



# Universidad Nacional Autónoma de México

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"La Construcción del Proyecto Profesional de una Estudiante de Bachillerato"

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A (N)

**Luis Enrique Gómez Cerón**

Director: Dr. **Abdiel Buelna Chontal**  
Dictaminadores: Lic. **Karen Bartolo Estrada**  
Mtra. **Claudia Elisa Canto Maya**

V. B.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

Al fin llega uno de los momentos que más esperaba, el agradecer a todas aquellas personas que se hicieron presentes de diferentes maneras para que yo pudiera seguir adelante, no sólo con esta investigación, sino en mi vida.

Comenzaré agradeciendo a aquellos profesores que no sólo estuvieron como docentes, sino como personas, por ejemplo, la profesora Karen que guío el comienzo de este trabajo asignando mi primer tarea, yo bien entusiasmado la hice de inmediato. Fue ella quien me orientó para siquiera pensar en, “¿quién será tu director?”, fue una casualidad que ambos pensáramos en el doctor Buelna, pues si bien lo pensaba considerar como mi asesor, el que se haya vuelto mi director después de mi solicitud fue bastante positivo no sólo para mi investigación sino para mi desarrollo personal. La profesora Karen siempre ha estado atenta a mi sentir y pensar no sólo académico sino personal y profesional.

Una vez acordados mis asesores y director, comenzamos a trabajar en la investigación con gran fortuna, pues hubo coordinación entre todos para ir sobre la misma línea. Aun así, hubo bastantes momentos en los que yo me sentía perdido y que lo que estaba haciendo no tenía sentido o que ya no era mi investigación que inicialmente quería hacer, por eso agradezco infinitamente la paciencia que mis profesores me tuvieron en todo momento, el espacio, la motivación, las correcciones y sobre todo el cariño para que este proyecto continuará, porque vaya que hubo momentos en los que quería dejar de trabajar en esto.

Agradezco especialmente al profesor Abdiel que toleró mis insistencias, así como mis errores que, lejos de verlos como algo meramente negativo estuvo ahí para encontrar el origen de dichos errores y de esta manera se presentaron cada vez menos, esto aplica para lo personal y para la investigación.

Aun así, seguía habiendo momentos en los que quería dejar de hacer una tesis o cambiar de tema a uno más “fácil” para ya titularme. Hubo en mi vida una persona que me acompañó de forma muy estrecha en mi último año de la universidad así como en el incómodo momento en el que respondes a la pregunta, “¿ya sabes cómo te vas a titular?”, no sólo me ayudó a responder esta pregunta sino también a motivarme y a creérmela de que si soy apto para hacer una investigación de este tipo, hasta me ayudó a encontrar participantes. También estuvo presente en los momentos en que me sentía de la peor manera, perdido, furioso, triste, desesperado, frustrado y demás emociones desagradables pero necesarias no sólo para seguir con la investigación, sino para valorar a aquella persona que me daba su cariño dándome alternativas para seguir. Aunque esta persona ya no esté para ver los resultados de aquello que ayudó a sembrar y cuidar por mucho tiempo y cariño como lo es la tesis y la persona que soy ahora, le doy las gracias por que ahora tengo este resultado; para ti, *relato saturado*.

Así como esta persona, mi familia estuvo presente, que aún sin saber exactamente qué estaba haciendo siempre han estado a mi lado para darme ánimos, para valorar lo que hago, para darme su cariño y apoyo en que realizara este proceso y otros más. Agradecerles es poco para todo aquello que han hecho por mí, siendo esta investigación un ejemplo de su compañía, de sus dudas, de su paciencia y de su flexibilidad para que no me sintiera presionado con preguntas como, “¿ya casi acabas?” sino que más bien preguntaban, “¿cómo vas?” o “¿qué te hace falta?”, preguntas que no sólo van enfocadas a la investigación sino también a mi persona. Cuando necesitaba algo como que me escucharan en mi modo gruñón o en mi estado feliz ahí estaban, así como cuando les pedía tiempo para hacer la tesis, ellas entendían y me daban el espacio, pero sobre todo me daban su comprensión.

Agradezco a mi terapeuta, Karen, que guió y ayudó a mi desarrollo personal, orientando mi crecimiento de una manera sana en el momento que más lo necesite; su trabajo me permitió seguir adelante conmigo mismo y con mis proyectos que tenía pendientes como este, pues si bien no perdí el interés de terminar esto, había perdido el gusto que alguna vez tuve; junto con ella, mis profesores y mi familia recupere el gusto por mi tesis.

Existen muchísimas amistades que quiero agradecer su presencia no sólo en los momentos desagradables o de crisis, sino también en los ratos de diversión no sólo en el proceso de elaboración de la tesis, sino también en mi formación universitaria que, sin sus comentarios directo e indirectos, sus enseñanzas, sus personalidades, afecto, amistad, reuniones y demás, no hubiera llegado a este momento de la tesis. Abi, Gina, Ary, Alejandra, Perla, Angie, Brenda, Juan, Ricardo, Emmanuel y Alejandro son algunos amigos que se hicieron presentes al recordar algo que había aprendido de ellos, algo significativo para mí que muy probablemente ellos no saben, pero que me ha ayudado muchísimo a la hora de haber hecho mi tesis.

Finalmente, quiero agradecer a los participantes que me brindaron la confianza para trabajar con algo tan valioso como lo son las narraciones de sus experiencias y vivencias.

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introducción.....</b>                                       | <b>7</b>  |
| Antecedentes.....  | 10        |
| Delimitación del objeto de estudio.....                        | 17        |
| <b>Marco</b>   |           |
| <b>Teórico.....</b>  | <b>19</b> |
| 1. Cultura.....  | 19        |
| 1.1 Significados.....  | 21        |
| 1.2 Contexto.....  | 22        |
| 1.3 Práctica.....  | 23        |
| 1.3.1 Práctica situada.....                                    | 24        |
| 2. Sujeto.....   | 25        |
| 2.1 Experiencias y vivencias.....                              | 28        |
| 2.2 Sentidos.....  | 29        |
| 2.3 Sentidos del yo.....                                       | 31        |
| 3 Contexto Escolar.....  | 32        |
| 3.1 Significados y sentidos educativos.....                    | 34        |
| 3.2 Sentidos sobre el proyecto profesional.....                | 37        |
| <b>Metodología.....</b>  | <b>39</b> |
| Justificación de la investigación.....                         | 39        |
| Objetivos de la investigación.....                             | 39        |
| Estrategias metodológicas.....                                 | 40        |
| Consideraciones éticas para la recolección de información..... | 40        |

|   |           |
|---|-----------|
| Técnicas de recolección de información..... | 41        |
| Estrategias de análisis de información..... | 41        |
| <b>Resultados y discusión.....</b>          | <b>43</b> |
| Análisis.....                               | 51        |
| Motivación.....                             | 51        |
| Socialización.....                          | 62        |
| Ajustes de la participación situada.....    | 68        |
| Construcción identitaria.....               | 72        |
| <b>Conclusiones.....</b>                    | <b>78</b> |
| <b>Referencias.....</b>                     | <b>84</b> |
| <b>Anexos.....</b>                          | <b>88</b> |

## Introducción

Hablar sobre educación resulta muy atractivo para encontrar un tema de investigación así como otros tantos fenómenos. Esta investigación surge desde una implicación personal por dos cosas, las “buenas” calificaciones y los problema personales, pues son dos temas que no suelen relacionarse entre sí, siendo los problemas mayormente relacionados con el bajo rendimiento académico, por tal, mi pregunta fue: ¿las y los estudiantes con buen rendimiento académico están exentos de tener problemas?, esta pregunta no tiene como tal una respuesta en esta investigación, pues conforme se fue indagando en el fenómeno se encontró que cualquier estudiante, independientemente de sus calificaciones tiene problemas de diferentes índoles.

Aun así, explorando el fenómeno me di cuenta que no todo son problemas, sino que también existen emociones como la angustia y entusiasmo, emociones que los estudiantes sienten a la hora de construir su proyecto profesional durante su estancia en el bachillerato. Este fenómeno fue el tema de interés en esta investigación que, lejos de centrarse en el rendimiento académico y su relación con los problemas, este abarca gran parte de los sentidos y significados que las y los estudiantes han construido a lo largo de su vida (no sólo académica).

El proyecto profesional es un tema que suele relacionarse con un nivel educativo en específico, el medio superior; desde mis vivencias es que el bachillerato significa un momento para tomar una decisión importante que afectará el futuro a largo plazo, no sólo como estudiante y adolescente, sino también como adulto. También significa responder a qué te dedicarás, pensándolo, en su mayoría, como una decisión determinante y poco flexible pues a lo que decidas dedicarte será para siempre. Esto se relaciona directamente con la elección de carrera profesional, en donde existen dos grandes caminos, una licenciatura o una ingeniería. Teniendo estas ideas (mitos) presentes es que recuerdo que desde mi estancia en la secundaria, en tercer año cuando se iba a realizar el examen para ingresar al nivel medio superior, es que mis amigos y

yo nos veíamos divididos a la hora de seleccionar una escuela, “si eliges UNAM te vas por una licenciatura, pero si te vas a una Vocacional es porque quieres una ingeniería. Pero si te quedas en un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) ya te quedaste ahí”. Esto me lleva a cuestionarme si realmente existe un único momento para decidir la carrera profesional que uno estudiará y, por ende, a lo que se tiene pensado y planeado dedicar para trabajar y generar un ingreso económico propio, ya que otra creencia que se tiene sobre la educación es que esta permite acceder a un nivel socioeconómico cuanto menos igual al actual, pero se tiene la expectativa de que se supere con creces.

Es por lo anterior que esta investigación se interesa por analizar algunas experiencias significativas, escolarizadas y no escolarizadas, de una mujer adolescente, estudiante de bachillerato, relacionadas con la construcción de su proyecto profesional.

Para el entendimiento del proyecto profesional se recurrió a la construcción de un marco teórico Sociocultural. Es por lo anterior que se realiza un recorrido de lo más general a lo particular, es decir, partimos definiendo lo que es la cultura y cuáles son las definiciones de los conceptos importantes para el entendimiento del sujeto, es decir, qué son los significados, los contextos y las prácticas. Más adelante, se habla de lo que son los sujetos, cómo entendemos sus experiencias así como sus vivencias, la construcción de sus sentidos y su sentido del yo (o identidad). Finalmente, se habla del contexto en el que se relaciona la construcción del proyecto profesional, es decir, el contexto escolar, abarcando los significados y sentidos educativos culturales que se han construido a lo largo de los años y como es que estos se relacionan con la construcción del proyecto profesional.

Se usó un enfoque cualitativo para descubrir e intentar analizar con cierta profundidad qué hay en el fenómeno de la construcción del proyecto profesional. Dado que una de las

maneras en que las experiencias, vivencias, sentidos y significado de los sujetos sean compartidas es mediante la narrativa es que se optó por ellas, recogidas mediante entrevistas a profundidad.

La información obtenida fue analizada por la propuesta de Cáceres (2003), el análisis de contenido, en donde se construyeron cuatro categorías que abarcan la construcción del proyecto profesional del sujeto; motivación, socialización, ajustes de la participación situada y construcción identitaria.

La presente investigación concluye en que, es un proceso dinámico, no lineal que no se reduce únicamente al contexto escolar, toma en cuenta elementos culturales (significados), mitos y creencias de lo que es la educación así como la vida laboral y las expectativas que se espera que se vean reflejadas en un nivel socioeconómico mejor al actual, estas últimas interactúan dialécticamente con otros discursos y con la subjetividad del sujeto y los intereses que actualmente presente tanto para sí mismo como para sus vínculos significativos.

### **Antecedentes**

Los<sup>1</sup> estudiantes en los diferentes niveles educativos han sido objeto de estudio de un sin fin de investigaciones con diferentes objetivos, enfoques interpretativos y metodologías. Resulta atractivo saber que existen diversos intereses en esta población tan amplia, por ejemplo, en la investigación de Jiménez (2019), en donde usó una metodología mixta para la recolección de datos de estudiantes universitarios de psicología en relación a la formación como profesionales, la metodología cuantitativa se complementó con una metodología cualitativa para conocer más acerca los sentidos de los estudiantes pues su objetivo era el de identificar los elementos contextuales que los egresados de psicología manifestaron como relevantes para la obtención de un resultado en particular en un examen general de egreso de la licenciatura, que pretende evaluar los conocimientos de los estudiantes (EGEL). Se optó por las narraciones usando grupos focales, que trata de “una técnica que permite identificar en un grupo de personas con una experiencia en común” (Jiménez, 2019, p. 143). La importancia práctica de esta investigación recae en el uso que la institución universitaria puede hacer con los datos del conocimiento más cercano y auténtico que brindan las experiencias de los estudiantes, por ejemplo, conocer e interesarse por situaciones que van más allá de los resultados obtenidos por los instrumentos estandarizados.

Teniendo el mismo interés por los sentidos (las autoras asemejan este concepto como “motivo”) y la misma población, estudiantes universitarios, Arias-Cardona y Arias-Gómez (2017) realizaron una investigación con 119 estudiantes, centradas sobre los conflictos que estos tienen. Es importante aclarar que las autoras entienden a los conflictos como aquellas situaciones

---

<sup>1</sup> Se usa “los” para referirse tanto al género masculino (los) como al femenino (las).

cotidianas en donde no siempre se recurre al uso de la violencia para calmar la tensión ocasionada por un choque de intereses entre las partes involucradas. Las autoras recurrieron al uso de talleres con técnicas interactivas (cuestionarios, foto-lenguaje, sociodrama, construcción de relatos, completar frases y análisis de casos) y posteriormente a entrevistas semi-estructuradas para la recolección de datos y así conocer los sentidos de los estudiantes para analizarlos teniendo en cuenta el interés por encontrar los elementos fundamentales de la vida humana (sistemas culturales, comportamiento individual, organizaciones sociales, formas no verbales de conducta, entre otras) según Martínez (1989; citado en Arias y Arias, 2017), para así analizar los datos desde los criterios de credibilidad interpretativa desde diferentes lógicas y diferentes puntos de vista (Galeano, 2007; citado en Arias y Arias, 2017). Esto permitió construir los datos desde las narraciones de los estudiantes y así tener una aproximación subjetiva sobre los conflictos (qué es, cómo se interviene, qué se hace, cómo evitarlos, entre otras) así como saber que, si bien los estudiantes tienen un marco de referencia sobre todo aquello de los conflictos (como las consecuencias y lo que representa), existe otro factor en la condición humana (referente a la configuración psíquica y no a un determinismo biológico) por lo cual existen las dificultades en las relaciones con los demás.

