación mental acompañada de afectos o emociones, la cual desemboca en un conjunto de acciones para su concreción.

Toledo, Virginia, y otros (1998), utilizan el término proyecto de vida y afirman que éste marca un propósito que se desea conseguir. También aluden al componente afectivo, y sus aseveraciones parecen hallar correspondencia particularmente con el planteamiento de Martínez (2004) respecto a la relación del proyecto futuro con el desarrollo personal, ya que mencionan como motivos para construir proyectos de vida el deseo de ser felices, desarrollar plenamente las capacidades individuales y mejorar la calidad de vida.

Estos autores definen al proyecto de vida como “un proceso constructivo que utiliza la experiencia anterior, sus posibilidades y las alternativas concretas que ofrece el ambiente en cierta etapa de la vida” (Toledo, Virginia, y otros, 1998, pp. 9). Coinciden con los autores anteriormente citados en que una vez delimitado el proyecto se realicen acciones diarias que conduzcan a la consecución del mismo.

Los planteamientos de Toledo, Virginia y otros (1998) se asemejan a los de Guichard (1993, citado en Guerrero, 2008) respecto a tomar en cuenta hechos o experiencias pasadas para la conformación de proyectos de futuro y sobre la valoración o

percepción de un presente que deja de ser satisfactorio y que orienta a transformarlo: “el pasado y futuro están siempre presentes en la construcción de un proyecto, es la insatisfacción del presente y el deseo de otras posibilidades, es la acción siempre abierta y renovada de superar el presente y abrirse camino, alternativas y proyectos nuevos” (Toledo, Virginia y otros, 1998, pp. 11).

Por su parte, Alejo (2011) considera que el proyecto de futuro consiste en la posibilidad de que los jóvenes desarrollen varias opciones para su vida, considerando sus potencialidades como seres humanos en ámbitos que van más allá de lo académico y laboral y a propósito de ello destaca algunas características propias del proyecto de futuro:

- Se relaciona con el futuro aunque a la vez tiene bases en situaciones históricas, del pasado.
- No surge y se limita a la idea espontánea del querer ser sino que incorpora la consciencia de lo que es factible llegar a ser.
- Se construye y deconstruye constantemente en función de una diversidad de aspectos como las condiciones estructurales o socioeconómicas, oportunidades y posibilidades existentes en el medio, las potencialidades, capacidades, limitaciones, conocimientos y habilidades personales reales y la jerarquía de valores e intereses propia.
- Enfatizando la importancia del autoconocimiento en la construcción de los proyectos, en función del cual se establezcan metas reales y objetivas.
- No se elabora exclusivamente de manera individual sino que parte de la interacción social; implica los aspectos personales, escolares, familiares y laborales.

Finalmente, son especialmente importantes las contribuciones que han realizado Guerra (2009) y Guerrero (2008), quienes han dedicado un gran número de investigaciones a los jóvenes en el bachillerato.

Guerrero afirma que “la idea de proyecto remite primordialmente a la acción, puesto que designa la acción que uno se propone realizar y por tanto se refiere a la circunstancia presente y pasada sólo en la medida en que se articula con el futuro hacia el cual se dirige” (Guerrero, 2008, pp. 187).

Por otro lado, para Guerra (2009), el plan de vida presupone una conciencia reflexiva y articuladora de las distintas experiencias de la vida, que le permiten al individuo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

articular el pasado y hacer frente, en el presente, a la necesidad de la selección entre diversas opciones de vida.

Asimismo, puede interpretarse como “una expresión del conocimiento y de las formas de apropiación que los individuos hacen de su horizonte de oportunidad en la estructura social y cultural, teniendo como marco de referencia los procesos y los agentes de socialización con los que se involucran a lo largo de su vida” (Guerra, 2009, pp. 53).

A través de la interacción cotidiana con los otros que establecen en su día a día, los jóvenes son expuestos a toda una constelación de valores, normas, hábitos y esquemas de conducta.

Sin embargo, tales elementos no son incorporados de manera indiscriminada al esquema personal pues los jóvenes ejercen procesos reflexivos para ajustarlos e integrarlos a su propia estructura simbólica a partir de la cual darán sentido a su proyecto, por lo que finalmente corresponderá a una elección personal y estará basado en convicciones propias.

Otra aportación de Guerra (2009) es que entre las distintas necesidades que satisface el proyecto de futuro se encuentra la de expresar las expectativas y aspiraciones de los individuos sobre sí mismos y ser el instrumento por el cual se logre concretar tales aspiraciones: “el plan de vida se convierte en fuente de identidad dado que el individuo, al tratar de controlar sus propias circunstancias de vida, planifica lo que quiere hacer de sí mismo, y por tanto ser” (Guerra, 2009, pp.53).

Es frecuente que al pensar sobre su futuro los jóvenes lo hagan en términos de lo que quieren ser, haciendo alusión a etiquetas sociales que definen o categorizan a grupos de personas y que son representaciones de construcciones identitarias complejas, pues abarcan una gran diversidad de aspectos tales como los roles a desempeñar, posición socioeconómica, valores atribuidos, campos de acción, entre otros.

No es preciso concluir este apartado, sin antes incorporar algunas reflexiones finales aportadas por Ricardo Vargas (2005), también importantes, acerca del sentido de la vida. El enfoque desde el que hace sus planteamientos es más de carácter filosófico y apunta a la búsqueda personal de sentido a la propia existencia.

Según este autor, planear la vida es de vital importancia debido a que “esta acción confiere una orientación vital que otorga sentido y direccionalidad a nuestro devenir existencial” (Vargas, 2005, pp. 361).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El individuo es un ser complejo, en cuya naturaleza se integran facultades que le otorgan su dignidad como ser humano y que le permiten reflexionar y definir cual es su propósito en la vida.

No se desconoce que existen condiciones de diverso orden, que preceden y rodean al individuo, ni desestimar los efectos que producen sobre sus actuaciones y elecciones; más bien, se sostiene que el individuo es ante todo un ser libre que tiene la capacidad de otorgar significados, sentidos, que puede ser protagonista y emanciparse de las fuerzas que tienden a perpetuar en él caminos o rutas de desarrollo predeterminadas.

Asimismo, los proyectos de futuro son planteados tomando en cuenta nuestra posición con respecto a otros e integrándolos; retomando lo planteado por Vargas (2005) sobre la responsabilidad social, se necesita valorar lo que se aspira a ser y lograr como padres, profesionistas y miembros de la sociedad.

Los proyectos de futuro contribuirán a darle sentido a la vida en la medida en que estén orientados al autoconocimiento y a explotar las capacidades propias, los valores personales, lo que es importante para sí, buscando la autorrealización: “el planeamiento estratégico personal entraña un auténtico compromiso con el autodesarrollo y conocimiento de si mismo, y desde luego que puede ayudar significativamente en el proceso de descubrir el sentido de vida” (Vargas, 2005, pp. 366).

En virtud de lo planteado y reconociendo las diversas contribuciones que ofrecen los autores señalados a lo largo del presente apartado, a continuación se señala la definición de proyecto de futuro que se asume en esta investigación: el producto de un ejercicio reflexivo, que se expresa en el enunciado de metas u objetivos seleccionadas a partir de los sentidos y significados atribuidos a las experiencias individuales, sociales y contextuales vividas en el pasado y presente; y que teniendo como fundamento la conciencia de la situación presente, implica la determinación y puesta en marcha de una serie de acciones articuladas y orientadas a su consecución, reconociendo y haciendo uso de los recursos con los que cuenta. El proyecto de futuro se orientado a la búsqueda de un sentido más amplio de la existencia.

Finalmente, es imperativo señalar que aunque se reconoce plenamente la importancia de la identidad o la construcción de la misma y su relación con la conformación de los proyectos de futuro, tal como ha sido señalada por algunos autores

referidos en este apartado, no se incluirá como un eje analítico en este estudio debido a que es un concepto por sí mismo de alta complejidad, que los límites de tiempo para llevar a cabo esta investigación dificulta abordar óptimamente.

Por otro lado, la socialización, también enfatizada como un aspecto importante a considerar, será comprendida como parte de esta investigación a través de la exploración de la contribución de la escuela, la familia y los amigos y grupo de pares en la conformación del proyecto de futuro por parte de los jóvenes, de la que se expondrá el fundamento teórico correspondiente en apartados posteriores.

2.4 Perspectivas de análisis en torno a los proyectos de futuro

El estudio de los proyectos de futuro de los jóvenes es relativamente nuevo (Jacinto, 2011). Como se ha mencionado, los estudios identificados se han enfocado en identificar las metas de los jóvenes, sin abordar el proceso de elaboración personal de un proyecto de futuro y profundizar en los aspectos relativos a él.

Por ello, es importante incorporar algunos conceptos necesarios de manera que se puedan identificar dimensiones para la exploración más profunda de los proyectos de futuro.

Bajo esa consigna, a continuación se expondrán algunas perspectivas de análisis partiendo de temas como el curso de vida y la temporalidad, para finalmente ahondar sobre las dimensiones que se abordaran para la exploración de los proyectos de futuro, con la consciencia de que la pretensión de este apartado no es agotar la totalidad de tales perspectivas de análisis, sino sólo rescatar aquellas que permitan tener una visión lo suficientemente amplia para constituir la operacionalización del objeto de estudio de esta investigación.

2.4.1 El curso de vida: un marco de referencia para el estudio de los proyectos de futuro

En vista de las condiciones sociohistóricas que configuran el escenario actual de la sociedad, Guerra (2009) propone rescatar el enfoque de curso de vida como perspectiva para explicar el desarrollo individual en sociedad.

Este enfoque surgió en los años setenta teniendo como uno de sus pioneros a Glen Elder y se consolidó en los años ochenta, al establecerse más claramente sus lineamientos fundamentales (Blanco, 2011).

Su foco de investigación más general es analizar cómo los eventos históricos, y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales moldean tanto las vidas individuales como a las generaciones o cohortes (Blanco, 2011), por lo que resulta muy apropiado para aproximarse al objeto de estudio del presente trabajo.

Se ha definido al curso de vida como “un recurso cultural de reducción de complejidad del que disponen los individuos para dar respuesta a los imperativos de racionalizar el paso del tiempo, distribuyendo ciertos roles, obligaciones y derechos de acuerdo con estas divisiones, transformando así el tiempo biológico en tiempo social” (Neugarten y Datan, 1973, citados en Guerra, 2009, pp. 46).

De la conceptualización anterior se puede notar su carácter regulador, es decir, que proporciona cierto orden, no rígido sino flexible, y además su relación con el tiempo vital al ser “un paradigma emergente que se propone explicar la manera en que se da sentido personal y social al tiempo biográfico” (Gleizer, 1997, pp.125, citado en Guerrero, 2006, pp.486).

Es por ello que diversos autores han realizado estudios sobre los jóvenes recurriendo a la perspectiva del curso de vida como un recurso teórico cada vez más frecuente para su comprensión (Miller, 2002; Guerrero, 2006; Echarri y Pérez, 2007; Heat, Fuller y Panton, 2007; Seginer, 2007; Guerra, 2009; Dabenigno, Austral, Goldenstein, Larripay Otero, 2009; Mora y De Oliveira, 2009; Bracchi y Seoane, 2010; Blanco, 2011; Kirkpatrick, Crosnoe y Elder, 2011).

Al respecto, Kirckpatrick, Crosnoe y Elder (2011) han identificado algunas cuestiones cruciales que pueden ser analizadas a través del enfoque del curso de vida y que se refieren a continuación.

La primera interrogante es si la adolescencia es una etapa de continuidad respecto a las anteriores, o bien, es un momento crucial del que depende el desarrollo futuro. Estos autores defienden que la adolescencia corresponde más a un punto de inflexión, pues puede exacerbar o amortiguar desventajas tempranas u otras experiencias de la infancia en maneras que afectan la adultez (Kirkpatrick, Crosnoe y Elder, 2011, pp. 2), afectando su porvenir.

Otro tema planteado es el rol de los individuos en su propio desarrollo. En este sentido, coinciden en señalar a los jóvenes como sujetos activos que seleccionan elementos de sus experiencias pasadas, relaciones interpersonales y contextos sociales que contribuyen a construir su futuro.

Finalmente, resaltan el aspecto de los cambios históricos. Ya con anterioridad se han expuesto ciertas características del contexto actual que configuran el horizonte de oportunidad de los jóvenes, los límites a los que se enfrentan así como la necesidad de desarrollar planes que les faciliten lograr metas futuras.

En ese sentido, una de las manifestaciones del impacto del contexto económico y laboral en la vida de los jóvenes es la necesidad de una mayor preparación académica para enfrentar los retos de la competitividad en un mercado laboral limitado; muchos de ellos permanecen en la escuela por más tiempo, posponiendo la entrada al matrimonio y asimismo, siguen siendo sostenidos o apoyados económicamente por sus padres, prolongando la entrada a la adultez (Kirckpatrick, Crosnoe y Elder, 2011).

Como puede observarse, los argumentos anteriores justifican el interés sobre este enfoque cuyas particularidades se abordarán en las siguientes líneas.

El enfoque del curso de vida consta de tres conceptos básicos o ejes organizadores del análisis del curso de vida: trayectoria, transición y turning point o cambio de estado (Kirckpatrick, Crosnoe y Elder, 2003; Blanco, 2011).

La trayectoria se refiere a “una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991, pp. 63, citado en Blanco, 2011, pp. 12). La definición anterior contrasta con aquella

previamente atribuida al término, por la cual la trayectoria era entendida como una serie de eventos obligados que se dan en una secuencia determinada.

Una de las manifestaciones sociales que exigieron un cambio en la connotación del término es el hecho de que el escenario actual que los jóvenes enfrentan está marcado por una desregularización que aumenta cada día respecto al tiempo de ocurrencia de los principales eventos de vida y su secuenciación (Guerra, 2009).

En este sentido, dentro del enfoque del curso de vida, el concepto de trayectoria actualmente refiere a un camino que se hace al andar, a lo largo de un proceso biográfico e histórico (Bracchi y Seoane, 2010) que no da por hecho una secuencia en particular de eventos vitales ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito, aunque sí hay mayores o menores probabilidades en el desarrollo de ciertas trayectorias vitales (Blanco, 2011, pp. 12; Guerrero, 2006). Lo anterior alude a su naturaleza dinámica y flexible.

La transición, por otro lado, “corresponde a sucesos específicos en determinados momentos de la vida” (Guerrero, 2006, pp.487) que a diferencia de otros que se dan de manera cotidiana, ostentan una especial importancia en la constitución de un futuro posible ya que puede cambiar el rumbo de la existencia.

Del mismo modo, se refiere a “cambios de estado, posición o situación no necesariamente predeterminados o absolutamente previsibles” (Blanco, 2011, pp. 12). No obstante, algunos cambios pueden tener mayores o menores probabilidades de ocurrir en la medida en que correspondan con el sistema de expectativas sociales que aún prevalece respecto a la edad y que rodean al individuo; las entradas y salidas del sistema educativo, son un claro ejemplo.

A pesar de ello, es indispensable enfatizar que las transiciones no son fijas y pueden ocurrir en diferentes momentos sin estar predeterminadas, así como presentarse simultáneamente (Blanco, 2011). En la realidad podemos encontrar numerosas muestras de cómo los jóvenes viven estas transiciones; no es poco frecuente que la entrada a niveles escolares de bachillerato o universidad coincida con la entrada al mercado laboral, incluso al matrimonio o a la reproducción.

A su vez, las transiciones traen consigo el asumir nuevos roles. Siguiendo el ejemplo anterior, los jóvenes se desenvuelven en sus entornos como estudiantes, trabajadores, esposos y padres; cada uno de esos roles con sus respectivos derechos y

obligaciones. Además de ello, “las transiciones siempre están contenidas en las trayectorias, que son las que les dan forma y sentido” (Blanco, 2011, pp. 13).

El tercer concepto básico del curso de vida es el turning point, es decir, “eventos que provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida” (Blanco, 2011, pp. 13).

Estos eventos se suscitan de manera inesperada o espontáneamente y son significativos al grado de afectar fuertemente la dirección del curso de vida. Como muestra de la presencia de estos acontecimientos en la vida de los jóvenes se puede mencionar la muerte de un ser querido, un embarazo no planeado, entre otras situaciones no previstas; aunque la valoración de tales eventos como favorecedores o desfavorecedores dependerá del individuo.

En relación a los proyectos de futuro, destaca el hecho de que a diferencia de las trayectorias y las transiciones, el turning point no es previsible en ningún grado de manera que sólo puede ser determinado retrospectivamente (Blanco, 2011), es decir, este aspecto no puede advertirse en la elaboración mental que los jóvenes hacen sobre su futuro sino únicamente analizarse en lo ocurrido hasta el momento presente.

Un aspecto más que vale la pena resaltar respecto al turning point es que está vinculado a un proceso reflexivo por parte del individuo que lo lleva a tomar nuevas decisiones (Guerrero, 2006).

Asimismo, es indispensable señalar que el enfoque de curso de vida no es únicamente un enfoque teórico, sino también metodológico. Por ello, los conceptos anteriores además de ser ejes organizadores del análisis, tienen ciertas implicaciones metodológicas.

Una de ellas es la necesidad de realizar estudios cualitativos para abordar la valoración de cada individuo sobre sus experiencias pasadas y su impacto en las decisiones presentes y explorar la manera y circunstancias bajo las que ocurren las transiciones, ya que “ninguna etapa de la vida puede ser entendida aisladamente respecto a otras” (Kirpatrick, Crosnoe y Elder, 2011, pp. 2).

Asimismo, se abre la posibilidad de recurrir a ejercicios prospectivos para abordar el objeto de estudio dado que aunque flexibles y no determinadas, las trayectorias y transiciones tienen determinadas probabilidades de ocurrir según el marco sociohistórico

que rodea al individuo y eso repercute en la idea que los jóvenes pueden concebir de lo que esperan hacer en su futuro.

Además de las anteriores, otras implicaciones metodológicas se manifiestan o se refuerzan a partir de los cinco principios básicos en los que también se sustenta el enfoque del curso de vida (Blanco, 2011):

- El principio del desarrollo a lo largo del tiempo. El desarrollo humano es un proceso que va del nacimiento a la muerte y por tanto para comprender una etapa determinada en la vida es importante contar con información sobre lo que le precedió y se puede sacar el máximo provecho al realizar estudios longitudinales.

- El principio de tiempo y lugar. El curso de vida de los individuos está inmerso en el contexto que les rodea y por tanto es moldeado por los tiempos históricos y los lugares específicos donde se desenvuelven. Por ello, se considera que quienes pertenecen a una cohorte comparten ciertas características fundamentales, aunque también hay que tomar en consideración las distinciones por género, por clase social o estrato socioeconómico y por raza o etnia, entre otras (Elder y Giele, 2009, citados en Blanco, 2011, pp.14).

- El principio del timing. Es el momento en la vida de en el que sucede un evento. Como se ha mencionado respecto a las transiciones, si bien pueden presentarse en diferentes momentos según el individuo, la cuestión es contrastarlas respecto a otras personas y a las expectativas normativas.

- El principio de vidas interconectadas. Las vidas humanas siempre se viven en redes de relaciones compartidas, y en ellas se expresan las influencias histórico-sociales, la transmisión de valores y modos de pensar. Asimismo, las transiciones individuales frecuentemente conllevan transiciones en la vida de quienes están más cercanos. Interesa entonces ver la interdependencia de las trayectorias de un individuo respecto de otros y también analizar las relaciones entre amigos, pares, vecinos y entre maestros y alumnos.

- El principio del libre albedrío. Destaca el protagonismo del individuo en la construcción de su curso de vida al ser capaz de construir su historia partiendo de decisiones propias. Cabe aclarar que no por ello se excluye la existencia de influencias y constreñimientos exteriores, sociales e institucionales, por el contrario, las reconoce como marcos de referencia dado que “aunque los individuos construyen su propio curso de vida,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ejercen su libre albedrío o libertad de acción (agency) dentro de límites socialmente estructurados” (Guerrero, 2006, pp. 486).

Así, el principio del tiempo y lugar y el del libre albedrío confluyen en las palabras de Bracchi y Seoane (2010, pp. 71) quienes afirman que “pensar los sujetos históricos en relación con sus contextos, dentro de coyunturas particulares, constituye un puntapié inicial para poner en jaque los postulados de aquellas visiones deterministas que suponen la inevitabilidad de ciertos destinos personales, escolares y sociales”.

Con base en lo anterior es posible afirmar que los conceptos y principios del enfoque del curso de vida representan elementos teóricos y metodológicos de gran utilidad para el análisis de los proyectos de futuro dado que los jóvenes se encuentran en una etapa en la que comienzan a hacerse cargo de su propia vida, lo cual necesariamente implica tomar decisiones respecto a cómo desean o esperan que ésta se desarrolle.

De ahí su importancia, pues en el contexto de la multiplicidad de opciones, es un guion que “constituye una serie de expectativas, crea predictibilidad [...], reduce la incertidumbre al proporcionar un sentido de lo que se encuentra adelante” (Guerra, 2009, pp. 47), lo cual disminuye la ambigüedad del contexto a la vez que hace posible organizar las posibilidades, seleccionarlas e incorporarlas a un proyecto de futuro.

2.4.2 La temporalidad como aspecto básico en los proyectos de futuro

El aspecto de la temporalidad cobra especial protagonismo a propósito del estudio de los proyectos de futuro de los jóvenes, ya que el individuo basa sus posturas en la percepción e interpretación del tiempo para definir sus acciones tanto presentes como futuras y especialmente para tomar medidas frente a las circunstancias de cambio que le rodean (Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008).

Una representación social del tiempo es la organización del mismo en términos de una división básica que corresponde al pasado, presente y futuro para dotarlo de significado (Martínez, 2004; Martínez, 2013; Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008).

Por tanto, pasado, presente y futuro adquieren diversos significados, tanto social como individualmente. En referencia al orden social, Hall (1989) propone que estas orientaciones temporales son valoradas de distinta manera dependiendo de los grupos humanos y sus distintas culturas pues “existen culturas que valoran mayormente el pasado o el futuro” (Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008, pp. 126).

Mientras tanto, a nivel individual “el ser humano se ha preocupado por el tiempo, como uno de los elementos que dan sentido a su vida, recordar el pasado, vivir el presente y planear el futuro” (Martínez, 2013, pp. 4), son algunas posturas que el individuo adopta frente a estas divisiones temporales.

Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet (2008) concuerdan al señalar que el individuo no sólo dispone del tiempo futuro para situarse en el presente anticipando acontecimientos sino también del tiempo pasado, a través del recuerdo y la narración. Así, el ser humano tiene la capacidad de moverse a través del tiempo, su vida no se remonta al pasado ni se circunscribe al instante presente, sino que es un continuo que se construye fusionando pasado, presente y futuro.

Martínez (2004), señala que lo que somos en el presente es en gran medida producto de la experiencia pasada así como de aquello que se aspira a ser en el futuro; tales visualizaciones respecto a sí mismo actúan como un modelo que guía la conducta y dirige los esfuerzos hacia un determinado objetivo.

Guerrero (2008) coincide en que la acción no va en dirección del presente al futuro sin tener antecedentes en el pasado. Esto es debido a que el ser humano es capaz de aprender, lo que le permite construir su presente y futuro con base en sus experiencias pasadas significativas, a partir de las cuales se pueden explicar las razones por las que actúa como lo hace o planea hacerlo posteriormente.

Así, la conducta puede ser explicada a partir del pasado, pero de igual modo, puede serlo en función del futuro, ya que en él se ubican diferentes objetos, situaciones, estados e ideales deseados que se traducen en metas, las cuales estimulan las acciones del presente y constituyen los insumos de los proyectos de futuro, pues “en nuestro interior se realizan procesos de planeación, administración, para que suceda lo que esperamos” (Martínez, 2013, pp. 11).

Es en ese punto donde la relación entre temporalidad y proyectos de futuro es más evidente, pues lo que se espera lograr en el futuro constituye una de las razones de que la conducta humana sea intencional, en la medida en que se orienta a concretar las metas u objetivos planteados a través de la elaboración de proyectos (Carcelén y Martínez, 2008).

Por otro lado, es necesario referirse al modo en que el tiempo es dotado de sentido por el individuo al apropiarse de las experiencias vividas (Martínez, 2013), es decir, el tiempo subjetivo, que “se vincula con las experiencias relevantes y necesarias para el futuro, materializadas a través de los discursos, de lo que espera que suceda” (Martínez, 2013, pp. 7).

Los jóvenes se remiten al pasado para retomar de sus experiencias algunos parámetros que les permitan orientar sus acciones al futuro (Miller, 2002), considerando lo que ha sido favorable y desean que tenga continuidad, lo que desean erradicar o evitar, lo que ha funcionado y lo que no para lograr lo que desean, lo que han hecho parte de su propio esquema de valores a partir de sus relaciones sociales, entre otros innumerables aspectos.

Es por ello que “este proceso es muy complejo ya que la producción del discurso que se realiza en el presente conjuga un horizonte de pasado y de futuro al mismo tiempo. (Miller, 2002, pp. 237).

Queda claro que el análisis de la conformación de los proyectos de futuro de los jóvenes implica una mirada retrospectiva a los motivos por los que se explica el proyecto en virtud de sus experiencias y vivencias pasadas y una visión prospectiva hacia los fines que explican la conducta o el estado de representación mental de los proyectos en el presente.

En suma, la temporalidad es un aspecto clave a considerar para el análisis de los proyectos de futuro, pues como se ha sustentado a lo largo de estas líneas, la manera en que toma forma su configuración, se da en el seno de la articulación entre las dimensiones del tiempo y el significado atribuido.

2.4.3 La noción de Perspectiva Temporal Futura

Es imprescindible hacer una consideración especial de lo que significa el tiempo futuro, es decir, cómo se visualiza por parte de las personas y particularmente de los jóvenes para formular sus proyectos.

Un concepto desarrollado para tal fin es la perspectiva temporal futura, ampliamente abordado y recuperado por varios autores para diversas investigaciones (Seginer, 2003; Carcelén y Martínez, 2008; Díaz, 2008, Martínez, 2004) ya que “tiene una especial importancia para los individuos que van a través de periodos de desarrollo y transición en los que se espera de ellos que se preparen para lo que viene” (Seginer, 2003, pp. 3), como es el caso de los jóvenes que concluyen su bachillerato e ingresan a educación superior.

La perspectiva temporal futura se ha relacionado principalmente con metas, pero también con la actitud temporal, que “puede estar acompañada de esperanza, temores o ansiedad, y estará en gran medida influenciada por las experiencias pasadas y presentes y por la manera de elaborar dichas experiencias” (Carcelén y Martínez, 2008, pp. 258).

Es decir, cómo los jóvenes viven lo que sucede a su alrededor, lo que les sucede a ellos, a otros, el significado que le atribuyen, y por otro lado, el contexto físico y sociocultural, son elementos que matizan su perspectiva temporal futura.

Seginer (2003) comenta que la imagen que los individuos tienen de su futuro, provee las bases para planear y establecer metas. Por tanto, una actitud temporal positiva repercute en una perspectiva temporal futura signada por un considerable número de metas, que inspiran la motivación para trazar mentalmente un camino hacia su consecución, con la creencia y confianza de que se cuenta con los recursos para lograrlo.

Sin embargo, la perspectiva temporal futura también puede afectarse por actitudes temporales negativas, en cuyo caso los proyectos de futuro carecen de metas claras, o aunque presentes, los jóvenes no se atreven a pensar en un plan para llegar a ellas al considerar que carecen de los atributos necesarios, que las situaciones son adversas, que no recibirán apoyo, entre otras posibilidades igualmente negativas.

Un ejemplo de ello lo proporciona la evidencia aportada por la investigación de que las personas que viven en condiciones educativas y socioeconómicas desfavorables tienen

una perspectiva temporal futura limitada, es decir, pocas metas u objetivos, por lo que los proyectos también se afectarán en sentido proporcional (Martínez, 2004).

De lo anteriormente planteado puede conjeturarse que el campo más fecundo para que surjan los proyectos de futuro cuenta con dos condiciones: la presencia de metas y una actitud temporal positiva.

Además de su relación con la actitud temporal, Seginer (2003) resalta la importancia de la perspectiva temporal futura en otros aspectos como el sentido que aporta a la vida, la motivación del individuo y su autodefinición.

Al relacionarse estrechamente con otros constructos, la perspectiva temporal futura ha sido explorada en la literatura correspondiente a la psicología, sociología y educación, entre otros campos, siendo conceptualizada en formas variadas, por tanto, “hay poca claridad teórica y cohesión respecto al constructo de la orientación futura o el proceso involucrado en el desarrollo y la configuración de una orientación hacia el futuro del adolescente” (Beal, 2011, pp. 1).

A pesar de ello, es posible definir la perspectiva temporal futura en términos generales como la representación mental de modo consciente que las personas tienen respecto a su futuro en los ámbitos de la vida que le son significativos; esta representación se da en el presente y según Carcelén y Martínez (2008) en ella se contienen los “objetos motivacionales”, es decir, las metas, objetivos, y también el tiempo estimado en que serán logrados o alcanzados.

Nurmi (1989, citado en Beal, 2011), por su parte, propuso una perspectiva del curso de vida de la orientación futura, a la que define como un proceso multidimensional de motivación, planeación y evaluación, y con ello “proporcionó la primera perspectiva del desarrollo verdadera en esta área” (Beal, 2011, pp. 10).

Varios autores han hecho referencia en sus respectivos trabajos de investigación a la propuesta de Nurmi (Martínez, 2004; Holopainen, 2005; Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008; Díaz, 2008; Dabedigno, Austral, Goldenstein, Larripa y Otero, 2009), reconociendo su modelo como un recurso teórico valioso para explorar la orientación futura y por consiguiente, los objetos de estudio implicados en ella, como es el caso de los proyectos de futuro.

Asimismo, este modelo completa las aportaciones de otros teóricos, por una parte, al dar una cuenta más detallada del proceso de orientación hacia el futuro (Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008) y por otra, al ofrecer una definición operacional común que integra una diversidad de variables que han surgido a propósito de la perspectiva temporal en un modelo conceptual coherente (Díaz, 2006).

Debido a lo anterior y a propósito del tema de investigación para el que, como se ha evidenciado, se ha retomado el curso de vida como una perspectiva teórica central y en el que se considera a la juventud como una etapa de desarrollo propicia para formular proyectos de futuro, se tomarán como guía para la definición de dimensiones de exploración y análisis principalmente las aportaciones de Nurmi, así como de otros autores que contribuyen a enriquecer su visión.

2.4.4 Dimensiones para la exploración y el análisis de los proyectos de futuro

A lo largo de apartados anteriores ha figurado el tema de la temporalidad y su importancia en la definición de los proyectos de futuro, tanto de manera implícita, subyaciendo a los procesos que autores mencionados han retomado en sus estudios, como de manera explícita en el apartado de temporalidad y perspectiva temporal futura del presente escrito.

A propósito de ello, Beal (2011, pp. 4) menciona que “varias literaturas independientes han explorado la orientación futura desde diferentes perspectivas, teniendo como resultado diversos modelos teóricos”.

Uno de ellos es el modelo de perspectiva temporal futura de Nurmi, que ofrece una guía para explorar la orientación futura, a la que define como “la habilidad humana de anticipar eventos futuros, darles significado personal y operar con ellos mentalmente” (1991, citado en Dabedigno, Austral, Goldenstein, Larripa y Otero, 2009, pp. 198).

La propuesta de Nurmi (1989, citado en Díaz, 2006) es más comprensiva que la de otros autores ya que engloba en sí varios de los componentes de otros modelos. Nuttin (1982, citado en Martínez, 2004), por ejemplo, incluye sólo las metas (contenido de la

perspectiva temporal futura) y su ubicación temporal (extensión), mientras que Nurmi amplía los componentes a tres, que incluyen a su vez otros aspectos:

- **Motivación:** equivale a la extensión temporal futura, es decir, a qué distancia temporal futura sitúan los individuos la consecución o logro de sus metas. La idea que subyace a este concepto es que los motivos, intereses y metas de las personas están orientados al futuro, de manera que la mayor o menor distancia temporal futura constituiría el elemento clave de la conducta motivada. Asimismo, se considera que el sistema motivacional de la persona está compuesto por valores, motivos e intereses y éstos desempeñan un papel relevante en la regulación de la conducta.

- **Planificación:** es un proceso que consiste en la búsqueda o establecimiento de metas futuras, la elaboración de un plan para concretarlas, lo cual implica también el conocimiento del contexto y las condiciones que rodearían el desarrollo del plan lo que permitiría posteriormente construirlo. Cabe destacar que el proyecto no es algo definido de una vez sin ser susceptible de modificaciones, sino por el contrario, atiende a la naturaleza cambiante del contexto adaptándose y amoldándose a él, incluso, cambiando las metas, por lo que este componente informa más que del proceso de planificación, del estado de la planificación en el momento presente. Así, la cantidad de conocimiento sobre las metas y contextos futuros, la complejidad del plan construido para lograrlas y el grado de realización presente, es decir, las acciones que en el presente ya se han efectuado o se están efectuando como parte del plan, constituyen el componente de planificación.

- **Evaluación prospectiva:** incluye la evaluación del grado de control primario que el sujeto percibe sobre la realización de sus metas, es decir, qué tanto considera el individuo que la consecución de sus metas dependen de él, de su actuar, sus esfuerzos, habilidades y características propias, o lo contrario, que atribuye la realización de ellas o las hace depender de las condiciones que le son externas, como la suerte, las oportunidades del contexto, entre otras. También comprende la probabilidad de realización futura, en qué grado estima que su proyecto puede efectivamente concretarse y finalmente, la afectividad asignada al futuro, cómo se siente respecto a él.

No se debe desestimar el hecho de que ciertos autores, si bien no han retomado específicamente dicho modelo para llevar a cabo sus investigaciones, sí han explorado aspectos comunes a las dimensiones o subprocesos que subyacen al modelo de Nurmi

(Austral, 2012; Ruiz, Llinares y Zacarés, s.f.; Martínez, 2004; Dabedigno, Austral, Goldenstein, Larripa y Otero, 2009).

En ese sentido, para definir y establecer los ejes de análisis del proyecto de futuro de este trabajo se ha tenido en cuenta como principal criterio la aportación que la exploración de cada uno de ellos pueda realizar para responder a las preguntas de investigación.

Por tanto, sin la intención de demeritar la importancia de los componentes de motivación y evaluación prospectiva del modelo de Nurmi, se retomará únicamente el componente de planificación, ya que la exploración de los aspectos que engloba, a saber: búsqueda y establecimiento de metas, elaboración de un plan para concretarlas y el grado de realización presente; contribuye a responder de manera más específica cómo es el proyecto de futuro de los jóvenes de este estudio en términos de su contenido y su proceso de conformación y cómo ha avanzado hasta el momento presente una parte importante del mismo.

Asimismo, cabe señalar que la planeación parece figurar como una de las dimensiones más presentes en las investigaciones de diversos autores, si no tal cual lo plantea Nurmi, al menos sí uno de los aspectos que engloba: el conocimiento de las metas que los jóvenes se plantean (Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008; Guerrero, 2008; Meo y Dabedigno, 2010; Austral, 2012; Ruiz, Llinares y Zacarés, s.f.).

Así, en uno de sus trabajos Alejo afirma que “las representaciones del proyecto de vida pueden ser una construcción donde se pone sobre la mesa la trayectoria académica, social, familiar, cultural, etcétera, en la cual los adolescentes han sido educados y han conformado sus personalidades como sujetos sociales” (Alejo, 2011, pp. 151).

Según este autor la búsqueda y establecimiento de metas parte de las experiencias pasadas de los jóvenes en los diferentes escenarios donde se desenvuelven y las personas con quienes se relacionan.

Miller (2002) coincide al afirmar que los jóvenes no sólo orientan sus acciones al futuro en función de las posibilidades desplegadas frente a ellos, sino que tienen que recurrir al pasado, para evaluar sus posibilidades con base en experiencias previas.

A su vez, explica que los jóvenes cuentan con un marco abierto de posibilidades que interpretan a través de la dimensión material y simbólica. La primera, consiste en las

transformaciones estructurales y su impacto en los mecanismos tradicionales de integración para los jóvenes, como los procesos de ingreso y egreso de la escuela, las posibilidades de inserción laboral, entre otros que facilitan o limitan el incorporar ciertas posibilidades al proyecto de futuro.

Por otro lado, la dimensión simbólica comprende los significados instituidos en la práctica social en torno a las posibilidades presentes, es decir, cómo se valora o qué significado es atribuido al hecho de formar una familia o no, contar con una formación universitaria o no hacerlo, entre otras posibilidades.

Según la autora, ambas dimensiones tienen que ver con la elección que los jóvenes hacen de sus metas, tomando en cuenta su viabilidad y el valor o significados sociales instituidos en torno a las opciones con las que cuentan.

Holopainen (2005) menciona que a la identificación de metas sigue la elaboración de un plan para realizarlas; añade que los jóvenes construyen sus planes de maneras más complejas que otros grupos de personas en etapas previas del desarrollo y que pueden diferir respecto a su extensión, diferenciación y precisión.

Algunos elementos de la planeación también pueden encontrarse incluidos en el propio modelo de Seginer (2003) sobre la orientación futura, que abarca la exploración de opciones futuras a través de acciones como la búsqueda o recolección de información o consejo y considerar su viabilidad o conveniencia, y por otro lado, el establecer un compromiso con una opción específica.

Sobre esto, Miller (2002) hace referencia al horizonte presente, dimensión temporal en el que se ubica el ámbito de lo factible, que comprende el reconocimiento de las características de la situación presente en la cual se va a definir un proyecto, la evaluación de las alternativas de las que se dispone para definir cuál sería la mejor forma de hacer frente a las contingencias situacionales actuales y finalmente la decisión, que implica la elección de las alternativas u opciones para incorporarlas al proyecto y actuar en consecuencia.

Cabe señalar que el hecho de planear involucra también la visualización mental de escenarios posibles que sirvan de referencia para saber qué medidas tomar y cómo ordenarlas (Guerrero, 2008; Holopainen, 2005).

Austral (2012) refiriéndose a los jóvenes estudiantes de su estudio, afirma que “la mirada de los jóvenes acerca de su propio futuro fue realista al reconocer que podían enfrentarse a diferentes tipos de obstáculos en sus recorridos futuros, con vistas a alcanzar sus principales objetivos laborales y educativos” (Austral, 2012, pp. 15) entre ellos, la competencia, obligaciones familiares, imposibilidad económica de costear los estudios, entre otros.

Partiendo de ello, identificó que los jóvenes son capaces de reconocer tanto los aspectos favorables como los desfavorables del contexto para anticipar cursos de acción cuando se trata de elaborar proyectos de futuro, pues “el agente da el paso de la fantasía pura al proyecto cuando concede verosimilitud al acto anticipado, es decir, cuando considera que puede realizar aquello que ha imaginado; cuando esto sucede, el proyecto es trasladado al ámbito de lo factible” (Guerrero, 2008, pp. 191).

Al respecto, algunos jóvenes se preocupan por recolectar información, de manera que esto les permita definir mejor sus elecciones futuras pero asimismo actuar en consecuencia en el presente (Guerrero, 2008), pues en virtud de la evaluación de sus posibilidades futuras son capaces contemplar alternativas, aprovechar oportunidades o bien, tomar decisiones que reorienten su curso de acción para sortear posibles obstáculos.

En concordancia, Martínez (2004) afirma que “la gente se propone metas, se anticipa a las consecuencias de sus futuras o posibles acciones y selecciona cursos de acción con el fin de producir los resultados deseados y evitar los no deseados” (Martínez, 2004, pp.3).

Esto último se relaciona con el nivel de realización presente incluido en la planificación, pues hay entre los jóvenes quienes “cuentan con un proyecto claro, han tomado decisiones acordes a él y realizado acciones para satisfacerlo” (Guerrero, 2008, pp. 203).

En contrasentido, algunos autores han dado cuenta de elementos de la planeación al identificar deficiencias en dicho proceso, que se evidencian en la falta de una valoración realista de las condiciones actuales que pueden dar viabilidad o soporte a los proyectos de futuro por parte de los jóvenes y el desconocimiento de los recursos con los que cuentan u obstáculos que deben enfrentar, aunque de antemano hayan identificado metas u objetivos

(Guerrero, 2008; Meo y Dabedigno, 2010), circunstancia que “quizá contribuya a alimentar planes poco realistas para su futuro” (Meo y Dabedigno, 2010, pp.7).

Así, “la situación de incertidumbre también puede derivar del conocimiento incompleto que muchos jóvenes tienen sobre el contexto de acción previsible y de la duda sobre la posibilidad de que ciertas realidades puedan permanecer en alguna medida” (Guerrero, 2008, pp. 196). Ante ello, se ha descubierto que la presencia de proyectos de futuro en ciertos jóvenes tiene su contraparte en otros quienes carecen de ellos.

A propósito de la ausencia de proyectos de futuro, Martínez (2013) señala varios trabajos sobre jóvenes en situaciones de riesgo en contextos mexicanos, que apuntan a la visualización de un “no-futuro”.

En tales casos destaca que los contextos signados por la precariedad y la violencia conllevan a la idea de preocuparse sólo por el presente con “la esperanza de vivir bien, aunque sea por poco tiempo” (Martínez, 2013, pp. 9), por lo que los proyectos de futuro parecen no ser necesarios o bien, se encuentran limitados.

Aunque Martínez (2013) destaca la influencia del contexto, Guerrero (2008) también menciona que la ausencia de proyectos de futuro puede deberse al convencimiento personal de los jóvenes de que no desean tenerlos.

Lo anterior puede darse ante la inminencia de un acontecimiento importante, como es el caso de los periodos de transición entre niveles escolares, que exige la toma de decisiones de la cual los jóvenes están conscientes del peso que tendrán en los años postreros y ante un posible fracaso, optan por no desarrollar proyectos.

Otra explicación posible es que ciertos jóvenes se amparan en el papel de hijos de familia, con la filosofía de vivir la etapa en la que están y no preocuparse por el futuro, hasta que las responsabilidades otorgadas por el mismo (trabajar, sostener económicamente una familia) sean inmediatas.

Hasta este momento, de acuerdo a los autores mencionados se puede observar que de diferentes maneras se pueden encontrar elementos coincidentes o compatibles con el componente de planeación propuesto por Nurmi como parte de su modelo de perspectiva temporal futura, por lo que se considera válido tomarlo como parte de las dimensiones desde las cuales se explorarán los proyectos de futuro de los jóvenes en el presente estudio.

2.5 El contexto escolar, familiar y la relación con los amigos y el grupo de pares en la conformación de los proyectos de futuro

Es preciso mencionar que además de los aspectos de la planeación, otras dimensiones han sido consideradas como importantes para la exploración de los proyectos de futuro.

Alejo (2011) señala que la socialización (relaciones e interacciones interpersonales, esquemas y expectativas sociales), los aspectos familiares (expectativas familiares, relaciones con los miembros de la familia, etc.) y los aspectos escolares (elementos que aporta la escuela, logros académicos) también constituyen elementos importantes para ser tomados en cuenta.

Según la visión ecológica de Seginer (2003) sobre la orientación futura, los aspectos culturales manifestados mediante los valores fomentados y prácticas sociales de cada sociedad, sirven de referencia para elegir entre varias opciones.

Asimismo destaca la influencia de los entornos físicos en cuyo seno se dan las relaciones personales; subraya principalmente el papel de la familia, la escuela y el grupo de pares, pues al ser escenarios para el aprendizaje académico, social y cultural, “facilitan ciertas acciones de los individuos que está dentro de la estructura... haciendo posible el logro de ciertos fines, que no serían alcanzables en su ausencia” (Seginer, 2003, pp. 8).

Los entornos físicos referidos por Seginer (2003) parecen coincidir con lo que Miller (2002) define como contextos relacionales, esto es, “órdenes institucionales que organizan y dan permanencia y continuidad a las relaciones sociales” (pp. 237).

Los agentes socializadores clasificados por Miller (2002) en contemporáneos-asociados, donde se ubican los compañeros de escuela (parte del grupo de pares de los jóvenes) y predecesores donde se ubica a la familia y escuela, influyen en la manera en que los jóvenes dan forma a su proyecto de futuro al compartir significados y objetos de interés y asimismo sus actos pasados y consecuencias pueden ser interpretados por ellos y servirles de referencia.

Por lo anterior es conveniente incluir la exploración del contexto escolar, familiar y la relación con amigos y con el grupo de pares como una dimensión más para abordar el objeto de estudio de esta investigación.

2.5.1 El bachillerato y la conformación de los proyectos de futuro

La escuela comparte con la familia el puesto preminente en la formación del individuo; muchos jóvenes se desenvuelven en ella, no únicamente como espacio académico, sino como un espacio juvenil más general que engloba varios tipos de relaciones y aprendizajes (Weiss, 2012; Guerra y Guerrero, 2012; Romo, 2012).

Es por ello que para el presente apartado se expondrán algunos aspectos escolares que pueden tener incidencia con la conformación de proyectos de futuro de los jóvenes, especialmente porque el estudio se centra en una población de jóvenes institucionalizados, es decir, egresados de educación media y que han decidido continuar estudios de nivel superior y además, porque la formación de los jóvenes involucra su preparación para la construcción de su futuro y es ahí donde la educación en su sentido integral es fundamental.

En el bachillerato la mayoría de los jóvenes comienzan a vivir con más independencia y autonomía (Jacinto, 2011; Romo, 2012), esto “les permite cierta libertad para pensar y actuar por sí mismos” (Guerra y Guerrero, 2012, pp. 44) adquiriendo con ello más conciencia de la responsabilidad en la vida propia.

A propósito de ello, una de las líneas de acción establecida dentro del programa sectorial de educación 2007-2012 fue la de “establecer un nuevo Programa de Orientación Vocacional que proporcione a las y los jóvenes herramientas relacionadas a la construcción de su proyecto de vida y planeación de futuro y que esté fundamentado en la realidad económica y social de la región y del país” (SEP, s.f., pp. 6).

Al respecto, algunos bachilleratos tienen contemplado dentro de su currículum, espacios formativos a través de los que se pretende proveer al alumno de los requerimientos necesarios para elaborar proyectos de futuro, sea en forma de información, concientización, entre otras acciones.

El Programa de Orientación Educativa está inscrito dentro de las actividades Paraescolares del currículum del Bachillerato General, se desarrolla a lo largo de todo el bachillerato y tiene como ejes fundamentales los siguientes (SEP, .s.f):

- Integración: se refiere a las actividades coordinadas y organizadas que involucran la participación de docentes, administrativos, directivos y padres de familia.
- Prevención: actividades que permiten la detección anticipada de eventos desfavorables para el desempeño del bachiller.
- Formación: favorecer el proceso de maduración que tienda a promover un crecimiento personal equilibrado.

Tales ejes se trabajan en cuatro áreas:

- Área institucional: permite al estudiante poner en práctica sus habilidades psicológicas y sociales, para una mejor integración con la institución, para lograr una mejor adaptación a un nuevo entorno escolar y social, creciendo su sentido de pertenencia.
- Área psicosocial: desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades favorables para la vida al establecer una relación armónica entre el entorno social, las relaciones interpersonales y la estructura de la personalidad.
- Área escolar: conocimiento de los procesos que se desarrollan en el acto de aprender, de las estrategias para lograr una mejora en el aprendizaje, adquisición de hábitos y técnicas de estudio para elevar el aprovechamiento escolar.
- Área vocacional: enfrenta a los estudiantes a la toma de decisiones respecto a la elección de las distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno; si la decisión se concretiza con los estudios correspondientes, se puede decir que se delinea el proyecto de vida del estudiante.

De acuerdo a lo establecido en dicho programa, las herramientas que se proporcionan a los estudiantes para delinear su proyecto de futuro corresponden a los ejes de prevención y formación y están presentes más específicamente en las áreas psicosocial y vocacional, pues las temáticas en ellas abordadas son importantes y necesarias para tal fin: valores, autoconcepto, resiliencia, toma de decisiones, proyecto de vida y planeación de su futuro, responsabilidad y vocación profesional.

Al respecto, Jacinto (2011) subraya el potencial de la orientación educativa como área formativa en el bachillerato para mejorar la toma de decisiones de los alumnos, pues considera que a través de ella se puede proporcionar al alumno información sobre el mercado laboral, lo cual es importante para la elección de carrera, que es un primer peldaño en el proyecto de futuro de quienes deciden continuar hacia la universidad.

Por su parte, Romo (2012) señala que para algunos jóvenes el paso por el bachillerato es decisivo sobre todo en tres sentidos: cursar una materia de orientación vocacional, tener la oportunidad de estudiar y trabajar a la vez y avanzar en el autoconocimiento, particularmente de habilidades y preferencias.

Según los hallazgos de los autores mencionados en sus respectivos estudios, la importancia de la orientación educativa en el bachillerato es referida por los jóvenes particularmente cuando se trata de dar cuenta de su proceso de elección de carrera.

Lo anterior es entendible al considerar que de acuerdo a la descripción ofrecida para el área vocacional, se advierte que la prioridad de las autoridades educativas mexicanas es que el proyecto de vida del estudiante incluya principalmente concretar estudios universitarios, por lo cual puede inferirse que el mayor énfasis lo reciba ese aspecto de la formación.

Algunos estudios realizados en otros países difieren en sus hallazgos, probablemente en función del centro educativo de que se trate, lugar, contexto socioeconómico del mismo, entre otros aspectos.

Tal es el caso del estudio de Meo y Dabenigno (2010) sobre la expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes escolarizados de sectores populares en Argentina, en el que se identificó un desconocimiento por parte de los jóvenes sobre las instituciones, requisitos de ingreso, exigencias del curso, duración de los planes de estudios y otras cuestiones relativas a la oferta académica de nivel superior, lo que refleja su falta de información y contribuye a alimentar proyectos de futuro poco realistas (McCabe y Barnett, 2000, citados en Meo y Dabenigno, 2010).

Asimismo, en un estudio llevado a cabo por un equipo de la Universidad de Chile, sobre el análisis y detección de expectativas y proyectos de vida de niñas, niños y adolescentes (SERNAM, 2001), se encontró que respecto a la presencia e influencia de la

escuela y los profesores en la estructuración del futuro laboral y profesional de los adolescentes, el 54% de ellos expresó nunca haber recibido orientación de parte del colegio.

En ese sentido, Jacinto (2011), considera que el papel que la orientación educativa tiene por desempeñar respecto a los jóvenes es un compromiso necesario y sin embargo, frecuentemente es relegado a un segundo plano.

En ocasiones puede no ser parte del currículo del bachillerato, y en otras, ocuparse únicamente de la elección profesional, limitándose a la administración de pruebas estandarizadas vocacionales, sin tomar en cuenta la historia ni la individualidad de los jóvenes, ni se abarca la reflexión sobre su proyecto de vida en sentido amplio.

Como consideración final, conviene replantearse los alcances que espacios formativos como el programa de orientación educativa pueden tener, que deben sobrepasar los límites de la orientación vocacional hacia una orientación más integral, en tanto se pretende que los conocimientos ofrecidos a los jóvenes en bachillerato sean relevantes y pertinentes, es decir, que les sirva y les prepare para la vida.

2.5.2 El primer año de universidad y la conformación de los proyectos de futuro

El ingreso a una institución de educación superior representa un paso trascendental para muchos jóvenes y es reconocido como tal por varios investigadores (Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008; Guzmán, 2013; Ramírez, 2013, Silva y Rodríguez, 2013).

Lo que de manera puntual interesa desarrollar en este apartado es qué aspectos de la experiencia escolar del primer año de universidad pueden relacionarse con la elaboración de proyectos de futuro de los jóvenes, originándolos, modificándolos o descartándolos, en su paso por el primer año de este periodo educativo.

Cabe destacar que la literatura respecto al primer año de vida universitario se nutre sobre todo del producto de investigaciones sobre la transición a la educación superior, en el que la integración de los jóvenes a dicho nivel es el foco central, con énfasis en aspectos

que permiten entender el proceso en términos de permanencia o abandono (Mariscal, 2013; Silva y Rodríguez, 2013, Ramírez, 2012, 2013).

La relación entre la conformación de los proyectos de futuro y el curso por dicho nivel académico no ha sido explorada tan ampliamente, por lo que hay escasa evidencia al respecto.

A pesar de ello, se considera posible rescatar elementos de la literatura que contribuyan a la comprensión del tema de esta investigación, puntualizando que el foco central no es la transición exitosa o la deserción en sí mismas, sino la medida en que representan contingencias que precipitan a los jóvenes a replantearse alternativas distintas al camino vislumbrado, modificando así su proyecto de futuro.

Con dicho propósito, conviene reflexionar en el primer año de vida universitario como una experiencia que los jóvenes vivirán “en un recorrido que trasciende esta etapa y donde es posible identificar discontinuidades, rupturas, descubrimientos, desarraigos, que contribuyen, sobre diversos planos de acción y con diverso grado de dificultad, a la construcción de las condiciones de la propia autonomía” (Ramírez, 2013, pp. 34).

En las afirmaciones anteriores se aprecia el impacto que el paso por este nivel educativo puede tener en los proyectos de futuro. Primero, porque como se ha manifestado la experiencia es algo que no deja indiferente al individuo; segundo, porque los proyectos de futuro son una de las formas de expresión de la autonomía de los jóvenes, ya que a través de ellos asumen el compromiso de hacerse cargo de su propia vida en lo sucesivo y ser independientes.

Los jóvenes que ingresan con determinada visión de lo que desean para su futuro están sujetos a la posibilidad de cambio dependiendo de cómo experimentan las situaciones que la vida universitaria ofrece, dado que “los propósitos iniciales no son inalterables, cambian a lo largo de la experiencia [...] aquello que sucede “antes” del ingreso es importante, pero más lo que acontece durante su estadía” (Silva y Rodríguez, 2013, pp. 102).

Esta experiencia no es la misma para todos los jóvenes; mientras que algunos la viven sin mayores dificultades, sintiéndose seguros y familiarizados con el ambiente universitario, para otros es un periodo complicado en el que se enfrentan a situaciones nuevas que les representan retos que superar: “entre ambos extremos hay una amplia gama

de situaciones y modos de vivir los primeros tiempos en la educación superior” (Ramírez, 2013, pp. 29).

Al respecto, un aspecto que desde los primeros momentos puede suponer una diferencia en la manera en que dicha experiencia impactará el proyecto de futuro de los jóvenes es el modo en que se decidió continuar con estudios universitarios.

Para muchos de los jóvenes esta decisión representa en sí misma parte de su proyecto de futuro: “la expectativa de los estudiantes de continuar una carrera en el nivel superior se identificó como un significado central y frecuente entre los jóvenes” (Guerra y Guerrero, 2012, pp. 38).

En tales situaciones, dicha elección frecuentemente es parte de un proceso consciente e informado en el que han valorado los estudios profesionales como un peldaño necesario hacia la consecución de otras metas mayores, como es el caso de lograr movilidad social, ocupar puestos directivos, grados académicos mayores, entre otras posibilidades (Ramírez, 2012, 2013; Silva y Rodríguez, 2013).

A pesar de ello, existen casos en los que la decisión de continuar estudios universitarios puede ser resultado de otras cuestiones menos reflexionadas y más determinadas por causas externas (Guzmán, 2013), no una convicción propia.

Así, para algunos jóvenes el estudiar una carrera es parte de una trayectoria académica dada por sentado e incuestionable según las creencias y valoraciones familiares en torno a la educación superior (Ramírez, 2013).

También los hay quienes eligen una carrera por razones azarosas o que les resulta difícil justificar. Al respecto, Ramírez indica que “no son pocos los que eligen una carrera sobre la marcha y, con frecuencia, de manera circunstancial, sin un proyecto profesional detrás de sus elecciones” (Ramírez, 2013, pp.45).

En cualquier caso, el paso por el primer año de universidad es determinante ya que en el transcurso los jóvenes “experimentan procesos de ajuste sucesivos mediante los cuales van descubriendo y delineando un proyecto” (Ramírez, 2013, pp.49). Por lo tanto, aspectos asociados a la inserción exitosa a la ES pueden favorecer la concreción del proyecto de futuro o bien, servir de incentivo o aportar elementos para comenzar a hacerlo.

En virtud de lo anterior, cabe mencionar algunos aspectos de la transición relacionados con el éxito en la inserción a la vida universitaria. Entre ellos se encuentran el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pertenecer a una familia donde la educación superior es valorada y por lo menos alguno de sus miembros cuenta con ella, el contar con redes sociales de apoyo en la institución, el propósito e intención sería de estudiar una carrera, el contar con los conocimientos y competencias iniciales adecuado y actividades y procesos institucionales de integración (Aguilar, 2007; Ramírez, 2013; Silva y Rodríguez, 2013; Tinto, 2012).

En el lado opuesto, situaciones asociadas a la deserción pueden verse precipitadas por dificultades para acoplarse o responder a las exigencias académicas, bajas expectativas de logro, dificultades en la socialización, la dificultad de responder a las expectativas de los profesores (Aguilar, 2007; Ramírez, 2013; Tinto, 2012), por mencionar algunas.

Como puede observarse, aunque existen condiciones de los jóvenes dadas por su contexto familiar y características propias o historia personal que inciden sobre su inserción y egreso exitoso de la universidad, también las instituciones de educación superior tienen un papel que desempeñar.

Al respecto, Tinto (2012) señala que las expectativas de los estudiantes están directa e indirectamente moldeadas por una variedad de factores y las propias expectativas que la institución establece para sus estudiantes son uno de ellos.

Las expectativas de la universidad sobre los jóvenes que la cursan tienen que ver principalmente con su egreso satisfactorio. Tinto (2012) distingue entre las acciones institucionales concretas y las menos concretas.

Dentro de las primeras se encuentran las actividades de orientación, tutorías, cursos, programa de becas y apoyo académico, cursos de inducción, entre otras; y como medios menos concretos puede mencionarse la consejería informal que surge de las interacciones formales o informales al interior de la institución, como el contacto de los jóvenes con el equipo de trabajo de la misma, la relación con su grupo de pares en la universidad y las experiencias transmitidas por los docentes en la interacción cotidiana con sus alumnos.

Las acciones institucionales mencionadas son útiles para abordar problemáticas que los jóvenes enfrentan como es la inseguridad respecto a la carrera que eligieron, no contar con el bagaje cultural o el nivel de conocimientos y competencias previos necesarios para cursar satisfactoriamente la universidad, dificultades económicas, entre otras posibilidades.

De la misma manera, a través de ellas se proporciona a los estudiantes oportunidades para conocer más acerca de su campo de formación profesional y ámbito

laboral, ampliando con ello su visión sobre las opciones disponibles de vista al futuro para definir algunos aspectos que hasta ese momento se vislumbraban de modo general.

Sin embargo, como puede advertirse, tales acciones se relacionan con el desempeño y éxito académico de sus alumnos o con su inserción y permanencia en el nivel y solo se enfocan en un aspecto muy particular del proyecto, no así en su sentido amplio.

Por ello, es conveniente considerar también lo que las universidades ofrecen para atender otras esferas del desarrollo personal que pueden relacionarse con la conformación de los proyectos de futuro de los jóvenes, para facilitar su desenvolvimiento como adultos plenos. Desafortunadamente, la evidencia al respecto indica que no siempre están presentes como parte de las acciones institucionales.

En un estudio sobre cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza, Silva y Rodríguez (2013) exploraron el entorno institucional de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (UTN) descubriendo que en ambas universidades los apoyos a sus estudiantes se limitaban al aspecto académico, dejando de lado los apoyos psicopedagógicos.

Las dificultades en la visualización de un futuro planeado por parte de algunos jóvenes en dichas instituciones se reflejan en problemas de drogadicción, alcoholismo, violencia y embarazos no deseados (Silva y Rodríguez, 2013).

Finalmente, como se ha puntualizado, “las transiciones pueden llevar al crecimiento, pero el detrimento también es un resultado posible, y muchas transiciones pueden ser vistas con ambivalencia por los individuos que las experimentan” (Evans, Forney y Guido-DiBrito, 1998, pp. 112).

Por ello, si el proyecto de futuro de los jóvenes se refrenda o se replantea en función de la continuidad de los estudios superiores dependerá en cierta medida de las acciones institucionales establecidas para procurar la inserción exitosa, la permanencia y la atención a las dificultades académicas, sociales o personales que puedan ponerla en riesgo, y que sean percibidas por los estudiantes como herramientas valiosas para avanzar en las metas establecidas en su proyecto de futuro.

2.5.3 El papel de la familia en la conformación de los proyectos de futuro

La familia es una instancia social fundamental al ser el seno en el cual el individuo nace y se inserta en la sociedad, por lo que no es extraño que sus efectos estén presentes en prácticamente todos los hechos y entornos sociales.

En ese sentido, se puede afirmar que “dado el papel relevante que ocupa la familia en el hecho educativo, por ser ésta la instancia primaria de socialización, podríamos esperar que ella determinara en gran medida la conducta y las expectativas de los estudiantes” (Guerra y Guerrero, 2012, pp. 50); refrendando con ello su importancia para la conformación de proyectos de futuro.

Las maneras en que la influencia de la familia incide en las decisiones y proyecciones hacia el futuro de los jóvenes pueden ser variadas. El apoyo que la familia brinda es una muestra de ello, pues cuando está presente, el individuo se siente más confiado respecto a sus proyectos y al hecho de compartirlos con sus padres, hermanos u otros familiares que le sean significativos.

Esto abre la posibilidad de que los proyectos sean reafirmados, al sentir la aprobación y aceptación de los miembros de la familia; se enriquezcan, al recibir ideas, sugerencias o consejos, o incluso sean más fácil y rápidamente concretados, al ser la familia una fuente de información y proveer soporte material, económico, moral y afectivo.

Los hallazgos de Guerra y Guerrero (2012) ilustran lo anterior, ya que “para algunos estudiantes –sobre todo los que contaron con apoyo moral y económico de sus familias– estudiar el bachillerato requirió de recursos, estrategias y apoyos que de algún modo se desplegaron colectivamente en el seno de la familia, el certificado representa la culminación de ese proceso y tiene efectos de satisfacción para el grupo familiar” (pp. 50).

Por otro lado, hay casos en los que el apoyo familiar está ausente. En dichas situaciones, es posible que los proyectos de futuro sean abandonados o modificados sustancialmente respecto a lo originalmente concebido. No obstante, sucede también que precisamente la falta de apoyo familiar funciona como una motivación para los jóvenes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para elaborar y concretar sus proyectos, como una manera de demostrar que es posible salir adelante de una circunstancia adversa.

Siguiendo a Guerra y Guerrero (2012), para los jóvenes cuyo proyecto de futuro incluía concluir estudios de bachillerato, el certificado de dicho nivel fue un “objeto de satisfacción por aquello que los estudiantes han logrado en situaciones o condiciones adversas, como la falta de apoyo familiar” (pp. 49). Así, la elaboración y el empeño en la realización de un proyecto académico entre los jóvenes que carecen de apoyo familiar puede ser “una forma de desafiar las bajas expectativas que sus familias han elaborado en torno a la escuela” (pp. 50).

Como puede observarse, “la relación entre el apoyo familiar y las expectativas escolares no explica del todo, o por sí misma, las perspectivas escolares de los estudiantes” (Guerra y Guerrero, 2012, pp. 51), de ahí la necesidad de indagar más en la historia personal de cada individuo para entender el sentido en que se reflejará dicho apoyo, ya sea limitando o impulsando el proyecto de futuro, no únicamente en el aspecto académico, sino en sentido amplio

Por otro lado, algunos aspectos relacionados al origen social y capital cultural de las familias pueden ser la visión y la valoración sobre las diferentes opciones de vida: algunas familias valoran el trabajo como medio de integración a la vida adulta, algunas otras el estudio como medio de movilidad social, otras valoran la conformación de una familia y otras más la independencia y el crecimiento económico.

Es posible afirmar que tales valoraciones son expresadas en su interior e influyen, aunque no determinan, las decisiones o posturas de cada uno de sus miembros.

En ese sentido, tanto el formularse la posibilidad de cursar la universidad como proyecto y asimismo fincar en ese hecho otros proyectos de futuro, puede ser influido por la familia según su capital social y cultural (Guerra y Guerrero, 2012), así como respecto a otros ámbitos además del académico.

También los antecedentes escolares de la familia se reconocen como elementos de mayor peso en “la conformación del capital cultural y en sus posibles implicaciones en aspectos como las actitudes, valores y orientaciones de los sujetos hacia la educación” (Guerra y Guerrero, 2012, pp. 59), por lo que los proyectos elaborados respecto al ámbito

escolar pueden verse influidos en la medida que los jóvenes puedan o no recibir de sus padres ejemplos, apoyos, información, entre otros recursos.

Un aspecto importante de señalar es la elección de carrera, pues representa un momento de decisión significativo en el que muchos jóvenes, aunque no todos, se enfrentarán a la necesidad de hacer un ejercicio de reflexión sobre lo que desean ser y hacer en un futuro.

Al respecto, aunque la influencia se abre a la de los amigos y los profesionistas del campo, los padres continúan siendo de las personas que más influyen, “ya sea presionando para que continuaran estudiando u ofreciendo alternativas, aunque esto no era determinante, pues los jóvenes matizaban sus aportes” (Romo, 2012, pp. 313).

Es imprescindible señalar que aunque los proyectos de futuro respecto al ámbito académico están presentes cada vez de manera más acentuada y frecuente, no significa que otras esferas de la vida queden fuera de los proyectos de los jóvenes y la influencia de aspectos familiares.

Así queda manifestado a partir varios estudios. En uno de ellos se relaciona la educación de la madre con la ocurrencia de eventos característicos del paso de la juventud a la adultez y del que Echarri y Pérez (2007) destacan que según lo observado, tanto la inserción al mercado laboral como el abandono o deserción escolar, así como la unión en pareja y el inicio de la paternidad o maternidad de hijos de madres con educación primaria nula o incompleta sucede a edades más tempranas que aquellos cuyas madres tienen mayor escolaridad.

Dichos eventos pueden ser considerados ya sea como producto mismo de los proyectos que los jóvenes provenientes de familias con tales características formulan, o bien, como resultado de circunstancias socioculturales que los precipitan a tales situaciones.

Lo anterior puede ilustrarse con las observaciones de Echarri y Pérez quienes señalan que “a menudo se citan los conflictos en el hogar paterno como una razón de la salida y también como una explicación de la fecundidad del adolescente” (Echarri y Pérez, 2007, pp. 69) y en sentido contrario, consideran que una buena comunicación entre padres e hijos retrasaría tales eventos.

Finalmente, es necesario considerar que la familia juega un papel importante más no determinante en la conformación de los proyectos de futuro de los jóvenes, ya que éstos

matizan las aportaciones familiares o bien, atribuyen significados y reconstruyen las valoraciones transmitidas en el seno familiar, de manera que pueden construir a partir de ellas su propio esquema de valores e intereses.

2.5.4 El papel de los amigos y grupo de pares en la conformación de los proyectos de futuro

Es relevante tener en cuenta que los jóvenes atraviesan una etapa de retos en la que tiene que tomar decisiones trascendentales que darán rumbo a su porvenir y comienzan a ser más independientes de su círculo familiar, a la vez que su capacidad afectiva se amplía y busca expresarse en relaciones nuevas.

Por tanto, durante la juventud las relaciones sociales se extienden hacia entornos más variados que el familiar y son muy significativos. En el estudio de los proyectos de futuro, diversos autores han remarcado el papel de los amigos y grupo de pares en la conformación de los mismos por parte de los jóvenes.

Una de ellas es Miller (2002), quien desde una perspectiva sociológica aborda el tema en su trabajo “Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes” y entiende sobre los jóvenes que “los procesos y agentes de socialización con quienes participan típicamente en su interacción resulten relevantes para descifrar el mundo social y, en consecuencia, su propia representación de futuro” (Miller, 2002, pp. 232).

Por su parte, Ruiz, Llinares y Zacarés (s.f.) explican que “a través del proceso de socialización, los adolescentes aprenden qué metas son realistas en un cierto contexto sociocultural de acuerdo a restricciones estructurales y culturales. También acaban aprendiendo cuáles son las maneras apropiadas y no apropiadas de realizar sus metas, en qué edad pueden alcanzarse y la probabilidad de éxito de una acción dirigida a metas” (pp. 3).

De lo anterior se puede asumir que la manera en que la interacción de los jóvenes con otras personas tiene su impacto en la conformación de los proyecto de futuro se

relaciona con el compartir e intercambiar experiencias y la capacidad de aprender de ellas para enriquecer la visión propia del futuro.

Así, “ellos [los jóvenes] llevan sus deseos a los grupos que forman y éstos son modulados en las relaciones que establecen con los demás” (Ramírez, 2012, pp. 167) dado que el intercambiar información, compartir aspiraciones personales e incluso recibir cuestionamientos directos sobre los mismos entre el grupo de pares y amigos pueden conducir a los jóvenes a reconsiderar la importancia de las metas elegidas o incorporar conocimientos con los que antes no se contaba para definir los planes más eficaces para el logro de las mismas.

Asimismo, Romo señala que “la interacción con los pares permite conocerse a sí mismo por mediación del otro” (Romo, 2012, pp. 328), por lo que a través de las coincidencias o los contrastes en el modo de pensar sobre el futuro y la vida en general que los jóvenes descubren en la interacción con amigos, conocidos y compañeros, reconocen aquello con lo que se sienten identificados y aquello que difiere de sus valores, eligiendo las metas que corresponden a su propio esquema de valores, habilidades y características personales.

Ahora bien, las relaciones interpersonales ocurren en diversos espacios que los propician y sostienen (Miller, 2002; Seginer, 2003). Estos espacios de convivencia son amplios y pueden relacionarse con todo tipo de actividades, tales como las deportivas, lúdicas, artísticas, religiosas, sólo por mencionar algunos ejemplos.

A propósito de ello, Miller define los contextos relacionales como “órdenes institucionales que organizan y dan permanencia y continuidad a las relaciones sociales” (Miller, 2002, pp. 237) y destaca el rol de los siguientes agentes socializadores a los que denomina como:

- Contemporáneos-asociados: una comunidad con la que se comparten espacios, objetos de interés y significados comunes mientras dura la relación. Aquí se ubican los compañeros de escuela, parte del grupo de pares de los jóvenes.
- Predecesores: que influyen en las acciones de los jóvenes en la medida en que sus actos pasados y consecuencias pueden ser interpretados por los jóvenes y servir de referencia. Aquí se ubica a la familia y escuela.