Semejante a las anteriores investigaciones, García, et al., (2014) también emplearon una metodología cualitativa, pero esta vez no para centrarse sólo en los sentidos, sino para conocer y comprender cuáles fueron las vivencias y experiencias de los estudiantes de sus periodos de formación práctica ante la proximidad de convertirse en profesionales de la salud en 43 estudiantes universitarios de la carrera de enfermería usando comentarios reflexivos como recolección de datos. Los autores se vieron interesados en entender las vivencias y experiencias de los estudiantes durante sus prácticas pues consideran que son un evento de aprendizaje en los

entornos escolares. El que se haga la recolección de más de una persona permite ver las similitudes y diferencias entre las experiencias y significados que se tengan en una misma práctica formativa-profesional y así comprender cómo es que se construyen como profesionales de la salud, por ejemplo, las similitudes de los estudiantes radica en que el escenario de “práctica” brinda aprendizajes así como evaluaciones, ellos se responsabilizan de su aprendizaje, posicionamiento de expertos a los otros profesionales. La diferencia radica en la forma en que los tutores trabajan con ellos.

Continuando con las investigaciones de corte cualitativo y los intereses por las experiencias de los estudiantes universitarios, la investigación de Canto, Pérez y Saucedo (2020) tuvo como objetivo analizar las experiencias que narran estudiantes de psicología al intervenir con adolescentes en escuelas secundarias. Su marco de referencia radica en entender a las experiencias como aquella síntesis entre pensar-sentir-actuar durante los momentos de impacto, resulta interesante que estos autores definen a las experiencias como momentos que pueden abarcar lo acontecido en las diferentes dimensiones o contextos de vida de los estudiantes, no sólo la escuela, mientras que el grueso de investigaciones al respecto dan protagonismo a las experiencias vividas dentro de la escuela o claramente relacionadas con la escolarización. Usaron entrevistas a profundidad en 18 estudiantes del último año de la licenciatura de psicología para la obtención de datos que posteriormente fue analizada para así identificar las experiencias, pero no sólo esto, sino la construcción de sus posturas como estudiantes, cómo es que construyen y desarrollan la postura profesional y cómo es que coexisten con otras como la de ser hijo de familia, amigo, pareja, entre otras.

Por otro lado, ahora enfocándose en otra población con otro nivel educativo permite percatarse de algunas pistas para comprender la importancia que tienen las diversas experiencias

en estudiantes de nivel previos al superior, por ejemplo, Porras y Saucedo (2019) analizaron la delimitación que hacen las estudiantes de bachillerato para indicar quiénes son sus compañeras y quiénes sus amigas, se recurrió a los datos de 61 estudiantes mujeres recabados a lo largo de la práctica de intervención de los estudiantes de psicología. La forma de recolección fueron, una guía de observación (rutinas, actividades recurrentes, historias compartidas, eventos significativos y sentidos construidos) y una guía de entrevistas construidas a partir de las observaciones para la aplicación de 10 entrevistas individuales y 5 grupales (estas permiten complementar la información y veracidad de la misma). El que se haya usado más de una técnica para la recolección de información y se haya realizado observación de las estudiantes en el contexto de interés, las entrevistas entre amistades y compañeras así como su análisis, permitió la construcción de información lo más cercana a la realidad que las informantes expresaron en relación a qué características tiene una amiga, cuáles una compañera, qué prácticas se hace con una y con otra dentro y fuera de clases, así como dentro y fuera del bachillerato. Esta investigación da pistas para considerar relevantes a las relaciones interpersonales en el contexto escolar para entender el desempeño escolar, así como en la construcción de las vivencias dentro del contexto escolar, aunque no necesariamente escolarizadas, y su relación con la construcción de identificaciones o propiamente con la construcción identitaria.

Continuando con un nivel escolar previo al medio superior, pero continuando con investigaciones de corte cualitativo y con importancia en las narraciones, Barriga, Díaz y Vázquez (2018) indagaron sobre la manera en que los estudiantes de tercer año de secundaria viven el currículo y las situaciones vulnerables académicas y sociales. Para esto recolectaron datos de cinco grupos de tercer grado de secundaria mediante relatos autobiográficos individuales y colaborativos en donde los participantes narraron sus experiencias y vivencias de

manera testimonial. Los autores encontraron que los participantes narraron diferentes áreas de su vida, como la socioemocional en donde presentan problemas de rechazos, autoestima u otras situaciones como las redes de apoyo, entre otros; los participantes describen su opinión sobre algunos reglamentos escolares; destacan el criterio que tienen sobre su participación en la vida y en la sociedad; su perspectiva sobre el Bullying; la valoración que tienen sobre la amistad; la vida socioemocional; las relaciones de amistad; aceptación de los pares y; la opinión sobre la carencia en las instalaciones que su escuela tiene. Toda esta información rompe con prejuicios enunciados desde el adultocentrismo, en donde se ven a los estudiantes de este nivel como acrílicos, sin opiniones sólidas o que no pueden aportar para un mejoramiento. Nuevamente se hace presente la relevancia que cobra la socialización entre pares entre estudiantes y la influencia que cobra en sus vidas, en este ejemplo en aceptación, rechazo o violencia escolar entre grupos de alumnos.

Al igual que Barriga, Díaz y Vázquez (2018) el bajo rendimiento escolar en estudiantes de secundaria ha sido objeto de estudio de Saucedo (2009) desde la reflexión de cómo aplicar la psicología social, por lo que, mediante la recolección de datos obtenidos de entrevistas formales, informales, observación, intervenciones de estudiantes de psicología y una reflexión constante durante las intervenciones en una escuela secundaria no solo con alumnos, sino también con los profesores, es que se resumen los motivos por los cuales los estudiantes carecen de un buen desempeño escolar, por ejemplo, los diferentes tipos de conflictos que los estudiantes presenten en sus familias, el desempeño que el profesor tenga con sus grupos, la falta de hábitos de estudio, la supervisión de sus padres, u otros familiares como abuelos o hermanos, en las tareas escolares, el no responsabilizarse de su apatía por la escuela y su pereza por realizar las tareas escolares y

que las clases no se centren en espacios para que los alumnos tengan el desarrollo en su capacidad de reflexión.

Uno de los temas que más se ha encontrado información en los diferentes niveles educativos es el rendimiento escolar, factores de vulnerabilidad y la permanencia escolar, sobre este último, se habla que en los diferentes niveles escolares y no solo con estudiantes, sino también con padres y madres de estudiantes, se ha encontrado la influencia que tienen diferentes aspectos para la permanencia escolar como lo son, las habilidades académicas (competentes a las materias cursadas y supervivencia escolar); autoconcepto y autoestima; habilidades sociales que permiten una comunicación y así una construcción de redes de apoyo; manejo del estrés; claridad en metas; confianza de los adultos con los alumnos como motivante para continuar y; características de la institución (Arguedas y Jiménez, 2009).

Weiss (2018) se ha interesado por la permanencia escolar, ha recopilado diferentes hallazgos sobre los significados en la población de estudiantes a nivel bachillerato sobre la permanencia escolar. Weiss (2018) define a los significados como aquellas representaciones sociales que son compartidas, mientras que los sentidos se refiere a lo personal, incluso el sentido personal se puede comprender desde la configuración de varios significados. Por ejemplo, el “ser alguien” es decir, contar con un prestigio social para así tener acceso a “una mejor vida” económicamente y personalmente, pues incluso hay quienes comparten el significado de “demostrar que puede” a sus familiares. Hay significados que tratan de romper modelos culturales de género como lo es “para qué estudias si de todos modos te vas a casar” en donde se pretende terminar los estudios pese a la predisposición que existe. La permanencia escolar también se relaciona con las diferentes modalidades que existen para continuar con los

estudios, como lo es el bachillerato abierto o a distancia, pues por diversas circunstancias se complica cursar de forma tradicional.

La deserción escolar también ha sido objeto de estudio, encontrando aspectos interesantes, como la influencia familiar, la biografía escolar de los padres y madres de los estudiantes, el status económico, tipo de familia (uniparental, monoparental), implicación de los padres con las responsabilidades académicas de los estudiantes, la relación de los profesores con los alumnos o los círculos sociales con los que los estudiantes conviven e influyen en la decisión de seguir estudiando o comenzar a trabajar (Calderón, Peña y Soto, 2016).

Del mismo modo, Abril, Cubillas, Moreno y Román (2008) encontraron en una población de estudiantes de secundaria en México, cuyo principal motivo de deserción escolar se debe a los problemas económicos, siguiendo la falta de interés, la ubicación de la escuela y las razones familiares. Se realizó la captación de comentarios de ex alumnos que ya han desertado, si bien argumentan con una o más de las razones ya mencionadas también agregan que les gustaría regresar a estudiar para aprender más cosas, conseguir un mejor trabajo, vivir mejor y ganar más dinero.

Finalmente, Miranda (2014) discute los motivos que generan vulnerabilidad en los estudiantes a nivel medio superior en México y cómo influyen para que los estudiantes deserten, tomando en cuenta factores estadísticos obtenidos de otras investigaciones o de datos pertenecientes al Instituto Nacional de Estadística y Geografía y la Secretaría de Educación Pública. Para esto el autor realiza un recorrido desde tres ejes, 1) la descripción sobre los factores relacionados a la vulnerabilidad estudiantil juvenil, 2) desarrollo cuantitativo sobre los factores de vulnerabilidad de los estudiantes pertenecientes al nivel medio superior y 3) las narrativas de los jóvenes. Existen estudiantes a quienes no les interesa la carrera universitaria, sino que sólo

quieren un documento que sea válido para su introducción al mundo laboral; los estudiantes consideran que las escuelas sólo buscan obediencia, dedicación, respeto a los maestros y compañeros, resumiendo, los estudiantes consideran que estas reglas son confusas e innecesarias; para algunos estudiantes el currículum no incorpora temáticas de su interés; los estudiantes que han desertado no construyeron el sentir de pertenencia a la comunidad institucional; critican a los profesores y los categorizan como “buenos” o “malos” así como diferentes formas de relacionarse con ellos careciendo de un sentir de cercanía, intimidad y afectividad.

El recorrido de las investigaciones presentadas hasta este punto muestra el interés por los estudiantes en el nivel superior con relación a la construcción del proyecto profesional a través de las experiencias y sentidos. A este respecto hay tres grandes características que sobresalen: 1. El análisis que hacen del proyecto profesional de los estudiantes está centrado en el escenario escolar y las experiencias claramente escolarizadas: 2. Parecen asumir que el proyecto profesional inicia o se clarifica durante el trayecto de la educación superior: 3. Las experiencias y sentidos de los estudiantes han sido investigados relacionándolos con otro tema de interés, como lo son el desempeño escolar, aspectos de vulnerabilidad, deserción o permanencia escolar, por lo que bien se puede relacionar con el proyecto profesional de los estudiantes.

### **Delimitación del objeto de estudio**

El recorrido de las diversas investigaciones presentadas permiten reflexionar que, las investigaciones ponen mayor énfasis en el desempeño escolar de los estudiantes así como en la preocupaciones por la deserción escolar, así mismo, aquellas investigaciones que se centran en la población universitaria indagan sobre las experiencias que les permiten entender las identidades profesionales, además evidencian que las experiencias educativas se ven implicadas por más dimensiones que sólo el aprendizaje y las interacciones escolares, por esto es importante la

exploración de las experiencias que construyen el proyecto profesional, esto desde un marco conceptual que permita un abordaje complejo y no reducido a la escolarización o el aprendizaje académico, y cómo es que están contruidos por diversos significados, estos se hacen presentes no sólo hasta el nivel superior, sino también en las experiencias previas y en los diversos contextos en los que los sujetos participan.

Sin embargo, queda en el aire la interrogante si el desarrollo de un proyecto profesional puede rastrearse a experiencias previas a los estudios universitarios, la propia elección de carrera sería el indicio más fuerte de que así es, o si en la construcción del proyecto profesional influyen experiencias con sujetos o en contextos no escolarizados, por esto es que se hace la siguiente pregunta, ¿cuáles son las experiencias significativas, escolarizadas y no escolarizadas, de una mujer estudiante de bachillerato relacionadas con la construcción de su proyecto profesional?

Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo analizar algunas experiencias significativas escolarizadas y no escolarizadas de una mujer adolescente, estudiante de bachillerato, relacionadas con la construcción de ha construido sobre su proyecto profesional.

## Marco Teórico

El siguiente apartado de esta investigación pretende brindar un marco de referencia que explique los diferentes conceptos que son fundamentales para el entendimiento y abordaje de las experiencias, vivencias, sentidos y significados de cualquier sujeto, en específico para esta investigación, relacionado con la construcción del proyecto profesional.

Para esto se hace un recorrido partiendo de los conceptos más abarcadores a aquellos más específicos, es decir, desde la cultura, los significados, contextos y prácticas, para después abordar cómo son los sujetos y cómo desarrollan sus experiencias, vivencias y sentidos. Finalmente, se abordará el contexto escolar y el discurso globalizador.

Si bien los diferentes conceptos como las experiencias, vivencias, sentidos y significados son presentados de forma separada, únicamente se hace con fines conceptuales pues dichos conceptos son inseparables entre sí, ya que se componen de forma integrativa, no sólo estos sino también la Cultura y los Sujetos pues estos interactúan entre sí y se componen el uno del otro.

### 1. Cultura

Dada la mirada sociocultural de este trabajo, el primer gran concepto necesario a definir es la misma cultura. Partiendo de la idea de que la educación, las instituciones educativas y los agentes de la educación son elementos inmersos en un contexto cultural, se puede asumir que están empapados del cúmulo de signos, significados, tradiciones, estructuras, representaciones, organización y funcionamientos, entre otros, propios de un contexto cultural determinado.

Dar cuenta de la cultura no es sencillo, existen diferentes autores que abordan a la cultura de diferentes maneras, por ejemplo, González y Mijtáns (2016) comentan que la cultura es aquel cúmulo compuesto de signos, significados, tradiciones, organizaciones institucionales, funcionamientos sociales, estructuras de práctica, representaciones sociales y prácticas discursivas, es decir, que la cultura cuenta con varios elementos que la integran e interactúan entre sí.

Frow (1995, citado en González, 2013) por su parte, dice que la cultura es el ámbito de

las prácticas y representación de las diferentes realidades de un grupo social, el cual es construido y mantenido.

Así mismo, Bruner (1990) afirma que la cultura es aquella que se encarga de moldear parcialmente la vida y mente humana dotando de significados a la acción situada y a los estados intencionales, como lo son las creencias, deseos, intenciones y compromisos. Acorde con ambos autores es que notamos como la cultura influye en la vida de los sujetos cuando son culturizados.

Hay que mencionar, además, cómo es que en las definiciones se asume una interacción entre los sujetos y la cultura. También es interesante cómo los seres humanos están relacionados a la cultura para constituirse desde y con sus elementos, como los significados, las tradiciones, en las organizaciones, los funcionamientos, entre otras.

La mayoría de los autores coinciden en que la cultura está integrada por diversos elementos y que ésta interactúa con los sujetos, más aún González (2013) sostiene que la cultura tiene como característica el ser holística, sensible, organizadora y recordable, ya que brinda todos aquellos atributos que un sujeto requiere para que sea considerado miembro de una sociedad, a la vez, los sujetos son quienes se encargan, por decirlo de alguna manera, de mantener las tradiciones así como creencias y diversas prácticas con significados acordes a la cultura; las interacciones entre sujeto y cultura son necesarios para mantenerse.

Acerca de la interacción que tienen los sujetos y la cultura tiene como función dotar un sistema con el que los sujetos puedan organizar sus experiencias, conocimientos y transacciones relativas con el mundo, desde cómo es que actuamos de manera individual y de forma social (Bruner, 1990).

Partiendo de las definiciones propuestas por los autores citados, en este trabajo entenderemos a la cultura como el conjunto de varios y diversos elementos, como lo son los signos, significados, tradiciones, estructuras de práctica, representaciones, organizaciones, funcionamientos sociales, creencias, rituales, sentidos y significados, que se integran de forma holística; que tiene diversas funciones, siendo una de ellas la de moldear y de organizar la vida y mente humana dotando de significados a la acción situada y a los estados intencionales, pues esta influye para diferentes fines, por ejemplo, en el proceso de ser sujeto (o diferentes formas de serlo), esto mediante la interacción entre sujeto y cultura, al mismo tiempo que los sujetos mantienen algunos de los elementos de la cultura como los rituales y/o creencias.

### ***1.1 Significados***

Uno de los elementos, ya mencionado, que componen a la cultura son los significados, los cuales son tanto públicos como comunitarios (Bruner, 1990). La forma en la que son transmitidos es a través de creencias, de rituales, prácticas y tanto los contextos como los sujetos son quienes se encargan de mantenerlos así como de modificarlos (Bruner, 1990), es decir que, los significados se encuentran en la cultura y son mantenidos de diversas formas, ahora bien, estos son interiorizados por los sujetos; aquello que está en la cultura es interiorizado por los sujetos.

La importancia de estos recaen en que los sujetos dentro de un contexto dotan de significados el actuar y así es que no se interpreta como algo meramente “banal” [incluso usar esta palabra dependerá de la práctica así como del contexto] (Bruner, 1990), por ejemplo, una persona de alrededor de 16 años que se encuentre en una escuela dentro de un salón de clases leyendo un libro, podría decirse que está estudiando y este sujeto se convierte en un estudiante, no solamente un sujeto más dentro de un edificio, pero esto cambiaría si lo que lee es un comic.

Consideremos ahora que las acciones de los sujetos son situadas, esto es plateado tanto por Dreier (1999) como por Bruner (1990), más aún, las acciones son socializadas para así crear sentidos [los cuales serán abordados más adelante pero separarlos de los significados es imposible] los cuales están basados en las diferentes experiencias de los sujetos.

En cambio, Bruner (1990) menciona sobre las acciones de los sujetos que, “en virtud de nuestra participación en la cultura, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (p. 29), por lo que se entiende que los significados

son dinámicos y al ser transmitidos son mantenidos y guardan relación con los sentidos y su construcción.

## ***1.2 Contexto***

Dado que los significados adquieren matices dependiendo de las circunstancias o escenarios en que se construyen, es necesario hablar de los contextos, que pueden ser entendidos como el conglomerado de circunstancias que permiten el entendimiento de una situación. Dentro de la cultura existen estructuras sociales de práctica que están ubicadas en los diferentes contextos que son situados en tiempo-espacio y que cobran relevancia según los propósitos que los sujetos quieran realizar, incluso crean vinculaciones entre contextos para así lograr el interés actual (Dreier, 1999).

La importancia de estos es que permiten el proceso para que los humanos se desarrollen como sujetos, esto se lleva a cabo mediante las interacciones con otros dentro de un contexto local de práctica, dentro de una cultura (Bruner, 1990), a esto Pérez (2014) lo llama co-construcción.

Entendamos entonces a los contextos como el espacio y tiempo que permite la realización de diversas prácticas y que permite a los sujetos cumplir con sus intereses. Pero, como ya sabemos, la cultura no es estática, sino dinámica, y quienes influyen en esto son los mismos sujetos pues, como refiere González (2013): “el hombre produce sus escenarios de desarrollo” (p. 34) tomando en cuenta sus estados intencionales (creencias, deseos, intenciones), notemos cómo es que, si bien los sujetos buscan sus escenarios de desarrollo, esto no sólo se refiere a encontrar algo ya preestablecido, sino que se puede modificar y/o construir (Dreier, 1999).

Otro rasgo de los contextos es que existen diferentes prácticas que juegan con diferentes elementos, como jerarquías de poder, diferentes objetivos, ubicaciones y posiciones según el

sujeto y la relación con los otros, para así permitir el actuar así como el cumplimiento de ciertos anhelos (Dreier, 1999).

Dicho todo lo anterior es que entendemos al contexto como aquel escenario compuesto por prácticas, jerarquías de poder, objetivos, ubicaciones, posiciones, que permite una amplia diversidad de posibilidades como lo son la socialización y el desarrollo de los sujetos tanto de forma individual como social.

### ***1.3 Práctica***

Como ya se sugirió, dentro de los elementos que toman forma en los diversos contextos son las prácticas; es necesario recordar que el desarrollo de los humanos, para construirse como sujetos, se da por medio de las interacciones que tienen dentro de una cultura, específicamente de una estructura social ubicada en tiempo y espacio, o lo que es lo mismo, los contextos (Bruner, 1990), pues como Dreier (1999) indica, los sujetos son parte de las estructuras de prácticas sociales, que a su vez están compuestas por jerarquías de poder, ubicaciones y posturas. Los sujetos siempre están implicados en las prácticas, son parte de ellas y les permiten adquirir posición y ubicación en el propio contexto, así mismo, la participación es parcial por diferentes cuestiones como lo son, la perspectiva particular del participante, la posición que tenga en el contexto, si es parte de la práctica social, si se participa de forma directa e indirecta, restringida y problemática haciendo que la posibilidad de acción de la persona sea subjetiva.

Las prácticas suelen ser diversas según los contextos en los que se encuentre, cada uno de ellos permite al sujeto un espacio en donde puede adquirir experiencias, creencias, significados y aprendizajes (Dreier, 1999).

**1.3.1 Práctica situada.** La práctica es entendida como aquel espacio de interacción que tiene el sujeto con diversos objetivos y elementos que la componen, ahora bien, la práctica

situada se debe a la constante interacción entre personas y cultura la cual permite la elaboración de interpretaciones de manera situada (Dreier, 1999) tomando en cuenta elementos como el **contexto, historicidad, ubicación y temporalidad**. Además, resaltemos que los sujetos no sólo interactúan en un sólo contexto sino en varios y diferentes, por lo que: “vivir en diferentes contextos implica una práctica personal multifacética, variada, diversa y contrastante que hace surgir dificultades, desafíos y conflictos personales” (Dreier, 1999, p. 102), lo cual permite contemplar los contrastes de los contextos, el desarrollo de la reflexión y la adquisición de significados así como la creación de sentidos mediante las diferentes vivencias que los sujetos tengan.

Los sujetos, al interactuar en los diversos contextos, convierten su actuar como situado, pues en los contextos se ven reflejadas las acciones, estados intencionales y razón de éstos (Bruner, 1990), siendo el actuar tan coherentes y bien estructurados para con los contextos que se convierten en estilos de vida y compromisos (Dreier, 2017). Si bien el contexto puede crear la demanda en la creación, adopción y rechazo de ciertos deseos, los sujetos no somos pasivos, no sólo se nos imponen los contextos, sino que “los deseos pueden llevarnos a encontrar significados en contextos en los que otros no encontrarían ninguno” (Bruner, 1990, p. 53), nos situamos en contextos que nos favorezcan, pues, así como la cultura, los sujetos están gobernados por significados y valores compartidos, lo cual hace que su estado biológico trascienda y que se creen sentidos a partir de estos (Bruner, 1990).

## **2. Sujeto**

Para definir qué es un sujeto hay que considerar que el ser humano tiene muchas dimensiones lo que hacen complejo su abordaje. Una de ellas son los sentidos y los significados, estos últimos son parte de la cultura y permiten darle forma, siendo también, por decirlo de

alguna manera, una especie de puente entre la cultura y los sujetos, pues mediante los significados es que los sujetos pueden tener acceso a una parte de la cultura. A su vez, esto permite que los sujetos construyan sentidos desde su interpretación y característica subjetiva (Bruner, 1990).

Una de las características de los sujetos es su narrativa y su interacción constante con la cultura, esto permite que los significados trasciendan mediante las narraciones de los sujetos (Bruner, 1990), dicho de otra manera, “cada narrador lleva consigo parte del mundo” (Enríquez, 2002, p. 45), esto permite que las tradiciones, rituales y creencias prevalezcan, pero a la vez, se vayan transformando según el contexto y la interpretación que los sujetos tengan, es decir, por sus sentidos.

Más aún los sujetos se caracterizan por su dinamismo, subjetividad e interpretación de las cosas y de su participar en los diferentes contextos dentro de la cultura (Bruner, 1990), es decir, pese a estar dentro, ser parte de la cultura e influidos por ella, los sujetos cuentan con características de ser dinámicos e interpretables, no están totalmente predeterminados y tienen capacidad transformadora y creadora.

Por tal, es relevante considerar que los sujetos son resultado de un proceso que está en desarrollo constante y que éste parte desde las interacciones que tienen con la cultura así como las interacciones entre ellos mismos, así que no es entendido como reduccionista biológicamente o determinista, pues el sujeto es un proceso continuo, constante e interminable (Pérez, 2014).

De acuerdo con Dreier (1999), y más tarde Pérez (2014), los sujetos están constituidos, entre otras cosas, por pensamientos, emociones y acciones. Esta tríada permite el desarrollo de los sujetos así como la interacción con la cultura y con los otros, además, esto también permite la captación de los significados, su interpretación de todo aquello externo y el proceso de

construcción de un marco de referencia cultural (Pérez, 2014).

“Sólo otra persona puede hacer que un nuevo ser humano se convierta en una persona (...) sólo otra persona (...) puede significar la conducta del recién nacido como una forma de acción humana” (Pérez, 2014, p. 9), es decir, que sólo un sujeto **culturizado** puede interpretar como acción humana a la conducta de un bebé (que todavía no se ha apropiado de la cultura), porque una vez que el sujeto se ha culturizado, todo lo interpreta a través de los elementos culturales que ha hecho propios. Teniendo presente que los sujetos participan en más de un contexto a la vez, es conveniente mencionar que los sujetos pueden realizar diferentes ajustes en sus participaciones según el contexto en el que se encuentren, esto es por la ubicación y posición que adquieren en los contextos; otra característica que permite el ajuste del sujeto es la postura que ha desarrollado (Dreier, 1999).

La ubicación de los sujetos es el espacio geográfico que brinda posibilidades en el actuar. Tanto el lugar da pista de cómo es el sujeto como los sujetos dan pista de su ubicación (Dreier, 1999), por otro lado, la posición del sujeto es el lugar simbólico que la práctica le otorga y cómo es que este la asume, recordemos que en los contextos de práctica existen figuras de poder (Dreier, 1999). Mientras que la postura es el criterio que guía el actuar, qué adquirir y qué no de los contextos, qué es importante y qué no lo es para sus preocupaciones y así actuar de forma flexible sin caer en cambios radicales (Dreier, 1999; Dreier, 2017).

Ahora bien, para que un sujeto realice algún ajuste en la ubicación y posición, no basta sólo con las demandas que el contexto exija, sino también cómo el participante decide realizar el ajuste en equilibrio con sus propios intereses, es decir, desde su postura y considerando todos aquellos puntos de vista que el sujeto ha adoptado y aprendido en los contextos y prácticas mediante las experiencias (Dreier, 1999), es decir, desde sus sentidos. Y es que las experiencias

son las que dan pauta al desarrollo de posturas para orientar las estructuras de práctica del participante según sus anhelos (Dreier, 1999).

Los sujetos también son reflexivos pues toman en cuenta los elementos como la comprensión, orientación y coordinación de ellos para con la práctica social que les interese y así ajustar su actuar (Dreier, 1999).

Los sujetos actúan según sus preocupaciones y anhelos (o sentidos) así como los ajustes que tienen en sus ubicaciones, posiciones y posturas, pues de esta manera la persona se mantiene participando y desarrollándose en aprendizajes ya sea desde sus preocupaciones o no (Dreier, 1999; Dreier, 2017).

Relacionarse y dialogar, es decir, socializar con otros sujetos, amplía el panorama de cómo realizar la práctica actual de interés, pues mediante el diálogo con otros y la reflexión es que existe la relación, sopesar, balance y contraste en las participaciones y preocupaciones (Dreier, 1999), mencionemos nuevamente la importancia que tienen las narraciones al igual que la socialización para con los intereses que los sujetos tengan así como la interacción de los sujetos y la cultura para su permanencia.

La capacidad de los sujetos de reflexionar deviene de la diversidad de experiencias y vivencias que se tienen mediante la participación en múltiples tiempos y lugares. La participación en diferentes contextos es lo que enriquece la reflexión y así destacar las similitudes y diferencias, es decir, de contrastar. Para destacar, no es una sola experiencia, sino múltiples, las que dan pauta a una rica reflexión para con nuestra práctica social (Dreier, 1999). La reflexión mediante el diálogo con otros participantes y uno mismo es, también, una forma de ver las cosas desde una posición y ubicación diferente (Bruner, 1990).