De lo anterior puede deducirse que las instituciones académicas son un espacio importante para el establecimiento de relaciones interpersonales significativas por parte de los jóvenes, como las relaciones de amistad con su grupo de pares.

En lo que respecta al tránsito por el bachillerato, los jóvenes estudiantes “construyen sus espacios para ser ellos mismos y para estar con su grupo de pares” (Guerrero, 2008, pp. 160), los que a su vez constituyen grupos de referencia y surgen de la intermediación entre los sujetos con sus necesidades, deseos y expectativas.

En el grupo de pares se da un diálogo más abierto y se enriquece la experiencia personal; además, en él también se encuentra apoyo de diversa índole, como la colaboración escolar en las actividades académicas, por ejemplo (Guerrero, 2008).

Por otra parte, la trascendencia de la relación con los pares que se establece en entornos universitarios queda de manifiesto al ser señalada como uno de los aspectos de la transición que más peso tiene en la permanencia en la universidad (Ramírez, 2012; Tinto, 2012).

Aguilar (2007) apoya lo anterior al aseverar que el apoyo social de los compañeros y amigos así como las acciones que las instituciones de educación superior realizan para facilitar el establecimiento de dichas relaciones sociales del estudiante tiene una importancia clave en el proceso de transición exitoso.

Por su parte, Ramírez (2012) señala que para la mayoría de los estudiantes el ingreso a la universidad representa el inicio de nuevas relaciones sociales y enfatiza la importancia de la socialización en ese nivel educativo al afirmar que “la experiencia en la institución es primeramente de relaciones sociales” (Ramírez, 2012, pp. 166).

En dichos entornos académicos, las relaciones que los jóvenes establecen se caracterizan por el componente colaborativo y de soporte ante las exigencias académicas “donde expresan identificaciones y solidaridades activas en torno a propósitos particulares: hacer una tarea, elaborar un proyecto, realizar una práctica, resolver un problema, comprender un concepto, repasar un tema, pasar un examen, etc.” (Ramírez, 2012, pp. 220).

Sin embargo, la relación de pares, las amistades, no siempre contribuyen a la formación de proyectos de futuro refrendándolos tal cual han sido concebidos hasta el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

momento, pues también existe la posibilidad de que al compartirlos puedan modificarse o incluso descartarse.

En el caso del estudio de Romo (2012), para algunos jóvenes las relaciones de amistad implicaron apoyo y dedicación de tiempo y esfuerzo para poder ingresar a las carreras que les interesaba, mientras que en otros casos, muchos estudiantes influidos por su grupo de pares, abandonaron los estudios al dedicarse a las diversiones y descuidar sus tareas y estudios.

Hasta el momento se ha considerado las relaciones con compañeros de escuela como parte importante del grupo de pares y amigos de los jóvenes y por tanto, la contribución de los mismos puede relacionarse más enfáticamente con la conformación del proyecto de futuro en el ámbito académico

Sin embargo, aunque “la relación entre pares es la fuente más potente de influencias en la vida estudiantil” (Ramírez, 2012, pp. 168), en la interacción con los compañeros de escuela se trascienden los temas e intereses académicos comunes hacia esferas de la vida más personales y variadas debido a la proximidad y continuidad del trato diario que se consolidan en una relación de amistad.

De igual modo, las amistades que se establecen no son exclusivas del bachillerato o la universidad. Como se ha mencionado, los espacios de convivencia son extensos y variados y es posible para los jóvenes establecer relaciones incluso con personas menores o mayores respecto a la edad propia.

A modo de recapitulación se puede decir que las maneras en que las relaciones sociales entre amigos y grupo de pares contribuyen a la conformación de los proyectos a futuro son muy diversas y queda claro su alto potencial ya que “al acompañarse, divertirse, dedicarse a los estudios, empujar hacia una meta o reflexionar en colectivo sobre ciertas experiencias de la vida, los grupos de pares influyen significativamente en las trayectorias de sus miembros” (Ramírez, 2012, pp. 168).

Capítulo 3. Metodología

A continuación se describe el enfoque del presente estudio así como los aspectos relativos a la estrategia metodológica y de análisis.

3.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico es cualitativo pues abordar el objeto de estudio partiendo de un número reducido de informantes permitió analizar una mayor diversidad de aspectos relacionados con la conformación de sus proyectos de futuro y profundizar en la relación entre ellos.

Es descriptivo, ya que mediante dicho nivel de análisis es posible dar cuenta de cómo se presenta el fenómeno dentro de su propio contexto (Flick, 2013), sin manipular las condiciones en las que ocurre; como se pretendió abordar el tema de interés en este estudio.

Asimismo, se han incorporado ciertas implicaciones metodológicas correspondientes al enfoque del curso de vida que se especifican con mayor detalle en los apartados correspondientes.

Finalmente, el enfoque fenomenológico es apropiado para guiar el análisis de la información en virtud de lo anteriormente expuesto, pues en él se privilegia la voz de los informantes para recuperar sus aportaciones a partir de su experiencia subjetiva (Álvarez-Gayou, 2003; Salgado, 2007).

3.2 Técnica e instrumento de obtención de información

La técnica de obtención de información empleada fue la entrevista cualitativa pues su naturaleza flexible y dinámica (Taylor y Bogdan, 1987) la hace idónea para propiciar la comunicación de la experiencia subjetiva del informante, quien “da sentido y significado a la realidad, que intenta explicar su particular visión de un problema a partir de su contexto, para su comprensión e interpretación” (Rodríguez, Gil y García, 1999, pp. 171).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El instrumento es una guía de entrevista semiestructurada diseñada para su aplicación individual (Anexo A). Consta de preguntas generales que motivan el discurso libre del informante respecto a los ejes temáticos y analíticos definidos, pero con la posibilidad de incluir preguntas específicas durante su desarrollo según sea necesario para favorecer la exploración amplia de los mismos.

El proceso para definir la guía de entrevista comprendió la elaboración de una primera versión, que se aplicó en junio de 2014 a dos estudiantes de segundo semestre de licenciatura en la UAA y que aceptaron la invitación de participar en la entrevista.

Con base en la valoración de dichas aplicaciones respecto a la estructura del instrumento y la cantidad y calidad de la información obtenida y las sugerencias de tres académicos con experiencia en el ámbito de la Investigación Educativa, se formularon preguntas más generales, se redefinió el orden presentándolas en una secuencia temporal del pasado hacia el futuro para favorecer un discurso más articulado y se reorganizaron y renombraron los apartados.

El instrumento rediseñado fue aplicado a cinco estudiantes de la UAA (seleccionados a partir de los criterios que en el siguiente apartado se especificarán) en el mes de agosto de 2014 y en septiembre del mismo año se sometió a la valoración de dos expertos con experiencia en investigaciones sobre Educación Media Superior.

Asimismo, en la estructura y desarrollo de la entrevista se integraron las habilidades comunicativas indicadas por Rodríguez, Blanco y Parra (2012) para lograr el máximo cumplimiento del objetivo de la misma: habilidades para expresar, para observar y escuchar y para establecer una relación empática con el entrevistado.

La retroalimentación recibida por parte de los expertos, la integración de las habilidades comunicativas en la guía de entrevista y las consideraciones propias resultantes del proceso de aplicación de dicha versión condujo a realizar modificaciones adicionales para integrar la estructura definitiva del instrumento.

Los ejes temáticos y analíticos que por su fundamentación teórica, relevancia y pertinencia respecto al tema de estudio contribuyen a alcanzar los objetivos de la investigación y por tanto guiaron la selección de preguntas para la guía de entrevista pueden consultarse en el Anexo C.

Es preciso señalar que parte de la estrategia metodológica para recuperar y reconstruir el proyecto de futuro consistió en recurrir a la visión retrospectiva y prospectiva del informante. Primero, situándolo en el último semestre de bachillerato para indagar su contexto y experiencias pasadas relacionadas al origen de sus metas y la conformación de sus proyectos, así como su avance hasta el momento, a través de preguntas en retrospectiva.

Después, situándolo en el momento presente para indagar sobre el estado actual de su proyecto, circunstancias que le rodean, metas añadidas o modificadas, ajuste en sus planes, para así contrastarlo con lo formulado en el pasado. Finalmente, se recurrió a preguntas en prospectiva para explorar la manera en que ubica sus metas actuales en un proyecto y cómo estima el avance del mismo.

Lo anterior con base en la importancia del manejo de la dimensión temporal según el enfoque del curso de vida, que orienta al seguimiento de procesos a lo largo del tiempo y postula que para entender un momento específico es relevante conocer aquello que lo precedió (Blanco, 2011).

La relación entre las preguntas del instrumento y los ejes temáticos y analíticos definidos para este trabajo se presenta a continuación:

Tabla 1. Relación entre los ejes temáticos y analíticos y las preguntas de la guía de entrevista.

Ejes temáticos	Ejes analíticos	Preguntas de la guía de entrevista
<i>Proyectos de futuro</i>	Búsqueda y establecimiento de metas	1a, 1b, 1c, 2a, 2c
	Elaboración de planes	1d, 1e, 2d, 2e, 3a, 2g
	Grado de realización presente	1e, 2e, 2g
<i>Aspectos escolares</i>	Recursos académicos establecidos por la institución educativa	1c, 2a, 2b, 2c, 1d, 1e, 1f, 2d, 2f
	Influencia de actores educativos a través de medios no formales	1c, 2a, 2b, 2c, 1d, 1e, 1f, 2d, 2f
<i>Aspectos familiares</i>	Influencia de la familia en la selección de metas	1c, 2a, 1d, 2b, 1f, 2d, 2f
	Apoyo familiar	1c, 1d, 1e, 1f, 2a, 2b, 2d, 2f
<i>Relaciones interpersonales con el grupo de pares y amigos</i>	Influencia de grupo de pares y/o amigos en la selección de metas	1c, 1d, 2b, 1f, 2a, 2d, 2f
	Apoyo del grupo de pares y/o amigos	1c, 1d, 1e, 1f, 2a, 2b, 2d, 2f

Finalmente, es importante señalar que se ha recurrido a las preguntas específicas planteadas sólo para alentar la comunicación de aspectos que no hayan sido expresados con la profundidad esperada por los informantes cuando se plantearon las preguntas generales.

3.3 Selección de informantes para el estudio

La selección de los informantes fue realizada de manera intencional y por conveniencia con el fin de privilegiar diversidad mediante la consideración de propiedades únicas de los informantes (Miles y Huberman, 1994).

Los aspectos que enseguida se especifican son criterios iniciales de selección que contribuyeron a acotar el universo de informantes:

- Ser egresados de bachillerato del Estado de Aguascalientes, específicamente, del ciclo escolar 2010-2013.
- Haber participado en el estudio “Los estudiantes de bachillerato y su tránsito hacia la Educación Superior y otras avenidas inciertas” (Padilla y Figueroa, 2012).
- Haber señalado a la Universidad Autónoma de Aguascalientes como su primera opción y concretado su proceso de inscripción en la misma.

Los dos primeros criterios están estrechamente relacionados, ya que el estudio referido se realizó con una muestra estratificada por subsistema de bachillerato representativa a nivel estatal en Aguascalientes, que consistió en 2552 estudiantes de bachillerato del ciclo escolar 2010-2013.

La razón por la que se incluyeron estos criterios se fundamenta en la importancia de contar con información longitudinal en los estudios que se nutren del curso de vida como elemento teórico-metodológico (Blanco, 2011).

En este caso, conocer una parte del proyecto de futuro que los informantes tenían en mente desde el bachillerato permitió apreciar la manera en que desarrollan planes para concretar sus metas, bajo que circunstancias los operan y qué dificultades enfrentan, lo que es relevante porque en este estudio se considera al proyecto de futuro como un proceso sujeto a modificaciones según aspectos internos del sujeto o circunstancias externas a él.

Respecto al tercer criterio, jóvenes que decidieron continuar con estudios superiores, se sustenta en que “elegir la carrera se configura como un momento crucial, que marca el rumbo de la trayectoria de cada estudiante” (Guzmán, 2013, pp. 8) y dicha aspiración estuvo presente en la mayoría de los participantes en el estudio referido.

Se delimitó la selección a quienes ingresaron a la UAA ya que “esta universidad tiene un gran prestigio y aceptación social que se ve reflejado en la gran demanda de ingreso que presenta cada año” (Romo, 2012, pp. 296), es más grande en Aguascalientes, pública, de costo accesible, con una amplia oferta educativa, lo que favorece el ingreso de estudiantes con características sociodemográficas, escolares y familiares diversas.

Debido a lo anterior, primero se contrastó la información proporcionada por los informantes del estudio de Padilla y Figueroa (2012) sobre la universidad de su primera opción con la lista oficial de ingreso al semestre agosto-diciembre de 2013 y enero-junio de 2014, proporcionada por la Dirección General de Planeación de la UAA para verificar si se concretó la inscripción.

Para continuar con el proceso, se consultaron algunos datos socioeconómicos, familiares y escolares de los participantes, proporcionados en el estudio de Padilla y Figueroa (2012), concretamente: edad y sexo, relevantes según la literatura debido a su relación con la variabilidad de los proyectos de futuro, (Ruiz, Llinares y Zacarés, s.f; Martínez, 2004; Díaz, 2006; Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008) y subsistema de egreso, si tiene hijos, qué deseaba hacer al término del bachillerato, carrera de primera opción, situación laboral y nivel socioeconómico, por considerar que podrían enriquecer la diversidad de características y con ello los resultados.

Es imperativo señalar que no se participó en la obtención y valorización de dicha información, únicamente se retomó para seleccionar a los informantes de esta investigación, por lo que para conocer más acerca de la construcción y categorización de dichas variables es necesario remitirse al estudio de Padilla y Figueroa (2012).

Asimismo, es necesario precisar que dos de los informantes no estudian actualmente en la UAA aunque si habían concretado su inscripción. Se decidió retomar ambos casos al considerar que podrían ofrecer evidencia interesante sobre los motivos y la manera en que sus planes académicos fueron reajustados y decidieron continuar con su formación en otra universidad, la Universidad de las Artes y Universidad La Concordia respectivamente.

A continuación se detalla la diversidad de características de los informantes:

Tabla 2. Características de los informantes entrevistados

Características	Número de informantes entrevistados y descripciones específicas
<i>Subsistema de bachillerato de egreso</i>	3 CONALEP 4 CECYTEA 1 DGETI 5 UAA 5 IEA. priv. incorporadas 2 ENA 1 ITESM 3 CEBETIS
<i>Institución de Educación Superior actual</i>	22 UAA 1 Universidad de las Artes 1 Universidad La Concordia
<i>Centro académico</i>	3 ciencias básicas 1 ciencias de las artes y la cultura ¹ 7 ciencias sociales y humanidades ² 3 ciencias de la salud 5 ciencias económicas y administrativas 4 ciencias de la ingeniería 1 ciencias del diseño y de la construcción
<i>Semestre actual</i>	11 3er semestre 7 2o semestre 6 1er semestre
<i>Sexo</i>	13 mujeres 11 hombres
<i>Hijos</i>	2 tienen hijos 22 no tienen hijos
<i>Situación laboral</i>	14 no trabaja 8 trabajo remunerado 1 trabajo no remunerado 1 en búsqueda de trabajo
<i>Nivel socioeconómico</i>	6 bajo 8 medio 10 alto

¹ A diferencia de la UAA, la oferta educativa de la Universidad de las Artes no está categorizada en centros académicos, por lo que para fines ilustrativos, el caso del estudiante de la Licenciatura en Artes Visuales se ubicó en el centro académico de Ciencias de las Artes y la Cultura.

² La Universidad de la Concordia incluye la Licenciatura en Derecho en el área de Ciencias Sociales, por lo que se decidió ubicar dicha carrera en el centro académico de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA, con base en su analogía.

Se involucró la participación de 24 estudiantes. Dicha cantidad de informantes aportó suficiente evidencia para realizar el análisis correspondiente, coincidiendo con Grandón (1989, citada en Mejía, 2000) en el número de casos necesarios para lograr una posición óptima respecto al punto de saturación (Grandón, 1989, citada en Mejía, 2000).

Cuando por negativa o cualquier otro motivo no fue posible concretar la participación de los informantes seleccionados inicialmente, se procedió a elegir otros procurando que las nuevas elecciones compartieran características similares respecto al informante descartado.

3.4 Trabajo de campo

El trabajo de campo comenzó en el mes de agosto de 2014. Una vez seleccionados los participantes se procedió a ubicar la carrera y el semestre que cursaban de acuerdo a la lista oficial de ingreso ya referida.

Asimismo, se elaboró un protocolo de primer contacto (Anexo B) y además un formato para registrar la fecha, hora y lugar de la entrevista y algunos datos de contacto para continuar en comunicación con quienes aceptaron la invitación, así como los cambios de fecha y hora en caso de requerirse, en un formato diseñado en una hoja de cálculo de Excel.

A partir de la segunda semana de agosto del 2014, se acudió a los salones de clase a establecer el primer contacto con los informantes; sin embargo, se presentaron diversas dificultades con dicha estrategia:

- Algunas aulas son de uso compartido por distintas carreras y semestres.
- Los horarios de clase frecuentemente no estaban a la vista en las aulas y era necesario acudir a los centros académicos a solicitarlos.
- Algunos grupos tenían horas libres o tenían actividades fuera del aula.
- En algunos semestres, los estudiantes aseguraban no conocer la identidad de quienes se les preguntaba.

Esta última situación permitió identificar algunos casos en los que los informantes ya no se encontraban inscritos en la UAA, o lo estaban en carreras y semestres distintos a

los indicados al momento del trabajo de campo, como es el caso del estudiante de la Universidad de las Artes y una de La Concordia, ya mencionados.

A partir de ello, se replanteó la estrategia con el objetivo de acelerar y hacer más eficaz el proceso. Se recurrió a los datos de contacto proporcionados por los informantes del estudio de Padilla y Figueroa (2012) y se realizaron llamadas telefónicas como recurso para establecer el primer contacto, siguiendo el protocolo diseñado previamente.

Se siguió este proceso a partir de septiembre y hasta noviembre de 2014, tiempo durante el cual se procuró establecer el contacto con 45 estudiantes; sin embargo, por motivos diversos, no fue posible concretar las entrevistas con todos ellos y finalmente se realizaron 24 entrevistas.

Sobre el lugar en que se realizaron las entrevistas, 21 fueron realizadas en instalaciones de la Ciudad Universitaria de la UAA: 15 en la Cámara de Gessell, 4 en espacios abiertos (explanadas, patios, bancas) y 2 en salones de clases; 3 más se concretaron en otros lugares: 1 en la cafetería de la UAA Campus Sur, 1 en un parque de la ciudad de Aguascalientes y 1 más en un espacio abierto de la Universidad de las Artes.

En relación al tiempo de la sesión de entrevista, se presentaron variaciones en la duración de las mismas que fueron de 38 min. la más breve a 56 min. la más extensa.

Cabe mencionar que durante el mes de noviembre se contactó nuevamente con 3 de los informantes con la finalidad de profundizar, complementar y aclarar algunos puntos abordados durante la sesión de entrevista, dicho proceso se realizó mediante una llamada telefónica.

3.5 Tratamiento y análisis de la información

El audio de cada sesión de entrevista fue recuperado con una grabadora de sonido, se almacenó digitalmente en la tarjeta de memoria de una computadora personal, y se respaldó en un dispositivo de almacenamiento externo. Los archivos fueron nombrados de la siguiente manera: iniciales del informante (en mayúsculas, comenzando por el apellido paterno) y fecha de entrevista (día-mes-año).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A medida que se concretaron las entrevistas se realizó la transcripción de las mismas empleando un procesador de texto. El archivo generado fue almacenado de la misma manera y con el mismo nombre de su archivo de audio correspondiente.

Como estrategia de análisis, se recurrió al enfoque fenomenológico y a las aportaciones de Miles y Hubberman (1994) sobre el análisis cualitativo en un sentido amplio, aplicándolos como herramientas flexibles para guiar el análisis.

Así, como parte de los acercamientos iniciales a la información se realizó una lectura reiterada de las transcripciones, partiendo del supuesto fenomenológico de que mediante las lecturas continuas del material fuente es posible capturar la esencia del reporte de los informantes (Miles y Huberman, 1994, pp. 8).

Lo anterior permitió verificar que la comprensión general del discurso fuera lo más eficaz posible e identificar aspectos que fuera necesario precisar; siguiendo a Miles y Huberman (1994), lo anterior abrió la posibilidad de recoger nuevos datos para complementar la información en los puntos necesarios.

Con la finalidad de “reducir grandes conjuntos de información o la complejidad de la información” (Flick, 2013, pp. 11) se realizaron algunas tareas consideradas como parte del proceso analítico cualitativo básico (Miles y Huberman, 1994; Álvarez-Gayou, 2003):

- a) reducción de datos;
- b) disposición y transformación de datos;
- c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Respecto a la reducción de datos, se identificaron porciones de texto según las preguntas de investigación y sus correspondientes ejes temáticos y analíticos y se concentraron en un documento de acuerdo a ellas. Éstos a su vez fueron clasificados de acuerdo a las características de los mismos tomadas en cuenta para la selección, es decir, las alusiones al eje analítico de selección de metas según el sexo, de los hombres y las mujeres.

Este proceso ha sido reconocido por varios autores como una característica común en los diferentes métodos de análisis cualitativo (Miles y Huberman, 1994, pp. 9; Woods, 1987, pp. 139).

Respecto a la disposición y transformación de los datos, Miles y Huberman (1994) y Álvarez Gayou (2003) apuntan que realizar anotaciones es parte importante de las acciones

que conforman el proceso de análisis, por ello se agregaron anotaciones en los concentrados anteriormente mencionados para señalar ideas y reflexiones sobre los posibles significados, sentidos o trasfondos de algún aspecto particular, advertidos a partir del relato del informante.

Erickson define lo anterior como *elaboración de afirmaciones preliminares*, “afirmaciones empíricas de diverso alcance y distinto nivel de inferencia” (Erickson, 1989, pp. 262) y a través de ellas fue posible contar con guías para continuar con el análisis a mayor profundidad.

Posteriormente, se leyeron tales afirmaciones en conjunto, con la intención de identificar relaciones entre conceptos, “regularidades” o “diferencias” entre los testimonios de cada informante (Miles y Huberman, 1994) y lograr un nivel de análisis que tuviera como resultado una interpretación más integrada de las experiencias en conjunto.

Respecto a la obtención de resultados y verificación de conclusiones, de acuerdo a Miles y Huberman (1994, pp. 267) la triangulación es un recurso muy útil, por lo que se consideraron las aportaciones de los informantes en conjunto para comprender lo que cada uno aportó para la comprensión de lo que es construir un proyecto de futuro.

Con base en el enfoque fenomenológico asumido, la centralidad del análisis radicó en lo que los informantes expresaron en sus discursos según su propia experiencia; más que en verificar si sus apreciaciones corresponden o no con la realidad fáctica. Se privilegió el conocer cómo recuperan elementos de su entorno y aportan desde su propia apreciación de las circunstancias que los rodean para dar forma a su proyecto.

Asimismo, Woods (1987, pp. 146) destaca la importancia de contrastar los hallazgos propios con los de otros estudios y trabajos afines a la investigación que se realiza, así como la valoración crítica que los colegas pueden aportar.

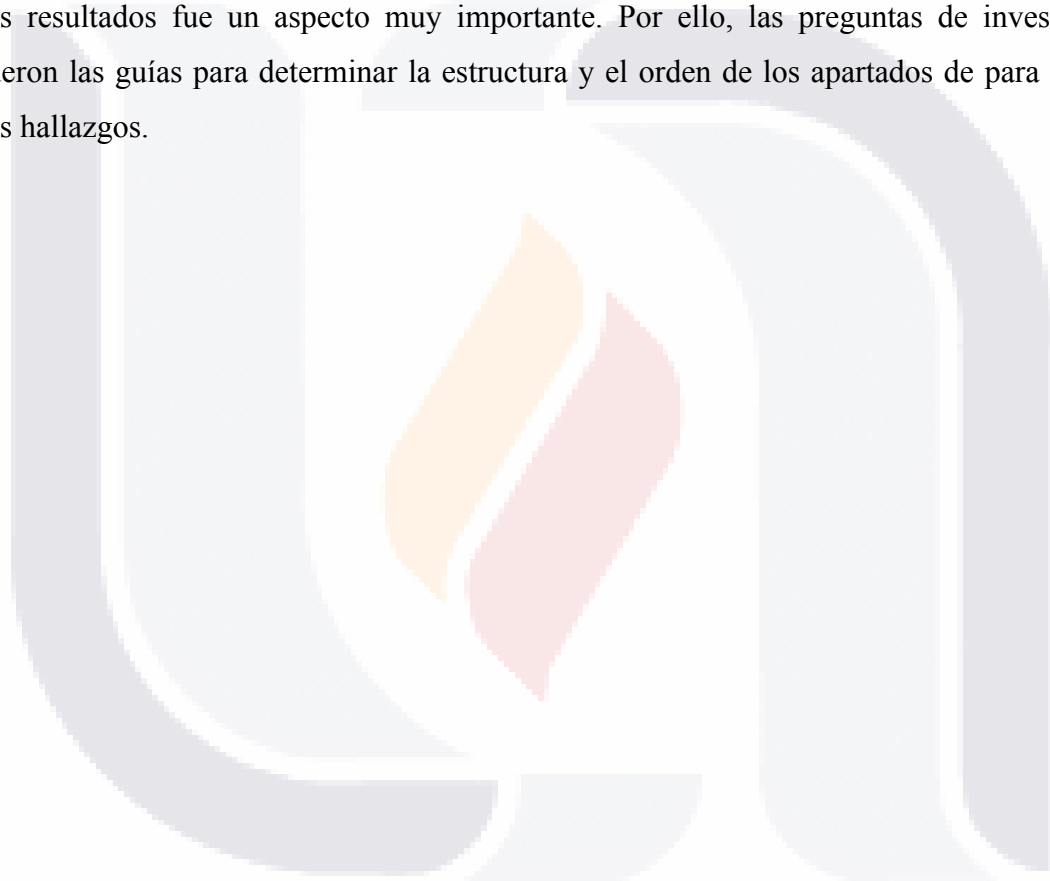
Por ello, se verificaron las afirmaciones generadas comparándolas con las de otros estudios y recibiendo retroalimentación de profesionales con experiencia en el tema, analizando la correspondencia de los mismos respecto a lo señalado por el cuerpo teórico y atendiendo a las coincidencias y diferencias en el discurso de los informantes.

Además, según Erickson “en un informe eficaz de una investigación de campo, las afirmaciones clave siempre deben estar documentadas por retratos narrativos” (1989, pp.

175), por lo que se incorporaron evidencias empíricas en el texto en virtud de su idoneidad y pertinencia para ilustrar las afirmaciones realizadas.

Esto mediante citas textuales y paráfrasis de las aportaciones, referenciándolas de manera precisa para su ubicación en la transcripción correspondiente: iniciales (comenzando por los apellidos), sexo, edad, semestre, centro académico y página del documento de transcripción de la entrevista.

Finalmente, la integración coherente de la información y la comunicación eficaz de los resultados fue un aspecto muy importante. Por ello, las preguntas de investigación fueron las guías para determinar la estructura y el orden de los apartados de para exponer los hallazgos.



Capítulo 4. Análisis de la información

A lo largo de este capítulo se presenta el análisis de los hallazgos concernientes a las preguntas de investigación que motivaron este estudio. Con la finalidad de realizar una exposición clara de la información, ésta ha sido organizada en cuatro apartados.

Como ya fue mencionado, para la selección de los informantes se privilegió la diversidad de sus características, dado que según diversos autores, algunas de ellas pueden tener relación con la variabilidad de los proyectos de futuro.

Por ello y en virtud de su importancia, se decidió incluir el análisis realizado sobre dicho aspecto como parte del primer apartado de este capítulo, siendo los apartados subsecuentes correspondientes al análisis realizado sobre la información para responder a las preguntas de investigación propiamente.

4.1 Incidencia de las características personales de los jóvenes en la conformación de su proyecto de futuro

El propósito de este apartado es exponer cómo se relacionan las características de los informantes con la definición de su proyecto de futuro; se retoman aquellas consideradas como parte del criterio de selección para describir su incidencia sobre las particularidades del proyecto de futuro según los hallazgos de esta investigación.

Ciertos autores han destacado la relevancia de algunas características personales de los individuos en la definición de sus proyectos de futuro, tales como la edad, sexo, escolaridad de los padres y trayectoria escolar (Ruiz, Llinares y Zacarés, s.f; Martínez, 2004; Díaz, 2006; Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet, 2008; Miller, 2002).

A continuación se exponen aquellos aspectos relativos al proyecto de futuro que, partiendo de las aportaciones de los informantes, pueden relacionarse con tales características.

El nivel socioeconómico de los jóvenes es uno de ellos, pues otorga matices al proyecto de futuro en aspectos como lo la elección de carrera e institución educativa, el

desarrollo de alternativas, así como de las acciones incorporadas a su plan para concretar sus metas.

Así, aunque los jóvenes otorgan un peso significativamente mayor a sus gustos y vocación que a su nivel socioeconómico para elegir su carrera, no significa que lo pasen por alto del todo, pues es un elemento que contribuye a reforzar sus inclinaciones o descartar entre sus opciones a aquellas que no se ajustan a sus posibilidades económicas, tomando así una decisión:

[...] enfermería, pero... no me guie tanto hacia allá porque pues era... bueno, también está la opción aquí, pero era una de paga que me ofrecían mensualidades bajas... pero no, mejor decidí cien por ciento inglés
(MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 7)

También es importante respecto a la elección de universidad, como lo refleja la aportación de un estudiante al preguntarle los motivos para no continuar en la misma institución particular donde había cursado el bachillerato:

tenía una beca del setenta por ciento, pero totalmente académica, en la universidad cambia, te dan como treinta por ciento académica y el otro cuarenta es... la pagas al final de tu carrera, entonces... al final se te junta una deuda enorme que... no era, costeable
(MCD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 7)

Asimismo, un nivel socioeconómico bajo limita los recursos a los que los jóvenes pueden recurrir para incluirlos en sus alternativas en caso de no lograr el ingreso a la universidad, orillándolos a pensar en trabajar un semestre para posteriormente intentarlo de nuevo o incluso sacrificar su vocación en virtud de lo que resulte viable económicamente.

Frecuentemente, los jóvenes con niveles socioeconómicos bajos combinan estudios y trabajo como parte de su plan para continuar estudiando una carrera profesional y lo hacen desde el inicio de ella, lo que potencialmente puede convertirse en una dificultad más para sobrellevarla.

La contraparte se encuentra en la situación de aquellos jóvenes con niveles económicos mayores pues por un lado sus opciones están menos restringidas por condicionantes económicos y además se amplían sus posibilidades de desarrollar alternativas en caso de que sus proyecto no avance según lo previsto.

Por ejemplo, en caso de no ser admitidos en la carrera o institución de su primera opción, estos jóvenes tienen la posibilidad de estudiar la misma carrera u otra similar en una institución particular.

Asimismo, incorporar el trabajo y combinarlo con los estudios para esos jóvenes no es parte de su plan para sostenerlos, sino que obedece a otros propósitos, como obtener experiencia profesional, por ejemplo, y tienen la posibilidad de interrumpirlo si comienza a representar una dificultad para sus estudios.

El nivel socioeconómico también puede relacionarse con el proyecto de futuro más allá del ámbito académico, extendiéndose hacia otros rubros, como los proyectos personales. Estudiar idiomas, música y otras disciplinas son parte del proyecto de futuro de estos jóvenes que pueden iniciar en el presente, mientras dependen económicamente de sus padres, y continuar en el futuro gracias a un nivel económico que lo permita, en contraste con quienes no pueden tener tales oportunidades.

Como se ha observado, el nivel socioeconómico es parte de las condiciones del contexto de cada joven, quienes lo toman en cuenta para elegir metas, anticipar posibles obstáculos, hacer un reconocimiento de los recursos disponibles, como el apoyo económico de los padres, y con base en ello desarrollar un plan viable.

Lo anterior es una muestra del proceso de planeación descrito por Nurmi (1989, citado en Díaz, 2006), que refleja la preocupación de los jóvenes por conformar sus proyectos de futuro dentro del ámbito de lo factible (Miller, 2002).

Por otro lado, el sexo también es una característica a la que se pueden atribuir ciertos matices del proyecto de futuro, concretamente en este estudio, respecto a las metas incorporadas y el sentido que les dan o la profundidad con la que reflexionan respecto a ellas.

Según las aportaciones de estos jóvenes, en contraste con los hombres, las mujeres incorporaron el ayudar a otros como meta destacando la importancia que este aspecto tiene para ellas debido a convicciones personales, fruto de sus experiencias.

Un caso que ilustra lo anterior es el de una estudiante de la Licenciatura en Derecho, quien se califica como una persona “humanista”, interesada por ayudar a la gente pobre mediante el ejercicio de su trabajo, concretamente a quienes han sido objeto de injusticias legales, y con la intención de financiar los estudios de alguien que no tenga las

posibilidades económicas necesarias (MEAA, femenino, 18 años, 3° cuatri, C. Sociales y Humanidades, pp. 13).

Otro aspecto importante de destacar es que parte de las motivaciones de las mujeres para incorporar metas académicas a su proyecto de vida, no presente en los hombres, es tener una independencia económica en relación a la pareja que les permita estar preparadas en caso de no casarse o de no encontrar alguien que las sostenga económicamente:

pues quería sentirme preparada para la vida, para el futuro [...] yo pensé “pues yo quiero estar preparada porque que tal un día no llego a casarme, no algo... no voy a estar dependiendo de alguien, yo quiero ser autosuficiente, poder mantenerme”
(SAFR, femenino, 19 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 4)

[...] pues tienes que ser alguien, tienes que... si no encuentras a una persona que te mantenga pues tienes que sobrevivir en la vida, más que nada
(VGMG, femenino, 18 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 14)

Conviene aquí hacer referencia a la dimensión simbólica a través de la que, según Miller (2002), los jóvenes interpretan sus posibilidades. Como puede advertirse, para las jóvenes el hecho de estudiar adquiere un significado de emancipación respecto al sexo opuesto en una sociedad que culturalmente había otorgado al hombre el carácter de proveedor y por tanto, la exclusividad de una preparación profesional.

A pesar de que en la actualidad se han superado en gran parte tales atribuciones culturales al sexo masculino, parece prevalecer en la dimensión simbólica de las jóvenes como un aspecto al que sigue siendo necesario resistir y con ello refrendar la conquista femenina de acceder a una preparación profesional y un trabajo remunerado.

Ahora bien, formar una familia es una meta compartida por hombres y mujeres; sin embargo, en las aportaciones de los hombres se advierte que lo consideran como un acontecimiento que sucederá o no sin la necesidad de planearlo, es decir, se le otorga un sentido circunstancial, o simplemente no se menciona como parte de sus metas.

En el caso de las mujeres, se advierte que es un tema que motiva una reflexión más profunda, pues ya sea que se hayan planteado la meta de formar una familia o no, ofrecen argumentos para uno u otro caso exponiendo sus formas de pensar y sus propias experiencias, incluso algunos detalles de lo que esperan encontrar en su pareja o lo que desean para sus hijos.

Las mujeres expresan más abiertamente que los hombres su postura frente al matrimonio, aspectos como la confianza entre la pareja, la manera en que estiman que los hijos les cambiarán la vida, dificultades en la vida marital, son referidas por las mujeres en contraposición a las aportaciones de los hombres.