El sujeto no es estático sino que también contempla elementos como “lo que puede/debe

ser” mediante el proceso de apropiación, de rechazo y de negociación de elementos de las prácticas y contextos, según la perspectiva de la persona, de sus intereses y necesidades (Pérez, 2014).

Por lo tanto, los sujetos son quienes captan los significados, interpretan y moldean tanto experiencias como vivencias permitiendo así el desarrollo de sentidos, socializan con otros sujetos e interactúan con la cultura y realizan ajustes en su actuar según sus ubicaciones, posiciones y posturas en los contextos ya que su actuar es situado, permitiendo según sus intereses la creación, modificación o cambios de los contextos de los que son parte.

### ***2.1 Experiencias y Vivencias***

Toca hablar ahora sobre la materia prima de los sentidos, pero para esto es que partiremos desde lo que son las experiencias, estas son comprendidas como aquellas interacciones que tienen los sujetos con su medio ambiente/contexto (Guzman y Saucedo, 2015) mediante el moldeamiento que tienen por sus estados intencionales, es decir, mediante sus creencias, deseos, intenciones y compromisos (Bruner, 1990). Además, es importante resaltar que las experiencias no son los acontecimientos por ser meras interacciones, sino que en las experiencias está implicado el interés actual de los sujetos (Guzman y Saucedo, 2015). Esto permite entender que para los sujetos algunas de las experiencias pueden convertirse en eventos significativos según sus intenciones actuales, en otras palabras, las experiencias pueden convertirse en vivencias, cabe aclarar que no todas las interacciones se convierten en vivencias, pues no se vuelven eventos significativos para el sujeto que las vivió.

González y Mijtáns (2016) retoman el concepto *perezhivanie* de Vigotsky no sólo como vivencia, sino que es una categoría psicológica y tiene como característica, junto con el sentido, ser generadores emocionales, es decir, “la capacidad para generar nuevos procesos y funciones

en sus desdoblamientos y desarrollos” (González, 2008; citado en, González, 2013, p. 28).

Las vivencias influyen en el desarrollo psicológico y en el desarrollo de la identidad consciente, pues la vivencia es una producción, no una interiorización de lo exterior (González, 2013).

Ahora bien, ¿cómo es que se permite este desarrollo?, se parte desde la organización y reflexión de estos eventos, pues para Bruner (1990) las narraciones funcionan como organizadoras de las experiencias y facilitadores para la construcción de marcos de referencia ya que construimos el mundo en curso segmentando acontecimientos que ocurren en él. Enríquez (2002) agrega que en las narraciones también se expresan emociones y sentimientos, elementos presentes en las vivencias y sentidos de los sujetos. Mediante la narración es que se puede dar este proceso reflexivo sobre nuestras experiencias y sentidos, o lo que Dreier (1999) indica sobre lo que la reflexión permite, es entender la relación con la construcción del actuar situado y siempre en relación a los intereses y anhelos de los sujetos. Estos son elementos que componen a las vivencias y permiten el desarrollo de los sentidos, por lo tanto, el desarrollo de los sujetos.

## ***2.2 Sentidos***

Ya se ha hablado sobre lo que son los significados, hagamos una breve diferencia entre éstos y los sentidos: los **significados** son aquellas representaciones sociales que son compartidas entre los sujetos, mientras que los **sentidos** refieren a lo personal-subjetivo, es decir, lo interpretativo para el sujeto, incluso el sentido personal se puede comprender desde la configuración de varios significados (Weiss, 2018), es pertinente resaltar que los sentidos y los significados no se pueden separar para entender el desarrollo de los sujetos, esta separación se hace sólo para facilitar su abordaje conceptual.

Ahora bien, teniendo presente que los sentidos son resultado de una elaboración subjetiva

(González, 2013), el actuar del sujeto es interpretado por otros, los cuales pueden ser pertenecientes a diversos contextos, ya que para algunos sujetos en ciertos contextos el actuar tendrá sentido, mientras que para otros no (Bruner, 1990), pues cada sujeto cuenta con un marco de referencia proveniente de sus contextos en los cuales participa.

A esto, Dreier (2017) lo refiere como la conducción de vida cotidiana, la cual influye a la hora de realizar ciertas prácticas con ciertos sentidos:

“Esto también nos permite indagar cómo las habilidades, experiencias, razones, entendimientos, preocupaciones, etc., de las personas están asociadas con la conducción de su vida y afectadas por ella, además de cómo las fuerzas socio-estructurales afectan su propia conducción de vida”, (p. 97).

Es decir, que influyen los sentidos de los sujetos para que busquen y encuentren contextos y prácticas que les favorezcan en sus intereses y desarrollo. Los significados también influyen, no sólo la cuestión subjetiva de los sujetos, pues recordemos que estos (sujetos y significados) son parte de la cultura y convergen en ella.

González (2013) explica a los sentidos como un sistema en el que existen diferentes unidades que organizan de diferente manera la información con la que tenemos contacto, es decir, las experiencias. Los sentidos son aquellos generadores emocionales, ya que según las emociones que experimentamos ante un evento, realizamos ajustes en el actuar con el sentido construido sobre el mismo, producto de la experiencia. La cualidad subjetiva de los sujetos permite comprender que las experiencias pueden llegar a convertirse en eventos significativos para la persona, en otras palabras, las experiencias son las productoras de los sentidos (González, 2013), a la vez que los sentidos permiten hacer relevante una experiencia en vez de que sea una sola más de tantas.

Otro rasgo de los sentidos es que permiten estructurar y relacionar elementos psíquicos en la conciencia cuando emerge en la persona una palabra (ya que el significado forma parte del sentido que la palabra tiene según el contexto), por lo que el sentido es complejo, dinámico, constante y fluido (González, 2013).

Finalmente, y hablando nuevamente del *Perezhivanie* pero ahora desde la perspectiva de González (2013), él agrega que este concepto también puede entenderse como la **experiencia emocional** en donde se integran las lógicas de los sentimientos e ideas que dan el dinamismo y cambio del sistema psicológico de la personalidad según las interacciones y reflexiones que el sujeto viva, es decir, una integración de las experiencias, vivencias y sentidos. El *Perezhivanie* permite la integración entre la influencia del medio y el desarrollo de la personalidad consciente, es decir, que es la mediadora para el desarrollo e interacción de la personalidad con el medio del sujeto (González, 2013).

**2.2.1 Sentido del yo.** Hemos hablado de lo que son las experiencias, vivencias, significados y sentidos y cómo estos ayudan a la integración de una idea sobre el sí mismo desde y para el contexto, esto mismo para algunos autores denominan identidad, pero aquí será entendida como **sentido del yo**.

Dreier (1999) menciona que el concepto de identidad es aquel sentimiento de pertenencia que los sujetos desarrollan hacia algunas prácticas y sujetos específicos, según las estructuras de las prácticas, contextos de los cuales son participantes y se ven implicados (como lo son anhelos, deseos, metas, preocupaciones, interpretaciones o sentidos) ya que la implicación es compartida con la misma práctica. Incluso, hay ciertos elementos dentro de la cultura, de tipo físicas y/o simbólicas, que los sujetos encarnan y lleva consigo mismo, además, estas tienen un significado según la práctica y el contexto así como un sentido que el sujeto le dé (Bruner, 1990).

Dado que los sujetos suelen ser entendidos como situados en contextos y prácticas, este proceso incide en la construcción de identidades ya que no es sólo un contexto en el que los sujetos participan sino varios (Dreier, 2017). Esto da como resultado diferentes formas de ser sujetos y diferentes formas de ser parte de una comunidad y/o un contexto, ya que nos la pasamos incorporando, apropiando, limitando y rechazando elementos de las diferentes prácticas (Pérez, 2014), pues los sujetos tienen como cualidad el buscar contextos que a sus intereses les sean favorables (Dreier, 2017).

### **3. Contexto Escolar**

Recordemos que el objeto de esta investigación es el analizar algunas experiencias significativas, escolarizadas y no escolarizadas, de una mujer adolescente, estudiante de bachillerato, relacionadas con la construcción de su proyecto profesional, ahora bien, para esto es este último apartado, para comprender el contexto escolar, pues este es importante a la hora de comprender el desarrollo de los sujetos así como la construcción de su proyecto profesional, ya que es un contexto que cuenta con discursos compuestos por significados así como un espacio para experimentar y vivenciar, por ejemplo, diversas prácticas.

El contexto escolar ha sido tradicionalmente entendido como aquel espacio en donde los profesores son quienes fungen como figuras de autoridad, del saber y quienes se encargan de transmitir conocimientos. Estos conocimientos deben de ser aprendidos por los estudiantes y la forma de comprobar este es mediante evaluaciones de tipo cuantitativo, es decir, calificaciones que pretenden decir qué tanto conocimiento es el que ha adquirido el estudiante, sin embargo, esto no es así, pues existen conocimientos que han sido adquiridos y no siempre se ven reflejados en las calificaciones obtenidas.

Así mismo, la educación, según Ferry (1990) se refiere a aquellos conocimientos que se

enseñan siguiendo objetivos planteados de forma explícita en un currículum academizado y que, al término de algún nivel académico se otorga un reconocimiento que los valida. Es común encontrar en el discurso de los jóvenes adjudicar todo saber adquirido a la educación institucionalizada (Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008).

No obstante, Martínez (2007) menciona que el proceso de educación va más allá de la transmisión de aprendizajes por parte del docente, en donde el estudiante debe de adquirirlos, sino que, también debe de buscarse el desarrollo personal, el cual, desde el punto de vista pedagógico, busca un proceso de perfeccionamiento humano, es decir, que vas más allá de sólo aprendizajes teóricos y prácticos, como lo puede ser referente a los aprendizajes funcionales para el proyecto profesional.

Sin embargo, la escuela se ha visto como aquella encargada sólo de una función, la de transmitir información y valores, ya que esta pretende ser un espacio, aunque privilegiado, que proporcione aquella información que permita a los sujetos desenvolverse en su actuar ciudadano (Delval, 2013).

Entendemos, entonces, que en el contexto escolar la práctica educativa va más allá de sólo aprendizajes transmitidos y adquiridos a los estudiantes institucionalizados y de calificaciones, pues pueden verse reflejados de otras maneras como a la hora de construir el proyecto profesional, el cual también está compuesto no sólo de conocimientos institucionalizados, pero, ¿por qué se hace mayor hincapié en los aprendizajes escolarizados?

### ***3.1 Significados y sentidos Educativos***

**Discursos globalizadores.** Situándose al final de la segunda guerra mundial en donde existió un gran crecimiento económico, así como un momento que demandó la creación de mano de obra industrial para el aumento de la producción, ¿cómo es que se llevó a cabo dicha

demanda?, con la influencia en la educación en los niveles básicos. Esto dio pauta a un discurso compuesto de significados sobre lo que es la educación y la escuela (Laval, 2004).

La mano de obra siempre ha sido regularizada institucionalmente e industrialmente tanto para la formación de trabajadores como para la formación de consumidores. En las décadas de 1960 y 1970 se exigía la formación de una gran masa de trabajadores que contaran con **cualidades** necesarias para laborar. A la par que se realizaba la formación de trabajadores también formaban a los consumidores de los productos más complejos que han sido creados por el sistema industrial (Laval, 2004).

Las cualidades con las que se espera que los sujetos se formen se debe a la regularización sobre el flujo de mano de obra, en las inversiones tanto financieras (monetarias/económicas) como simbólicas. Estas últimas son las que permiten y orientan a la creación de clasificaciones que estructuran la relación salarial mediante la formación institucionalizada, para ejemplo de esto, la creación de los diplomas que segmentan por cualidades y niveles de orientación a los alumnos (Laval, 2004) así como el reconocimiento y validez de los conocimientos y habilidades adquiridas, por lo tanto, el valor (principalmente monetario) de la mano de obra de los sujetos.

De 1965 a 1970 es que se realiza un nuevo ajuste en el sistema formativo para los trabajadores y consumidores, en donde ahora el ajuste se centra en la optimización y equilibrio entre la mano de obra y las necesidades de la economía, en donde la relación formación-empleo se ve en función de las necesidades previstas de las empresas, es decir, se emplea la educación para la formación profesional laboral según las necesidades industriales (Laval, 2004).

Este nuevo sistema de enseñanza se centra en los intereses capitalistas e industriales, dejando de lado (restando importancia) al ámbito humanista, pues lo importante es ahora la producción en masa para el consumo, en donde la educación es ahora un producto más a

consumir (Laval, 2004).

“La escuela no es nada si no prepara para la vida” (Khoi, 1973, citado en, Laval, 2003, p. 42), no sólo por el aspecto de la formación centrada en la producción y el consumo, pues además a la escuela y a la universidad se le da otro papel que es el de producir nuevos conocimientos y estar en constante actualización que no sólo sea transmitir los viejos conocimientos para así garantizar las nuevas tecnologías y así lograr uso y consumo de ellas.

De esta manera es que se construye un discurso compuesto por significados sobre lo que es la educación y lo que esta permite, es decir, a mayor nivel educativo mayor oportunidad de acceder a una mejor calidad de vida, mejor estabilidad económica, social y médica.

**Bildung**<sup>2</sup>. Ahora toca hablar sobre la formación, concepto que no se usará más que como un ejemplo de la relación que tiene el contexto educativo con los significados educativos.

Ferry (1990) define **formación** como la adquisición o perfeccionamiento de un saber, técnicas, actitudes y comportamientos para capacitarse en hacer, reaccionar, razonar, sentir, anhelar, entre otras, siendo un proceso continuo y constante, en donde los aprendizajes no siempre son dándose cuenta de cada uno de ellos.

La definición de **formación** se contrapone al aprendizaje de “saber hacer”, de aquel aprendizaje que es útil para los sujetos y que se puede reproducir a voluntad cuando la situación lo requiera, estas características se ajustan al ámbito escolar (educación) donde hay memorización e integración de conocimientos (Ferry, 1990). El proceso de formación pretende que los resultados de este sean observables de cualquier forma, ya que pretende cierto nivel de competencias, comportamientos y habilidades, como ya se mencionó, para el consumismo (Laval, 2004). Se entiende, entonces, que el proceso de formación conlleva dos principales

---

<sup>2</sup> Educación por su traducción del Alemán.

partes, la externa, de aquel que forma (no sólo un sujeto, sino un modelo o institución) y lo que el sujeto en formación adquiere (proceso subjetivo), ambos, tiene que dar un resultado el cual es comprobable según lo preestablecido por lo cual se está formando, como un patrón guía (Ferry, 1990).

La formación es aquella función social en donde existe una transmisión (de algo pre-entendido y quien lo comparte es quien lo conoce) del hacer y ser, según la cultura y sistemas económicos, e incluso políticos, por ejemplo, formación para ser estudiante, para ser trabajador, formas de hacer trabajos (Ferry, 1990).

La formación es un proceso de desarrollo que le permite a los sujetos aprender, experimentar y madurar. En este proceso, el cual es individual, se adquieren o perfeccionan capacidades sensoriales, formas de comportarse, imaginar, comprender, aprender y de ser funcional. Aun cuando este proceso tiene su parte individual, también conlleva su parte social, en donde las interacciones permiten orientar y guiar este proceso, los dispositivos (como políticos e instituciones) orientan esta parte, pues mantienen y transmiten lo preestablecido (Ferry, 1990).

Habiendo recorrido todo lo anterior es que se tiene un significado sobre lo que es, o fue, la escuela, pues según Guerra (2005) la educación era precedente al mundo laboral, era aquella llave que permitía el acceso a ser empleado, sin embargo, esto se ha ido modificando ahora no bastando con la preparación académica y validada por diplomas, sino que también se consideran otros elementos como la propia experiencia laboral que se acumula conforme se adquiere, todos estos elementos son importantes a la hora de que los sujetos comienzan a construir su proyecto profesional.

### ***3.2 Sentidos Sobre el Proyecto profesional***

La relevancia ahora de abordar el proyecto profesional es que conforme los sujetos se desarrollan comienza a haber un sinnúmero de preguntas sobre su identidad que permitirán su definición como cierto tipo de sujetos, esto suele suceder desde la adolescencia (Betancourth y Cerón, 2017).

Una característica de los sujetos en relación al desarrollo de sus proyectos profesionales es que tienen cierto anhelo por adaptar al mundo a sus proyectos personales y no sólo ellos adaptarse a las circunstancias de éste (Betancourth y Cerón, 2017).

Chan, Cisneros, Drueth y Sevilla (2014) comparten dicha postura cuando dicen que, durante la juventud se construye la personalidad y uno de los elementos que la conforman es la formación profesional, la cual se relaciona con aquellos comportamientos y habilidades que permitirán el cumplimiento en los diferentes roles y demandas que la vida exija. Es por esto que consideran que las escuelas deben de ser las encargadas de permitir este desarrollo en los sujetos y no sólo meras transmisoras de conocimientos.

Cuando existe un proyecto profesional, el sujeto tiene un plan que le permite aspirar a la obtención de bienestar, satisfacción, serenidad y atención plena. Siendo el sentido de vida un elemento fundamental para el proyecto profesional, pues este sentido permite la búsqueda y planteamiento de metas a largo plazo cuyo recorrido se da mediante pequeños pasos orientados al objetivo, teniendo claridad del por qué se hacen las cosas (Chan, Cisneros, Drueth y Sevilla, 2014).

Según Betancourth y Cerón (2017), curiosamente es que mencionan que uno de los elementos que influye en el proyecto profesional de vida es los adolescentes son los familiares, ya que suelen ser un obstáculo para ellos cuando difieren de intereses, siendo los padres de familia quienes niegan el apoyo, principalmente económico, cuando existen diferencias de

intereses.

El proyecto profesional de los sujetos es un proceso que se va desarrollando a la par de la vida del sujeto y está acompañada de muchas elecciones, siendo una de las más importantes el decidir qué estudiar (Palermo, 2012).

Concluyendo, el proyecto profesional está constituido por diversos elementos como lo son la educación y varios significados provenientes de un discurso globalizado de lo que es la educación, en donde influye la familia y sus intereses así como los sentidos que los sujetos en desarrollo educativo/profesional tienen para consigo mismos, todo esto a través de las experiencias y vivencias que los sujetos tengan en la cultura, contextos (como lo son los escolares) y las prácticas situadas no sólo educativas sino otras tantas con las cuales interactúan y son parte, pues recordemos que la diversidad de experiencias y vivencias permiten el contraste y construcción de los sentidos de los sujetos.

## **Metodología**

### **Justificación de la investigación**

La trayectoria escolar de un mexicano que estudia hasta el nivel superior es de aproximadamente 19 años, por lo que se asume que las experiencias y vivencias que tenga a lo largo de este tiempo sean demasiadas y no sólo en el contexto escolar. Además, como mencionan Gúzman y Saucedo (2015), un estudiante no es sólo eso, sino también es hijo/hija, hermano/hermana, padre/madre, trabajador/trabajadora, entre otras. Esto también indica que existe más de una forma de ser estudiante, que construye diferentes sentidos, intenciones, deseos y motivaciones, así como otros espacios en donde adquiere vivencias no sólo educativas. Sin embargo, muchos estudios se han concentrado en identificar los factores que influyen directamente en la trayectoria de las y los estudiantes, y la recolección de datos se ha limitado a instrumentos estandarizados con respuestas preestablecidas, que no permiten conocer las vivencias, experiencias y significados de los estudiantes.

Estos factores se asumen como correlacionales, en donde más de uno determina cierto camino sobre la transición, opción y decisión de las y los estudiantes, por ejemplo, si una persona tiene dificultades económicas (falta de ingresos) y familiares (falta de apoyo e implicación por el rendimiento escolar del hijo) se deduce que seguramente el estudiante dejará de estudiar, pero, si un estudiante cuenta con los ingresos suficientes y el apoyo de su familia, este seguirá estudiando.

### **Objetivos de la investigación**

General: analizar algunas experiencias significativas, escolarizadas y no escolarizadas, de una mujer adolescente, estudiante de bachillerato, relacionadas con la construcción de su proyecto profesional.

Específicos:

- Recuperar las vivencias de una estudiante de bachillerato a lo largo de su trayectoria escolar.
- Identificar los elementos relevantes en la construcción del proyecto profesional.
- Analizar los sentidos y significados relevantes relacionados a su proyecto profesional.

### **Estrategias Metodológicas**

Se recurrió a la narrativa, ya que mediante ella se comparten las vivencias, experiencias y sentidos de los sujetos (Guzmán & Saucedo, 2015) pues como menciona Enríquez (2002) “cada narrador lleva consigo parte del mundo” (p. 45).

Esta investigación se construyó desde el enfoque cualitativo, pues según Ito y Vargas (2005) este permite cuestionar verdades que se dan por aceptadas, por ejemplo, estudios que pretenden comprobar en lugar de descubrir. Además, en el apartado de antecedentes se mencionó que las narraciones de las personas contienen las experiencias y sentidos sobre lo que han vivido, siendo las narraciones la materia prima para así comenzar a identificar las experiencias y vivencias así como los sentidos y significados.

Por tal, se exploró este fenómeno mediante entrevistas a profundidad. A través de la cercanía con los sujetos llegó a la recolección de datos y descripción de estos para así llegar a un entendimiento/compreensión del fenómeno (González, 2006) desde la particularidad subjetiva de los participantes, como lo son los estados internos, es decir, sus significados y los contextos en los cuales interactúa, pero una interacción con visión de participantes activos (Ito & Vargas, 2005).

### **Consideraciones éticas para la recolección de la información.**

Las consideraciones éticas para la recolección de datos constaron del consentimiento informado (Anexo A) en donde se le informaba a la participante que su identidad se mantendrá en anonimato, su confidencialidad de los datos obtenidos y explicando que el uso de la información se usarán únicamente con fines académicos acorde a la investigación.

### **Técnicas de recolección de información.**

Para la obtención de datos se utilizó la técnica que pretende la generación de conocimiento (González, 2006), es decir, la entrevista a profundidad. Para completar las narraciones se decidió aplicar la entrevista en tres momentos para así tener la mayor profundidad en las experiencias y vivencias así como descripciones biográficas.

Este tipo de entrevista se trata de una interacción conversacional entre investigador e informante, donde se formularon preguntas abiertas, basadas en ejes temáticos (trayectoria escolar, vida social, intereses profesionales), para que el informante narrara sus vivencias y de ellas surjan temáticas que no han sido exploradas o son borrosas porque carecen de algún elemento, como los sentimientos, pensamientos, acciones, descripciones, sentidos (Bogdan & Taylor, 1987).

Además, al tratar de ir poco a poco con los temas, esto permitió que la informante entre en confianza con el investigador y así amplíe sus narraciones, agregando lo que pudo haber olvidado o algo que le cause vergüenza y cuando se le pregunte lo responda (Bertaux, 2005; Bogdan & Taylor, 1987).

### **Estrategias de análisis de información**

Una vez se obtuvieron los datos de las entrevistas a profundidad se continuo con el análisis propuesto por Cáceres (2003), el análisis de contenido.

En dicho procedimiento, se realizaron diversos ejercicios de codificación (como coloreado y agrupación de los datos) para definir el objeto de análisis en la investigación, es decir, los sentidos en relación al proyecto profesional; se emplearán códigos (pre-categorías) que aproximará la información sobre las experiencias en relación al proyecto profesional. De los códigos clasificatorios se descartaron aquellos que se encontraban más alejados al objetivo de esta investigación, en cambio, se profundizó en aquellos que sí, dando como resultado algunas categorías que se cree interactúan entre sí y se componen de las experiencias así como de los sentidos que son de interés, es decir, motivación, socialización, ajustes de la participación situada y construcción identitaria.

## Resultados y Discusión

La persona participante en esta investigación es una mujer adolescente de 17 años de edad quien eligió mantener su anonimato como informante usando y eligiendo el seudónimo de Liguis para así permanecer tranquila a la hora de narrar aquellas experiencias y vivencias que hasta entonces había decidido mantener privadas o sólo muy pocas personas de su confianza sabían.

Liguis mide 1.56 y es de complexión delgada, cabello lacio y largo (a la altura de su espalda media) y tez morena.

Liguis se encuentra cursando el nivel medio superior en la institución Colegio de Bachilleres plantel número 2 Cien Metros, ubicado en la avenida cien metros a un lado del paradero de transporte público metro estación Politécnico.

Ella es la menor de dos hijos de un matrimonio uniparental. Tiene una buena relación con su madre, con quien tiene la confianza suficiente para poder contarle diversas situaciones que hace en su día a día “le tengo mucha confianza a mi mejor amiga y a mi mamá (...) le cuento mis problemas y me apoya, muy linda”, como la forma en la que se relaciona con sus amigos y compañeros de clase o conflictos que llega a presentar. Liguis convive con sus demás familiares como tíos, tías, primos y primas que viven a unas calles de su casa, incluso tiene tan buena relación con una de sus primas quien es un año mayor que ella que la considera su hermana, “ella no es mi prima, ella es mi hermana, ella y mi mamá, saben todo a fondo de mí”.

Liguis tiene como propósito ser maestra de kinder y para esto se encuentra estudiando el bachillerato para, al finalizar, ingresar a la Escuela Normal de Maestros y así cambiar su estilo de vida ahora como profesional “sería encontrar una escuela de paga o gobierno, hacer los requisitos, acabar mi carrera, estudiar bien, bueno, acabar mi carrera, ir a trabajar y ya de ahí

quiero, apenas me puse a pensar, y quiero mi carro, independizarme yo solita, quiero cambiar mi forma de vestir ya siendo maestra”.

Tiene diversos pasatiempos como salir con sus amigos a comer en algún centro comercial, ir a bares o antros, salir de fiesta para bailar, tomar un poco de alcohol y tomar fotografías. Uno de sus principales pasatiempos es bailar, por lo que acude desde los 14 años de edad a academias de baile para bailar profesionalmente. El género que más le gusta bailar es salsa, siendo un género musical que tanto su mamá como su hermano se la presentaron “cualquier canción de ellos yo si bailo, me gusta mucho, estoy enamorada de la *salsa antañã*. y creo que ya, con eso me identifico mucho”.

El lugar en donde actualmente reside es en una casa compartida con su abuelo ubicada en la Ciudad de México, en un barrio popular de Cuauhtémoc perteneciente a la delegación Gustavo A. Madero.

En el año de 2009 Liguis comenzó su vida escolar en el kinder, en donde ella recuerda con gusto el realizar las actividades como el presentar bailables para su mamá, jugar con sus compañeros, pero sobre todo, la ceremonia de clausura en donde fue apadrinada por una vecina que también es maestra de kinder y primaria, “me encantaba, había alberca y salíamos a educación física (...) salimos de excursión como dos veces. También me llama mucho la atención porque yo cuando iba hacíamos pastelitos y así, coloreábamos regalábamos a nuestras mamás manualidades”.

Del 2010 al 2016 asistió a la primaria y tuvo gran diversidad de profesores en los diferentes años que cursó, tanto aquellos que fueron “buenos” al enseñarle las cosas que necesitaba de forma rápida, tanto un profesor “malo” por hacer muchos comportamientos que hacían sentir incomodidad tanto en Liguis como en sus demás compañeras al acercarse

físicamente a ellas y a sus compañeros golpearlos. Los padres de ella y sus compañeros actuaron para que ese profesor dejara de darles clase. Mientras cursaba la primaria conoció a la que había considerado una de sus mejores amigas por casi diez años de amistad, sin embargo, esta persona Liguis considera tenía otros intereses más allá de una amistad, por lo que decidió distanciarse un poco de ella, “una amiga que tenía desde la primaria, ya llevaríamos casi 10 años de amistad, se llama Karen, ella es lesbiana y empezaba a notar sus intenciones ya muy acá, pero yo no sabía hasta ahorita y yo de, “ah, ya sé por qué hacía esto”.

La siguiente etapa escolar fue la secundaria, en donde tuvo experiencias que considera como travesuras, como salirse de clases para ver estudiar a los demás alumnos de otros grupos y años escolares pues algo que a ella le gusta mucho, “a mí me gustaba salirme de los salones, me gustaba salir a ver a los salones a los niños, ambos, me gustaba ver como estudiaban, me gustaba distraerme”, salir de clases con sus amigas al baño para tomarse fotografías, incluso en una ocasión rompió una taza de baño, junto con sus amigas no dijeron nada hasta que de forma anónima pagó el daño pues el director realizó un comunicado general durante una ceremonia, por lo que sintió culpa y pensó no correr el riesgo de ser expulsada.