Además, cuando esa meta no está presente en el proyecto de futuro, mientras que los hombres se limitan a no mencionarla o señalar que no han pensado en ello, las mujeres refieren expresamente que no está dentro de sus planes formar una familia, que no se ven con hijos, aunque no lo descartan como una posibilidad:

como que no... bueno, yo soy una persona que no me veo con hijos
(DCMN, femenino, 19 años, 2° sem, C. del Diseño y de la Construcción, pp. 16)

[...] pues eso de casarme no muy pronto, de hecho yo igual no me quiero casar [...]
(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 23)

Otra diferencia que puede advertirse en el proyecto de futuro en función del sexo tiene que ver con los planes desarrollados, pues los hombres consideran que las relaciones sociales que pueden establecer en la escuela y en otros ámbitos, son un recurso que pueden aprovechar para la consecución de sus metas, ya sea para ampliar sus fuentes de información o abrir la posibilidad de recibir apoyo a sus metas si se presenta la oportunidad, en comparación con las mujeres, que no lo mencionan como un recurso incorporado a sus planes.

Al respecto, un informante señala que “cuando haces tu servicio vas conociendo gente” (MCAD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Salud, pp. 7) y entonces cuando surgen oportunidades laborales, ellos son quienes informan o ayudan a ingresar.

Como puede advertirse, el sexo es un aspecto que se relaciona fuertemente con concepciones culturales sobre los roles atribuidos al hombre y a la mujer y esto se refleja en el proyecto de futuro de los jóvenes.

El significado atribuido a los estudios profesionales por parte de las mujeres y la importancia que otorgan a la conformación de la familia, en comparación con el carácter más orientado a las relaciones sociales de los hombres como recursos para lograr sus fines, da cuenta de la trayectoria académica, social, familiar y cultural en la que han sido educados que, según Alejo (2011), inciden sobre la conformación del proyecto de futuro.

Ahora bien, otra característica que merece ser mencionada es la situación de los jóvenes de este estudio que tienen hijos.

Es indispensable señalar, que aunque no se evidencia diferencias sobre a algún aspecto particular del proyecto de futuro respecto a quienes no tienen hijos, sí se identifica el papel que ha jugado la familia para que esto sea así.

De acuerdo al principio del timing del curso de vida, el asunto de interés es valorar si la transición hacia la paternidad ocurre pronto o tarde en la vida de las personas, en comparación con otras y con las expectativas normativas.

En este sentido, el nacimiento del primer hijo de estos jóvenes ha ocurrido antes de las expectativas normativas, por ello, no ha representado necesariamente la salida de la familia de origen o la independencia económica.

Lo anterior se debe a que como se ha mencionado, la familia en estos casos ha brindado el apoyo emocional, económico y material necesario para evitar las dificultades asociadas a la paternidad no planeada o durante el bachillerato y la universidad, como es el abandonar los estudios o insertarse al mercado laboral debido a la necesidad de cuidar a los hijos y proveerlos económicamente:

[...] pues de hecho por eso la niña vive ahorita con nosotros y la mamá, ¡no, la mamá es punto y aparte!, pero la niña sí vive con nosotros y mi mamá, mis tías, mis primas, no falta, siempre están al pendiente y todo
(URG, masculino, 19 años, 3° sem, C. Básica, pp. 7)

Como puede notarse según el ejemplo anterior, que estos jóvenes puedan continuar con su trayectoria educativa ha dependido del apoyo de su familia: sus padres aún se hacen cargo de su manutención, además de la de los nietos, así como de su cuidado.

Asimismo, estos jóvenes comentan que la experiencia de ser padres cambió la manera en que habían estado conduciéndose hasta el momento y que ese acontecimiento en sus vidas los ayudó a “centrarse” y a pensar más respecto a su futuro, pues estaban de por medio sus hijos.

En este sentido, se reafirma que los jóvenes no sólo viven aventuras sino que reflexionan y aprenden de sus experiencias para conocerse mejor a sí mismos y trazar caminos y proyectos (Weiss, 2012).

Finalmente, características como la edad y el bachillerato de procedencia no supusieron por sí solas diferencias significativas en la forma de construir el proyecto de futuro de estos jóvenes.

Sin embargo, esto último no significa que tales características no tengan un lugar en la definición de los proyectos de futuro, sino que apunta a la necesidad de valorarlas en conjunción con otros elementos de la experiencia individual de cada informante para dilucidar su impacto en el proyecto de futuro particular.

4.2 El proyecto de futuro de los jóvenes estudiantes: contenido y claridad de los planes para concretarlo

En este apartado se pretende dar cuenta de cómo es el proyecto de futuro planteado por los informantes según su contenido y la claridad con la que visualizan el camino para concretarlo.

En ese sentido, aunque el proyecto de futuro tiene particularidades derivadas de las experiencias de cada sujeto, se identificaron dos características que en general diferencian unos de otros de manera significativa: los ámbitos de la vida que el proyecto de futuro abarca según su contenido, es decir, las metas incorporadas en él y la claridad de los planes para alcanzarlas.

En virtud de lo anterior se puede señalar, por un lado, el proyecto de futuro que se encuentra limitado al ámbito académico y laboral y por otro, aquel que es más amplio y abarca otros ámbitos diferentes a los mencionados.

Respecto al primero, estos jóvenes únicamente logran visualizar su futuro al relacionarlo con su vida en la escuela y el trabajo; sus metas son terminar una carrera universitaria, continuar con estudios en el extranjero, estudiar posgrados e insertarse laboralmente como parte de una empresa o de manera independiente.

Como ejemplo se puede mencionar la aportación de un estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Cultura Física y Deporte quien mencionó que las únicas metas que tenía en el último año de bachillerato era ingresar a la UAA y terminar una carrera. En relación a los cambios en su proyecto de futuro a un año de su ingreso a la

tesis tesis tesis tesis tesis

universidad expresó “[...] yo pienso que sigue igual porque pues sigo teniendo las mismas metas [...]” (MCAD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Salud, pp. 8). Sobre su vida futura a cinco y diez años únicamente mencionó visualizarse cursando una maestría, obteniendo experiencia laboral y formando parte de algún equipo de fútbol profesional como preparador físico.

Estos jóvenes afirman no tener metas relacionadas con otros ámbitos de su vida, argumentando que no han pensado en ellas, aunque también es posible advertir que prefieren mantenerse enfocados en pocas metas y en aquellas más inmediatas temporalmente:

pues yo más bien digo que se han fortalecido, los dos proyectos, ahorita todavía siguen siendo esos dos, quiero enfocarme, no en muchas cosas porque no todo se puede ¿verdad?, pero por ejemplo ya que estoy aquí en mi carrera, pues sí quiero como tener una buena base, unos buenos años para después poderme ir a estudiar al extranjero [...]
(APEG, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 11)

A propósito de los proyectos de futuro que comparten esta característica, se distingue a su vez entre aquellos que incorporan planes para concretarlos de manera más clara y aquellos menos delineados.

De los primeros se puede decir que los planes elaborados para la concreción de las metas académicas y laborales planteadas están más definidas y tienen como base la información obtenida a partir de aportaciones de personas a su alrededor como docentes, padres o amigos, o bien, una búsqueda más autónoma.

Son jóvenes que han investigado sobre los recursos que ofrece la universidad para posibilitar intercambios académicos, estudios de posgrado, oportunidades para obtener experiencia profesional y sobre las características y posibilidades del mercado laboral y con base en ello han desarrollado mentalmente planes coherentes y bien definidos.

Esto se refleja en un proyecto de futuro académico y laboral más estructurado, en el que las acciones de los jóvenes no son al azar ni se definen de manera circunstancial, sino que tiene claridad en cuáles son los pasos a seguir específicamente a conveniencia del logro de sus objetivos.

El plan desarrollado por un estudiante del tercer semestre en Ingeniería Biomédica es muestra de lo anterior. Antes de ingresar a la carrera investigó sobre los laboratorios a la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

vanguardia en biotecnología y descubriendo que uno de ellos se encuentra en Alemania comenzó a informarse sobre programas de intercambio para así poder continuar y concluir sus estudios en ese país. Al corroborar la existencia de tal recurso, comenzó a tomar clases de alemán para dominar el idioma y se ha propuesto mantener un alto promedio de calificaciones para cumplir con los requisitos necesarios llegado el momento. En séptimo semestre tiene planeado ponerse en comunicación con una universidad alemana para iniciar los trámites y acceder a una beca.

En contraste con lo anterior están las metas académicas y laborales cuyos planes para alcanzarlas están menos definidos. Aunque existe una idea general de las posibilidades a su alrededor, la falta de información más específica dificulta imaginar acciones más concretas para lograr las metas, más allá de solo estar preparado para aprovechar las oportunidades que se puedan presentar.

Esto último puede ilustrarse con la aportación de una estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Diseño de Modas en Indumentaria y Textiles, quien se ha propuesto crear su propia marca y empresa y además ejercer laboralmente y vivir en Nueva York; sin embargo, al cuestionar sobre sus planes comenta lo siguiente:

no me he puesto a pensar en eso... sólo se que lo quiero pero creo que siempre se lo he dejado así como que al tiempo y... se me vienen oportunidades y es donde es aprovechar todo pero así bien, bien, saber por dónde tengo que ir para estar ahí, pues... creo que no [...] (DCMN, femenino, 19 años, 2° sem, C. del Diseño y de la Construcción, pp. 14).

Como puede advertirse según lo expuesto hasta el momento, las metas académicas y laborales forman parte del proyecto desde el bachillerato; al paso del tiempo, la visión respecto a cómo lograrlas puede complejizarse o ser más específica, pero el proyecto de futuro no siempre se amplía hacia otros ámbitos.

A diferencia de tales proyectos de futuro, también los hay aquellos que contienen metas relacionadas con la conformación de una familia propia, adquisición de bienes, viajar, ayudar a otros, vivir en el extranjero y cultivar sus intereses respecto a disciplinas y habilidades diversas; son metas aluden a los ámbitos familiar, personal y material.

Estos proyectos de futuro, cuyo contenido se extiende al ámbito familiar, personal y material, tienen otra característica importante: que los planes para concretar dichas metas

están definidos con menor claridad en comparación con aquellos cuyo objetivo es el logro de metas académicas y laborales.

Los jóvenes se limitan en general a ordenar las metas familiares, personales y materiales asignándoles una ocurrencia en algún momento tentativo en el tiempo y frecuentemente se encuentran ligadas a las metas académicas y laborales, pareciendo una prolongación o que dependen de ellas.

Como ejemplo de lo anterior, viajar puede relacionarse con intercambios académicos o con fines de continuar estudios de posgrado, tal como expresa una joven al preguntarle sus motivos para estudiar una maestría en Reino Unido:

[...] yo siempre he querido viajar y conocer otras partes no nada más estancarme en un lugar, entonces me pareció buena idea hacerla en Reino Unido porque a parte pues... puedes andar por toda Europa ahí
(SAFR, femenino, 19 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 5)

Ayudar a otros a través del ejercicio profesional y crear una empresa o negocio propio o vivir en el extranjero como parte del desempeño laboral, son otros ejemplos a propósito del punto anterior.

Por otra parte, se advierte una disminución en los esfuerzos y el interés de los jóvenes por buscar información que les permita definir mejor sus planes para lograr esas metas, en comparación con la búsqueda realizada respecto a los ámbitos académico y laboral.

No obstante, cabe señalar que los planes para las metas que consisten en la continuidad de alguna actividad que de hecho ya es realizada en el presente, diferente de lo académico o laboral, están desarrollados con mayor claridad que aquellos formulados para lograr metas que se prevén a mediano o largo plazo, como las que han sido mencionadas.

En relación a ello, una estudiante de primer semestre de la Licenciatura en Mercadotecnia que practica la natación como deporte tiene como meta “[...] sobresalir mucho, [...] representar a mi país y cosas así, o sea, es algo que tengo planeado, [...]” (NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 16-17). Con dicho objetivo en mente, está buscando la oportunidad de participar en una olimpiada, ya que es un requisito para ser admitida en un centro de alto rendimiento en México al que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

desea integrarse y además continuar sus estudios universitarios en dicho lugar, lo que es posible según la información con la que cuenta. Su plan está basado en la información que ha recolectado y es viable.

Esto último se relaciona precisamente con el hecho de desenvolverse en entornos que les son familiares además de la escuela y la familia, lo que los expone a mayor información sobre los recursos de los que dispone, las oportunidades que se pueden presentar, lo que pueden hacer y qué otras metas incorporar en ese rubro, a través de las relaciones cotidianas.

Cabe reflexionar sobre el contenido y la claridad de los planes del proyecto de futuro a la luz de los principios de tiempo y lugar y del timing del curso de vida. Los participantes de este estudio son jóvenes que han decidido estudiar el nivel superior, por tanto, es entendible que las metas académicas y laborales estén presentes en sus proyectos y que los planes para su consecución sean los que tengan delineados más claramente.

Lo anterior es un reflejo de la manera en que estos jóvenes particularmente han reaccionado al tiempo histórico y el lugar en el que viven. Apostar por su formación profesional y vincularla a mejores oportunidades laborales es una forma de enfrentar los retos de la sociedad actual, a la que perciben caracterizada por la competitividad laboral y la precariedad económica, como se verá más adelante, y cuyo sistema no garantiza la inserción laboral eficaz.

Por otro lado, la etapa del desarrollo por la que atraviesan coincide con la expectativa normativa de la sociedad de realizar transiciones académicas y laborales y no así otras como la conformación de una familia o la adquisición de bienes.

El timing de estos jóvenes para realizar tales transiciones corresponde al presente o está situado a un plazo cercano por lo que es entendible que el proyecto de futuro respecto a los ámbitos académico y laboral tenga mayor centralidad y esté más claramente definido.

A modo de cierre de este apartado se puede afirmar que los proyectos de futuro de estos jóvenes en términos de su contenido se distinguieron en aquellos centrados únicamente en metas académicas y laborales y en aquellos que además de dichas metas, incluyen metas familiares, personales y materiales.

Respecto a la claridad en los planes para concretar las metas, ésta es mayor cuando se trata del logro de metas académicas y laborales en comparación con las relativas a otros ámbitos.

4.3 La continuidad de estudios superiores como parte del proyecto de futuro de los jóvenes

En este apartado se describe cómo ha evolucionado la parte del proyecto de futuro relativo a la continuidad de estudios superiores, incorporada desde su tránsito por el bachillerato; para ello, se abordan los motivos de la elección de esa meta, los planes ya implementados y los aún previstos para lograrla y cómo se ha concretado el proceso en la realidad hasta el momento, los ajustes realizados, las dificultades y oportunidades que se presentaron y la experiencia del trabajo en combinación con los estudios.

Una parte sustancial del proyecto de futuro de los jóvenes es aquella relacionada a la continuidad académica posterior al bachillerato. La importancia de dicho aspecto se manifestó tempranamente en sus discursos al relatar cómo la elección de carrera tuvo especial centralidad en sus reflexiones y actividades durante su último año de bachillerato.

La indecisión sobre qué carrera estudiar frecuentemente es motivo de malestar para los jóvenes, quienes experimentan “inseguridad”, “confusión”, “preocupación”, “miedo” y “nervios” ante tal inquietud. Una joven expresó sentir “[...] nervios porque pues... como más primeramente porque uno no sabe ni... en qué carrera... o sea, en qué se va a desempeñar uno” (AEEM, femenino, 19 años, 2º sem, C. de la Salud, pp.5).

Ya algunos autores, como Guerra (2008), señalaban momentos de indecisión e incertidumbre “donde los jóvenes no sabrán de inmediato qué camino seguir, y esto les tomará algún tiempo, un tiempo “liminar” o de “errancia” del que emergerá la toma de una decisión o la conformación de un proyecto, con lo que eventualmente dinamizarán su biografía y darán orden y coherencia a su vida” (Weiss, 2012, pp. 25).

Dado que la elección de carrera es el escalón previo y necesario para el ingreso a la universidad y con ello abrir la posibilidad de contar con estudios superiores, es válido suponer que el no haber definido aún qué carrera elegirían pudo generar un estado de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tensión al faltar la base sobre la que podían comenzar a visualizar otras posibilidades, o bien, considerar más claramente el rumbo que seguirían para concretar sus metas.

Esto fue sustentado por las aportaciones de los jóvenes, quienes ven en la educación superior una meta sobre la que a su vez depositan expectativas relacionadas a otros aspectos primordiales de su vida, como lo son un futuro laboral exitoso, el mejoramiento y la reafirmación social (Chaín, 1995, citado en Ramírez, 2013, pp. 132), la capacidad económica que posibilite la autonomía, independencia, estabilidad, sostener una familia, construir un patrimonio, además de bienestar personal. Uno de los informantes ejemplifica con sus aportaciones el punto anterior:

[...] tenía planes también ya a largo plazo de, no se, trabajar de preparador físico en otra, ya no se, en otro país o en clubes deportivos y eso, pero, pues primero tenía que empezar aquí e ir sacando primero la licenciatura, entonces pues, ya eso, sacar la licenciatura para después ya poder seguir mis planes a largo plazo
(MCAD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Salud, pp. 6)

Según Guerrero (2008) la relación que los estudiantes establecen con sus estudios se articulan fuertemente con sus proyectos de futuro y el sentido de sus actuaciones como estudiantes está de alguna manera siguiendo el cauce de sus proyectos vitales. Lo anteriormente expuesto confirma este punto y refrenda la importancia de la continuidad de los estudios superiores en el proyecto de futuro de éstos jóvenes.

4.3.1 Motivos de la incorporación de la meta de estudiar una carrera universitaria al proyecto de futuro

El establecer la concreción de estudios superiores como una meta personal para el futuro nace de un entramado de experiencias pasadas, tanto remotas como más recientes, vividas por estos jóvenes en el seno de ámbitos diversos y que los han llevado a valorar dicha meta como un requisito necesario para alcanzar los estados futuros antes mencionados.

Según Toledo, Virginia y otros (1998, pp. 11) “el pasado y futuro están siempre presentes en la construcción de un proyecto, es la insatisfacción del presente y el deseo de

otras posibilidades, es la acción siempre abierta y renovada de superar el presente y abrirse camino, alternativas y proyectos nuevos”.

En ese sentido, sucesos pasados o situaciones presentes originados o caracterizados por la carencia económica suscitan en los jóvenes el deseo de modificar tales circunstancias echando mano de su preparación profesional como un instrumento para ello.

Al respecto, un estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés explica que desde que entró a la preparatoria tenía en mente continuar hacia la universidad pues en el campo, donde vive, no tendrá oportunidades de una “buena remuneración” y él quiere ser un “buen sustento” para su familia y evitar que pasen la experiencia de viajar a otro país por falta de dinero en búsqueda de mejores oportunidades, como sucedió con él (MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 12).

Guerrero (2008) opina que la acción no va en dirección del presente al futuro sin tener antecedentes en el pasado pues el ser humano es capaz de aprender, lo que le permite construir su presente y futuro con base en sus experiencias pasadas significativas.

No obstante, dichas experiencias por sí solas no son un motivo para la elección de esa meta, sino en conjunción con el reconocimiento que estos jóvenes hacen del entorno, que desde su percepción, ofrece escasas oportunidades de crecimiento económico a aquellos que no cuentan con un grado académico universitario y por el contrario, estabilidad laboral y económica a quienes si lo ostentan:

[...] mucha gente que no estudia, por estas mismas circunstancias no consigue trabajo y por lo tanto se estancan, o consiguen trabajos mal pagados o no tan bien pagados como se puede tener con una maestría o un doctorado, que bien se necesita la universidad primero, la licenciatura
(MCD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 4)

Los jóvenes suelen llegar a dichas conjeturas basados en su observación de la situación actual de familiares, maestros, amigos y conocidos, como comenta uno de los informantes:

[...] como mi familia de mi mamá... [...] todos no terminaron sus estudios, entonces veo cómo batalla la gente, [...] por decirlo unos primos nada más tienen hasta la secundaria, y

pues así batallan en conseguir trabajo porque las exigencias del gobierno pues ya es la preparatoria, ya más adelante pues te van a pedir la universidad, las carreras, o sea, por eso surge de seguir estudiando [...]

(AGP, femenino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp.4)

De esta manera, las experiencias de otras personas a su alrededor representan para los jóvenes una fuente de información sobre las circunstancias que frecuentemente se asocian a la falta de una preparación profesional.

También las experiencias propias o aquellas que los jóvenes viven más de cerca son un impulso para estudiar la universidad. Sus vivencias pasadas pueden impactarlos tan profundamente que sus efectos se reflejan incluso en la elección de carrera:

mi mamá, decidió llevarnos a terapia a mi hermana y a mi, para que no nos afectara tanto la situación por la que pasábamos, [...] conozco a la pedagoga, psicóloga que me atendía [...], me gustó mucho la forma en la que pudimos interactuar con ella, me acuerdo que le pregunté a mi mamá que ella qué era y ya ella me dijo ‘no, pues psicóloga o pedagoga’ y le dije ‘no, yo de grande quiero ser... como ella

(RJDL, femenino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 3)

Como puede observarse, tales vivencias suceden frecuentemente en el contexto familiar, donde los padres juegan un papel muy importante al animar activamente la decisión de sus hijos para continuar con estudios superiores.

Sin embargo, aunque identifican claramente la influencia de sus padres al respecto, al final estos jóvenes reconocen que continuar hacia la universidad fue una elección propia, no forzada sino adoptada por convicción, como lo refleja el siguiente comentario:

pues tanto también como la influencia familiar ¿no?, [...], también... pues yo lo vi así como que un gusto, si te están dando la oportunidad de estudiar, pues aprovecharla y también el gusto de querer seguir estudiando

(VGMG, femenino, 18 años, 3° sem, C. económicas y administrativas, pp. 4)

Aunado a lo anterior, los jóvenes también refirieron que en el bachillerato fueron orientados a plantearse continuar estudios superiores como meta a través de reiterados y enfáticos comentarios o consejos por parte de maestros y tutores, animándolos a continuar hacia la universidad:

en la prepa cuando entré a la, bueno, a la petróleos, no se, como que también te fomentan esa idea de “es que tienen que echarle ganas para poder entrar a la universidad”, [...] nos decían de “sigan estudiando, échenle ganas para la universidad, para que entren a su carrera”, cosas así [...]

(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 6)

Es importante señalar que partiendo de las aportaciones de los informantes se advierte que dichas orientaciones figuraron como un complemento y apoyo sustancial a la inducción recibida por parte de los padres, reforzando su decisión de estudiar una carrera profesional.

Asimismo, las relaciones entre compañeros y amigos en el bachillerato, el compartir anhelos y ser animados a continuar, constituye un motivante más, tal como lo externó un estudiante del primer semestre de Ingeniería Automotriz:

pues más que nada lo que son mis amigos y pues igual mi familia, que igual ellos me decían “no, es que tú si puedes y vas a poder”, igual así por parte desde amigos y familia [...]

(TCH, masculino, 19 años, 1° sem, C. de la Ingeniería, pp. 12)

Finalmente, el crecimiento personal también motiva a los jóvenes a establecer esta meta en su proyecto de futuro. Bajo la expresión de “ser alguien en la vida”, los jóvenes atribuyen a los estudios de nivel superior la facultad de otorgar un status personal y social superior al de otras personas a su alrededor:

de no quedarme estancado, querer superarme y no conformarme con algo que es fácil para todos

(MCD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería todos, pp. 4)

pues, simplemente... superación personal, [...] pero a la vez siempre he sido una persona que no le gusta la mediocridad, o sea no me gusta quedarme ahí... del montón pues

(SRSC, femenino, 19 años, 2° sem, C. Básicas, pp.11)

En este sentido, estudiar una carrera significa para ellos dar un rumbo a su vida diferente al de aquellos cuyas opciones o condiciones de vida les resultan insatisfactorias y no se ajusta a las expectativas que tienen sobre su propio futuro.

Así, la carrera universitaria no se limita a ser un instrumento práctico para enfrentar condiciones laborales actuales o lograr adquisiciones deseadas, sino que es incorporado a

su estructura de significados con una función más profunda, que es la de ayudar en el crecimiento personal y además diferenciarse de lo que no quieren ser.

A propósito de lo anterior, Ramírez (2013) señala que “el sólo hecho de ingresar a la educación superior significa, para otro grupo de estudiantes, haber logrado una meta, “haber llegado”” (pp. 151), refiriéndose a aquellos que viven en sectores sociales en desventaja y por tanto estudiar la universidad es una forma de distinguirse y considerarse a sí mismos como lo “sobrevivientes” del sistema, a diferencia de quienes no lo lograron.

4.3.2 El desarrollo de planes para el ingreso a la universidad como parte de su proyecto de futuro

Carcelén y Martínez (2008) señalan que una característica del proyecto de futuro es su capacidad de mover a la acción, pues no queda limitado a la intención, sino que involucra una conducta intencional y asimismo tener en cuenta los recursos con los que se cuenta y de los que será necesario hacer uso para que se concrete.

Lo anterior consta en el relato de los informantes, quienes habiendo decidido continuar estudios profesionales, toman el control de sus proyectos de futuro al evaluar sus posibilidades, realizar las acciones necesarias y echar mano de los recursos con los que cuentan para concretarlos, en concordancia con la afirmación de que “el individuo elabora proyectos, los cuales concretan sus necesidades para luego actuar en el presente y buscar maneras de satisfacer esas necesidades” (Martínez, 2004, pp. 2).

Un primer paso para ellos fue asegurar su ingreso a la universidad. Para tal fin, los jóvenes se concentraron en dos actividades fundamentales: la búsqueda de información y la preparación para el examen de selección.

Respecto a la información que los jóvenes indagaron se encuentra las instituciones de educación superior y su oferta educativa, los requisitos para tramitar el examen de selección y el lugar, fecha y hora de su aplicación, la publicación de resultados y el trámite de inscripción en caso de resultar seleccionados.

Asimismo, aunque en la actualidad los jóvenes cuentan con diversos medios para acceder a la información, en realidad el internet fue su fuente predilecta, ya que es uno de

los medios por los que las instituciones de educación superior proporcionan la información requerida, mediante sus páginas electrónicas.

Otra fuente valiosa para los jóvenes son los mismos docentes y tutores del bachillerato, quienes organizan visitas a las universidades y se encargan de difundir la información que reciben por parte de dichas instituciones educativas o que ellos mismos consultan en internet, además de información adicional que puede resultar útil, como es el caso de los cursos de preparación para el examen.

[...] en sexto semestre hacen salidas, a las universidades, entonces fuimos a la universidad de campus sur [...]
 (AGP, femenino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 5)

Los amigos y compañeros del salón, también contribuyen a transmitir información; sin embargo, las fuentes de información no se limitan al contexto escolar ya que los jóvenes frecuentemente reciben información por parte de amistades en otros ámbitos.

Así, contar con información precisa y a tiempo les permite tomar decisiones importantes, desde qué carrera estudiar, dónde hacerlo, qué necesitan para lograr su ingreso, y con base en tal información, planear adecuadamente sus acciones para asegurar el logro de su meta.

La elección de carrera figura como parte del plan que los jóvenes elaboran para asegurar su ingreso y egreso satisfactorio de la universidad. Los jóvenes no hacen su elección de carrera basados únicamente en sus inclinaciones vocacionales, pues una parte de la elección descansa también sobre otros aspectos, que pueden llegar incluso a privilegiarse por encima del gusto personal.

Inclinarse por carreras que estos jóvenes denominan de “baja demanda”, obedece por una parte, al estimar sus propias capacidades y habilidades como insuficientes debido a un bajo promedio académico o un resultado modesto en la prueba de EXANI, lo que alimenta la inseguridad personal sobre el propio desempeño en el examen de selección.

Por otra parte, lo anterior también se relaciona con la evaluación de sus recursos y posibilidades, son jóvenes que no cuentan con los recursos económicos necesarios para acceder a una institución de educación superior particular en caso de no ser admitidos en la UAA o para cubrir los gastos de una carrera más demandante económicamente, o bien, para

quienes arriesgar un semestre o un año para un nuevo intento representa una “pérdida de tiempo”.

Al respecto, una estudiante de tercer semestre de la Licenciatura en Administración de la Producción y Servicios comenta que desistió de estudiar Arquitectura al considerar que era una carrera para la que el número de aspirantes es elevado y por tanto también lo es la competitividad por el ingreso. Admite haber elegido la carrera que cursa actualmente:

porque es una carrera nueva, [...] o sea, simplemente pagabas la ficha y quedabas porque casi nadie se mete en esas licenciaturas por ser nuevas y por no ser conocidas [...] (VGMG, femenino, 18 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 10).

Así también lo ilustra el siguiente testimonio:

inicialmente sí quería Psicología pero por la demanda no creí quedar [...] no se de dónde nació pero me gusta, quería algo nuevo, quería descubrir algo nuevo... si, pero como la demanda era enorme, tenía menos posibilidades de quedar (PLAE, femenino, 19 años, 1° sem, C. Básicas, pp. 3).

Que los jóvenes busquen el ingreso a una carrera que no corresponde a su verdadera vocación porque estiman que tienen más posibilidades de ingresar y egresar satisfactoriamente de otra, expresa la búsqueda de las condiciones que disminuyan el riesgo de no ser seleccionados, y a la vez, faciliten la concreción de su meta profesional.

Así, la elección de carrera es parte del plan para lograr el ingreso, en el que si bien no se descarta por completo el gusto por determinada área del conocimiento, también se consideran otros aspectos tales como la accesibilidad geográfica y económica de la universidad y la carrera, las habilidades propias y la “demanda” de la carrera:

[...] también el ingreso económico porque pues aunque quisiera enfermería hay muchas otras escuelas que están... pues mucho más caras, y pues aunque me gustara eso, pues... el dinero pues también es una... cuestión de... pues pensar, y de evaluar así para la carrera y todo eso (AEEM, femenino, 19 años, 2° sem, C. de la Salud, pp. 8)

La contraparte a las situaciones previamente descritas se encuentra cuando además del apoyo emocional, los padres pueden proveer a sus hijos de un respaldo económico mayor que les permita ampliar sus alternativas para asegurar su formación universitaria.

De esta manera, los jóvenes integran a sus planes opciones alternativas, como es el aplicar el examen en otras universidades, recurrir a escuelas particulares en caso de no ser seleccionados o incluso prepararse más y realizar los intentos necesarios para ser admitidos en la carrera que desean, decisión que asimismo sus padres alientan:

[...] me empezó mi mamá a decir ‘es que te gustaba defender a la gente, [...], chécalo y ya vemos, si no, pues nos esperamos otro semestre, otro año, para que vuelvas a hacer examen en la Autónoma
(MEAA, femenino, 18 años, 3° cuatri, C. Sociales y Humanidades, pp. 8)

Por último, mantener calificaciones adecuadas durante el bachillerato es parte del plan al ser un requisito necesario para la solicitud de ficha para presentar el EXANI II y cada carrera tiene un mínimo necesario.

Aunado a esto último, el examen de egreso del bachillerato, EXANI I, es un parteaguas al ser un instrumento que les permite valorar su preparación académica, estado de conocimientos y habilidades intelectuales y con ello, sus posibilidades de lograr resultados satisfactorios en el examen de ingreso a educación superior.

Cuando los resultados no son los esperados, este hecho se convierte en un “llamado de atención” ante el cual responden incorporando a su plan acciones consistentes en dedicar tiempo adicional para el estudio en casa, recurriendo sobre todo a las guías de estudio proporcionadas por las universidades, o bien, acudiendo a cursos de preparación para el examen impartido por particulares o centros educativos diversos:

en mayo, o mediados de mayo me entregaron los resultados, y en base a eso yo vi que tenía que estudiar y echarle más ganas para el de psicología [...] entonces no sabía si meterme a cursos o qué iba a hacer porque había salido bien mal en el primero, bueno, ¡no salí tan mal!, pero si estuvo bajo, entonces lo que me puse a hacer fue yo sola empezar a investigar los temas, porque había como una guía interactiva [...] entonces empecé a resolver esa guía [...] yo solita me puse a investigar todo para poder contestar el examen
(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 7-8)

Es indispensable señalar que el estudio autónomo es la opción privilegiada como medida de preparación para el examen de selección, por sobre los cursos de preparación independientes.

4.3.3 De la planeación al avance de su proyecto de futuro: condiciones del tránsito hacia la educación superior

Pese a todas estas medidas que los jóvenes toman para dar el paso seguro hacia la universidad, no están exentos de la posibilidad de no ingresar a la primera opción de carrera o no hacerlo en el tiempo esperado, sino un semestre después.

Cuando los jóvenes no son admitidos en la carrera de su primera opción, sino en la de la segunda, tienen que reevaluar sus condiciones presentes y tomar una decisión respecto a cómo seguir hacia su meta, qué acciones incorporar a su plan.

Un camino frecuentemente seguido es el de permanecer en la carrera de segunda opción, considerando que si bien no es su favorita, sí representa para ellos una oportunidad ganada que no desean arriesgar.

En ese sentido, puede notarse que el proyecto de futuro, aunque previsto mentalmente, no está determinado sino en constante reestructuración dependiendo de los resultados y eventualidades que van surgiendo en el diario vivir y que lleva a los jóvenes a revalorar lo que es prioritario para ellos, en este caso, estudiar una carrera en específico o en términos más genéricos, contar con estudios universitarios.

Para realizar los ajustes necesarios a su proyecto, también realizan cambios en sus convicciones y modos de pensar, convenciéndose incluso de que la segunda opción, en la que fueron elegidos, es igual de buena que la primera o incluso mejor, que les gusta de la misma forma, que están contentos con su elección y por ello permanecerán hasta su egreso.

Para ilustrar lo anterior, se presenta la aportación de una joven respecto a su decisión de permanecer en la carrera de Ingeniería en Energías Renovables, que fue su segunda opción, al no ser admitida en Ingeniería en Robótica:

no, de todos modos a mí se me hizo bien esa carrera” y de todos modos me preguntó mi papá “¿te quieres quedar ahí o te quieres cambiar de carrera? y le dije “no, prefiero quedarme aquí en esta carrera, de todos modos está bien, esa carrera como que va a crecer para un futuro
(AGP, femenino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 18)

También se presenta el caso de jóvenes que al no ingresar a su primera opción de carrera deciden permanecer en la segunda manteniendo una mente abierta a las posibilidades y con la creencia de que eventualmente les será satisfactorio:

pues más que nada porque siempre quise Medicina, sino que yo simplemente tomé eso porque o sea, quería estar abierto a las posibilidades de que veía que la carrera era muy demandada y pues decía “no, pues si dado caso no llego a quedar pues igual tengo una muy buena segunda opción”
(RAA, masculino, 19 años, 1° sem, C. de la Salud, pp. 4)

Si los estudiantes advierten que no es así, hacen un nuevo intento por ingresar a la carrera de su preferencia original y echan mano de los conocimientos adquiridos durante la carrera cursada hasta ese momento como recursos académicos para lograrlo. Así lo ilustra el caso de una joven al relatar su paso de la carrera de su segunda opción a la que originalmente deseaba ingresar:

[...] pero no me di por vencida, esperé el siguiente año, aproveché esos conocimientos, bueno, esa oportunidad en conocimientos de la otra carrera y ¡ya!, pues ahorita, valió la pena y pues ¡ya!, vengo acá
(SAY, femenino, 19 años, 1° sem, C. Sociales y Humanidades, pp.8)

[...] fui a cursos para examen de admisión de aquí de la universidad y estudié por mi lado, aparte de que Análisis Químico Biológicos sí me ayudó mucho, porque tenía material relacionado a eso, a lo que venía en el examen de medicina
(RAA, masculino, 19 años, 1° sem, C. de la Salud, pp. 5)

Sucede también que aunque logren su ingreso a la carrera de primera opción, no lo hacen en el semestre que sucede inmediatamente al de su egreso del bachillerato, sino al segundo. En este caso, los jóvenes aprovechan ese tiempo para relajarse o bien, para realizar otras actividades como estudiar idiomas o trabajar.