Liguis conoció a una de sus mejores amigas en segundo año de secundaria, si bien en un inicio le parecía “payasa” por su aspecto físico (delgada y tez clara) al grado de estar a punto de querer golpearla, “de hecho me caía mal y a principios de primero le quería pegar porque... no sé, la sentía muy payasa”, los comentarios de su mamá le permitieron pensar las cosas para que se aperturará a conocerla y así darse cuenta que tienen una “conexión” la cual se refiere a pensar de manera muy similar y así completar sus frases, tener mismos gustos, mismos intereses, ser una persona de gran confianza para poder platicar de cualquier tema e incluso parecerse

físicamente entre ellas, “con mi mejor amiga van 5 años, pero ella se parece a mí, dicen que “si no se parece a ti no es tu mejor amiga” entonces, es mi mejor amiga”.

También conoció a su mejor amigo con el que tuvo una gran confianza, mucha comunicación, pero también tuvo un gran cambio que hizo que Liguis decidiera alejarse, pues consideró que él era muy machista para su amistad, comparaba el físico de sus amigas y novias, criticaba y juzgaba a su familia, amigas y novias, por lo que ella optó por ya no contarle nada y corrió el riesgo de que lo contará a quien ella no quisiera.

Liguis no sólo construyó relaciones de amistad, sino también relaciones de noviazgo, con diferentes personas que le permitieron darse cuenta qué era lo que ella busca en una relación, que ellos se presente como novio a los padres de ella y pida permiso serlo, que exista muchas muestras de atención y afecto como regalos, flores, dedicarse canciones, escribirse mediante redes sociales constantemente y diario, que haya validación afectiva y haya fidelidad. Liguis es muy sociable, incluso tuvo la oportunidad de construir una relación amistosa con la mamá de uno de sus novios con la que, pese a que ya no sean pareja, ellas siguen en comunicación, se visitan y conversan, me dijo que yo había cambiado, pero yo sigo normal (...) Es muy mujeriego me dice, “¿a quién le hago caso? ¿A esta que esta bonita o a esta que tiene mejor cuerpo?”, y yo de, “¿qué onda contigo?”.

Liguis, hasta finalizar la secundaria, fue una estudiante que siempre ha prestado atención a sus clases, realiza sus tareas y no falta a clases, sólo una ocasión en tercer año de secundaria faltó a clases con algunos de sus compañeros de clases y su entonces novio, compraron sopas instantáneas, alcohol y cigarros para ir a consumirlos (ella sólo la sopa) en la casa de su ex pareja, pues en ese momento vivía sólo con su mamá y en ese horario no se encontraba ya que

trabajaba. Si bien sus compañeros, amigos y pareja beben y fuman, si ella no quiere hacerlo no lo hace.

Aprender a bailar ha sido uno de los gustos e intereses que Liguis ha tenido, más cuando comenzó la etapa de las fiestas de XV años de sus amigas, pues para su fiesta ella quería sobresalir con su baile y vestuario, no quería ser opacada por sus chambelanes como había visto con sus amigas, familiares y compañeras que no bailaban con un buen desempeño, por lo que entró a una academia de baile, “son bailarines profesionales y por eso yo me metí antes para que no me opacaran, porque hay unas quinceañeras que bailan bien “aguadito” y los chambelanes bien sueltos”.

Si bien disfruta bastante las clases y aprender, existen situaciones que a Liguis le molestan de la academia, como el favoritismo que demuestran los maestros hacia ciertas compañeras, favoritismo que se ve reflejado en las exposiciones de bailes y vestidos de XV años, en donde protagonizan a ciertas alumnas, independientemente de si tienen o no un buen desempeño, “en toda academia va a haber una favorita y siempre en las expos de XV años me decía mi maestro “vamos a participar todos” y al final de cuentas ponía a la que mejor bailara hasta adelante y a uno lo dejaba hasta atrás”. Esto hizo que Liguis saliera de una academia, pero siguiera aprendiendo de forma autodidacta y rutinaria y en el año 2021 ingresara a una nueva academia en donde conoció a una nueva pareja.

Por otro lado, en relación al último año de secundaria, Liguis describe como “un día normal” la ceremonia de egreso de la secundaria, fue como un día normal y no hubo una fiesta como a ella le hubiese gustado, “de la secundaria nada más fue de “tus papeles” y a tu casa, como un día normal, sin fiesta. Ya no supe si fue mi graduación, porque si me hubiera gustado

un convivio con mis amigos”, por lo que espera con mucho entusiasmo su ceremonia de clausura así como su fiesta de graduación al culminar el bachillerato.

Pero para estar inscrita en el bachillerato, ella realizó su examen para ingresar al nivel medio superior (COMIPEMS) con confianza que ella sería asignada en alguna de las opciones que había colocado. Fue admitida en el Colegio de Bachilleres 2, plantel 100 metros. En su familia nuclear es la primera en ingresar a este colegio, sus demás familiares habían estudiado en Conalep o en Cetis, por lo que recibió felicitaciones y ánimos por ésto, teniendo como imagen que el Colegio de Bachilleres es mejor escuela que el Conalep o los Cetis. Esto hace sentir orgullosa a Liguis y a su familia.

Cuando Liguis comenzó a asistir al bachillerato tuvo un momento de adaptación escolar en donde incluso reprobó una materia, esta fue una primera experiencia que marcó un antes y un después, “en primer semestre reprobé matemáticas, pero la pasé en el extraordinario. Mis abuelitos si se enteraron y eran de “échale ganas y échale al examen (...) pero con esa experiencia ahora sí le echo ganas”; le permitió equilibrar su desempeño académico con su vida escolar fuera de clases, es decir, realizar sus actividades escolares a la par de salir con sus amigos a fiestas, antros y bares, asistir a clases y saber cuándo puede faltar.

Existen compañeros de clases que a Liguis no le agradan por sus características físicas (tez clara, complexión delgada o robusta) o por sus características personales, es decir, actitudes como ser engreído, sentirse superior a los demás compañeros, compartir información irrelevante en momentos inadecuados, presumir sus objetos e hipocresía. Con este tipo de personas opta por alejarse y no tener mucho contacto con ellas, aun cuando antes habían sido sus amistades, un compañero (...) que no me caía bien, una vez en mi clase (...), y él compro una taza (...) y le dijo

a la maestra, “mire mi taza” y a todo el salón le caía mal, o sea, a la maestra qué le importa tu taza. Esas personas no las tolero en mi vida, no las aguanto”.

Cuando cursaba el segundo semestre de bachillerato sucedió algo importante: la pandemia por el virus COVID-19, por lo que muchas cosas se adaptaron a modalidad virtual para así evitar contagios. Dicha pandemia se fue prolongando cada vez más, por lo que las actividades escolares fueron virtuales por mucho tiempo, teniendo tanto ventajas como desventajas para Liguis, por ejemplo el beneficio de poder dormir más tiempo, ante un examen o tarea podía realizarlo en colaboración de sus compañeros y poder agilizar el examen así como garantizar una buena calificación, “la pagina donde voy a hacer el examen es muy aparte de Facebook, me voy a meter a la computadora y en Messenger estamos de ‘¿cuál es la 1?’ mientras uno la resuelve el otro está haciendo la otra, ‘la 2 es la C’”. Pero también existen situaciones incómodas como el hecho de que no convive ni con sus amigos ni con sus compañeros de clases, llegó a sentirse aprisionada, ansiosa y muy estresada por no poder salir siquiera a comer con sus amigos. Si ella no conoce en persona ni a sus compañeros ni profesores, ella no los puede denominar como “buenos”, “malos”, “especiales”, “amigos” entre otras, “ya quiero que llegue el día en que tengamos que regresar. Es que me aburro en mi casa, me la paso comiendo, viendo Netflix y ya no halló que hacer, ya con mi teléfono sé que hacer, entrar a Facebook, TikTok, WhatsApp casi no hablo con nadie. Quiero salir de la casa, ir a la escuela, como es de puerta abierta, prácticamente me salía y me iba a pastos, a terraza, no entraba a clases, pero estaba con mis amigos, es lo que yo quiero, ya regresar, distraerme un poquito otra vez”.

Para Liguis es sumamente importante tener su ceremonia de graduación del Bachillerato, pues marca un antes y un después en su vida, de haber pasado 3 años de su vida con muchas personas, al comienzo de la etapa de formación profesional en donde ahora sus aprendizajes se

centrarán en lo que ella quiere ser, es decir, ser maestra de Kinder, un sueño que siempre ha tenido, en donde se visualiza como aquella maestra atractiva que los alumnos quieren ser su novio, llegando a su trabajo en coche con una vestimenta formal, “fue una etapa en la que estuve 3 años y me gustó estar ahí, pero tarde o temprano llega a su fin y me gustaría que me entregaran mi certificado, salir con mis amigos con su vestido y gorrito y aventarlo (...) quiero llegar al punto de, ¿no sé escuchaste hablar a los niños decir, ‘esa maestra es mi novia’? Pues así (...) saliendo de mi carro, estacionándolo, entrando con mi bolsita yo ya me imaginé mi futuro así, ya lo vi”.

Esta meta le permite cumplir otras más, como el ser independiente económicamente y así volverse el sustento de ella misma, como el de sus padres, ya que su hermano mayor no cumple con esa responsabilidad. También le permite verse realizada personal y profesionalmente, es la última etapa educativa que le dará comienzo a la vida que ella siempre ha querido, “quiero ayudar a mi mamá, mi papá, llevarlos a comer un sábado, un domingo, irles a comprar ropa, yo quiero eso, superarme, pues”.

Es notable el entusiasmo que Liguis siente para conseguir sus objetivos, trazando una ruta que le permita alcanzar sus diferentes intereses que no sólo son educativos, sino que se relacionan con los profesionales, personales, afectivos, familiares y económicos.

## **Análisis**

Las experiencias son comprendidas como aquellas interacciones que tienen los sujetos con su medio ambiente/contexto (Guzman y Saucedo, 2015) y dado que los sujetos interactúan en muchos contextos (Dreier, 1999) algunas experiencias son importantes y otras no, el que lo sean depende del carácter subjetivo del sujeto, es decir, de los sentidos (Bruner, 1990). Dicho lo anterior, el interés de la presente investigación es analizar algunas experiencias significativas escolarizadas y no escolarizadas de una mujer adolescente, estudiante de bachillerato, relacionadas con la construcción de lo que ha construido sobre su proyecto profesional.

A continuación se presentan las experiencias del sujeto divididas en cuatro categorías para así sea más sencillo mostrar los sentidos que se articulan alrededor del proyecto profesional; 1) motivación, 2) socialización, 3) ajustes de la participación situada y, 4) construcción identitaria. En dichas categorías se exploran las experiencias, significados y sentidos de Liguis que ayudan a reconstruir sus contextos, sus prácticas y el desarrollo de su plan profesional.

### ***Motivación***

Una de las categorías de las experiencias que resaltaron en las narraciones de la informante fueron aquellas ligadas a la **motivación** relacionada a los estudios escolares y a otras actividades (como lo son las clases de baile, las reuniones con sus amigos y amigas, fiestas familiares, relaciones de pareja, entre otras). Se entiende como motivación como aquel comportamiento y compromiso con conseguir y/o lograr algo (Figuroa, et al., 2019), en este caso, con el proyecto profesional.

Resultó interesante que en las experiencias de Liguis provenientes de los diferentes contextos se pueda identificar elementos relacionados con sus intereses y la forma de concretarlos mediante ciertas prácticas; algunos de ellos construidos con mayor autonomía, por

ejemplo: “me gusta mucho bailar, de hecho, iba a una academia de baile porque no sabía, ahora, sé bailar de todo un poco. Me encanta bailar”, mientras que en otros resalta la influencia del contexto y/o cultura así como la interacción que tiene con otros “tuve una plática con mi papá en donde me dijo que a lo mejor me voy a Estados Unidos a estudiarla y eso quisiera”.

Gracias al análisis fue posible comprender que las motivaciones de Liguis para con su proyecto profesional están construidas en relación con otros aspectos fundamentales, por ejemplo: la construcción del lugar, función e imagen de ella misma, es decir, la mirada del otro se convierte en un aspecto central en sus motivaciones para su proyecto profesional, esto lo asumimos como parte del proceso de la socialización “mi abuelito también quiere que saque una carrera, que le eche ganas”. Muchas de las motivaciones de Liguis están movilizadas por el reconocimiento y aceptación que el otro otorga a través de relaciones sociales e institucionales establecidas (graduación, certificación) y elementos simbólicos (regalos, fiestas, promesas). Como ejemplo de esto, cuando Liguis expresa tener como objetivo ser la primera de la familia en independizarse económicamente, se convertirá en un logro que no todos los integrantes han cumplido o les ha interesado lograr, por lo que alcanzar dicha meta también le permite obtener reconocimiento “quiero ser la única que esté bien (...) que digan, ‘Liguis ha sido la única que se ha independizado’”. De esta manera podemos ver como en las experiencias de Liguis en sus diferentes contextos permiten construir sentidos relacionados con su proyecto profesional. Liguis afirma que pretende lograr esta meta mediante el término del nivel escolar superior, es decir, “salir bien” y el trabajar como maestra, “tener mi título (...) llegar a un kinder pedir trabajo (...) me den un grupo fijo”. La meta de cómo desea ser percibida por su familia se engarza con sus metas académicas para así ser un motivante para la construcción de su proyecto profesional.

De acuerdo con sus narraciones, Liguis reconoce un discurso familiar que asume como una demanda de terminar académicamente el nivel superior, partiendo del significado de que al terminar este nivel podrá acceder a oportunidades de movilidad social y económica al conseguir el trabajo que anhela:

por mis abuelitos que se preocupan por mi carrera, y por mis papás también y por mí. Me puse a pensar, ¿qué pasa si me toca alguien que no quiera y me maltrate? Ya tengo como salir adelante, sola (...) tener mi título y todo en orden, mi título para llegar a un kínder, pedir trabajo.

Aquí podemos identificar al menos dos fuentes desde las que construye el sentido hacia la educación y de donde se sostiene su proyecto profesional: por un lado el discurso familiar sobre la educación, como acceso a mejores posiciones sociales y económicas y, encima de él, el discurso social relacionado a la educación superior como habilitación para el trabajo, ya que la educación es vista como un capacitador para adquirir las cualidades necesarias para ejercer un trabajo, así como el sistema que influye en la jerarquización del ingreso económico mediante diplomas y reconocimientos que indiquen la capacidad en las cualidades necesarias (Laval, 2004). Así, pues, los sentidos construidos por Liguis se integran a partir de las experiencias personales entretejidas con las demandas y características de los contextos en los que participa (Dreier, 2017) impulsando y dándole forma a su proyecto profesional.