En cualquiera de los casos, una vez inscritos en determinada carrera, los jóvenes viven sus primeros meses en la universidad enfrentando circunstancias diversas. Varios autores acusan en sus estudios lo complejo de este tránsito hacia una institución de educación superior que “representa para la mayor parte de los estudiantes el inicio de nuevas relaciones sociales, académicas y culturales” (Ramírez, 2013, pp. 161).

Asimilar nuevas reglas institucionales, ejercer un aprendizaje más autónomo, integrarse a un nuevo círculo de amigos, ajustarse a un nivel y ritmo de exigencia académica superior, son sólo una mínima parte de los retos que enfrentan los jóvenes que ingresan a la universidad (Tinto, 2012).

Así lo ilustra el caso de una estudiante de primer semestre de la Licenciatura en Informática y Tecnologías Computacionales, quien en el transcurso del primer año de universidad enfrentó dificultades económicas, falta de apoyo emocional y económico por parte de su familia, que la obligó a buscar un empleo que no era fijo y el ingreso insuficiente, además de reprobación de algunas materias:

[...] la primer materia fue álgebra, esa maestra es la que te digo que no, o sea, se perdió mucho esa maestra, la segunda materia fue acuerdos computacionales, el maestro a veces no asistía, nosotros teníamos que ir a desayunar, tomábamos diez minutos, veinte minutos de su clase, no explicó... muchos íbamos en blanco se podría decir, de esa materia o de algunas cosas, si él dijo que iba a retomar desde un principio y no fue así, se fue hasta los puntos más avanzados y no explicaba así como era... no llevaba mucho material de apoyo... la tercer materia nunca la había visto, fue en Lógica Matemática, ahí si le batallé un poco, presenté extraordinario pero no lo pasé
(PLAE, femenino, 19 años, 1° sem. C. Básicas, pp. 7)

Queda claro pues que el hecho de lograr el ingreso a la universidad dista de ser un acontecimiento definitorio para el egreso satisfactorio de la misma, es decir, el camino hacia la concreción de dicha meta no termina ahí y ante ello, los jóvenes desarrollan nuevos planes o incorporan modificaciones a los mismos para continuar.

Al respecto, un aspecto que no puede desestimarse es la movilidad de los alumnos entre carreras dentro de la misma institución superior o hacia otras instituciones, que se presenta especialmente durante el primer año de educación superior, pues los jóvenes “experimentan procesos de ajuste sucesivos mediante los cuales van descubriendo y delineando un proyecto” (Ramírez, 2013, pp.49).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Este hecho puede darse por diferentes motivos. Uno de ellos es cuando los jóvenes descubren en el tránsito de los primeros semestres que la carrera que eligieron no les gusta o no les satisface como ellos suponían, entonces, evalúan la situación y toman decisiones al respecto: permanecer o cambiar de carrera.

Tales decisiones no son fáciles, pues tienen que enfrentar dificultades, algunas referentes a las opiniones o posturas familiares, quienes temen que abandonen los estudios o no les brindan el apoyo a su deseo de cambiar de carrera, y algunas otras relacionadas con las condiciones económicas, de manera que el hecho de poder concretar o no ese cambio en sus planes puede variar en función de la determinación de cada joven para hacerlo y de los recursos de los que dispone.

Una estudiante de 1° semestre de Licenciatura en Mercadotecnia comparte que no lograba decidirse entre estudiar Psicología o Mercadotecnia. Eventualmente, ingresó a Psicología, sin embargo en el transcurso del primer semestre comenzó a experimentar sentimientos de inseguridad, inquietud y angustia, pues comenzó a cuestionarse sobre si eso era a lo que quería dedicarse toda su vida.

Ante tal circunstancia echó mano de los recursos que su entorno académico y social le ofrecía, es decir, recurrió a sus padres, el tutor de la carrera, a su maestra de catecismo, psicóloga de profesión y a su grupo de amigas para pedir orientación y consejo, hizo pruebas vocacionales y asistió a una feria de mercadotecnia. Finalmente, reconoció que la carrera que verdaderamente deseaba estudiar era Mercadotecnia y armada con todos esos elementos enfrentó la oposición de su madre a cambiar de carrera y decidió prepararse nuevamente para el examen de selección, ahora de Mercadotecnia, con óptimos resultados.

Como se ha ilustrado, este tipo de situaciones puede enmarcarse en estados previos de fuerte indecisión respecto a la vocación, el “no saber o no estar seguro” de lo que se desea estudiar, no lograr decidir plenamente entre dos carreras, o bien, privilegiar una opción sobre otra por el hecho de considerar que en ella se tienen más posibilidades de ser admitidos, como se ha referido con anterioridad.

Finalmente, algo similar sucede cuando los jóvenes además de tener una vocación muy definida tienen elaboradas expectativas sobre la carrera de su elección: qué aprender en ella y cómo, qué tipo de maestros, entre otros aspectos; si tales expectativas no son satisfechas, ocurre la determinación de cambiar de institución educativa:

estaba en cierta forma a gusto con el ambiente en la universidad [...] pero lo que no me gustó mucho era que en la Autónoma enseñaban mucha teoría y casi no enseñaban práctica, además de que al empezar esa carrera, pues me di cuenta de que no era lo que quería hacer, sino que en vez de Gestión del Arte quería hacer Arte [...]
(SVJJ, masculino, 21 años, 1° sem. C. de las Artes y la Cultura, pp. 5)

Con ello, el proyecto de futuro se ajusta a la nueva elección y aunque no se modifique totalmente, si es posible que cambien los planes y se adviertan transformaciones sutiles que solo se pueden valorar al transcurrir el tiempo.

Por otro lado, estudiar un posgrado es una meta que estos jóvenes se plantean para dar continuidad a su preparación profesional. Aunque esta meta puede presentarse incluso desde el bachillerato, es en el primer año de universidad cuando esta parte del proyecto se va definiendo con mayor fuerza.

Las interrelaciones que se dan en el entorno escolar aportan referentes, bajo la forma de experiencias o información compartida, sobre la importancia de estudiar un posgrado:

[...] algunos tuvieron que hacer la maestría para que les dieran trabajo, entonces si es algo como que, pues, como que no queriendo pregunto para irme informando [...]
(MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 10)

La acción que los jóvenes incorporan a sus planes para lograr esa meta es trabajar para así poder solventar los gastos de un posgrado:

[...] un año después de hacer la carrera estar trabajando y conseguir dinero para yo mismo pagarme la maestría
(MCAD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Salud, pp. 7)

Trabajo y estudio nuevamente se entrecruzan en el imaginario de los jóvenes, quienes idean caminos posibles jugando con la interdependencia entre ambos aspectos.

En ese sentido, no se atreven a definir un momento para iniciar la maestría porque la condicionan a la situación laboral en que se encuentren y a la suficiencia de los ingresos percibidos:

la maestría... pues, ver qué posibilidades tengo de crecer en el trabajo en el que tengo en ese momento, si no hay muchas pues... la solicito
(SAFR, femenino, 19 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 11)

Por un lado, estudiar un posgrado frecuentemente se complementa con la intención de hacerlo en el extranjero, a la vez que se relaciona con otras metas como viajar y conocer lugares y gente nueva y, por otro lado, con la idea de que las áreas profesionales y de conocimiento tienen un mayor desarrollo en otros países en comparación con México:

[...] yo creo que a todos nos gusta viajar, conocer nuevos lugares y eso, y pues qué mejor que conocerlos y aparte como que... crecer, en lo que tú estás estudiando, [...] adquirir otros conocimientos en otros lugares donde te digo, se desarrollan más estas áreas de las ciencias y esas cosas
(APEG, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 11)

Con esa meta en mente, los jóvenes buscan información respecto a becas o apoyos institucionales, universidades y requisitos. Es importante señalar que las fuentes de información primordiales en este caso provienen del entorno escolar y social:

de hecho fue en este semestre, un profesor nos habló de las becas que se dan y cómo puedes conseguirlas [...]
(SAFR, femenino, 19 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas pp. 5)

eso lo supe por un amigo que estudió al misma carrera que yo estoy estudiando ahorita, Cultura Física y Deporte, y él así hizo la maestría, como aquí no había y se había ido de intercambio a la UDG en la misma carrera, en la misma licenciatura, ahí le dijeron “aquí también puedes hacer la maestría también cuando termines tu licenciatura ahí en Aguascalientes” [...]
(MCAD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Salud, pp. 7)

Con base en la información obtenida, parte de su plan es cubrir anticipadamente los requisitos que les sea posible durante la carrera, sobre todo, mantener determinado promedio y tomar cursos del idioma del país en el que pretende estudiar el posgrado:

bueno pues ya terminando la carrera y teniendo un trabajo, tenía pensado hacer una maestría en Reino Unido... ya lo único que me faltaría sería practicar un poco más el inglés y mantener un buen promedio
(SAFR, femenino, 19 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 3)

A pesar de lo anterior, es indispensable señalar que si bien los jóvenes cuentan con cierta información, ésta no es suficiente, ya que al ubicar la meta de estudiar un posgrado en un tiempo aún distante postergan la búsqueda de información sobre aspectos más particulares, como son la oferta educativa en instituciones educativas, costos, horarios, y en el caso de estudiar en el extranjero, condiciones del mercado laboral y precio de hospedaje o renta.

Como ejemplo de lo anterior, un informante comenta que tiene planeado que al egreso trabajará un año y “dentro de ese mismo año ya irme informando ahora si dónde puedo ir, qué es lo que ocupo, gastos que se tendrían que hacer, o sea para irme contemplando yo todo lo que tengo que hacer” (MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 11).

Lo anterior repercute en la claridad con la que tienen visualizado sus planes, pues además de no definir claramente el momento en que pretende concretar esa meta, también se advierte cierta ambigüedad respecto a la institución educativa y la maestría específica a cursar o si estudiarán exclusivamente o combinarán tal actividad con el trabajo, entre otros aspectos.

4.3.4 La experiencia de un empleo durante el primer año de educación superior

Partiendo de las aportaciones de los informantes, se identifican también dificultades que ponen en peligro la continuidad de los estudios, principalmente, económicas y personales, éstas últimas que tienen que ver con el entorno familiar.

Una forma en que éstos jóvenes hacen frente y buscan superar tales circunstancias es tomando la decisión de combinar estudios con una actividad laboral que les permita contribuir económicamente a solventar los gastos derivados de sus estudios.

Sin embargo, es preciso señalar que el trabajar no necesariamente formaba parte de los planes planteados durante el último año del bachillerato para hacer posible continuar hacia la universidad sino que frecuentemente se incorpora como un elemento nuevo para para concretar esa meta:

[...] ahorita que ya entré a la universidad ya no tenía planeado trabajar, o sea, era algo que no estaba en mis planes, [...] pero pues la situación ya me hizo como que ya pues ya quedarme, [...]

(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. económicas y administrativas, pp.15)

Así mismo, el trabajo seleccionado no necesariamente corresponde al área de su formación profesional, sino más bien es elegido en función de la compatibilidad respecto a sus actividades académicas, particularmente, no interferir con los horarios de clases.

La situación donde combinar trabajo y estudios es una necesidad para los jóvenes, frecuentemente corre el riesgo de convertirse en una paradoja, pues por un lado el contar con un ingreso económico les permite a estos jóvenes sobrellevar los gastos que sus estudios originan para continuar, pero por otro, esa misma exigencia laboral puede representar un obstáculo para terminar la carrera, dado que el desgaste físico y mental es mayor, los tiempos para el esparcimiento y el descanso se reducen y con ellos, el rendimiento académico:

[...] ya entre semana se me hacía demasiado pesado, entonces yo decía “¡ay! no, porque tengo tarea y tengo todavía que llegar allá y luego llegar y desvelarme

(DCMN, femenino, 19 años, 2° sem, C. del Diseño y de la Construcción, pp. 13)

[...] todo el tiempo estoy cansada, y estoy muy estresada, entonces salgo y llego como hasta las nueve y media a mi casa casi diario, es como “ah”, las tareas, si tienes tareas hazlas como “rápido” o así, [...] si quiero un día quedarme a estudiar no puedo, aquí, o si tengo trabajos no puedo hacerlos, o si necesito asesorías no me puedo quedar o cosas así

(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. económicas y administrativas, pp. 16)

Por otro lado, las actividades laborales no se asumen exclusivamente como respuesta a la necesidad de superar dificultades económicas y solventar los gastos académicos; el empleo también puede ser considerado como una herramienta, un medio para complementar y reforzar los estudios.

En relación a esto último, el trabajo es incorporado por estos jóvenes como parte de sus planes cuyo fin se traduce en una meta ubicada hacia el egreso de la universidad: la inserción laboral eficaz, rápida y satisfactoria.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Estos jóvenes desarrollan sus planes en los siguientes términos: dedicación exclusiva a los estudios durante la primera mitad de la carrera, a partir de los semestres intermedios o finales buscar las oportunidades de insertarse laboralmente y combinar esa actividad con sus estudios hasta su egreso:

ahorita en los primeros años no, [...] entonces como que prefiero ahorita esperarme uno o dos años, entonces sí ya buscar, ya buscar un trabajo, así mi carrera pues, o sea, lo que estoy estudiando

(APEG, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 6)

Todo ello con el objetivo de contar con antecedentes laborales y experiencia profesional ya desde su recién egreso de la carrera para ampliar sus posibilidades de ser contratados, informarse sobre el campo de acción laboral y las oportunidades que pueden aprovechar o bien, ya contar con un trabajo y continuarlo:

[...] ya estoy estudiando mi carrera, pues ya cuando esté un poco más avanzado buscar algún trabajo, pues para ir adquiriendo experiencia porque ya todo te piden que tengas algún, por lo menos un año de experiencia [...]

(APEG, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 12)

En este sentido, se pueden obtener mayores beneficios del trabajo durante la universidad, reduciendo las complicaciones derivadas de éste, pues al no estar de por medio una necesidad económica, es posible descartar la actividad laboral en cuanto se convierta en una interferencia para avanzar hacia las metas deseadas:

pues a ellos [los padres del joven] les gusta la idea porque pues si es un gasto menos pero, por ejemplo, ellos me dicen que si veo que ya estoy en riesgo de reprobado o salir bajo que mejor me salga

(MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 15)

Por otro lado, la experiencia del trabajo puede definir el proyecto de futuro en términos de lo que no se desea para sí cuando éste no es satisfactorio y constituir un motivante para salir de ese contexto, como lo expresa el siguiente joven:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

[...] me mueve porque pienso “si no estudio, si no acabo lo que tengo que acabar de estudiar... voy a acabar contestando llamadas por un buen rato” y es lo que no quiero, [...] pues quedarme estancado
(MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 15-16)

Asimismo, vale la pena mencionar que trabajar durante el curso de los estudios universitarios también ocurre como un evento no planeado, como una oportunidad que surge de imprevisto y que lo jóvenes aprovechan.

Nuevamente el entorno social dentro de la escuela o fuera de ella, así como el familiar desempeñan un papel importante al ser transmisores de información, o ellos mismos integrarlos al trabajo o favorecer la inserción en sus mismos espacios de trabajo:

bueno mi compañero fue quien lo consiguió primero [...] yo la verdad no estaba buscando ni nada, un día me habló él y me dijo que si me interesaba y dije “no, pues si chance y está agradable” y ya fue cuando fui, me contrató y todo [...]
(SAFR, femenino, 19 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 13)

En suma, el trabajo durante los estudios universitarios puede cumplir la función de ser un apoyo a las posibilidades de concreción del proyecto de futuro, al ser usado como medio para combatir las dificultades económicas que impiden el egreso satisfactorio; añadir una mayor dificultad al tránsito por la educación superior, o bien, enriquecer el proyecto de futuro al ofrecer nuevos contextos, ampliar el panorama de nuevos horizontes hacia los que los jóvenes pueden dirigir sus intereses y depositar sus metas.

Finalmente, a lo largo de estos apartados se ha expuesto una parte del proyecto de futuro de los jóvenes que puede simplemente expresarse en la expectativa del egreso del bachillerato, el ingreso a la universidad, el tránsito a través de ella y el egreso de la misma, todo ello de manera satisfactoria, sin contratiempos, sin inconvenientes, y concretar así la meta de contar con estudios universitarios.

Sin embargo, con base en las experiencias descritas previamente, se constata que la manera en que esa parte del proyecto ha avanzado y se ha materializado en la realidad es más compleja que eso.

Desde los aspectos que motivaron la elección de esa meta para sus vidas, hasta la manera en que han tenido que recurrir a medios para mantenerse y no abandonar los estudios, pasando por la búsqueda de información, diversidad de acciones implementadas

para lograr su ingreso, tener que definir su postura y tomar decisiones frente a la admisión a la carrera de segunda opción, el desencanto con la carrera elegida o con la institución educativa, todo da cuenta de la naturaleza dinámica del proyecto de futuro y cómo se va configurando a través de conexiones entre pasado, presente y futuro.

Finalmente, faltando aún camino por recorrer y con la mente siempre proyectándose hacia el futuro, los informantes también aportaron aspectos relativos a lo que aún no se concreta, cómo delinear mentalmente el avance en su proyecto de futuro respecto a otros ámbitos.

4.4 El proyecto de futuro más allá de los estudios universitarios

El propósito de este apartado es presentar el contenido del proyecto de futuro enfocado a otros ámbitos además del académico. Comprende metas laborales, familiares, personales y materiales, lo que motivó su selección, su ubicación en el tiempo, los planes concebidos y su importancia.

4.4.1 Metas relativas al ámbito laboral como parte del proyecto de futuro

El futuro laboral también es una parte importante del proyecto de futuro de estos jóvenes, pues al igual que con los estudios universitarios, depositan expectativas respecto al trabajo que tiene que ver con la solvencia económica y el bienestar en general e incluso como condición para cumplir otras metas.

Un camino que los jóvenes visualizan para su desempeño profesional es ingresar al mercado laboral como empleados. Con ese objetivo, incorporan a sus planes la acción de conseguir un empleo afin al área de formación profesional a partir de los últimos semestres de la universidad, como ya ha sido mencionado, pero asimismo se contempla inscribirse a cursos o recurrir a otros espacios de aprendizaje, sin que necesariamente se involucre una actividad laboral:

[...] entonces me decía mi mamá ‘es que desde ahorita ya empieza a meterte en el medio, estar en un despacho, a ver esto, a ir a visitar audiencias y así, para que empieces a ver tú más o menos cómo es, o sea, ya entonces ya ahí ya se te vaya perdiendo ese miedo’ (MEAA, femenino, 18 años, 3° cuatri, C. sociales y humanidades, pp. 15)

Como puede observarse, esto último puede ser alentado por los padres, quienes contribuyen a enriquecer esta parte del proyecto de futuro con sus orientaciones o incluso facilitando a sus hijos estas experiencias en sus propios espacios laborales:

[...] le digo a mi mamá “ah, cuando consigas al que me pueda meter a una mesa, aunque sea estar viendo en un laboratorio, méteme [...]” [...] y me dice “no, si, cuando yo consiga te doy permiso que te metas”... y si, de hecho ya me ha llegado a meter a cirugías [...] (SRSC, femenino, 19 años, 2° sem, C. Básicas, pp. 17)

Las prácticas profesionales y el servicio social también son consideradas como oportunidades para ganar experiencia, conocer más el campo laboral e incluso comenzar a trabajar en las instancias que les brindan el espacio, por lo que se esmeran para aprovecharlas:

[...] aquí te meten la mentalidad como que “si le echas ganas cuando eres becario, ya tienes tu lugar en la empresa” y es así como que, pues te meten esa onda de tu actitud, que más que nada con la actitud que tu llegues a una empresa es como van a decidir si te contratan o no (VGMG, femenino, 18 años, 3° sem, C. económicas y administrativas, pp. 15)

Como parte de los recursos disponibles en su contexto, identifican las posibilidades que la propia familia puede otorgarle para iniciar su trayecto laboral, ya sea iniciando en negocios familiares o bien, contribuyendo directamente para insertarlos en alguna dependencia en tanto su posición o condiciones lo permiten y los estudios de sus hijos son afines a tales posibilidades.

Al respecto, una estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Análisis Químico Biológicos comenta que eligió su carrera porque sus padres son médicos, trabajan en dependencias de gobierno y tienen la posibilidad de integrarla laboralmente en tales espacios a su egreso. En sus palabras, “[...] a lo mejor, por el hecho de que a lo mejor yo tengo más palancas de trabajar en una dependencia de gobierno [...]” (SRSC, femenino, 19

años, 2° sem, C. Básicas, pp. 5), por lo que hizo de su elección de carrera parte de su plan para alcanzar un futuro laboral deseado, con un “ingreso seguro” y estabilidad.

Por otro lado, la manera en que los jóvenes piensan ejercer laboralmente, va de la mano del planteamiento de otras metas tales como el establecimiento de un negocio propio, empresa o despacho, es decir, se visualizan trabajando de manera independiente:

pues mis planes eran en ese momento pues quedar en la universidad, estudiar la carrera y llegar a tener éxito tanto profesional y poder crear mi propio negocio, ese era como que mi meta
(VGMG, femenino, 18 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 3)

Es preciso señalar que respecto a la construcción mental de los planes para concretar esa meta, los jóvenes llegan a involucrar la participación de familiares, amigos y pareja como socios, aportando sus conocimientos y habilidades, uniendo esfuerzos, tornándola de esta manera una meta compartida:

[...] saliendo de la universidad, pues hacer alguna maestría en inmuno, y de hecho mi papá es inmunoalergólogo pediatra, y alearme con él en un futuro para poder trabajar en algo... más que nada como hacer una industria entre él y yo
(SRSC, femenino, 19 años, 2° sem, C. Básicas, pp. 4)

Por otra parte, la claridad de sus planes para crear y echar a andar esta empresa, depende del conocimiento que poseen sobre requerimientos y condiciones más específicas para hacerlo. Al respecto, si bien es una meta que pudo estar presente desde el bachillerato, los conocimientos adquiridos en su paso por la universidad les han permitido definir más concretamente los planes para lograrla:

[...] no me había enterado bien hasta que me dejaron aquí mismo en la carrera cosas para crear una empresa, como qué factores influyen para que la empresa funcione así que he estado investigando, sin querer, yo no sabía pero por los mismos trabajos te vas enterando cómo [...]
(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 20)

Cabe señalar que en la visualización del avance de esta parte de su proyecto, los jóvenes no descartan desempeñarse en un trabajo como empleados, al contrario, trabajar en la industria incluso antes de formar su negocio o empresa es considerado parte de su plan

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para aprovechar el conocimiento que pueden adquirir y aplicarlo en su favor, así como para generar los recursos económicos necesarios para iniciarlo, tal como lo refleja el siguiente comentario:

[...] encontrar un buen empleo para crear recursos, para ya poder poner ahora sí el negocio, y aprender de tanto de las empresas, para así yo poder saber lo que quiero hacer [...]
(VGMG, femenino, 18 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 12)

Además, para prevenirse ante las dificultades que identifican en el avance de la empresa y que pueden derivar en el fracaso de la misma:

[...] las dependencias de gobierno, [...] pues más que nada para tener un ingreso más seguro, donde pueda yo tener una base [...] más aparte como más ambición sería, hacer más que nada... mi propia empresa, [...] pero sí, si en el caso de que eso no se pudiera cumplir pues bueno, ya tengo un ingreso más seguro
(SRSC, femenino, 19 años, 2° sem, C. Básicas, pp. 6-7)

Por otro lado, un anhelo que se entreteje con el desempeño laboral en el imaginario de los jóvenes es radicar en el extranjero. Sin embargo, esto último más que ser planteado como una meta es expresado en términos de un “sueño”, un acontecimiento deseable:

tengo... bueno, un gran sueño que es vivir en Nueva York, me gustaría vivir, ah y ahí, pues tener mi empresa
(DCMN, femenino, 19 años, 2° sem, C. del Diseño y de la Construcción, pp. 14)

[...] nació en Estados Unidos y saqué el pasaporte de allá también, entonces igual pues a mí siempre me gustó, bueno, siempre ha sido así como un sueño poder trabajar allá [...]
(MCAD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Salud, pp. 8)

Lo anterior deriva de la conciencia de los jóvenes sobre las dificultades que implica concretar la intención de radicar en otros países: el mercado laboral, la validez que los estudios realizados en México puede tener en otros países, limitaciones respecto al dominio del idioma, son algunas de las mencionadas por ellos.

En este punto cabe considerar que el individuo “da el paso de la fantasía pura al proyecto cuando concede verosimilitud al acto anticipado, es decir, cuando considera que puede realizar aquello que ha imaginado; cuando esto sucede, el proyecto es trasladado al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ámbito de lo factible” (Guerrero, 2008, pp. 191). Como se advierte en los comentarios de los jóvenes recién expuestos, vivir y desempeñarse en el extranjero, no es del todo trasladado al ámbito de lo factible.

Con base en lo anterior, es posible aseverar que éstos jóvenes reconocen que hay “una distancia entre sus expectativas y las oportunidades que le presentaba la sociedad para satisfacerlas” (Guerra, 2009, pp. 27), por lo que no se atreven a plantearse la meta y formular planes más sólidos, sino prefieren dejarlo como una posibilidad para la que deben estar preparados y aprovecharla si se presenta.

En este sentido, lo anterior queda relegado tan sólo a la intención, pues la naturaleza del proyecto es distinta al “tengo ganas de ser o hacer” al involucrar el tener en cuenta los recursos con los que se cuenta y de los que será necesario hacer uso para que se concrete, necesario en la definición de proyectos de futuro según Guichard (1993).

A partir de lo previamente expuesto puede advertirse que en la parte del proyecto de futuro respecto al ámbito laboral confluyen metas que tienen que ver con otros ámbitos, pero que están estrechamente relacionados y que las acciones para alcanzarlas se despliegan incluso desde etapas tempranas, como el paso por la universidad, de ahí el motivo de su importancia.

4.4.2 Otras metas de importancia integrados en el proyecto de futuro

Además de las metas académicas y laborales, hay otros ámbitos que también interesan a los jóvenes y sobre los que se atreven a formular estados futuros, principalmente, aquellos que tienen que ver con gustos y preferencias personales y la conformación de una familia.

Respecto a lo primero, parte de sus metas tienen que ver con ámbitos de disciplinas que a ellos les gusta, como la música, la natación y las artes, entre otras, y se esfuerzan por mantenerlas en sus vidas y en la medida de lo posible integrar esos gustos a sus proyectos de futuro:

[...] mi intención es seguir continuando, estudiar pues mi carrera pero no dejar tampoco la música, que me gusta mucho, entonces sí es como los dos proyectos a la par, tanto la música y la ingeniería

(APEG, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 8)

La importancia de estos otros campos de actividad de los jóvenes se evidencia al establecer metas concretas sobre ellos, como tomar cursos o continuar formándose y prepararse al respecto, sobresalir en esos ámbitos mediante concursos o campeonatos ganados, representar al país, entre otros, como lo demuestra el siguiente ejemplo:

yo llevo [...] quince años nadando, [...] he tenido competencias fuera del estado, o sea, le echo ganas, como que mi idea es “si se puede sobresalir mucho, o sea, tengo que hacer muchas cosas”, nadar, por ejemplo, para representar a mi país y cosas así, o sea, es algo que tengo planeado [...]

(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 16-17)

Desafortunadamente, estas metas tienden a ser postergadas indefinidamente en virtud de darle prioridad a otras relativas a lo académico, profesional y laboral que consideran más apremiantes, o bien, son mantenidas a base de mucho esfuerzo para compatibilizar horarios y actividades, lo que les demanda una exigencia mayor.

Por otra parte, si bien los jóvenes se visualizan en un futuro habiendo formado una familia, consideran que para poder hacerlo primero necesitan haber conseguido cierto patrimonio o bien tener un trabajo estable que les proporcione los ingresos necesarios para poder sobrellevar los gastos que implica tener dependientes económicos:

en el momento en que ya los dos estemos estables, estables en la forma económica y que podamos mantener a una familia porque no vamos a traer a niños ahí “nomás”

(VGMG, femenino, 18 años, 3° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 14)

[...] principalmente es el patrimonio antes de crear la familia ¿no?, obviamente porque pues ya para cuando tengas tu familia tengas ese patrimonio que darle, entonces pues yo pienso que acabando especialidad, unos dos años así trabajar, trabajando duro a ver si puedo conseguirlo en unos dos, tres años, lo que me tome

(RAA, masculino, 19 años, 1° sem, C. de Ciencias de la Salud, pp. 6)

Por otro lado, consideran que formar una familia propia puede interferir con la realización de otras metas, como estudiar un posgrado y sobresalir profesionalmente. Por ello, la conformación de una familia se ubica temporalmente después de las metas

académicas, laborales, profesionales y otras, como viajar y “experimentar cosas nuevas” en el proyecto de futuro, que a la vez la condicionan:

pues eso de casarme no muy pronto, [...] por si me llegase a casar en algún punto, no sería joven, sería como ya cuando haya terminado la mayoría de mis planes
(NHMI, femenino, 19 años, 1º sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 23)

Cabe mencionar que aspectos más particulares como el número de hijos, edad aproximada para contraer matrimonio, educación de los hijos, si desea adoptar, entre otros, no son mencionados.

La adquisición de bienes, específicamente vivienda y automóvil, viajar y ayudar a otras personas también son parte de las metas del proyecto de futuro.

Respecto a esta última meta se puede decir que “la edificación de la libertad individual, la construcción de la responsabilidad social y el desarrollo de la propia humanidad, necesitan del libre albedrío de nuestra propia conciencia para madurar” (Vargas, 2005, pp. 48) y dicha conciencia madura al exponerse a situaciones que captan de manera especial su atención, mostrándose empáticos y reafirmando su sistema de valores.

La manera que en planean ayudar a otros es mediante el trabajo que pueden desempeñar, o bien, acercándose a grupos sociales para tal fin:

[...] me gusta ayudar a la gente, o sea, si, poner yo mi propio despacho, estar ayudando a la gente pobre... [...]
(MEAA, femenino, 18 años, 3º cuatri, C. Sociales y Humanidades, pp. 11)

Finalmente es indispensable señalar aunque los jóvenes se plantean estas metas, la información con la que cuentan es insuficiente para sobre ella elaborar planes más definidos.

Se advierte que el tiempo y el esfuerzo que dedican a la búsqueda de información que les permita valorar el panorama de posibilidades para lograrlas es menor que el empleado respecto a las metas académicas y laborales; por ejemplo, no expresan saber sobre créditos hipotecarios u otros para la adquisición de bienes o destinos turísticos y costos para la realización de viajes.

Lo anterior da cuenta de la centralidad que la meta de continuar estudios superiores tiene para los jóvenes, justificado por la proximidad del egreso del bachillerato y la inmediatez de tal meta, como lo expresa el siguiente comentario:

el último semestre de prepa fue como siempre estar pensando así en lo que vas a hacer pero basado al estudio, así personal casi no se me vino nada a la cabeza
(MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 9)

Por lo tanto, la claridad de sus planes respecto al logro de estas últimas metas también es menor y más bien se basa en estar preparados para aprovechar las oportunidades que se presenten o simplemente estar a la expectativa de que sucedan por sí mismas. Una joven estudiante de Diseño de Modas en Indumentaria y Textiles comenta lo siguiente respecto a su meta de vivir en Nueva York:

siempre se lo he dejado así como que al tiempo y se me vienen oportunidades y es donde es aprovechar todo... pero así bien saber por dónde tengo que ir para estar ahí, pues... creo que no, solamente ser constante y pues aferrarme a lo que quiero, si es lo que quiero, pues tengo que estar ahí
(DCMN, femenino, 19 años, 2° sem, C. del Diseño y de la Construcción, pp. 15)

Incluso la elaboración mental del proceso por el cual se concretará puede llegar a ser inconsistente, como el caso de una joven estudiante del tercer cuatrimestre de la Licenciatura en Derecho, quien explica que desea formar su propia familia y tener hijos a los cincuenta años, una vez que haya logrado sus demás metas.

Lo anterior implica que dependan más de circunstancias externas que de una disposición personal para lograr estas metas y su realización entonces se torna un poco menos determinada por la voluntad.

Asimismo, la expresión de las metas es menos concreta respecto a las académicas, pues suele expresarse en términos de “un buen trabajo”, “tener éxito laboral”, “disfrutar de la vida”, una “vida estable”, sin definir exactamente qué representa para ellos tales metas.

4.5 La contribución de los contextos que rodean a los jóvenes en la definición de su proyecto de futuro

Finalmente, el quinto apartado tiene el fin de dar a conocer a partir de qué ámbitos los jóvenes recuperan elementos para definir su proyecto de futuro. En este caso, se analizan las contribuciones del contexto escolar, familiar y la relación con el grupo de pares y amigos de los jóvenes de este estudio.

Como muchos autores señalan, durante la juventud existe una ampliación de los entornos en que los jóvenes se desenvuelven, la familia deja de ser el único espacio en el que se viven experiencias significativas para dar espacio a otros contextos como el escolar y familiar, enriqueciéndolas y ampliando sus puntos de referencia.

A continuación se analiza la manera en que los contextos escolar, familiar y social contribuyeron en la definición de los proyectos de futuro de estos jóvenes, qué elementos recuperan a partir de estos ámbitos y cómo los incorporan para darle forma.

4.5.1 La contribución del contexto escolar en la definición del proyecto de futuro

La escuela es un espacio en el que los jóvenes gozan de “una mayor autonomía que les permite cierta libertad para pensar y actuar por sí mismos” (Guerra y Guerrero, 2012, pp. 44). Sin embargo, esto no significa que deje de ser un entorno privilegiado en la vida de los jóvenes, en el que reciben orientación e identifican y retoman diversos referentes para su vida futura.

Así, durante el curso por el bachillerato los jóvenes son orientados y alentados por docentes y tutores para continuar con sus estudios universitarios. Estos jóvenes expresan sentirse “influenciados”, que la escuela les “inculca” el plantearse la meta de ingresar a la universidad y terminar una carrera, como lo ilustra el siguiente ejemplo:

en la prepa cuando entré a la, bueno, a la petróleos, no se, como que también te fomentan esa idea de “es que tienen que echarle ganas para poder entrar a la universidad”, [...] ahí nos

decían de “sigan estudiando, échele ganas para la universidad, para que entren a su carrera”, cosas así
(NHMI, femenino, 19 años, 1º sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 6)

Es indispensable señalar que estas orientaciones frecuentemente surgen en el contexto de una plática no académica, en un encuentro casual entre docentes y alumnos en los espacios físicos de la escuela o incluso propiciado por los mismos jóvenes durante las sesiones de clase, quienes aprovechan para externarles sus inquietudes, sobre todo respecto a elección de carrera, situación laboral, instituciones educativas y dificultades.

Lo anterior deriva en una charla más personal en la que el docente atiende sus inquietudes y les comparte experiencias de vida propias o de otras personas, los orientan, le dan consejos, les anticipan sobre las dificultades que se pueden presentar y les transmiten formas de pensar en las que los estudios universitarios son valorados positivamente.

Al respecto, un estudiante del primer semestre de la carrera en Ingeniería Automotriz comenta que sus profesores en el bachillerato les decían que si querían ser alguien o sobresalir tenían que “echarle ganas a sus estudios”, a la vez que les advertían sobre lo difícil que podría resultar tal empresa y animándolos a superarla (TCH, masculino, 1er sem, C. de la Ingeniería, pp. 10). Son abundantes las aportaciones hechas por los jóvenes que como la anterior pueden ejemplificar este punto.

En este sentido, la relación entre docente y alumno va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje exclusivamente académico y lo matiza al ampliar su contribución en otros ámbitos y de manera más cercana a la realidad de los alumnos y sus intereses. Cabe mencionar que ninguna otra autoridad o figura educativa fue mencionada aparte de los maestros o tutores.

Además, aunque la motivación para estudiar, como ya ha sido mencionado, proviene de experiencias diversas e incluso remotas, la promoción que los docentes y tutores hacen de los estudios universitarios contribuye a reforzar tal decisión.

Por otro lado, los docentes y tutores también les proporcionan información que les es útil tanto en su proceso de elección de carrera como en el ingreso a la universidad, particularmente respecto al campo laboral, los requisitos de admisión, el proceso de selección, lugar y fechas de aplicación del examen de ingreso, como lo ilustra el siguiente comentario:

[...] a veces, te llegaban también los recados de los maestros, de la maestra que te digo de Herramientas Intelectuales, entonces te llegaba de que “este tal día van a llevar fichas en la UAA” o “en este tal día va a ser lo de... en la UTA” o así
(AGP, femenino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 17)

Así, independientemente de la búsqueda autónoma, los docentes y tutores también representan una fuente valiosa de información para los jóvenes, quienes a su vez refirieron otros medios por los cuales recibieron orientación en su curso por el bachillerato.

Según sus aportaciones, durante el sexto semestre en la preparatoria se organizaban “salidas” a las universidades o a ferias universitarias; asimismo, facilitaban espacios a las mismas para que ofrecieran a los alumnos pláticas informativas, folletos, y otros tipos de publicidades acerca de su oferta educativa.

Respecto a los responsables de organizar tales eventos, una estudiante del 3er semestre en Energías Renovables comenta que “[...] era la maestra que daba herramientas intelectuales, era como que te daba tutorías, entonces era una maestra de que te daba tutorías y organizaba salidas” (AGP, femenino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp.6).

Abundan los comentarios de los jóvenes, en los que como el anterior, se señala a los maestros y tutores como los responsables de las visitas a las universidades; sin embargo, sería válido considerar la posibilidad de que la iniciativa y organización de las mismas pueda ser asimismo compartida por otras autoridades educativas del bachillerato.

Estas oportunidades son muy valoradas por los estudiantes, pues a partir de tales experiencias tuvieron la oportunidad de tomar en consideración para su elección carreras que no conocían, o bien, de un primer acercamiento que les ayudó a definir su elección.

Otro recurso referido por los jóvenes es la asignatura de Orientación Vocacional, particularmente, las pruebas vocacionales que les fueron aplicadas como parte de ella. Los resultados de dichas pruebas representaron referentes para reafirmar o tomar su decisión respecto a la carrera:

[...] al realizar estas actividades de “qué te gusta hacer o ¿para qué eres bueno?”, pues sí salió ingeniería entonces como que dije “sí, esto es... es lo que quiero
(APEG, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 10)

Sin embargo, la alusión que los jóvenes hacen de la materia únicamente es respecto a dichos “tests” vocacionales. Las expectativas laborales o la relación del ejercicio profesional con otros ámbitos de la vida, son cuestiones abordadas en otra asignatura llamada Plan de vida y carrera, cuyo contenido es explicado a continuación por uno de los estudiantes:

pues era, o sea, cómo, qué habíamos hecho para llegar hasta donde estábamos y qué pensábamos hacer para querer llegar a donde queríamos, entonces era así como pues exámenes de esos de... ¿aptitudes o...? habilidades y eso y, [...] como planificación pues, en sí, que cómo te veías de aquí a cinco años, a diez años, o cómo estás ahorita y cómo te veías hace tanto tiempo y esas cosas
(APEG, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 10)

A pesar de ello, los jóvenes únicamente recuperan en sus relatos el aporte que les representó dicha materia para la elección de carrera, no para la selección de metas en ámbitos más amplios, lo que por un lado puede indicar la falta de pertinencia en la manera en que los temas son abordados o bien, como ha sido mencionado, la especial centralidad que la elección de carrera tiene en ese momento de sus vidas.

Como se ha podido advertir, en el último semestre del bachillerato los jóvenes delimitan su proyecto de futuro sobre todo respecto a la educación y el trabajo; a un año de egreso del bachillerato, los jóvenes han tenido las primeras experiencias en la universidad, que también es un contexto escolar importante en el que las metas correspondientes a tales ámbitos se refuerzan o amplían.

Estudiar un posgrado y continuar estudios en el extranjero, son metas que se definen más concretamente en este periodo, cuando los jóvenes comienzan a involucrarse más con su carrera y por lo tanto aumenta la información de su área profesional y de los recursos con los que cuentan, como es el caso de becas, que ellos mismos mencionan.

Nuevamente, los docentes figuran como agentes importantes al compartir sus experiencias y con ello, alentar la elección de otras metas:

pues, básicamente en pláticas [...] que he tenido con mis maestras o maestros de aquí de la universidad, [...] algunos tuvieron que hacer la maestría para que les dieran trabajo, entonces si es algo como que, pues, como que no queriendo pregunto para irme informando
(MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 10)

Asimismo, los jóvenes expresan tener mayor claridad respecto a cómo lograrlas gracias a los aprendizajes propios de su carrera. Desde definir mejor sus planes para poner su propio negocio hasta ampliar su visión respecto a las posibilidades y lo que puede lograr laboralmente a su egreso, son parte de los cambios en esa parte de su proyecto de futuro:

yo pienso que aquí sí te influye mucho la universidad porque ahí vas conociendo realmente lo que vas a hacer para un futuro, entonces te sirve mucho las conferencias, las presentaciones, los congresos, los viajes a que vayas a conocer a otros Estados
(AGP, femenino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 24)

Por otro lado, como ya se ha mencionado, hay circunstancias en las que los jóvenes se sienten inseguros respecto a la carrera que estudian y recurren a sus tutores o maestros de confianza para recibir orientación.

Sin embargo, a partir de sus testimonios se advierte que no existe algún protocolo de orientación en tales casos, los tutores o docentes únicamente tienden a convencerlos de que permanezcan en la carrera que cursan o les aconsejan considerarlo un tiempo más y si persisten las dudas cambiar hacia la carrera que desean, pero los jóvenes no refirieron haber recibido información que les facilitara tomar la decisión:

[...] no estaba totalmente convencida, hasta la fecha lamentablemente no estoy convencida, [...] me desajusté totalmente de lo que quería y hablé con una maestra y me dijo ‘prueba este semestre y si no te gusta, pues cambia y haz lo que quieras, tampoco pierdas tiempo, ni dinero, si no es lo que a ti te venga mejor’
(RJDL, femenino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 3)

Finalmente, en contraste con el último semestre del bachillerato, transcurrido un año del egreso se advierten cambios respecto a cómo se sienten los jóvenes hacia su futuro ya que el ir sobre la marcha y descubrir que las metas a corto plazo que tenían se han concretado, les ha permitido desarrollar la confianza y disipar los miedos para ver con optimismo el futuro, confiando en que gracias a sus capacidades pueden concretar sus metas.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se advierte que el contexto escolar de los jóvenes contribuye particularmente a una parte de su proyecto de futuro, que se refiere al

desarrollo académico, profesional y laboral, mientras que en otros ámbitos, no figura su contribución.

4.5.2 La contribución del contexto familiar en la definición del proyecto de futuro

La familia es el primer lugar al que los jóvenes pertenecen y por lo tanto, en ese contexto tienen lugar sus experiencias más cercanas y significativas, encuentran las primeras figuras de referencia y a partir de ella elaboran gran parte de su visión del mundo que les rodea.

Lo anterior repercute de manera importante sobre cómo los jóvenes van elaborando su proyecto de futuro, desde la selección de metas hasta la concreción de las mismas.

Así, la valoración que la familia tiene sobre ciertos aspectos repercute asimismo en las decisiones que los jóvenes toman para su futuro. El aspecto académico es muestra de lo anterior, pues los jóvenes expresan que sus padres les han inculcado el deseo de continuar estudiando más allá del bachillerato.

Al respecto, los jóvenes responden a dinámicas familiares donde la preparación profesional ha estado presente en sus miembros y es altamente valorada, por lo que estudiar la universidad forma parte de su entorno y cotidianeidad y a su vez el ejemplo que reciben de sus familiares los motiva a seguir. Así lo ilustra el siguiente comentario:

pues creo que desde mis padres, desde... como que ver a mis hermanos ya graduarse o no se, como que eso, como que me hace decir “ah pues, creo que yo también quiero lo mismo, quiero saber que se siente graduarse, tener una carrera, sentirse importante” ¿no?, más que nada
(DCMN, femenino, 19 años, 2º sem, C. del Diseño y de la Construcción, pp. 5)

Por otro lado, también hay familias donde a pesar de que el padre, la madre o ambos carecen de una formación académica universitaria, valoran positivamente la escuela y sobre todo consideran el estudiar la universidad como un medio y una oportunidad para mejorar la calidad de vida de sus hijos, de manera que los jóvenes responden a la expectativa de sus padres haciendo propio el deseo de formarse profesionalmente:

bueno, más que nada que ellos quieren que saque, bueno, mi carrera para no estar trabajando, bueno, tener un trabajo que no sea tan matado y ganar más, porque por ejemplo ellos que están por contrato trabajan mucho tiempo y les pagan muy poquito, pues ellos dicen ‘está mejor que tú ahorita estudies tu carrera y todo y así no batalles por eso que queremos que saques tu carrera’

(TCH, masculino, 19 años, 1º sem, C. de la Ingeniería, pp. 6)

Ahora bien, el modo en que el deseo de continuar hacia la universidad es fomentado puede ir desde la sutileza hasta maneras más directas de incidir sobre las decisiones de los jóvenes.

Los consejos y sugerencias, son frecuentemente empleados, sobre todo por los padres, para animar y alentar sutilmente la selección de la meta de contar con estudios universitarios.

Sin embargo, formas más directas también son empleadas, especialmente cuando la elección de los hijos se aparta significativamente de las expectativas de los padres, como sucede cuando los jóvenes deciden incorporarse al mercado laboral de manera definitiva sin concluir estudios profesionales, o bien, hacerlo de manera temporal y posteriormente retomarlos.

El caso de una estudiante del tercer cuatrimestre de la Licenciatura en Derecho puede ejemplificar el caso anterior, ya que al comentar a sus padres que no deseaba seguir estudiando la preparatoria y prefería trabajar, éstos reaccionaban con enojo:

[...] “¿cómo no vas a seguir estudiando?, no te quedes como nosotros que a la secundaria o la prepa”, [...] y se enojaban mucho porque yo les decía que ya no quería seguir estudiando [...] “es que tienes que estudiar tienes que abrir tu mentalidad a más cosas” o “estás castigada porque no fuiste hoy” o sea, se enojaban mucho

(MEAA, femenino, 18 años, 3º cuatri, C. Sociales y Humanidades, pp. 5)

Como se aprecia en el ejemplo, ante estas situaciones los padres reaccionan con cuestionamientos directos, reprimendas y argumentos reiterados para convencer a sus hijos de que estudiar una carrera es la mejor opción.

Tales recursos son empleados por los padres incluso para orientar la decisión de sus hijos hacia determinadas carreras o instituciones educativas o permanecer en la carrera de segunda opción:

[...] mis papás me orientaron y me dijeron “¿sabes qué? tienes un hijo... y... la carrera de medicina es como que enfocarte nada más en estudiar, estudiar, estudiar, no le vas a hacer caso al niño... más aparte, si te mandan de guardia, ¿con quién vas a dejar al niño?”, [...] entonces dije “no, ya, de plano medicina... descartado” (SRSC, femenino, 19 años, 2° sem, C. Básicas, pp. 8)

[...] antes había visto otras carreras, la misma carrera, pero en La Concordia, que era Mercadotecnia y Medios de Comunicación, y ahí me llamaba mucho más la atención que aquí, pero... no se, pues mis papás me decían “no, pues cállale en la uni, en la UAA, en la UAA” [...] como que no les convencía mucho porque pues sí me decían que en la Autónoma está mejor... sí me convencieron ¿no? más que nada, [...] (HGEA, masculino, 20 años, 2° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 5)

Cabe destacar que ya sea de manera sutil o franca, los jóvenes finalmente asimilan la meta como una elección propia, argumentando que reflexionaron y estuvieron de acuerdo en la postura de sus padres o que aunque sus padres les inculcaban el deseo de estudiar, al final a ellos les gusto y tomaron por cuenta propia esa decisión.

Hasta este momento el protagonismo de los padres ha sido evidente, otros familiares, sobre todo tíos y tías, también llegan a cuestionar las decisiones de los jóvenes respecto a su elección de carrera y otras cuestiones; sin embargo, parece ser que el impacto que tienen sobre la elección final es menos definitorio que la de los padres.

Al respecto, un estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Docencia del Inglés comenta que tiene tíos y primos que son ingenieros y doctores y ante su elección de dicha carrera le pidieron que lo pensara bien y que estudiara algo más, ya que la consideraban una “carrera pequeña” (MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 8). Sin embargo la postura de su madre era que estudiara lo que quisiera pero que terminara una carrera. Finalmente, se mantuvo en su decisión.

Por otro lado, los tíos y tías también contribuyen al ser fuentes de información de acuerdo a sus propias experiencias, proporcionando otras alternativas a los jóvenes o ayudando a descartarlas:

tengo una tía, [...] ella también se dedica a, del arte y todo, entonces yo tengo mucho su influencia, pero yo desde como tercer, cuarto semestre, dije “a ver tía, ¿me conviene?”, y me dijo... “por puro gusto, porque la verdad es muy difícil mantenerse de eso” y ya lo pensé dos veces [...] dije “no pues, mejor me dedico a algo de la Biología o algo así” [...]” (SRSC, femenino, 19 años, 2° sem, C. Básicas, pp. 5)

El influjo de la familia en la selección de metas no se limita al ámbito académico, muchas otras experiencias vividas en el seno familiar son el parteaguas para desarrollar gustos o preferencias que orienten a la selección de otras metas, como es el caso de la conformación de la propia familia.

El pertenecer a una familia puede motivar en los jóvenes formar la propia también. Sin embargo, hay experiencias que matizan la forma en que esperan concretar dicha meta. Embarazos no planeados y dificultades económicas en el seno familiar, son argumentos que los jóvenes externan para decidir posponer su matrimonio y el nacimiento de sus hijos más allá de las metas académicas, laborales y personales:

creo que eso viene de familia... tengo una hermana que ella iba a entrar a universidad, entonces quedó embarazada y ella ya no quiso, o sea, ya decidió no estudiar, o sea, todo lo que quería era juntar ese dinero para su bebé, [...] y luego mi hermano también pues fue papá [...] tuvo que entrar a trabajar porque tenía que mantener a su esposa [...]

(DCMN, femenino, 19 años, 2° sem, C. del Diseño y de la Construcción, pp. 17)

El deseo de viajar también puede ser parte de una rutina familiar, que los jóvenes incorporan a proyectos personales, como es el caso de un estudiante del segundo semestre de la Licenciatura en Mercadotecnia quien comenta que en periodos vacacionales todos los miembros de su familia acostumbran visitar otros lugares (HGEA, masculino, 20 años, 2° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 5).

Ahora bien, la familia no tiene que ver únicamente con la elección de las metas sino con la concreción de las mismas. Cuando los jóvenes comparten al interior de sus familias su proyecto de futuro o parte de él reciben el apoyo de padres, hermanos y otros familiares, aunque no siempre de la misma forma.

Los padres son quienes sobre todo asumen la responsabilidad de sobrellevar los gastos económicos que implica estudiar, por lo menos hasta la universidad, y otras actividades importantes para sus hijos como cursos de música, idiomas, entre otros, así como apoyo material.

Asimismo, proporcionan a sus hijos información pertinente para orientar sus decisiones e integrarla a sus planes para definirlos mejor, como el caso de un estudiante de tercer semestre de Ingeniería Biomédica, a quien su padre envió un artículo durante las vacaciones de verano previas a su ingreso a la universidad sobre las empresas líderes en

tecnología biomédica, lo que le abrió el panorama y sobre ese conocimiento estableció su meta de viajar a Alemania para continuar sus estudios y trabajar (MCD, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 15).

Además, como ya ha sido mencionado, facilitan los recursos a su alcance para insertar a sus hijos laboralmente o favorecer sus estudios:

[...] mi tío que es arquitecto, él a veces sí me ha dicho “mira”, como le lleva varias obras a abogados les comenta de mí y dicen que ahí puedo hacer mi servicio o así, mi papá, mi mamá, en el medio pues también conocen gente así, dicen que también puedo hacer servicio en el jurídico del IEA o en el SNTE [...]
(MEAA, femenino, 18 años, 3° cuatri, C. Sociales y Humanidades, pp. 14)

Como en el ejemplo anterior, otros familiares también ofrecen su apoyo, no sólo como el mencionado sino también material y emocional:

[...] me dan apoyo de todo, tengo un tío que siempre me dice “¡échale ganas!” y siempre me está así como “animando”, otros tío me ayudan más con, por ejemplo, si se descompone mi computadora me ayudan como “ten, te presto la de nosotros, no hay problema”, más como que cosas materiales y aparte me brindan apoyo emotivo de “¡ay, tú puedes!” [...]
(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas pp. 22)

Así también, plantearles un futuro esperanzador, externarles su alegría por las metas elegidas y el empeño en lograrlas y ante las dificultades ofrecerles comprensión y animarlos a confiar en sus capacidades y persistir en sus objetivos, son muestra del apoyo emocional que éstos jóvenes reciben de parte de su entorno familiar.

¡Feliz!, feliz porque te digo tengo el apoyo de toda mi familia (MEAA, femenino, 18 años, 3° cuatri, C. Sociales y Humanidades, pp. 14), es una expresión que ejemplifica lo importante que es para estos jóvenes sentirse apoyados emocionalmente por sus familias, incluso en circunstancias donde el apoyo económico o material que pueden recibir de ella es limitado o nulo.

La contraparte de lo anterior es precisamente cuando faltan dichos apoyos por parte de la familia. Bajo tales circunstancias, el proyecto de futuro se ve afectado de diversas maneras ya que el momento presente corresponde al curso de la universidad y como ya ha sido mencionado con más detalle, de él dependen otras metas posteriores y además, porque

al no contar con los apoyos de la familia, se reduce significativamente los recursos disponibles para incorporarlos a los planes para concretar las metas.

El caso de una estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Trabajo Social es de utilidad para ilustrar el punto anterior. Esta joven refiere ser objeto de comparaciones constantes respecto a su hermana por parte de sus padres, a quien consideran una persona inteligente y exitosa académicamente. Esta situación ha alimentado sentimientos de inseguridad en la joven quien aunque deseaba estudiar Psicología, no se animó a hacerlo por desconfiar de su capacidad para ser aceptada en esa carrera, dada la alta demanda que ostenta en la UAA.

Desafortunadamente, la elección de carrera no la satisface y sus padres no apoyan su decisión de cambiar de carrera a Psicología, “no, te vas a quedar en trabajo social y... y ahí te vas a quedar”, “hay tantas personas que no han podido entrar y tú desperdiciando la oportunidad” (RJDL, femenino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 12-13), son parte de los comentarios que sus padres hacen cuando ella les plantea la posibilidad.

Al respecto la joven expresa sentirse desanimada para continuar sus estudios universitarios, que tiene que hacer esfuerzos para sobrellevar la situación y no puede cambiarla ya que depende económicamente de sus padres:

[...] pues tampoco... me puedo poner a pensar “¡ay!, voy a hacer esto” si no voy a tener su apoyo [...].”
(RJDL, femenino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 15)

Como puede observarse, no ha incorporado otras acciones a sus planes para cambiar su situación y avanzar a lo que realmente quiere profesionalmente. Respecto a otras metas para su vida futura, las plantea como algo que le gustaría que pasara más que como objetivos a alcanzar y por lo tanto, no ha desarrollado planes para concretarlas:

lamentablemente no, siempre he estado así como... ir dejando que las cosas pasen y ya conforme van pasando, pues ya de ahí... no me gusta adelantar... es que... siento que... sería como ilusionarme y después ya nada [...].
(RJDL, femenino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 19)

Esto da cuenta de que “la actitud hacia el futuro puede estar acompañada de esperanza, temores o ansiedad, y estará en gran medida influenciada por las experiencias pasadas y presentes y por la manera de elaborar dichas experiencias” (Carcelén y Martínez, 2008, pp. 258); en este caso, las situaciones han sido vividas como experiencias negativas y esto se ha reflejado en una actitud pesimista hacia el futuro, considerando que sus esfuerzos presentes no rendirán los frutos esperados y por lo tanto, dejándose llevar de las circunstancias.

De manera complementaria, vale la pena contrastar la experiencia de esta joven con la de otra estudiante del tercer semestre de Ingeniería en Energías Renovables, quien a raíz de una discusión con su padre, éste le retiró todo el apoyo económico que le brindaba. Su madre es ama de casa y obtiene ingresos limitados a partir de ventas por catálogo ocasionales, sin embargo, la apoya emocionalmente de forma total y económicamente con lo que sus posibilidades le permiten.

Ante esta circunstancia, esta joven ha decidido suspender temporalmente sus estudios y trabajar el tiempo necesario para ahorrar y nuevamente reinscribirse a la carrera para poder concretarla. Mientras tanto, pretende trabajar en una empresa donde pueda adquirir conocimientos del área profesional de su carrera.

Su motivación para persistir en su meta de continuar estudios superiores y continuar así hacia la consecución de sus metas laborales, adquisición de bienes y formar una familia propia es el apoyo que recibe de su madre:

pues mientras que, pues de que me anime, o sea de que diga “tú puedes, tú échale ganas”, y mientras pues lo que a veces, lo que poquito que venda o así, pues a veces me da dinero, bueno esta semana me ha dado dinero, poquito pero... o sea uno sigue adelante de todos modos

(AGP, femenino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 16)

Como puede apreciarse a partir de lo anterior, entre más apoyo se reciba de la familia, aumentan también las posibilidades de estructurar un proyecto de vida con metas más definidas y planes más elaboradas, sobre la base de la esperanza en concretarlas.

4.5.3 La contribución de las relaciones interpersonales con los amigos y el grupo de pares en la definición del proyecto de futuro

Las relaciones de amistad durante la juventud son especialmente importantes y significativas. Los jóvenes de este estudio compartieron información valiosa sobre la manera en que su entorno social aportó elementos que ellos mismos recuperaron para definir sus proyectos de futuro.

En este orden de ideas, resulta necesario indicar que los amigos y compañeros en la escuela, concretamente en el bachillerato y la universidad, aportaron al proyecto de futuro de estos jóvenes de diversas maneras.

Primero, al ser nuevos puntos de referencia a partir de los cuales los jóvenes ven una gran diversidad de formas de pensar y conducirse en la vida, estilos y modos de vida, entre otros elementos.

Al estar expuestos a un panorama más amplio e independiente de su propia realidad en entornos más cercanos, como el familiar por ejemplo, comienzan a considerar y valorar aspectos que anteriormente no figuraban en su propio modo de ver el mundo, por ser distintos y más ajenos a su cotidianidad.

Esto último es especialmente cierto en la universidad, pues como se ha mencionado, la Universidad Autónoma de Aguascalientes es una institución cuyas características de oferta educativa diversa, prestigio en la calidad del servicio educativo que ofrece y costos accesibles, la hacen una opción predilecta para jóvenes de diversos niveles socioeconómicos, bachilleratos de procedencia e incluso de diferentes lugares de origen, contribuyendo así a la diversidad.

Al respecto, un estudiante de tercer semestre de la Licenciatura en Sistemas Computacionales comenta que su visión de lo que quería para su futuro se amplió al entrar a la universidad porque “[...] aquí en la universidad empiezas a ver más cosas, a conocer más gente, no, pues sí, gente de diferentes [...]” (URG, masculino, 19 años, 3° sem, C. Básica, pp. 7).

Explica que en la universidad interactúa con compañeros procedentes de diferentes estados y nivel socioeconómico, que tienen mentalidades formas de pensar, diferentes a la suya y a quienes le rodean en su entorno más cercano, como su familia y su colonia; ve que sus compañeros son “muy listos”, que se esfuerzan por desde ahora ir preparando el camino hacia el logro de sus metas, como es el ya estar trabajando en una actividad afín a su carrera (URG, masculino, 19 años, 3° sem, C. Básica, pp. 8).

Sin embargo, no sólo la universidad sino también el bachillerato, son espacios en los que se fraguan relaciones con otras personas, quienes con su propio ejemplo y experiencia les ofrecen opciones para su vida futura:

yo creo que... las aspiraciones que tú misma te vas formando, las ideas que vas tomando de ahí de... el escuchar a tus compañeros, de lo que aspiran “¡ah! pues yo quiero esto, yo quiero esto”, o sea, ahí como que entre todos te motivan a que no te quedes aquí, que sigas y sigas imaginando
(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 6)

En este sentido, diversos aspectos del proyecto de futuro como la selección de metas y la elaboración de planes puede ser influida no exclusivamente, pero si en parte por los amigos. Respecto a lo primero, algunos jóvenes eligen su carrera considerando entre otras cosas, el reconocimiento que sus amigos expresan respecto a algún talento particular:

[...] de la preparatoria en sí, mis amigos porque ellos siempre me decían que era bueno para explicar las cosas de inglés, pues, te digo, es algo natural para mi... pero... pues ellos me decían que soy bueno para explicar cosas, entonces, pues ya
(MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 7)

Sin embargo, esto no se limita a metas académicas, sino que trasciende a otros ámbitos más personales, como lo refleja el comentario de un estudiante de primer semestre de Ingeniería Automotriz, quien señala que su meta de viajar para ampliar su conocimiento profesional en países donde dicho ámbito está más desarrollado se sostiene de que:

“[...] muchos amigos tienen, por ejemplo, esa meta de ir a conocer, por ejemplo, qué es Italia por la producción de carros que producen allá y todo eso, entonces también es lo que a veces decimos “si, es que ir a conocer todo ese tipo de producciones [...]”
(TCH, masculino, 19 años, 1° sem, C. de la Ingeniería, pp. 13).

Así, desde la preparatoria los jóvenes son influidos por sus amigos en lo relativo a la elección de metas y asimismo son animados a concretarlas:

[...] todos me decían “¡échale ganas!” porque, como también tenía problemas atrás, entonces me dicen “tú ahorita échale ganas, o sea, termina tu prepa... échale ganas y sigue estudiando porque tú si puedes”, entonces como que también el apoyo de mis amigos que sentía hacia mí

(AGP, femenino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería pp. 21)

Aquí se manifiesta el apoyo emocional que los jóvenes reciben de su entorno social, como lo demuestra el ejemplo anterior, a veces motivado por la empatía que surge de compartir situaciones similares, y que representa un recurso adicional para perseverar hacia el logro de sus metas, incluso a pesar de las dificultades que se presenten.

En ese sentido, los amigos y compañeros suelen apoyarse unos a otros también compartiendo sus inquietudes y temores respecto a sus elecciones respecto a su futuro y juntos proponen soluciones.

Al respecto, un joven comenta que dudó de dedicarse a la docencia debido a comentarios sobre la reforma educativa, que según el comentario de algunos de sus familiares, dificultaría la situación laboral de los maestros, sin embargo, al compartir su inquietud con sus compañeros, llegaron a la conclusión de que esforzándose y preparándose no había de que preocuparse, lo que reafirmó su decisión (MMEE, masculino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 10).

Por otro lado, una joven comparte su experiencia de cómo sus amigas apoyaron su intención de cambiar de carrera al expresarle que en realidad su ánimo mejoraba notablemente cuando hablaba de una carrera distinta a la suya y expresa que “también por ese lado fue algo que influyó para la decisión” (NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 11-12)

Como lo han ilustrado tales ejemplos, el compartir inquietudes con los amigos es un recurso con el que los jóvenes cuentan y al que frecuentemente recurren para aliviar sus tensiones, recobrar la confianza y reafirmar o reajustar aspectos de su proyecto de futuro.

Ahora bien, respecto a la elaboración de planes, los compañeros y amigos también aportan de diversas maneras, desde proporcionar información de utilidad para el logro de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sus objetivos hasta compartir experiencias del camino que siguieron ellos mismos para lograr sus metas, a partir de las que elaboran planes similares o simplemente siguen su ejemplo.

Las referencias de los jóvenes al respecto son numerosas. Hacer circular información pertinente para el ingreso a la universidad como fechas de solicitud de ficha y examen, cursos de preparación disponibles, ferias universitarias, posgrados existentes, dónde y cómo ingresar a ellos, son ejemplos de las aportaciones que realizan para favorecer la concreción de una parte de su proyecto de futuro.

Nuevamente, tales orientaciones no se limitan al ámbito académico sino que también les informan sobre oportunidades para seguirse desarrollando en diversas áreas de interés, como el caso de un joven cuya meta es continuar desarrollando sus habilidades musicales y que explica que “[...] un amiga que toca el violín me invitó a la escuela donde ella estudiaba, que son clases particulares, y pues sí fui y me gustó y entonces ya me quedé ahí” (APEG, masculino, 19 años, 3° sem, C. de la Ingeniería, pp. 8), con lo que siguió adelante con su meta.

Así como las contribuciones no repercuten únicamente con el aspecto académico, tampoco las relaciones sociales de estos jóvenes se limitan a aquellas establecidas en la escuela, el bachillerato y la universidad concretamente, sino que se dan en el contexto de otras actividades que los jóvenes realizan, como es el caso de clubes deportivos, de música o religiosos.

En estos lugares, las relaciones que establecen también son muy importantes. A partir de ellas también han podido tomar decisiones respecto al desarrollo de su proyecto de futuro concerniente a la educación profesional, con el apoyo de personas que han conocido en esos ámbitos.

Asimismo, son espacios donde se les ofrece una visión de la vida y el futuro más particulares, diferentes a la que ofrecen la escuela y otros ámbitos:

voy a un grupo de jóvenes en el templo, entonces ahí además de hablarnos... o sea, sí nos hablan de Dios y eso pero también te dicen de que Dios quiere que tú crezcas como persona y que cumplas tus sueños, tus metas y que no puedes andar por la vida ahí sin tener algo, o sea, un futuro o pensar en qué va a ser de ti, como de “¡ah! pues estudio pero no se que voy

a hacer”, ¡no!, es como tener algo por lo que tienes que luchar y alcanzarlo y si alcanzas ese, alcanzar otro y nunca dejarte poner límites
(NHMI, femenino, 19 años, 1° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 24)

Estas orientaciones contribuyen a que los jóvenes le den un sentido a su vida, que vean su futuro con optimismo y se esfuercen por lograr sus metas y no desalentarse ante las dificultades, pues ven en esos espacios una “ayuda espiritual”:

[...] en cuanto a mis bases de la religión, o sea... siempre ha sido eso, ¿no?, o sea... ¡Dios! [...] para mí Dios existe y... y... si, yo creo que si yo estoy aquí en estos momentos es gracias a Él, ¿no?, de cierta forma
(RJDL, femenino, 19 años, 3° sem, C. Sociales y Humanidades, pp. 26)

Así, “el proyecto no elude la cuestión del sentido de la existencia, [...] opera siempre en un conjunto estructurado de elementos que constituyen para un individuo dado, un mundo con sentido” (Guichard, 1993, pp. 21), donde el ayudar a los demás y la superación personal frecuentemente emergen como metas que son vistas como medios para trascender.

Sean relaciones sociales establecidas dentro del entorno social o fuera de él, los jóvenes reconocen su importancia e incluso, consideran que son recursos para recibir información, oportunidades o ayuda para cumplir sus metas, por lo que ellos mismos procuran involucrarse en diversas actividades que amplíen su entorno social:

el relacionarme con mucha gente, el conocer, como le comentaba, como el abrirme camino ¿no?, y pues más que nada pues aquí en la universidad es muy buena opción como para, [...] no nada más ahí como que “vengo a clases, estoy, escucho y me voy a mi casa”, o sea, hay más cosas que hacer aquí, [...]
(HGEA, masculino, 20 años, 2° sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 8)

Finalmente, cabe mencionar que al igual que con la familia, estos jóvenes pueden formulan metas compartidas con los amigos e incluso la pareja:

[...] tener mi propio negocio, igual ya crecer, igual y si se puede incluso con los amigos, que nos juntemos entre todos a hacer algo grande, de los que podamos salir de aquí de la carrera
(TCH, masculino, 19 años, 1° sem, C. de la Ingeniería, pp. 13)

tanto como la pareja ¿no?, él también estudia lo mismo que yo pero en un nivel más avanzado, entonces fue así como que, tanto de que ya ahora nos planteamos hasta la misma meta ¿no?, de que “cuando tú acabes, o sea, vamos a...”, va a trabajar y todo y yo voy a salir de la carrera y con la experiencia de ambos vamos a crear lo que realmente queremos que es un negocio propio [...]

(VGMG, femenino, 18 años, 3º sem, C. Económicas y Administrativas, pp. 13)

Como se advirtió en tales situaciones, las relaciones de amistad, compañerismo y noviazgo son importantes y los jóvenes recuperan elementos de ese ámbito para dar forma a su proyecto de futuro.



Capítulo 5. Discusión de resultados

El propósito del presente capítulo es presentar los hallazgos más significativos de este estudio contrastándolos con los fundamentos teóricos y algunos estudios previos afines al objeto de estudio de esta investigación, siguiendo el orden de la exposición de la información en el capítulo de análisis de información.

En primera instancia, cabe mencionar que en concordancia con los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (2011) que indican que el 82.1% de los jóvenes entre 15 y 19 años conversan sobre su futuro con su pareja, los jóvenes de este estudio demostraron asimismo que el futuro es motivo de sus reflexiones.

De una u otra manera, con las particularidades de cada proyecto respecto a su contenido y claridad de sus planes, todos los jóvenes aportaron información respecto a cómo visualizan su futuro y cómo delinean el camino por el que transitan hacia él.

Respecto a las características del proyecto de futuro de los jóvenes de este estudio, se observa que éste puede ser principalmente caracterizado por metas académicas y laborales, incluso limitarse a ellas, o extenderse hacia otros ámbitos y que en ambos casos, la claridad de los planes puede variar.

Respecto a los proyectos de futuro centrados más enfáticamente o exclusivamente a las metas educativas y laborales, cabe mencionar que algunos estudios apuntan a la falta de un conocimiento preciso de instituciones, requisitos, exigencias de los programas educativos, duración de las carreras y demás cuestiones relativas a las características de la oferta educativa del nivel superior (Meo y Dabedigno, 2010).