Las motivaciones también se relacionan con los **ajustes de la participación situada**, esto se refiere a que las interacciones entre la cultura y Liguis están situadas por las modificaciones que ella realiza en su pensar-sentir-actuar, dando así dinamismo en los sentidos y significados (Bruner, 1990), ya que las expectativas externas, las cuales se difunden mediante la **socialización**

y la coparticipación (Bruner, 1990), dependen de la decisión e interés de Liguis por alcanzarlas o no, así como la forma de hacerlo:

Mi papá quería que estudiara contabilidad, pero no me gustan las matemáticas para nada.

Por eso siempre he pensado, si no quiero estudiar eso, ¿para qué van a gastar dinero? Si no le voy a echar ganas, mejor estudio algo que yo quiero y salgo bien.

Expresando un cambio en su sentido de “salir bien” si no es algo que a ella le resulte atractivo. En este proceso también se pone en acción la reflexión constante que se enriquece con el cambio de contextos y la socialización (Dreier, 1999), ya que el actuar de Liguis en los diferentes contextos de los cuales es partícipe (escuela, fiestas, familia, amigos, pareja, redes sociales) y el papel que las otras personas en los diferentes contextos sociales fungen (mamá, cuidador, profesor, novio, amigo) para y con Liguis, son otros elementos importantes para la **motivación** ya que influyen de alguna manera para el sentido de ser aceptada que se construye mediante el cumplir o no cumplir las metas o meras prácticas, (Dreier, 1999), pero también dejan un margen para que la persona pueda moldear dichas prácticas (aspecto relacionado a la **construcción identitaria**).

En el contexto escolar, principalmente, es en donde Liguis construye sentidos de cómo ajustar su práctica escolar:

En la secundaria (...) no echaba relajo, cuando no iba un maestro yo estaba ahí, cuando tenía tarea atrasada la hacía (...) antes hacía la tarea en las clases (...) no las hacía (...) no les entendía (...) en matemáticas copio la tarea pero me pasan el resultado.

Es notable cómo realiza el ajuste para cumplir con su tarea de alguna u otra manera pese a los obstáculos como la falta de entendimiento, conocimiento y/o habilidad para resolver, apoyándose de otras habilidades como la socialización, donde toma peso el “salir bien”, es decir,

con buenas calificaciones, sin reprobado materias ni años escolares, así como seguir a su siguiente nivel escolar, mientras que ante las dificultades las resuelve de manera diferente a lo que la escuela acepta (no copiar), pues algo que a Liguis no le gusta es sentirse “estresada”<sup>3</sup> por tener un pendiente escolar, “no me gusta tener tarea atrasada, me estreso (...) no me gusta dejar nada al final”. Aquí podemos entrever el sentido ligado al ser una buena estudiante, es decir, cumplir con sus obligaciones escolares según las limitantes que se presentan, adapta sus prácticas para lograr aprobar las materias de manera exitosa, integrando esto en la identidad de Liguis, es decir, Liguis es una alumna responsable, que cumple con sus obligaciones escolares, cumple sus actividades para evitar un sentir desagradable y es una adolescente sociable, que se divierte (sentido de diversión) pero sobre todo, para conseguir su meta de ser maestra de kinder.

De igual manera, las motivaciones, se ven relacionadas con el reconocimiento y la construcción identitaria de Liguis, o lo que es la construcción de su imagen, su lugar y función que, a través de la mirada del otro, toman forma las posibles características de su ser y su concepción de ser bien aceptada mediante acciones y/o el cumplimiento de metas, cómo López (2014) dice, lo que “debe de” o “puede llegar a ser” el sujeto, retomando lo que Dreier (1999) afirma sobre los ajustes del sujeto mediante los cambios de contextos y su estructura, así como de su ubicación y posición.

La siguiente frase sirve como ejemplo de algunas experiencias y sentidos que motivan a Liguis para con su proyecto profesional en relación al contexto familiar: “quiero independizarme, no depender de un hombre (...) no cualquiera es bueno (...) hacer mi vida sola (...) quiero ayudar a mi mamá, mi papá, llevarlos a comer (...) comprar ropa, superarme”. Liguis al notar que su hermano no realiza algunas funciones que cree le corresponde (ser apoyo

---

<sup>3</sup> Ella considera que sentirse así es cuando siente alguna preocupación.

económico) ahora ella se asume como la que deberá de sostener económicamente y recreativamente a su familia, “mi hermano ya tiene a su bebé, no se hace responsable (...) no madura (...) no lo van a tomar en serio y se va a quedar solo (...) tiene dinero sólo es para sus amigos, a mi mamá no le puede comprar unos tenis, a comer, ni a mí, yo le lavo sus tenis”, a partir de compararse con su hermano es que ella concreta qué es ser buen hijo y buen padre, el equivalente en el contexto familiar a “salir bien”: hacerse cargo económicamente de los padres, de los hijos, ser maduro.

Como ya se ha mencionado anteriormente, las motivaciones de Liguis para su proyecto profesional se han visto influidas por el discurso familiar, aunque no se limitan al contexto familiar, se integran en sus prácticas en la escuela, un ejemplo de ello se muestra en su proyecto académico, el cual consiste en terminar la educación institucionalizada con un nivel superior. Los miembros de su familia le brindan apoyo, interés y preocupación por su desempeño académico y siempre están al pendiente de sus calificaciones, de sus tareas y asistencia a la escuela, Liguis lo interpreta como el interés familiar por terminar la formación escolar: “mi papá es de ‘qué te falta’ y mi mamá de (...) ‘¿qué te hace falta?’ y mis abuelitos ‘echale ganas’ (...) mi abuelito me va a apoyar (...) tal vez económicamente”, los diferentes familiares influyen al socializar pues cubren diferentes necesidades que ella pueda tener para sí misma o para sus labores escolares, esto indica cómo el contexto y los participantes que se implican en él influyen en la dirección que se debe seguir para con los objetivos y cómo los sujetos en contexto de práctica deben de alcanzarlos. Esta negociación y reflexión es la que genera el dinamismo en la interacción entre contexto y sujeto (Bruner, 1990) y, al mismo tiempo, permite el desarrollo del sujeto mediante la co-participación y socialización (López, 2014).

Si bien está presente esta parte exigente del contexto, ella también es agente y demuestra su autonomía construyendo una apropiación particular de dichas exigencias, por ejemplo, cuando su familia (el contexto) le dice que debe de estudiar el nivel superior, ella ve la manera de hacerlo desde sus intereses más específicos (subjetivo), dando como resultado una dinámica negociación en la co-construcción del contexto, de la persona y los intereses de ambos: “Mi papá quería que estudiara contabilidad, pero no me gustan las matemáticas (...) siempre he pensado en si no quiero estudiar eso, ‘¿para qué van a gastar dinero?’ si le voy a echar ganas, mejor estudio algo que yo quiero y salgo bien”. Nuevamente se ve el elemento económico visto como una inversión así como un motivante y sustento para continuar estudiando; Liguis le da un sentido a la educación como una inversión financiera, además que permite el acceso y prepara las condiciones para el desarrollo de su proyecto profesional, es decir, una inversión que será remunerada en su desarrollo personal y profesional, incluso trascendiendo en el anhelo de ser ella un sostén económico de sus familiares quienes realizan dicha inversión, de esta manera, diferentes sentidos se relacionan entre sí para la construcción de la motivación de su proyecto profesional.

La relación que tienen las experiencias, resultado de la participación de Liguis en los diferentes contextos, permiten construir diversos sentidos; sobre la educación superior o universidad, Liguis construye un sentido en relación a “educación” ligado a la transmisión de conocimientos: “un buen profesor es quien te enseña bien (...) explique paso a paso”, este sentido no sólo integra la parte económica, como antes se dijo, también ayuda a perfilar la proyección que hace de sí misma cuando se convierte en profesora: “quiero cambiar mi forma de vestir ya siendo maestra (...) Quiero llegar al punto de (...) “esa maestra es mi novia””.

Liguis entiende a la educación superior de dos maneras: 1) La universidad como nivel

superior, en donde se le enseñarán conocimientos generales y ajenos a la carrera que se encuentre estudiando y que pueden no ser necesarios respecto al quehacer profesional que le interesa: “ya no quiero saber nada de la universidad y que me den materias de historia ni geografía (...) quiero enfocarme en mi carrera y ya”. 2) La universidad como espacio de capacitación laboral, donde se adquieren y desarrollan conocimientos y habilidades para trabajar, incluso considera que la institución exigirá y supervisará la realización de prácticas profesionales, incluyendo la posibilidad de incorporarse a un posible espacio para ejercer laboralmente. Esto lo describe cuando aborda su plan para estudiar en la Escuela Normal de Maestros: “Quiero trabajar en un kinder y tener mi propio grupo, no quiero de ‘si falta una maestra te metes tú’, no (...) es el último jalón (...) si ahí voy a hacer mis practicas hasta ahí mismo me pueden contratar en el Kinder y ya”, es decir que su proyecto profesional incluye el acceso a la educación superior para asegurarse un trabajo y poder cumplir sus otras motivaciones, por ejemplo con ser buena hija (quien apoyar económicamente a sus padres).

Lo que hemos podido ver es que la frase “salir bien” funciona como una suerte de sentido articulador que ayuda a que otros sentidos tomen forma, como “buena hija”, “buena estudiante”, “estudios universitarios” y “vida laboral”. Esto quiere decir que “salir bien” en los diferentes contextos se refiere a: 1) terminar los créditos escolares con calificaciones de 8 o más, ya que si obtiene calificaciones menores a 8 se siente decepcionada, “me sentí decepcionada (...) todas eran (...) de 6 y 7 (...) ningún 10”. 2) celebrar una ceremonia de graduación, la cual incluye un protocolo dirigido por la institución (entrega de título) e incluye una ceremonia con su familia, y amigos:

Fue una etapa en la que estuve 3 años (...) me gustó (...) llega a su fin (...) que me entregaran mi certificado (...) salir con mis amigos con su vestido y gorrito y aventarlo

(...) irme con mis amigos a terraza (...) convivir con ellos el último día (...) usar un vestido negro (...) que les sale su piernita (...) tacones negros, un peinado bonito (...) en la ceremonia de graduación cuando entregan el certificado.

Existen ciertos sentidos sobre lo que son las ceremonias culturales que implican la socialización, es decir, la co-construcción, para que la persona siga con su desarrollo, ya que representan la culminación de un momento y dan pauta a uno nuevo teniendo siempre presente el desarrollo con el movimiento de información. 3) ser buena hija, es decir, quien apoya económicamente a sus familiares y pide permiso para salir, “quiero ayudar a mi mamá, mi papá, llevarlos a comer un sábado, un domingo, irles a comprar ropa, yo quiero eso, superarme”; “tengo mucha confianza con mi mamá y si me está dando permiso y no voy a abusar de su confianza”. 4) ser profesional, quien una vez termine sus estudios, se encuentre trabajando y tenga estabilidad e independencia económica, “bueno, acabar mi carrera, ir a trabajar, (...) quiero mi carro, independizarme yo solita, quiero cambiar mi forma de vestir ya siendo maestra”. 5) ser maestra, quien desempeña sus labores extraordinariamente y es admirada por sus alumnos tanto por su labor como maestra como por su forma de vestir, “yo quiero que me metan de maestra para que digan que soy buena (...) que me vean presentable, con confianza para ellos”. 6) bailar bien, pues le desagrada la idea de que pueda ser percibida como alguien que baila sin mucha motivación, “Hay que tener conexión con la música”; “mis chambelanes eran profesionales (...) me metí antes para que no me opacaran”. 7) buena estudiante, en donde prioriza sus estudios sobre otras actividades y planifica su proyecto profesional, “darme un tiempo ahorita, centrarme en mis estudios y ya acabando meterme a otra”; “Mi plan es encontrar una escuela de paga o gobierno, hacer los requisitos, acabar mi carrera, estudiar bien”.

Seguendo con la idea anterior, el sentido de “salir bien” es importante en la construcción del proyecto profesional para Liguis y su contexto socio-familiar, pues se considera que el resultado de la inversión económica en educación, de tiempo y energía para el acceso a, primero, avanzar al nivel superior o a la Escuela Normal de Maestros, para que una vez finalice sus estudios pueda acceder a un buen nivel económico y social, por ejemplo lograr ser independiente y así contar con la solvencia económica que anhela y contrasta con el discurso tradicional de ser mujer, casarse y ser ama de casa “No me gustaría que mi familia me mantuviera toda la vida y no me gustaría depender de un hombre”, en su proyecto profesional es claramente diferente:, “quiero llegar al punto de ‘esa maestra es mi novia’ que me vean presentable, con confianza (...) saliendo de mi carro (...) entrando con mi bolsita ya imaginé mi futuro así”.

Los sentidos tienen la capacidad heurística de articular ajustes en las prácticas dependiendo de los contextos, permitiendo un puente que hila a los diferentes contextos a través de los sujetos y sus prácticas ajustadas a las características particulares de los escenarios en los que participan. Ejemplo de ello lo encontramos en la experiencia de Liguis cuando reprobó una materia en el bachillerato por estar la mayor parte de su tiempo en fiestas y conviviendo con amigos: “En primer semestre (...) me ganó mas el despapaye (...) faltaba a clases, me decían ‘vamos a terraza’, ‘¡vamos!’ me quedaba dormida en clases (...) no hacía toda la tarea (...) me aburría hacerla”, el haber reprobado lo recuerda de manera desagradable. La forma de hacer sus prácticas cambiaron cuando tomó en cuenta, sus experiencias previas, las exigencias y esperanzas familiares, esto se ve reflejado en su cambio de sus prioridades y de sus prácticas en los diferentes contextos. Sobre la misma experiencia de haber reprobado, Liguis, también narrada: “reprobé matemáticas (...) mis abuelitos sí se enteraron y eran de, ‘echale ganas (...) al examen’ (...) hace un semestre saque 10 en matemáticas”; y añade: “Pero **con esa experiencia**

**ahora sí le echo ganas** (...) reprobó fue de párale a tu despapaye y ponte las pilas (...) sólo esa materia la he reprobado y las demás de panzazo (...) en segundo semestre me recuperé y en tercero salí muy bien”. Es evidente cómo las experiencias en diferentes contextos ayudan a dar forma a los sentidos, pues permiten a Liguis ajustar sus prácticas en ambos contextos y, recursivamente, reconstruyendo los sentidos.