Lo anterior repercutiría directamente en la solidez del proyecto de futuro basado en tales metas pues para el diseño de los planes adecuados se requiere información pertinente y a tiempo. Sin embargo, en contraste con dichas investigaciones, los jóvenes de este estudio se mostraron dinámicos en la búsqueda de información, no limitándose a la que los docentes, amigos y familiares les proveían, sino recopilándola de manera autónoma a través de otros medios, como el internet.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Esto tuvo como resultado que esa parte del proyecto de futuro fuera visualizado con mayor claridad al estar bien informados y les dio la oportunidad de desarrollar planes adecuados.

No obstante, si se advirtió que la información con la que contaban para la concreción de las metas correspondientes a otros ámbitos de su vida era reducida en comparación con la que disponían para cumplir sus metas académicas y laborales.

Al respecto, Guerrero (2008) destaca el papel de la información para la construcción del proyecto de futuro, ya que la valoración de la realización futura del mismo no descansa en el mero presentimiento de ello, sino que debe basarse en un acervo de conocimiento con el que los jóvenes cuentan, sea por la búsqueda de información presente o por el conocimiento que surge de la experiencia del pasado.

En ese sentido, la falta de información en relación a otros ámbitos más allá del educativo y laboral se reflejó en planes menos definidos para el logro de metas personales, materiales y familiares; así, el proyecto de futuro se tornó más difuso en esos rubros.

Lo anterior puede relacionarse con la evidencia aportada por los trabajos de Meo y Dabedigno (2010) y Austral (2012) en torno a la visión de futuro de los estudiantes de bachillerato y el de Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet (2008) con jóvenes universitarios, con los que a su vez coinciden los resultados de este estudio, que demostraron que el interés por las metas educativas y laborales se encuentran más acentuadas y predominan por encima de la conformación de un proyecto de vida en sentido amplio, que incluya la realización personal, el formar una familia y otras metas que los jóvenes también se plantean al pensar sobre su futuro.

En virtud de lo anterior, es comprensible que el esfuerzo y tiempo que dedican a la búsqueda de información para cumplir esas metas no sea el adecuado para los fines que persiguen. Sin embargo, también cabe hacer la consideración de que esto no necesariamente se debe a una falta de interés o preocupación por otros ámbitos de su vida, como el familiar y material, sino que probablemente puede estar relacionado al momento temporal en el que tales metas están ubicadas en el proyecto.

Es decir, aquellas metas cuya concreción se encuentra más cercana en el tiempo requieren de formular planes y desplegarlos a corto plazo, lo que puede motivar a los jóvenes a la búsqueda de información ante la urgencia del acontecimiento previsto.

En contraste, la necesidad de desarrollar planes que persigan metas ubicadas a un plazo mayor no es tan inmediata, por lo que la motivación para emprender la búsqueda de información es menor y por ello tiende a ser postergada para cuando a juicio de los jóvenes la cercanía del momento lo demande.

Esto corresponde con los planteamientos de Nurmi, quien señala que la motivación tiene que ver con la distancia temporal a la que cada persona sitúa sus principales metas, de modo que la mayor o menor distancia temporal futura constituiría el elemento clave de la conducta motivada o dirigida a metas (Díaz, 2006).

Lo anterior podría dar cuenta del porqué los jóvenes de este estudio al expresar su proyecto de futuro en relación a ámbitos más amplios de su vida, lo hacen de manera más restringida, abarcando pocas metas o menos específicas en los ámbitos familiar, material y personal, denotando que los planes que han concebido para su consecución no están claramente delineados aún y reconociendo que no han buscado información al respecto.

En lo que corresponde a las características personales de los informantes, si bien respecto a algunas de ellas se presentaron ciertas particularidades en la definición de su proyecto, otras no representaron motivo de diferencia en ellos.

Según lo señalado por Martínez (2004) existe evidencia aportada por la investigación de que las personas que viven en condiciones educativas y socioeconómicas desfavorables tienen una perspectiva temporal futura limitada, es decir, pocas metas u objetivos, por lo que los proyectos también se afectarán en sentido proporcional.

Sin embargo, lo anterior correspondió parcialmente con la información obtenida pues de acuerdo a las experiencias compartidas en este estudio, si bien una situación familiar difícil que deriva en falta de apoyo económico o emocional y situaciones de precariedad laboral o económica si llegó a relacionarse en algunos casos con un proyecto de futuro más limitado respecto a las metas y planes planteados o a una pausa en el avance del mismo, esto no sucedió en general.

Es decir, para el común de los jóvenes no necesariamente implicó una reducción del número de metas, sino más bien apuntó a un esfuerzo por elaborar planes ajustándose a los recursos con los que cuentan, con una visión optimista de que podían lograr las metas que se propusieron, no importando las dificultades.

Por otro lado, respecto al sexo de los informantes a propósito de las metas planteadas, Cárcamo, Contreras, Muñoz y Nesbet (2008) encontraron que se relacionan con el rol femenino que predomina hasta nuestros días, el cual incluye aspectos de maternidad, familiar o roles domésticos, a diferencia de los varones.

Los resultados de este estudio coinciden con lo anterior, pues una de las metas planteadas por los jóvenes fue formar una familia propia; sin embargo, mientras que los hombres no ofrecieron detalles al señalar tal acontecimiento, las mujeres demostraron en sus discursos una mayor reflexión respecto al tema, ofreciendo más detalles sobre la pertinencia de casarse o tener o no hijos y en qué momento de sus vidas

Asimismo, se advierte por parte de las mujeres el deseo de romper ciertos estereotipos sociales sobre el rol de la mujer en la familia, que aún prevalecen, enfatizando y priorizando el rol profesional respecto al rol doméstico y a la búsqueda de la independencia económica en el matrimonio o vida en pareja y en general que les permita lograr una mayor equidad de género en sus vidas.

Respecto a la edad, aunque es una de las características que varias investigaciones señalan como un aspecto importante (Díaz, 2006), en este estudio no se evidenciaron contrastes en el proyecto de futuro respecto a ella. Esto porque la diferencia de edad entre los jóvenes de este estudio no era significativa como para suponer un salto entre etapas del desarrollo, como lo sería entre la infancia y la juventud, por ejemplo, que fueron características de otros trabajos.

Lo anterior depende en gran medida de las circunstancias particulares de cada informante y la manera en que cada uno vive sus experiencias.

Por otro lado, respecto a la manera en que el proyecto de futuro ha avanzado; de acuerdo a los testimonios de los jóvenes de este estudio, fue posible identificar circunstancias que representan desafíos para avanzar en su proyecto de futuro tal cual lo tienen concebido.

En este sentido, se confirma que las circunstancias que prevalecen en la sociedad actual exigen a la juventud “agenciarse caminos y estrategias diversificadas para poder ubicarse, así sea como mera sobrevivencia o en resistencia ante las escasas opciones que tienen” (García Canclini, et al, 2005, citado en Guerra, 2009, pp. 28).

Esto quedó demostrado sobre todo respecto a la parte de su proyecto de futuro relacionado a la continuidad de estudios superiores. El hecho de tener que participar en un proceso de selección ya limita sus opciones, pues aunque deseen continuar estudiando existe la posibilidad de no ser admitidos y sus opciones se reducen aún más cuando carecen de los recursos económicos necesarios para poder contar con otras alternativas que les permita concretar esa meta.

Así, las dificultades económicas son una condicionante que restringe las opciones de las que los jóvenes pueden disponer no sólo para ingresar sino para mantenerse en la universidad. Frecuentemente no tienen otra alternativa que combinar estudios y trabajo a pesar de que no lo hayan tenido contemplado, a expensas de bajar su rendimiento académico.

Las dificultades que los jóvenes enfrentan para continuar sus estudios así como las que logran vislumbrar en el cumplimiento de otras metas en el futuro fueron expuestas a lo largo de sus discursos.

Ya algunos autores identificaron en otros estudios que dentro de los obstáculos que los jóvenes identifican para lograr sus metas se encuentran la falta de oportunidades, capacitación insuficiente y escasez de redes sociales, la falta de tiempo para los estudios y capacidad para sostenerlos económicamente (Dabenigno, V., et. al, 2009; Guerra, 2012).

Como pudo observarse, los resultados de este estudio concuerdan casi completamente con los señalados por tales autores, salvo por la escasez de redes sociales, ya que los jóvenes se desenvuelven en diversos espacios y las relaciones que en ellos establecen son significativas y fuentes de apoyo, inspiración y sostén, como quedó demostrado respecto al apoyo de los amigos y docentes.

Sin embargo, como lo señala Hualde (2003) con base en los resultados de su investigación sobre trayectorias laborales, aprendizaje y condiciones de empleo en estados de la frontera norte de México, las trayectorias no son lineales y están sujetas a necesidades económicas, situaciones familiares y expectativas individuales.

Lo anterior encontró correspondencia con este estudio no sólo por las dificultades que potencialmente pueden orillar a los jóvenes en general al abandono de su proyecto de futuro tal cual lo tenían contemplado, sino porque se identificó un caso en el que precisamente los recursos económicos limitados y una situación familiar complicada

llevaron a un estudiante a hacer una pausa en sus estudios universitarios para incorporarse al mercado laboral, aunque conservando la intención de retomarlos cuando sus condiciones fueran más favorables para hacerlo, en virtud de sus expectativas individuales, que son terminar su carrera y con ello lograr otras metas que se ha planteado.

Es por ello que un aspecto que distingue los proyectos de futuro de estos jóvenes es que más allá de sus expectativas de concretarlo satisfactoriamente, sin contratiempos ni inconvenientes, reconocen que la realidad es compleja y por tanto deben prevenirse con las medidas necesarias ante cualquier contingencia que pueda afectar la manera en que desean avanzar hacia su futuro.

Desplegar una gran diversidad de acciones como parte de sus planes como las descritas en apartados anteriores, es la forma en la que pretenden abarcar el máximo de posibilidades y reducir el riesgo de no ingresar o de abandonar la universidad.

Con esos y otros fines, los planes pueden ser considerados anticipadamente para prevenir o bien, se redefinen en el curso de los eventos dependiendo de circunstancias imprevistas, como cuando no son admitidos en la carrera de primera opción, se les retira el apoyo económico y emocional de sus padres o su familia enfrenta momentos de precariedad económica.

Además, en este trabajo se observó que las acciones del plan comienzan a implementarse desde los primeros momentos, ya que los jóvenes que “cuentan con un proyecto claro, han tomado decisiones acordes a él y realizado acciones para satisfacerlo” (Guerrero, 2008, pp. 203).

Lo anterior concuerda con la manera en que Gleizer (1997, pp. 52, citado en Guerrero, 2008, pp. 181) define al proyecto de futuro como “abierto, flexible, vago y hasta cierto punto indeterminado, en tanto debe ser constantemente revisado y reconstituido de acuerdo con las alteraciones en las circunstancias que vivencia el individuo”.

Por otro lado, respecto al proyecto de futuro en sentido amplio, parece ser que los jóvenes asimilan las nuevas características de las sociedades modernas, en las que los individuos cada vez más se despegan de la pauta del egreso, la inserción laboral y el formar una familia, que anteriormente había caracterizado el desarrollo de los mexicanos en la sociedad (Guerra, 2009; Lozano, 2003).

En la actualidad, el desarrollo en sociedad del individuo se caracterizan “por el constante vaivén de posibilidades y estatus: se puede pasar de estudiante a trabajador, y luego estar sin trabajo y regresar al estudio, ser activo/inactivo, casado/soltero, es decir, destaca la facilidad con la que ahora se juega entre ser y no ser” (Weiss, 2012, pp. 23).

En concordancia con lo anterior, los jóvenes conciben un porvenir en el que la experiencia del trabajo sucede desde temprano, alternándose o traslapándose con escolaridades cada vez más prolongadas, donde la meta de formar una familia propia ya no está necesariamente presente y cuando lo está, se ubica hasta el final de otras metas más prioritarias para ellos, como viajar y aquellas relacionadas con el crecimiento personal.

Lanz, Rosnati, Marta y Scabini (2001, citados en Ruiz, Llinares y Zacarés, s.f), señalan que la evidencia de varias investigaciones apuntan a que los jóvenes se centran, por orden de prioridad, en el trabajo futuro y la educación, seguido del tiempo libre y la adquisición de bienes materiales y finalmente en las relaciones de pareja y la conformación de su propia familia, por lo que es evidente que tales resultados concuerdan completamente con los encontrados en este estudio.

A diferencia de lo anterior, Weiss (2012), Echarri y Pérez (2007) y Guerra (2009) apuntan que es frecuente que las trayectorias reproductivas se traslapen con otras circunstancias en las que los jóvenes se desempeñan. Esto no necesariamente porque no sea cierto en la realidad, pues hubieron informantes que son padres, sino porque por lo menos en el imaginario de los jóvenes que aún no lo son no se tiene concebido de esa manera.

De acuerdo a lo anteriormente planteado respecto al proyecto de futuro académico y en sentido más amplio, los hallazgos de este estudio se relacionan con el curso de vida respecto a la noción de trayectoria, que “no supone alguna secuencia en particular ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito, aunque sí existen mayores o menores probabilidades en el desarrollo de ciertas trayectorias vitales” (Blanco, 2011, pp. 12; Guerrero, 2006).

En este sentido, se confirma que el curso de vida no un recurso rígido sino flexible, pues los jóvenes de este estudio alternan o combinan roles en su vida como el académico y laboral en varias ocasiones y posponen los roles familiares para lograr metas personales y materiales primero: sitúan la conformación de una familia y la llegada de los hijos en un tiempo posterior a las metas académicas y laborales, no antes.

Finalmente, según algunos autores e investigaciones, los jóvenes atraviesan por una etapa en la que tiene lugar una ampliación de los mecanismos de socialización en relación con los patrones de comportamiento, entre ellos, el medio social, los pares y amigos y los medios de comunicación (Alejo, 2011; Martínez, 2007; Mora y De Oliveira, 2009; SERNAM, 2001).

Al respecto, las aportaciones de los jóvenes confirmaron esa expansión de referentes, pues sus relatos aludieron a ámbitos variados, como el escolar, los clubes deportivos y religiosos, a partir de los que retomaron elementos para delinear su proyecto, siendo entonces “una expresión del conocimiento y de las formas de apropiación que los individuos hacen de su horizonte de oportunidad en la estructura social y cultural, teniendo como marco de referencia los procesos y los agentes de socialización con los que se involucran a lo largo de su vida” (Guerra, 2009, pp. 53).

Desde la información proporcionada por los medios de comunicación y las personas con quienes establecen relaciones en esos ámbitos hasta el ejemplo y las experiencias de las mismas, fueron aportes que estos jóvenes incorporaron en la definición de su proyecto, según su propia visión de la vida.

De manera particular, se destacó en el contexto escolar el papel de los docentes para la definición del proyecto de futuro de los jóvenes. Los hallazgos al respecto muestran que dichas contribuciones se dan en una atmósfera de informalidad y cercanía personal, en la que los docentes comparten sus experiencias y atienden las dudas de los jóvenes.

Sin embargo, la orientación que proporcionan mediante lo anterior se relaciona únicamente con el futuro académico y laboral, sin trascender hacia otros ámbitos. Esto concuerda con los hallazgos de un estudio dirigido por Sergio Vivanco, sobre el análisis y detección de expectativas y proyectos de vida de niñas, niños y adolescentes (SERNAM, 2001) en Chile, cuyos resultados indican que la presencia e influencia de los profesores sólo adquieren importancia cuando se trata de estudios mientras en los demás temas prácticamente no figuran.

De manera complementaria a lo anterior, los jóvenes refirieron haber cursado la materia de Plan de Vida y Carrera en el bachillerato y sobre su contenido reconocieron que se motivó la reflexión sobre sus metas a corto, mediano y largo plazo, así como temas

relacionares a la salud emocional, física y sexual, convivencia, entre otros. Sin embargo, al explorar los elementos que de ella recuperaron para conformar y definir su proyecto de futuro, únicamente expresaron aquellos que favorecieron su elección de carrera; lo mismo sucedió al referirse a la materia de Orientación Vocacional. Lo anterior sugiere entonces que la contribución del contexto escolar en la definición del proyecto de futuro de los jóvenes participantes en este trabajo se limita a esos rubros.

Respecto al contexto social, Ramírez (2012) señala que la manera en que las relaciones sociales entre pares puede contribuir a la formulación o modificación de los proyectos a futuro es muy diversa pero queda claro su alto potencial “al acompañarse, divertirse, dedicarse a los estudios, empujar hacia una meta o reflexionar en colectivo sobre ciertas experiencias de la vida, los grupos de pares influyen significativamente en las trayectorias de sus miembros” (Ramírez, 2012, pp. 168).

Lo anterior concuerda con este estudio ya que en sus amigos y miembros de su grupo de pares los jóvenes encontraron apoyo para concretar sus metas, fueron frecuentemente fuentes de información, a partir de sus experiencias compartidas se amplió la visión de lo que deseaban para el provenir, coincidiendo o diferenciándose de lo que los demás deseaban alcanzar en el futuro.

Respecto a la contribución del contexto familiar, Guerra y Guerrero (2012) subrayan la relevancia de su papel al ser la instancia primaria de socialización, por lo que “podríamos esperar que ella determinara en gran medida la conducta y las expectativas de los estudiantes” (Guerra y Guerrero, 2012, pp. 50).

En este estudio se evidenció la veracidad de tal afirmación pues la familia contribuye sustancialmente en todos los momentos de la conformación del proyecto de futuro de este grupo de estudiantes que aspira continuar con sus estudios de educación superior: en la selección de las metas, al motivar la continuación de los estudios universitarios de los jóvenes; en el desarrollo de planes, al proporcionar información sobre las áreas que son de su conocimiento y orientar la decisión de los jóvenes hacia las opciones a su parecer más convenientes, como en la elección de carrera o institución educativa, ofrecer la posibilidad de otras opciones en caso de no concretarse el plan tal cual se tenía concebida originalmente; y el apoyo emocional, económico y material a su proyecto de futuro.

Capítulo 6. Conclusiones y consideraciones finales

Como parte de las consideraciones finales respecto al producto de este trabajo de investigación es necesario evaluar la manera en que los objetivos de este estudio fueron alcanzados mediante la respuesta a las preguntas de investigación.

En este sentido, a partir de los hallazgos expuestos y discutidos se puede considerar que se obtuvo información valiosa respecto a la conformación de los proyectos de futuro de los jóvenes, no únicamente respecto a las metas que indican los ámbitos de su interés, sino al proceso mismo de estructuración del proyecto y las condiciones en que una parte de él se ha concretado, motivando ajustes y poniendo en evidencia el carácter flexible del mismo.

Sin embargo, la medida en que las preguntas de investigación fueron respondidas es diferente para cada cuestión. Concretamente, cómo se ha conformado y ha avanzado la parte del proyecto de futuro respecto a la continuidad de estudios superiores, así como la contribución de la familia y el contexto social fueron cuestiones respecto a las que se obtuvo información más amplia y profunda que permitió visualizar un panorama más sólido y completo sobre los aspectos relacionados a dichas interrogantes.

Lo anterior puede atribuirse al hecho de que, por un lado, esta parte del proyecto goza de una especial centralidad en la vida de estos jóvenes, como ya se ha explicado, además de que la cercanía temporal respecto a este aspecto es menor en comparación con otros ámbitos, cuyas metas afines son ubicadas en el largo plazo. Es decir, el proceso de continuidad de los estudios superiores tuvo su comienzo en el bachillerato y es parte de su día a día más reciente, por lo que es comprensible que tengan una mayor elaboración mental de esta parte del proyecto y que puedan expresarlo con mayor detalle.

Por otro lado, respecto a otros ámbitos de interés de los jóvenes incluidos en su proyecto de futuro, así como la contribución del contexto escolar para la conformación de los mismos, fueron interrogantes que la información obtenida fue menos amplia y profunda.

Al respecto, los motivos pueden ser diversos. Uno de ellos es el hecho de que como se ha señalado, las metas correspondientes a otros ámbitos están ubicadas a un plazo mayor, por lo que la urgencia por especificarlas más precisamente y delinear planes

concretos es menor para estos jóvenes, dando pauta para postergar las acciones concretas que favorezcan la elaboración mental de esa parte de su proyecto de manera menos difusa y más concreta, como lo es la búsqueda de información.

También, cabe la posibilidad de que ante el panorama actual signado por la competitividad, la precariedad laboral y económica, la velocidad del ritmo de vida y sus exigencias debido al aumento exacerbado de la información y los medios y formas de comunicación, estos jóvenes hacen de su proyecto académico y laboral el centro de sus esfuerzos y reflexiones, convencidos de que en él encontrarán un recurso seguro con cual hacerle frente adecuadamente, otorgándole una prioridad secundaria a otros ámbitos tales como el familiar, personal y material, o incluso, considerándolas dependientes del proyecto de futuro académico.

Otra razón es que los hallazgos de este estudio respecto al proyecto de futuro en otros ámbitos aparte del académico pueden estar denotando una verdadera falta de visión del futuro en sentido amplio por parte de los jóvenes, que puede ser atribuible a diversos motivos, entre ellos, la falta de información, falta de intención o de los medios por parte de los contextos familiar, escolar y social para alentar la reflexión de los jóvenes respecto a ello y la incertidumbre propia del futuro más lejano, alimentada por condiciones de vida poco favorables o incluso adversas en cuanto al desarrollo académico, personal y económico, que los desanima a plantearse metas, que aunque deseadas, consideran poco factibles.

Por otro lado, respecto a la contribución del contexto escolar, los jóvenes únicamente dieron cuenta de su contribución en aspectos muy particulares como la elección de carrera y el proceso para ingresar a la universidad, con base en las asignaturas de Plan de Vida y Carrera y Orientación vocacional y la aportación de los docentes, ya descritas con anterioridad, sin referir y menos profundizar en su contribución en ámbitos más amplios de su vida.

Sin embargo, a propósito de ello es indispensable hacer una aclaración precisa pues en este estudio no se afirma que la escuela, el bachillerato y la universidad, no cuenten con la iniciativa para abarcar la formación de los jóvenes en sentido amplio, incluyendo su preparación para el futuro, sino que de acuerdo a la percepción de los jóvenes expresada en sus discursos, éstos no impactan en su experiencia personal en la forma y en la medida en

que se espera que lo hagan, por lo que es entendible que la información obtenida es este aspecto no haya sido extensa.

Es por ello que se evidencia la necesidad de realizar una valoración realista de los alcances que las asignaturas de Plan de Vida y Carrera y Orientación vocacional están teniendo en la formación de los jóvenes.

Parece ser que falta motivar el interés y la reflexión de los alumnos hacia su futuro a través de medios más relevantes para ellos, no limitarse únicamente a proporcionar información o asignar tareas realizadas individualmente, como solicitar un listado de metas, por ejemplo, sino diseñando tareas o proyectos que los confronten con la realidad en la que viven.

Entrevistas a personas cercanas a su entorno, debates cuya polaridad temática los haga conscientes de las valoraciones propias hacia diversos aspectos de la vida o que propicien su cuestionamiento: paternidad y trabajo, éxito laboral y conformación de la familia propia, adquisición de bienes y bienestar personal, entre otros temas; investigaciones de campo sobre las condiciones socioeconómicas y laborales de su comunidad, espacios donde se compartan experiencias de vida, son algunas actividades orientadas a descubrir la pertinencia del contenido de tales asignaturas.

Lo anterior, en virtud de que en este trabajo se manifestó que los jóvenes rescatan elementos más significativamente de su contexto escolar a partir de las experiencias que sus docentes les compartieron en un ambiente de mayor confianza cuando los jóvenes les externaron sus inquietudes buscando orientación, haciendo de tales experiencias una fuente de información y reflexión más personal y no un contenido académico al que no se le reconoce el valor que puede tener para la vida diaria.

Asimismo, recordando las aportaciones de Tinto (2012) sobre las acciones institucionales formales, sería importante realizar un diagnóstico sobre los principales problemas que los jóvenes enfrentan para culminar sus estudios, que es una parte importante de su proyecto de futuro, y ofrecer los medios necesarios para ayudar a solucionar tales dificultades.

Finalmente, es preciso recordar que el enfoque metodológico que orientó el presente trabajo es el fenomenológico, en el que se privilegia la voz de los informantes y la transmisión de su experiencia personal, tal cual la vive y la interioriza, por lo tanto, la guía

de entrevista pretendió ante todo respetar el discurso de los informantes, motivando la expresión libre de sus ideas mediante preguntas generales que dejaban abierta la posibilidad de expresarse sin ser forzados a responder más allá de lo que es significativo para ellos.

Si bien también se formularon preguntas más específicas, estas fueron empleadas en la medida de su pertinencia para profundizar en lo que ellos por sí mismos referían respecto a lo que se les cuestionaba; en ese sentido, es comprensible que aquellos aspectos menos elaborados mentalmente como parte del proyecto de futuro por estos jóvenes, en consecuencia fueran menos referidos y a menor profundidad.

En virtud de lo anterior, no se subestima la posibilidad de que integrar otras preguntas específicas que reten a los jóvenes a hacer un esfuerzo para realizar un ejercicio mental en la situación de entrevista sobre aspectos de su proyecto de futuro que no tenían contemplado o suficientemente delineado, o que no refirieron de primer momento, pueda ofrecer mayor información para responder con mayor amplitud y profundidad las preguntas de investigación alusivas a otros ámbitos de interés presentes en los proyectos de futuro además del académico y a la contribución del contexto escolar.

Algunas de esas preguntas podrían ser: ¿cuántos hijos deseas tener?, ¿prefieres educación pública o privada para tus hijos?, ¿qué tipo de trabajo te gustaría tener?, ¿qué tipo de vivienda te gustaría tener?, ¿qué otros bienes materiales deseas obtener?, entre otras preguntas que motiven una reflexión más minuciosa y los ayuden a evaluar la viabilidad de las metas que se han planteado hasta el momento y la coherencia entre ellas.

A pesar de ello, no se desestima la importancia de los hallazgos respecto a estos ámbitos obtenidos mediante este trabajo, pues ponen sobre la mesa cuestiones sobre las que es necesario reflexionar y que motivan nuevas interrogantes y formas de abordar este objeto de estudio para trabajos posteriores y que se especificarán más adelante como parte de la agenda de investigación propuesta.

Finalmente, en virtud de los hallazgos de este trabajo es posible hacer las siguientes aseveraciones.

Los jóvenes reflexionan sobre su futuro, es algo que les preocupa y que los mueve a la acción presente para llegar a aquello que desean para su vida, frecuentemente distinto a sus condiciones y circunstancias actuales; más que mantener su estilo de vida particular, desean mejorarlo y superarlo.

El producto de tales reflexiones es su proyecto de futuro, cuya naturaleza es dinámica, pues en el trayecto de su concreción en la realidad se requiere replantear los planes, ajustarlos o hacer pausas en su aplicación. Sin embargo, no por ser dinámico y no darse de hecho es innecesario, al contrario, es indispensable para dar rumbo a la vida y orientar la conducta presente.

Además, cuando se plantea a través de una reflexión seria, el proyecto de futuro es un referente con la suficiente solidez como para permanecer y no ser transformado en su esencia cuando los acontecimientos no se suscitan exactamente en tiempo y forma como fueron previstos. Así, los eventos inesperados únicamente matizan el camino para avanzar hacia las metas que los jóvenes se proponen, de manera que se puede llegar a los mismos resultados a través de diversos medios.

También se evidencia el protagonismo de los jóvenes en su propia vida, desenvolviéndose como agentes activos capaces de aprender de experiencias propias y ajenas, tomar iniciativas y el control de sus actos, orientándolos a determinados fines. Con esto se demuestra que los jóvenes no dependen totalmente de las circunstancias que les rodean sino que tienen el potencial suficiente para forjar su propio destino.

Además, según los resultados de este estudio, ninguna característica o condición personal define en sí misma el proyecto de futuro, pues el contenido y la consistencia del mismo no se puede explicar en función de ellas de manera aislada, cambian entre los jóvenes en función de características personales y circunstancias pasadas y presentes en conjunto, con base en las propias experiencias de vida y la forma de interiorizarlas, lo que repercute en su visión del mundo y lo que le rodea.

Respecto a este último punto, su visión del mundo, los jóvenes de este estudio se muestran optimistas a pesar de reconocer la presencia de dificultades, ya que se animan a planear para el futuro, a establecer metas e imaginar soluciones anticipándose a los obstáculos.

También se advirtió que una manera de lograr mayor certeza y reducir la incertidumbre frente a su futuro es centrarse en su proyecto de futuro académico y laboral, que son los ámbitos sobre los que están mayormente informados y los contextos académico y familiar han enfatizado en su importancia como medio para asegurar el bienestar personal

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y económico. Son jóvenes que adjudican la realización de sus metas al esfuerzo propio más que a las condiciones externas o circunstanciales de la vida.

Por otra parte, este estudio abordó una parte del proyecto de futuro de los jóvenes que puede simplemente expresarse en la expectativa del egreso del bachillerato, el ingreso a la universidad, el paso a través de ella y el egreso de la misma, todo ello concebido mentalmente para realizarse satisfactoriamente, sin contratiempos y sin inconvenientes.

Sin embargo, con base en las experiencias compartidas por los jóvenes, se constata que la manera en que esa parte del proyecto ha avanzado y se ha materializado en la realidad es más compleja que eso.

Desde la diversidad de acciones implementadas para lograr su ingreso, tener que definir su postura y tomar decisiones frente a la admisión a la carrera de segunda opción y el desencanto con la carrera elegida o con la institución educativa, hasta la manera en que han tenido que recurrir a medios para no abandonar los estudios, todo da cuenta de la naturaleza de la complejidad del proyecto de futuro desde su concepción hasta su puesta en marcha.

Respecto al proyecto de futuro en sentido amplio, los ámbitos de interés de los jóvenes se amplían hacia la esfera laboral, familiar, material y personal; no obstante, en estos rubros aparece menos claramente definido respecto a metas y claridad en los planes desarrollados en comparación con la parte del mismo relacionada a la continuación de estudios superiores.

Es decir, mientras que respecto al futuro más cercano los jóvenes pueden declarar metas más concretas y desarrollar planes más definidos, a medida que avanzan hacia un futuro más lejano, las metas se van volviendo más generales y más ambiguas; no se arriesgan a establecer un gran número de ellas a largo plazo o a definir los pasos específicos en un plan a seguir para concretarlas.

Esto es porque aunque afirman que la concreción de sus metas depende de ellos, a medida que piensan en un futuro más lejano, reconocen que tienen menos idea de las circunstancias que pueden contextualizar el avance hacia las mismas y por tanto perciben más fuera de su control.

Respecto a la contribución de los contextos familiar, escolar y social, la familia sigue ostentando un papel fundamental y de gran peso para los jóvenes. Los padres siguen

de cerca las decisiones de sus hijos, y los jóvenes, aunque persiguen su autonomía y reclaman mayor independencia, siguen necesitando de la orientación y el apoyo de sus padres y de la familia en sentido amplio para sostener sus proyectos de futuro.

Desde la percepción de los estudiantes, el bachillerato y la universidad aportan al proyecto de futuro únicamente en el ámbito académico y de manera más significativa mediante los docentes, en el marco de una relación cercana y más personal, y en menor medida propiamente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las asignaturas.

Cabe mencionar que aunque la contribución de la escuela se percibe en los términos descritos, si es referida por los jóvenes como un espacio privilegiado para el establecimiento de relaciones sociales, que enriquecen y amplían su visión mediante el apoyo, el intercambio de ideas y el ejemplo.

En este sentido, las relaciones entre compañeros y amigos que comparten las instalaciones del bachillerato y la universidad y las actividades extraescolares que dichas instituciones fomentan son muy significativas para los jóvenes; sin embargo, sus relaciones sociales de los jóvenes no se limitan a esos entornos, sino que se amplían a una variedad de entornos sociales, como los deportivos y religiosos, en el seno de los cuales se amplían las metas hacia otros ámbitos de la vida de los jóvenes.

Finalmente, cabe destacar que aunque para la formulación del proyecto de futuro toman en cuenta a los otros, estos jóvenes ejercen procesos reflexivos para ajustar e integrar lo que le rodea a su estructura simbólica, de acuerdo a sus gustos y formas de pensar y sentir, por lo que finalmente corresponde a una elección personal y esta basado en convicciones propias.

- *Alcances*

Uno de los propósitos de este estudio fue aportar una contribución al conocimiento de los jóvenes mexicanos, sobre sus intereses, cómo viven sus experiencias y a partir de ellas construyen las bases de su futuro.

Con fundamento en la evidencia presentada en esta investigación se puede considerar que objetivo fue cumplido pues ofrece una mirada al mundo de los jóvenes, qué

les interesa, qué les preocupa, qué les impacta, qué desean y cómo se relacionan en los contextos que les rodean, qué recuperan de ellos.

De esta manera, este estudio aporta información útil para que todas aquellas instancias o individuos que tienen responsabilidad o incidencia directa en la toma de decisiones respecto a asuntos diversos que afectan a la vida cotidiana de los jóvenes tomen las medidas pertinentes para favorecer las condiciones en que los jóvenes se desenvuelven en nuestra sociedad mexicana y apoyarlos para el logro de sus objetivos.

- *Limitaciones*

Todo trabajo de investigación debe ajustarse a los recursos económicos, materiales y de tiempo de los que el investigador dispone. Una de las implicaciones de lo anterior es la necesidad de haber delimitado este estudio a abordar el proyecto de futuro de una parte de los jóvenes que egresan del bachillerato, concretamente aquellos que transitaron hacia educación superior.

Por tal motivo no fue posible ampliar este estudio al común de los jóvenes, para conocer qué es importante, qué significa el paso por el bachillerato y de qué manera integran elementos de él en su vida, qué características tiene el proyecto de futuro y bajo qué circunstancias lo operan, aquellos jóvenes que se decidieron por otras opciones de vida al egreso del bachillerato.

- *Agenda de investigación*

En virtud de lo anteriormente expuesto y de los resultados de este estudio queda abierta la posibilidad de explorar en futuras investigaciones los siguientes aspectos:

- Cómo es el proyecto de futuro de los jóvenes que se deciden por opciones de vida diferentes a la continuación de estudios superiores al egreso del bachillerato.

- Cómo perciben los estudiantes de bachillerato las asignaturas de Plan de Vida y Carrera, Orientación vocacional y el Programa de Orientación Educativa respecto a su utilidad, pertinencia y relevancia para delinear su proyecto de futuro.

- La formación docente y su práctica como orientadores dentro del Programa de Orientación Educativa.

- Características de la cobertura y el tratamiento de las competencias genéricas y transversales para la vida en el bachillerato.

- La formación y el sentido axiológico, moral y emocional de los jóvenes y su relación con la definición de su proyecto de futuro.

- Estudio extensivo que permita visualizar tendencias en las características de los proyectos de futuro para la elaboración de perfiles.

- Estudio sobre los proyectos de futuro de los estudiantes específicamente en el ámbito de formación profesional.

▪ *Recomendaciones*

A partir de los hallazgos de este trabajo, es posible plantear la necesidad de revisar y adecuar los contenidos de las asignaturas de Plan de Vida y Carrera, Orientación Vocacional y el Programa de Orientación Educativa durante el bachillerato y el modo de impartirlas, evaluar sus resultados en los alumnos en términos de su pertinencia y el impacto real que tienen para los estudiantes de bachillerato.

Lo anterior con la finalidad de ajustar o incluso rediseñar la manera en que se pretende orientar a los jóvenes hacia la reflexión de su vida en términos amplios, más allá de limitarse únicamente a fomentar la continuidad de estudios superiores.

Ya que los docentes fueron el vehículo más significativo del bachillerato y la universidad para recibir orientación sobre su futuro, es necesario valorar y aprovechar las relaciones cercanas entre estos dos actores educativos en el marco de actividades más planeadas y orientadas a fines concretos, como pueden ser talleres vivenciales, grupos de apoyo, orientación, y discusión, donde los jóvenes puedan externar sus dudas e inquietudes respecto a la variedad de temas que les interesa.

La participación de orientadores y psicólogos es importante, ya sea para asumir tales roles u orientar a los docentes o para asistir a los jóvenes con situaciones de vida que ponen en peligro su bienestar emocional y las posibilidades de una vida futura satisfactoria.

Asimismo, conviene diseñar estrategias semejantes y aplicarlas en el contexto escolar universitario, bajo el supuesto que los jóvenes en ese nivel educativo aún atraviesan por una etapa en la que necesitan ser orientados y recibir herramientas útiles para aplicarlas para su vida en general.

Ya que la familia sigue siendo el núcleo básico de la sociedad y su influencia es significativa en la vida de los jóvenes, es importante unir esfuerzos entre la comunidad escolar y familiar para formar una sinergia que persiga el bienestar de los jóvenes y su formación integral.

Los padres también pueden recibir orientación para a su vez, fomentar en sus hijos y jóvenes hábitos de reflexión, estudio, perseverancia y cultivar el deseo por ser seres humanos cuya participación en nuestra sociedad trascienda en el ejercicio de las habilidades y el desarrollo del potencial propio para contribuir al bienestar común.

Finalmente, ya que las relaciones interpersonales con los amigos y con el grupo de pares es relevante para los jóvenes, es necesario seguir propiciando espacios de convivencia saludables tales como actividades deportivas, de esparcimiento, culturales, grupos de apoyo y ayuda, así como tomar ventaja de ello incluso para enfrentar dificultades académicas, como es el caso de asesorías académicas entre pares.

Glosario

Curso de vida: es “un recurso cultural de reducción de complejidad del que disponen los individuos para dar respuesta a los imperativos de racionalizar el paso del tiempo, distribuyendo ciertos roles, obligaciones y derechos de acuerdo con estas divisiones, transformando así el tiempo biológico en tiempo social” (Neugarten y Datan, 1973, citados en Guerra, 2009, pp. 46).

Juventud: Es una etapa del desarrollo humano comprendida entre los 15 a 20-22 años de edad aproximadamente que se caracteriza por la ocurrencia de cambios físicos importantes en el individuo y las transformaciones de naturaleza cualitativa que surgen respecto a su competencia cognoscitiva, social y de autonomía: tiene lugar la concientización de sí mismo en relación al mundo; la dependencia con las instituciones se darán en la medida en que lo deseen y sus acciones corresponderán más una decisión propia (Lozano, 2003).

Metas: Diferentes objetos, situaciones, estados, ideales, y cualquier otro elemento que pueda ser visualizado prospectivamente como un objetivo a alcanzar y que estimulan las acciones del presente (Martínez, 2004).

Perspectiva temporal futura: se refiere a la representación mental de modo consciente que las personas tienen respecto a su futuro en los ámbitos de la vida que le son significativos; esta representación se da en el presente y según Carcelén y Martínez (2008) en ella se contienen los “objetos motivacionales”, es decir, las metas, objetivos, y también el tiempo estimado en que serán logrados o alcanzados.

Planificación: es un proceso que consiste en la búsqueda o establecimiento de metas futuras, la elaboración de un plan para concretarlas, lo cual implica también el conocimiento del contexto y las condiciones que rodearían el desarrollo del plan lo que permitiría posteriormente construirlo. Este componente informa más que del proceso de planificación, del estado de la planificación en el momento presente (Nurmi, 1989, citado en Díaz, 2006).

Proyecto de futuro: el producto de un ejercicio reflexivo, que se expresa en el enunciado de metas u objetivos seleccionadas a partir de los sentidos y significados atribuidos a las experiencias individuales, sociales y contextuales vividas en el pasado y presente; y que

teniendo como fundamento la conciencia de la situación presente, implica la determinación y puesta en marcha de una serie de acciones articuladas y orientadas a su consecución, reconociendo y haciendo uso de los recursos con los que cuenta. El proyecto de futuro se orientado a la búsqueda de un sentido más amplio de la existencia.

Transición: “corresponde a sucesos específicos en determinados momentos de la vida” (Guerrero, 2006, pp.487) o “cambios de estado, posición o situación no necesariamente predeterminados o absolutamente previsibles” (Blanco, 2011, pp. 12) aunque algunos de ellos pueden tener mayores o menores probabilidades de ocurrir en la medida en que correspondan con el sistema de expectativas sociales que aún prevalece respecto a la edad y que rodean al individuo.

Trayectoria: es el desarrollo de la vida en un proceso biográfico e histórico (Bracchi y Seoane, 2010) que no da por hecho una secuencia en particular de eventos vitales ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito, aunque sí hay mayores o menores probabilidades en el desarrollo de ciertas trayectorias vitales (Blanco, 2011, pp. 12; Guerrero, 2006).

Turning point: son “eventos que provocan fuertes modificaciones que, a su vez, se traducen en virajes en la dirección del curso de vida” (Blanco, 2011, pp. 13), se suscitan inesperada o espontáneamente y son significativos al grado de afectar fuertemente la dirección del curso de vida. La valoración de tales eventos como favorecedores o desfavorecedores dependerá del individuo.

Bibliografía

- Aguilar, R.M.C. (2007), La transición a la vida universitaria: Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono. En *IV Encuentro Nacional de docentes Universitarios Católicos*, recuperado en enero de 2013 en http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319733023_12.pdf
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Austral, R. (2012). *La educación y el trabajo. Cómo se plantean el futuro los estudiantes secundarios*. Buenos Aires. Recuperado el 7 de septiembre de 2013, de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/InfInvestigacion1.pdf>.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*. 5(8), pp. 5-31. Recuperado el 13 de oct de http://www.alapop.org/2009/Revista/Articulos/RELAP8_1Blanco.pdf
- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. En *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4^a época, 4 (4), pp 67-86. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf
- Cárcamo, U., Contreras, C., Muñoz, V. O., Nesbet, M. F. (2008). Comparaciones en las percepciones de futuro de los universitarios chilenos y catalanes. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 11(1). México: UNAM. Recuperado el 20 de septiembre de 2013. en <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicología/psiclin/vol11num1/vol11No1Art7.pdf>
- Carcelén, M. C. y Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*. Vol. 26(2), pp. 255-276. Recuperado el 22 de febrero de 2014 de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1060/1024>

- Carter, S.M. & M. Little (2007). Justifying knowledge, justifying method, taking action: Epistemologies, methodologies, and methods in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 17(10), pp. 1316-1328.
- Castells, M. (2001). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red, México, Siglo XXI.
- CEPAL (2010). Transferencias públicas en etapas tempranas del ciclo vital: un desafío para el combate intertemporal a la desigualdad. En *Panorama Social de América Latina 2010*. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/41799/PSE2010-Cap-V-transferencias-preliminar.pdf>
- CONAPO (2010a). Situación Demográfica de México 1910-2010. En *La situación demográfica de México 2010*, pp. 11-24. México: CONAPO. Recuperado el 8 de septiembre de 2013, de: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/La_Situacion_Demografica_de_Mexico_2010.
- CONAPO (2010b). Situación actual de los jóvenes en México. En *La situación demográfica de México 2010*, pp. 55-70. México: CONAPO. Recuperado el 8 de septiembre de 2013, de: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/La_Situacion_Demografica_de_Mexico_2010.
- CONAPO (2011). ¿A qué se dedican los jóvenes en México?. En *La situación demográfica de México 2011*, pp. 23-40. México: CONAPO. Recuperado el 8 de septiembre de 2013, de: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Publicacion_Completa_SDM2011.
- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein, Y., Larripa, S. y Otero, M. P. (2009). Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. (1). Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Recuperado el 27 de septiembre de 2013, de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionmedia2009.pdf>

- Díaz, J. F. (2006). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. Universidad Complutense de Madrid. *Anales de Psicología*. 22(1), pp. 52-59. Recuperado el 7 de septiembre de 2013, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/167/16722107.pdf>.
- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*. Vol. 4(1), pp. 69-76. Recuperado el 13 de febrero de 2014, en http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/50_adolescencia_y_juventud.pdf
- Dubar, C. (2000). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona, Bellaterra (Serie General Universitaria, 15).
- Echarri, C. J. y Pérez, J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios demográficos y Urbanos*. 22(1), pp. 43-77. ISSN: 0186-7210
- Elder, G., Kirkpatrick, M. and Crosnoe, R., (2004). The Emergence and Development of Life Course Theory. In Mortimer, J. T., and Shanahan, M. J., (Eds.). *Handbook of the life course*. pp. 3-19. USA: Springer. Recuperado el 09 de octubre de 2013 de http://books.google.com.mx/books?id=RMVM_8bjaWgC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=glen+elder+life+course+theory&source=bl&ots=tqHMJYDQVR&sig=crdwtMdcufPA8YpAXowGCvkDpUU&hl=es&sa=X&ei=XNFZUuysOYTLkAeigIGAAG&ved=0CFIQ6AEwAw#v=onepage&q=glen%20elder%20life%20course%20theory&f=false
- Encuesta Nacional de juventud 2010, Resultados generales (2011). [Archivo de datos]. México: Centro de documentación del Instituto Mexicano de la Juventud Recuperado el 25 de octubre de 2013 de <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/descargas.php>
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M. C. *La Investigación de la Enseñanza II. Métodos Cualitativos y de Observación*. (pp. 195-132). España: Paidós Educador
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flick, U. (2013). *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles: Sage

- Guerra, M. I. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares*. México: ANUIES
- Guerra, M. I., (2009b). La transición a la escuela media superior en jóvenes de sectores populares: entre la inclusión / exclusión social. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado el 20 de enero de 2014 de, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178428065.pdf>
- Guerra, M. I. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En Weiss, E. (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, pp. 243 – 266. México: ANUIES.
- Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En Weiss, E. (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, pp. 33 – 62. México: ANUIES.
- Guerrero, M. E., (2006). El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), pp. 483-507. Recuperado el 09 de septiembre de 2013 de http://www.cch.unam.mx/sites/www.cch.unam.mx.planeacion/files/programas/punto_de_retorno.pdf
- Guerrero, M. E., (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. [Tesis doctoral]. Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. Recuperado el 24 de octubre de 2013 de <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/MEGLosestudiosdebachilleratounacercamiento.pdf>
- Guerrero, M. E. (2012). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. En Weiss, E. (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, pp. 125 – 150. México: ANUIES.
- Guichard, J. (1993). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Guzmán, C., (Coord.). (2013). Querer ser estudiante: Experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la Universidad. En Guzmán, C., (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*, pp. 63-92. México: ANUIES

- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- Heath, S., Fuller, A., and Panton, K., (2007). Life course, generation and educational decision-making within networks of intimacy. Presentado en *BERA Annual Conference*, London, 2007, 6-8 september. UK, University of Southampton.
- Hualde, A. (2003). Trayectorias Laborales y Condiciones de Empleo de Técnicos: Un Análisis en Tijuana y Mexicali. *Revista de la Educación Superior*. 32 (126), pp. 97-109. Recuperado el 09 de oct de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A7ES.pdf
- INEE (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- Lozano, M. I. (2003). Nociones de juventud. Última década. No. 18, pp. 11-19. Recuperado el 11 de febrero de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501801>
- Mariscal, S. L. (2013). La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año. En Guzmán, C., (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*, pp. 129-154. México: ANUIES
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 7 de septiembre de 2013, en http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2004/tdx_0702104-150840/pmu1de1.pdf
- Martínez, M. L. (2007). Mirando al futuro: Desafíos y oportunidades para el desarrollo de los adolescentes en Chile. *Psykhé*. Vol. 16(1), pp. 3-14. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 13 de diciembre de 2013 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96716101>
- Martínez, R. A. (2013). *Expectativas de Futuro en Estudiantes de Bachillerato Tecnológico*. [Tesis de maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Recuperado el 07 de marzo de 2014 de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/Rectoria/Dependencias/Direccion_General_Academica/Dependencias/DESO/Programas_academicos/MC/Proyectos_Primavera_2013/PTIV_mayo2013_Martinez_An.pdf
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la Investigación Cualitativa. *Investigaciones sociales*. Año IV, No. 5, pp. 165-180. Recuperado el 12 de febrero de 2014 en

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N5_2000/a08.pdf

- Meo, A. y Dabenigno, V. (2008). Los adolescentes y sus visiones de futuro: una primera aproximación a las expectativas educativas en sectores populares de la ciudad de Buenos Aires. En Iriarte, A. (comp.), *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior. La universidad argentina y los nuevos desafíos*, pp. 119-148. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes desectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?. *Revista Iberoamericana de Educación*. 5 (53), pp. 1-13. Recuperado el 7 de octubre de 2013 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3400Meo.pdf>
- México, *récord de población en 2013* (s.f.). Recuperado el 11 de septiembre de 2013, de: <http://www.aztecanoticias.com.mx/infografias/127/m-xico-r-cord-de-poblaci-n-2013>
- Miller, D. G., (2002). Entre el proyecto y la fantasía: la representación de futuro de un grupo de jóvenes estudiantes. *Revista Sociológica*. 17 (49), pp. 231-263. Recuperado el 6 de enero de 2014 de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4909.pdf>
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*. 28 (79), pp. 267-289. Recuperado el 22 de febrero de 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59820689009.pdf>
- OECD (2011). *Education at Glance*. Recuperado el 11 de septiembre de 2013, de <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>
- Padilla, L. y Figueroa R. A. (2012). *Los estudiantes de bachillerato y su tránsito hacia la educación superior*. Aguascalientes., Ags. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes (PIE- 12-4N). (CONACYT: 000000000168332)
- Ramírez, R. G. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior?. En Guzmán, C., (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*, pp. 27-62. México: ANUIES

- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romo, J.M. (2012). La elección de una carrera: complejidad y reflexividad. En Weiss, E. (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, pp. 295 – 325. México: ANUIES.
- Ruiz A. J., Llinares, L., Zacarés, J. (s/f). *Orientaciones de futuro de jóvenes participantes en programas de Garantía social: ¿a qué aspiro? ¿a qué temo?*. Recuperado el 7 de septiembre de 2013, en <http://www.uv.es/~idelab/Documentos/MarsellaEsp.pdf>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, vol. 13, pp. 71-78, recuperado el 27 de noviembre de <https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf>
- Seginer, R. (2003). Adolescent Future Orientation: An Integrated Cultural and Ecological Perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6 (1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1056>
- SEP, SEMS, COPEEMS, (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php>
- SERNAM, (2001). Relaciones de género y proyectos de vida en la infancia y adolescencia chilenas. En *Proposiciones*, 31, pp. 225-242. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd57/relaciones.pdf>
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza?. En Guzmán, C., (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*, pp. 95-128. México: ANUIES
- Sirin, S.R., Diemer, M.A., Jackson, L.R., Gonsalves, L. & Howell, A. (2004). Future aspirations of urban adolescents: A person-in-context model. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 437-460.
- SITEAL. (2008). *Adolescentes al margen de la escuela y del mercado laboral*. Recuperado el 23 de septiembre de 2013, de http://www.oei.es/pdfs/adolescentes_excluidos_siteal.pdf

- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tapia, G. (2012). Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. En Weiss, E. (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, pp. 63 – 96. México: ANUIES.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica.
- Tinto, V. (2012). *Completing College. Rethinking Institutional Action*. USA: The University of Chicago Press.
- Toledo, V., Virginia y otros, (1998). *Adolescencia tiempo de decisiones*. Centro de medicina productiva y desarrollo integral del adolescente, Facultad de Medicina, Universidad de Chile: Editorial Mediterráneo. Recuperado el 4 de febrero de 2014, de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/enfermeria/uv00002/docs_curso/adolescente/magenes/proyecto%20de%20vida.pdf
- Weiss, E., (Coord.), (2012). Introducción. En Weiss, E., (Coord.) *Jóvenes y Bachillerato*, pp.7-32. México: ANUIES
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro*. España: Paidós

Anexos



Anexo A. Guía de entrevista semiestructurada

PROYECTOS DE FUTURO DE EGRESADOS DE BACHILLERATO QUE CURSAN
EL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Entrevistador:

Fecha:

Lugar:

Hora de inicio:

Hora de término:

*Antes de comenzar con la entrevista se le solicita permiso para grabarla mediante una grabadora de sonido.

- **Datos de identificación:**

Nombre del entrevistado:

Edad actual:

Estado civil: soltero/a ___ casado/a ___ unión libre ___ viudo/a ___ otro (especifique): ___

Hijos: si (cuántos) ___ no ___

¿Con quién vive? _____

Escolaridad: padre _____

madre _____

hermanos _____

Ocupación: Padre _____

Madre _____

Bachillerato de procedencia: _____

Carrera:

Institución de Educación Superior:

Semestre actual:

Trabajo actual: si ___ no ___

En qué trabaja: _____

Horario de trabajo:

Remunerado: si ___ no ___

Presentación:

Buenos días/tardes, mi nombre es Claudia Chanona. Primeramente quiero agradecer tu disposición para realizar esta entrevista, la cual está siendo grabada con tu previo consentimiento, ¿es así?. Esta entrevista tiene como finalidad explorar los proyectos a futuro que te has planteado en la actualidad así como algunos aspectos que puedan haber contribuido a su conformación. Tu aportación será de gran valor para conocer mejor la realidad juvenil y el papel que la escuela puede realizar para favorecerla. Es importante que sepas que tanto tu identidad como la información que proporcionas serán tratadas de manera estrictamente confidencial y únicamente para los fines de este estudio.

- **Rapport**

¿Cómo estás?

¿Es la primera vez que te entrevistan o ya te habían entrevistado antes?

¿Cómo te sientes al respecto?

Quisiera pedirte que consideres esta entrevista como una charla, no como un examen en el que se esperan determinadas respuestas, sino como un espacio en el que todo lo que tienes que decir es importante y no será juzgado ni calificado, por lo que puedes expresarte abiertamente en tus respuestas y decir con confianza lo que vaya surgiendo en tu mente de acuerdo a lo que te pregunto.

1. Proyectos de futuro en el último semestre de bachillerato (preguntas en retrospectiva)

A continuación quiero pedirte que eches una mirada al pasado y te sitúes en tu último semestre de bachillerato; trata de recordar cómo estabas experimentando el momento próximo a tu egreso, ya que me gustaría que me respondieras de acuerdo a lo que pasaba por tu mente en ese momento:

a. ¿Cómo te sentías respecto a lo que estaba por venir cuando terminarás la preparatoria?

¿Considerabas que lograr tus metas dependía más de cuestiones o situaciones que no controlabas más que de ti?

¿Qué posibilidades reales considerabas que tenías de lograr tus metas?

b. ¿Qué planes tenías en mente para cuando salieras de la preparatoria y en adelante?

¿Qué tenías pensado hacer cuando salieras de la preparatoria?

¿Qué pensabas de tu futuro (en sentido amplio, familia, trabajo, otras ambiciones, etc.)?

c. ¿Qué o quién consideras que marcó tu elección de esos planes y no otros?

Quisiera que me comentaras si la decisión respecto a lo que tenías planteado hacer o ser se originaron a partir de alguna experiencia pasada, algún acontecimiento importante o tuvieron la influencia de alguna persona o personas.

¿Cuál consideras que es la fuente de haber elegido esos proyectos y no otros?

¿Consideras que tu curso por el último año de bachillerato contribuyó a plantearte proyectos para tu futuro o en el desarrollo del plan para realizarlos?, ¿por qué?, ¿a qué aspectos del bachillerato lo atribuyes?

¿Recibiste o asististe a algún programa, taller, curso, experiencia formativa u otro medio oficial en tu último año de bachillerato que tu consideres te aportó elementos para plantearte tus proyectos de futuro o un plan para realizarlos?

¿Recibiste orientación o algún otro elemento que contribuyera a plantearte proyectos para tu futuro o un plan para realizarlos por parte de algún profesor, tutor o figura académica en tu curso por el último año de bachillerato?, ¿En qué consistió?

¿Tu relación con tus compañeros, amigos y/o pareja en el bachillerato contribuyó a plantearte tus proyectos de futuro o un plan para realizarlos?, ¿Por qué? o ¿De qué manera?

¿Tu familia tuvo algo que ver en que eligieras tales proyectos?, ¿de qué forma influyó?

d. ¿Habías pensado en un camino a seguir para lograr aquello que deseabas hacer o ser?, ¿Cómo la visualizabas?

¿Tenías pensada la manera en que concretarías esos planes?,

¿Cómo te imaginabas que iba a ser el camino por el cual lograras aquello que deseabas hacer o ser?

¿te informaste?

¿Lograste concretar esos planes?

En caso de que si...

¿Pudiste concretarlas tal cómo te lo habías imaginado?, ¿Te encontraste con dificultades en el camino?, ¿cómo las enfrentaste o las resolviste?, ¿Te surgieron oportunidades?, ¿las aprovechaste?

En caso de que no...

¿Por qué?, ¿tenías pensado un plan “b”? si no, ¿qué alternativa(s) seguiste?, ¿de dónde surgieron o cómo se te ocurrieron esas alternativas?

En cualquiera de los casos...

¿Hay proyectos que en ese entonces tenías en mente pero que aún estas en el proceso de concretar o que son a más largo plazo? Pláticame de ellos.

e. ¿Cómo fue el proceso por el cual lograste concretar algunos de tus planes?

f. ¿Qué te motivaba en ese momento para alcanzar lo que tenías pensado hacer en tu vida?

2. Proyectos de futuro a partir del egreso e ingreso a IES (preguntas situadas en el presente y en prospectiva)

Ahora, recuerda tu ingreso a ES y considera todo el año que ha pasado desde entonces hasta el momento presente, ahora que te encuentras en la universidad:

a. ¿ha cambiado la visión que tenías en la preparatoria de todo lo que deseabas hacer o ser en tu vida?

¿Los has reconsiderado, han cambiado, se han reafirmado o permanecen a partir de tu ingreso a ES?

Si han cambiado...

¿Por qué han cambiado?, ¿cómo?, ¿de qué forma?

Si no han cambiado...

¿A qué atribuyes que permanezcan?

¿Han surgido nuevos proyectos a partir de tu ingreso a ES? Pláticame de ellos.

¿Cómo visualizas tu persona en el futuro?, ¿qué deseas llegar a ser en un futuro?

¿Cómo te ves en 5 años a partir de ahora?, ¿qué esperas hacer dentro de 5 años?

¿Cómo te ves en 10 años a partir de ahora?, ¿qué esperas hacer dentro de 10 años?

b. ¿Qué o quién(es) consideras que pudo haber contribuido a que tus decisiones sobre lo que esperabas hacer o lograr se modificaran o permanecieran (según sea el caso)?, ¿de qué manera?

¿Has compartido tus proyectos de futuro con algún miembro de tu familia?, ¿Con quién o quienes?

¿Cuál es la postura de los miembros de tu familia respecto a tus proyectos de futuro?

¿Algún miembro o los miembros de tu familia te apoyan en la realización de tus proyectos?, ¿En qué consiste ese apoyo?

¿Qué expectativas tienen tus padres respecto a tu futuro?, ¿corresponden con los proyectos que tú te has planteado?

c. ¿Consideras que la universidad o su contexto ha tenido algo que ver con el cambio, la permanencia o el surgimiento de nuevos proyectos?, ¿de qué forma?

¿Existe en tu universidad o has recibido algún programa, taller, curso u otro medio oficial que tu consideres te ha aportado o puede aportarte elementos para plantearte y replantearte tus proyectos de futuro?

¿Has recibido orientación o apoyo respecto a tus proyectos de futuro o plan para realizarlos por parte de algún profesor, tutor o figura académica durante este primer año de universidad que haya contribuido a modificarlos o formularlos?, ¿En qué consistió?, ¿De qué manera se modificó?

¿Tu relación con tus compañeros, amigos y/o pareja en la universidad ha contribuido a modificar o cambiar tus proyectos de futuro?, ¿Por qué? o ¿De qué manera?

d. ¿te has replanteado las rutas que en la preparatoria habías considerado seguir para alcanzar lo que deseas?, ¿cómo las visualizas ahora?

¿Tienes conocimiento o información adicional o nueva sobre lo que necesitas para concretar tales proyectos?

¿Has buscado información que te ayude a tomar decisiones respecto a lo que puedes o tienes que hacer para concretar tus proyectos?

¿Has previsto o tienes conocimiento de las oportunidades que podrías aprovechar para concretar tus proyectos?

Hasta este momento ¿Se te han presentado oportunidades que te encaminen hacia la concreción de tus proyectos?, ¿Cuáles?, ¿Las has aprovechado?

¿Has previsto o tienes conocimiento de los obstáculos que se te podrían presentar e interferir con la realización de tus proyectos?

Si es así, ¿Has pensado en alguna manera de sortearlos o enfrentarlos?

En la actualidad ¿has tomado alguna decisión o decisiones o realizado alguna acción orientada a concretar tus proyectos? o ¿lo harás próximamente?

e. ¿El que estás estudiando se relaciona con algo que quieras lograr? ¿De qué manera?

¿De qué manera consideras que tu elección de carrera está relacionada con tu proyecto de futuro?

¿Tu elección de carrera y de universidad son parte de un plan para la realización de alguno o algunos de tus proyectos de futuro?

f. Tus motivaciones para lograr lo que deseas, ¿siguen siendo las mismas o han cambiado? Si es así, ¿qué te motiva ahora?

g. En este momento de tu vida, ¿cómo te sientes respecto a tu futuro y todos los planes que has fijado en él?

- **En caso de que el estudiante también trabaje**

3. La experiencia del trabajo y los proyectos de futuro (preguntas en retrospectiva, situadas en el presente y en prospectiva)

a. ¿El que estás trabajando se relaciona con algo que quieras lograr? ¿De qué manera?

- **Datos de contacto**

Teléfono fijo:

Teléfono celular:

Correo electrónico:

Dirección:

Anexo B. Protocolo de primer contacto

La invitación a colaborar con una entrevista para los fines de la investigación se llevará a cabo de acuerdo al siguiente protocolo:

Presentación: Buenos días/tardes, mi nombre es Claudia Chanona Barrios, soy estudiante de la Maestría en Investigación Educativa que se imparte en esta universidad, la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Motivo de contacto: El motivo por el cual he establecido contacto contigo es porque actualmente estoy desarrollando una investigación sobre los proyectos de futuro de egresados de bachillerato de Aguascalientes para lo cual tu contribución, si aceptas, sería de suma utilidad e importancia (mostrar una carta de presentación).

Antecedentes del estudio: ¿Recuerdas que en el último semestre de bachillerato se te aplicó a ti y a tus compañeros un cuestionario que indagaba algunos aspectos personales, familiares, académicos, sobre tus planes al egreso, entre otros aspectos relacionados a tu contexto durante el sexto semestre de bachillerato?; asimismo, como parte del cuestionario también se te solicitaron algunos datos de contacto como tu nombre, número celular, correo electrónico, y se te preguntó si tendrías la disposición de colaborar en futuras investigaciones, a lo cual respondiste que si. Es por ello que contando con dicha información y tomando en cuenta tu disposición, en este momento quiero hacerte la invitación de participar en esta investigación.

Modo de participación: El modo en que se solicita tu apoyo para la misma es a través de tu participación en una entrevista, la cual tiene como finalidad explorar tus proyectos a futuro y algunos aspectos relacionados con la conformación de los mismos. La entrevista tendrá una duración de una hora aproximadamente y será realizada en la fecha y hora que se ajuste a tus posibilidades, en un lugar público de tu preferencia o en las instalaciones de la UAA, como un salón de clases o la Cámara de Gesell. En caso de requerirse, podría agendarse otra sesión de entrevista para ampliar o clarificar la información que proporcionas. Es muy importante que sepas que tanto tu identidad como la información que proporcionas serán tratadas de manera estrictamente confidencial y únicamente se emplearán para fines de esta investigación. Asimismo, te solicitaría tu permiso para grabar, mediante un dispositivo de audio únicamente, la sesión de entrevista.

Dudas respecto a la participación: ¿Tienes alguna duda respecto a lo que hemos comentado?; Si posteriormente te surgiera alguna duda te ofrezco mis datos de contacto, así como los de la Dra. Alma Elena Figueroa quien siendo directora de esta investigación

puede corroborarte la información que te he proporcionado (entregar una tarjeta con la información).

En caso de que el sujeto acepte, se procederá a registrar lo siguiente:

Fecha agendada para la entrevista: _____

Lugar de la entrevista: _____

Hora de la entrevista: _____

Número de celular: _____

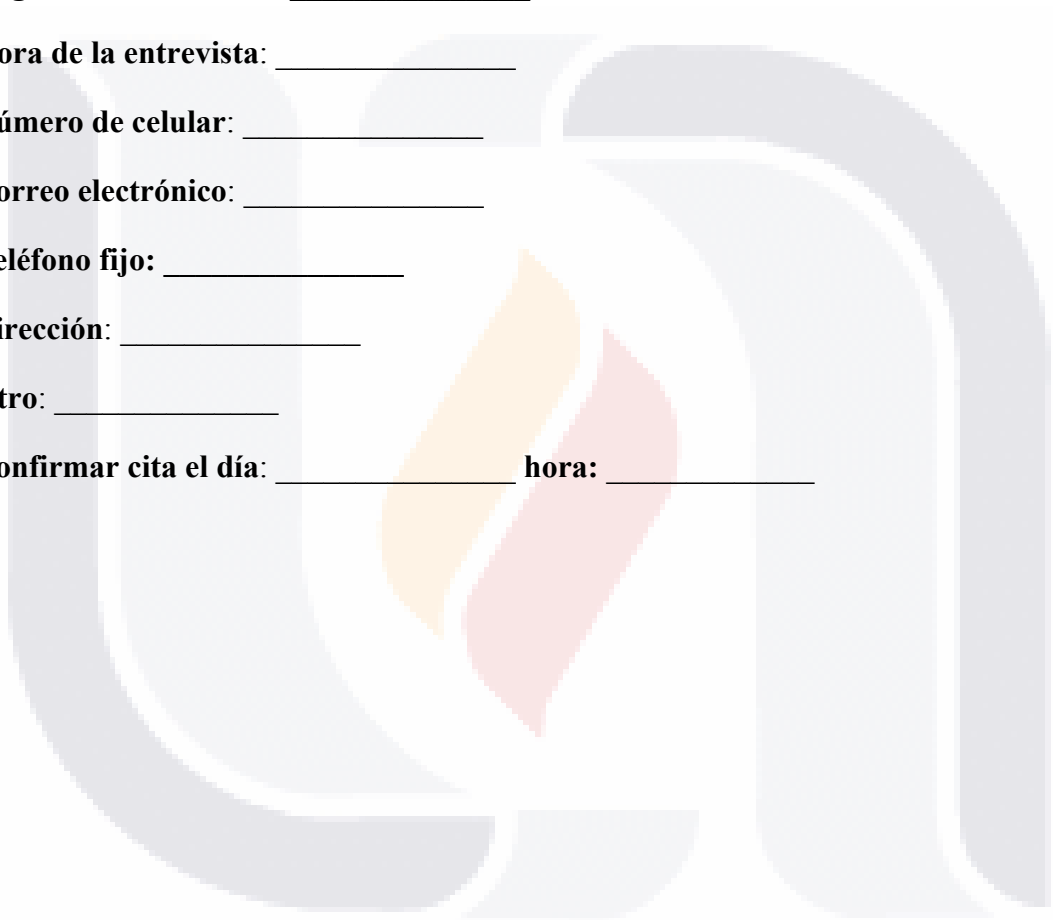
Correo electrónico: _____

Teléfono fijo: _____

Dirección: _____

Otro: _____

Confirmar cita el día: _____ **hora:** _____



Anexo C. Ejes temáticos y analíticos de la guía de entrevista

Eje temático: Conformación del proyecto de futuro	
Ejes analíticos	Descripción
<i>Búsqueda y establecimiento de metas</i>	Se exploran los propósitos u objetivos establecidos respecto a un estado futuro (graduarse, casarse, viajar, etc.) y las experiencias pasadas o presentes que han motivado la selección de tales metas.
<i>Elaboración de planes</i>	Se refiere a la representación mental del proceso por el cual se pretende alcanzar la(s) meta(s). Involucra la búsqueda de información, la consideración ordenada y sistemática de un conjunto de acciones para lograr las metas, la estimación de tiempos o plazos, la identificación de posibles dificultades y oportunidades, la elaboración de alternativas y la toma de decisiones.
<i>Grado de realización presente</i>	Se refiere al avance actual en el proyecto, la manera en que se ha materializado hasta el momento, cómo se suscitaron los acontecimientos en la realidad, si se presentaron dificultades y/o oportunidades, cómo fueron enfrentadas o aprovechadas, si se lograron concretar las metas, si se optó por otras alternativas.
Eje temático: Aspectos escolares relacionados con la conformación del proyecto de futuro	
Ejes analíticos	Descripción
<i>Recursos académicos establecidos por la institución educativa</i>	Se refiere a todos aquellos recursos y acciones institucionales que la universidad y/o el bachillerato establece e incorpora de manera formal como parte de su labor educativa o apoyo a la misma (asignaturas, cursos optativos, talleres, materias, conferencias, tutorías, servicio social, prácticas profesionales, etc.), que han contribuido a la conformación del proyecto de futuro desde la experiencia del informante.
<i>Influencia de actores educativos a través de medios no formales</i>	Se refiere a la influencia de los actores educativos (docentes, tutores, directores, instructores, etc.) a través de medios no establecidos por la institución (consejos, orientación, proporcionar información, compartir experiencias, etc.) en el marco de la relación interpersonal establecida con ellos en el curso del bachillerato y/o la universidad, que han contribuido a la conformación del proyecto de futuro desde la experiencia del informante.

Eje temático: Aspectos familiares relacionados con la conformación del proyecto de futuro	
Ejes analíticos	Descripción
<i>Influencia de la familia en la selección de metas</i>	Se refiere a la influencia de los miembros de la familia de origen y/o conformada a través de diversos medios (consejos, orientación, proporcionar información, compartir experiencias, etc.) que ha contribuido a la selección de metas en la conformación del proyecto de futuro desde la experiencia del informante.
<i>Apoyo familiar</i>	Se refiere al apoyo que proporciona la familia de origen (padres y/o hermanos) y/o la familia conformada (esposa y/o hijos) respecto al proyecto de futuro, que contribuye a la conformación de los proyectos de futuro desde la experiencia del informante.
Eje temático: Relaciones interpersonales con el grupo de pares y amigos	
Ejes analíticos	Descripción
<i>Influencia de grupo de pares y/o amigos en la selección de metas</i>	Se refiere a la influencia de los miembros del grupo de pares y/o amigos a través de diversos medios (consejos, orientación, proporcionar información, compartir experiencias, etc.) en el marco de las relaciones interpersonales establecidas dentro de un ámbito académico o no académico (compañeros y/o amigos de clase, de trabajo, de una congregación religiosa y/o deportiva, etc.) que ha contribuido a la selección de metas en la conformación del proyecto de futuro desde la experiencia del informante.
<i>Apoyo del grupo de pares y/o amigos</i>	Se refiere al apoyo que proporcionan los miembros del grupo de pares y/o amigos respecto al proyecto de futuro, que contribuye a la conformación de los proyectos de futuro desde la experiencia del informante.