¿Y qué sucede con las relaciones con amigos y fiestas? Liguis describe un cambio más que ha realizado para lograr este equilibrio con ellos: “mis amigos del bacho son más de desmadre (...) ‘hagan su vida y déjenme a mí’”, pero también tuvo acceso a un grupo de amigos y compañeros que socializan de una manera beneficiosa para su desempeño escolar, “tengo un grupo en el que nos pasamos las tareas, todas todas y los exámenes (...) si la tengo se las paso (...) nunca he tenido malas experiencias”, mostrando solidaridad por la clase para todos los integrantes de la misma a la hora de realizar diferentes prácticas como, el pasarse las tareas o las respuestas de los exámenes, siendo a su vez compromisos que los compañeros tienen consigo mismos y entre ellos para cumplir con la expectativa de la exigencia académica, siendo una relación de mutuo beneficio así como una relación con implicación emocional para cumplir una meta colectiva.

La motivación para la construcción del proyecto profesional de Liguis puede considerarse como la compleja interacción entre diversas experiencias, miradas y proyectos de los otros así como la interacción subjetiva de los significados y sentidos propios. Por lo que, las experiencias narradas por Liguis que hablan sobre su proyecto profesional no son únicamente académicas, sino también son sociales y familiares, por lo que la construcción del proyecto profesional abarca dichos contextos y diversas construcciones de sentidos así como sus reconstrucciones según favorezcan al objetivo. Los cambios en la forma de hacer las prácticas también son importantes,

por ejemplo, no enfocarse sólo a socializar, sino más bien tener un equilibrio entre este y las tareas escolares, permite alcanzar el objetivo de ser maestra sin dejar de ser amiga, compañera, bailarina, adolescente. Finalmente, las motivaciones para con la construcción del proyecto profesional de Liguis no son sólo experiencias agradables, sino también desagradables que encaminan a ajustes para alcanzar dicho objetivo.

### ***Socialización***

A partir de la exposición de las motivaciones de Liguis, se puede intuir que la **socialización**, entendiéndose como la interacción que Liguis tiene con diversas personas en un contexto, da pauta a la co-construcción, así como a la creación y negociación de sentidos, prácticas, discursos, entre otras, que se articulan en torno a la construcción de su proyecto profesional.

La socialización es fundamental para acceder e interactuar en los diversos contextos, por ejemplo, la socialización escolar, cuyo rasgo principal es que está normalizada por la institución educativa que establece diferentes prácticas que se deben de llevar a cabo, tales como las formas de hablar, vestir, interactuar con pares, con profesores, entre otras. Por la naturaleza de la práctica escolar, así como el espacio físico y simbólico en que se da (la escuela), es que Liguis describe algunas experiencias en donde socializa de diversas formas, como estar en la escuela sin tomar clases: “como es de puerta abierta, prácticamente me salía y me iba a pastos, a terraza, no entraba a clases, pero estaba con mis amigos, es lo que yo quiero”. Considera a este tipo de socialización como algo importante, para lograr ser una adolescente divertida.

Liguis establece una diferencia entre socializar tomando clases de manera presencial y tomando clases en línea, donde hay limitantes físicas y logísticas (uso de diferentes tecnologías) que cambian la socialización: “las clases en línea arruinó mi entusiasmo por la prepa, sí me

gusta, pero la presencial”, haciendo notar un posible obstáculo en la construcción de su proyecto profesional, ya que la práctica se ve modificada así como la expectativa que está tenía.

Entendemos, entonces, que la socialización en cualquier contexto se ve modificada según su espacio y forma, propiciando la construcción de diferentes sentidos y significados sobre la socialización y el contexto mismo. Liguis considera a la socialización presencial como aquella en donde la interacción física uno a uno está presente y la asocia con experiencias agradables: “mi escuela es de puerta abierta, yo podía salir a la hora que quiera (...) nunca falté a una clases, o no llegaba el maestro, no tenía o nos decía el maestro, ‘no quiero dar clase’ (...) así es en el bachilleres, nos dicen no quiero dar clase y te vas”. El espacio, tanto físico como la estructura de la práctica escolar, le permiten construir cierto tipo de sentido, matizando así el significado de “escuela” a no sólo el pre-establecido de espacio para adquirir conocimientos, sino como un contexto con mayor riqueza y posibilidades de acción.

La diferencia radica en las posibilidades que la socialización presencial permite, las cuales se ven limitadas en una modalidad a distancia. Estas diferencias en las formas de socialización escolar se deben a las condiciones que impuso la pandemia causada por el virus SARS CoV-2. Respecto a tener que estudiar desde casa, Liguis lo narró cómo estar aburrida y harta de estar en su casa: “es muy aburrido (...) pararme temprano (...) estás en la cama, prendes la computadora (...) me gana el sueño (...) pasan lista y sí la cuentan mucho (...) cuando iba sí me paraba (...) e irme con sueño (...) me iba (...) ponía atención”, es decir que sus experiencias son diferentes y desagradables estando en casa que estando en la escuela, de cierta manera, construyendo su proyecto profesional pero de una manera distinta a como lo había estado viviendo asistiendo a la escuela de manera presencial.

El recorrido que se ha presentado sobre las diversas formas de socializar que Liguis compartió en sus narraciones, permite señalar ventajas y desventajas, identificadas por ella misma, las cuales dependen de las circunstancias, los objetivos de la práctica, las metas de Liguis, así como los sentidos que ha construido. Todos estos elementos son puestos en juego para poder realizar constantes ajustes en su actuar según favorezcan la construcción de su proyecto profesional.

Sin embargo, no todo lo que Liguis describe sobre la virtualidad es malo, un ejemplo de la forma en la que Liguis se ve beneficiada por la modalidad virtual es al momento de realizar un examen, ya que lo realiza fácilmente gracias a las redes de apoyo que se han construido entre sus amigos y compañeros de clase: “la página donde voy a hacer el examen es muy aparte de Facebook (...) me voy a meter a la computadora y en Messenger (...) mientras uno la resuelve, el otro está haciendo la otra (...) es un mismo grupo (...) si fuera yo solita yo creo no podría”. Es posible observar cómo el contexto escolar no permite sólo las prácticas orientadas a aprobar materias, sino que permiten experimentar la socialización de diversas maneras, donde ambas (aprobar asignaturas y relacionarse con los otros) se alimentan una de la otra.

Los sentidos de Liguis respecto a las diferentes formas de socialización en un mismo contexto son diversos y guardan relación con la modalidad en la que se lleva a cabo, ello determina que una práctica sea tediosa o atractiva, o que sea más fácil o difícil hacer amigos: “ya quiero que llegue el día en que tengamos que regresar (...) me aburro en mi casa (...) me la paso comiendo (...) ya no hallo que hacer”, “las clases en línea, arruinó mi entusiasmo por la prepa (...) yo regresaría el tiempo para tener clases presenciales (...) sería capaz de reprobando un año para estar ahí”, reflejando que no sólo es importante construir el proyecto profesional centrado escolarmente, pues se está cumpliendo la parte de acreditar las materias (pero ignorando

la adquisición de conocimientos), pero se deja a un lado el poder hacer otras actividades sociales que un espacio físico (según sus reglas como ser una escuela de puerta abierta) si permite.

Continuando con la socialización en modalidad virtual, esta cobra mucha relevancia pues incluso obstaculiza a Liguis no sólo en las relaciones de amistad, sino también en las relaciones con profesores, ya que ella tiene un sentido sobre lo que para ella debe de ser un buen o mal profesor; 1) buen profesor, “que te enseñe, que se lleve bien contigo (...) tiene el carisma (...) buena onda y a la vez que se dedique a su trabajo (...) que haya tiempos en los que sea cotorres y no sólo clase (...) que te enseñe y explique paso a paso (...) hay unos (...) ni te explican”, es decir, que el profesor se permita relacionarse con los alumnos y no haga la transmisión de aprendizajes de forma tediosa o aburrida. 2) Mal profesor es aquel que no sepa qué es lo que tiene que hacer y que carezca de habilidades para hacerlo, “que no te enseñe, no tenga carácter para enseñar ni para ganarse a los alumnos (...) a veces ni él sabe qué está hablando”. Teniendo muy presente la creencia de lo que debe de ser un profesor y este cómo debe relacionarse tanto con ella como con los demás alumnos para así cumplir el interés que en el contexto escolar está desarrollando y así facilitar su proyecto profesional.

Retomemos a la socialización presencial, algunas interacciones de Liguis con otros pueden ir mediatizadas por actitudes de disgusto, coerción, rechazo e incluso molestia que pretende resolver con violencia, por ejemplo, en cualquier contexto en donde un sujeto sea, desde la percepción de Liguis, hipócrita, obstinado y/o grosero tiene como consecuencia una relación con Liguis de enemistad. Para ilustrar mejor esta forma de socializar, narra la relación de enemistad con una compañera en la academia de baile a la cual asiste, Liguis la describe como hipócrita y considera que se cree mejor que las demás compañeras: “la chava que le anda metiendo ideas a mi novio (...) quiere ser la primera en el baile (...) quiere salir hasta el frente (...)

quiere todo (...) la saludo por educación (...) ella me saluda casi a fuerza, ni por respeto (...) tiene algo que me cae mal (...) a mi mamá también le cae mal (...) cuando ella quiere favores te habla bien y cuando no necesita nada (...) como si no te conociera”. Podemos deducir que aquellos rasgos que Liguis no desea incorporar en la mirada de sí misma, son concebidos como indeseables, inapropiados o malos.

De forma semejante, existen otras acciones o características de los otros que ella desapruueba e influyen para que genere relaciones de enemistad y rechazo. Una de ellas es que un estudiante haga mención de información irrelevante al momento de una clase, “Un compañero (...) no me caía bien (...) él compró una taza (...) y dijo (...) ‘mire mi taza’ (...) o sea, a la maestra qué le importa tu taza. Esas personas no las tolero en mi vida (...) si así son cuando no los conozco, imagínate conociéndolos”, otro ejemplo es la apariencia física de los otros participantes que, desde la mirada de Liguis, predice su comportamiento, basta como muestra cuando vio las características físicas y de comportamiento de la que ahora es su mejor amiga cuando eran sólo compañeras de clase, “me caía mal (...) le quería pegar (...) la sentía muy payasa (...) se sentía mucho (...) muy güerita, muy flaquita (...) no tenía envidia, pero decía, ¿por qué tan güera? (...) me daban ganas de agarrarla así flaquita”.

Por otra parte, también construye relaciones de amistad, de hermandad y de pareja. Para Liguis es de gran interés tomar en cuenta ciertas características de los sujetos, por ejemplo, en el caso de la amistad, es importante conocer al sujeto, que exista apoyo y ayuda ante momentos difíciles, que tengan años de conocerse, congeniar y hacer cosas juntos **presencialmente** y así poder considerar la relación como amistad: “con mi mejor amiga van 5 años, (...) se parece a mí, dicen que si no se parece a ti no es tu mejor amiga”. También afirma: “Desde primero de secundaria he tenido comunicación” y “le tengo mucha confianza a ella y a mi mejor amigo (...)

porque he tenido amigos, pero no como ellos”, es decir, que existen diferentes elementos que se conjugan para dar forma a lo que Liguis vive como amistad, noviazgo o enemistad. También es importante resaltar que hay diferentes tipos de amistad según Liguis, en el caso de los amigos que ha construido en su práctica escolar, los diferencia de sus mejores amigos: “A mis amigos del bacho que son más de desmadre (...) no les tomaba atención”. Solamente son amigos para salir de fiesta y no estrechar tanto la relación de intimidad.

Las relaciones más estrechas para Liguis se dan porque conviven el mayor tiempo posible, se conocen íntimamente y hay apoyo entre sí; como ejemplo, la relación con su prima, a la que considera su hermana, configurando una forma de interacción particular con ella: “mi prima, ella es mi hermana (...) ella y mi mamá saben todo a fondo de mí”. Cabe mencionar que no se hace la misma comparativa con su madre, por lo que es importante tomar en cuenta el posicionamiento de los participantes y agregar otro elemento para que se vea la relación como una hermandad, como lo es ser un par de Liguis, dando un sentido diferente a la relación que estrecha y fortalece para así tener confianza, confidencialidad y acompañamiento en sus acciones, pensamientos y emociones.

El último tipo de relación que abordaremos en el caso de Liguis es el de pareja. Es notable cómo en este tipo de relación aparecen los mandatos tradicionales de cortejo o enamoramiento entre hombre y mujer, por ejemplo que su novio le haga cumplidos, pida permiso a su familia para ser pareja, que demuestre su interés mediante detalles y sea fiel. Liguis ha tenido diferentes parejas que se ajustan a estas características: “necesito que me hagan sentir segura” o “con el que ando es muy lindo (...) me deja en las mañanas unos 80 mensajes”, también describe otros rasgos: “que no se sienta más que las personas (...) que no quiera humillar”, también las características físicas son importantes: “me fijo más en la cara (...) que

tengan sonrisa bonita, sus ojos (...) pestañas largas y cejas bien formadas (...) que se corte el pelo (...) pelo largo no me gusta (...) mi primer ex (...) ya lo tiene a la altura del hombro ‘de la que me salvé’”. De este modo, estas relaciones han sido apropiadas por Liguis fortaleciendo un sentido sobre lo que deben de ser las relaciones de pareja, tomando en cuenta el significado tradicional de lo que es el amor romántico.

La socialización para Liguis involucra elementos muy importantes que definen qué tipo de relación tendrá con los demás participantes con los que interactúa, ya que la modalidad virtual es un obstáculo para que no se desarrollen vínculos estrechos aun cuando presenta ventaja escolar. La modalidad presencial dota de elementos suficientes y relevantes para discernir el tipo de relación que construirá, incluyéndose aquellos de enemistad y rechazo. Ahora bien, los diferentes tipos de relaciones que Liguis construye se muestran importantes con su proyecto profesional, pues recordemos que uno de sus objetivos es el ser sustento económico de su familia, con quien tiene una buena relación, pues tiene el sentido de unión en la familia. Si bien es cierto que pretende ser independiente económicamente, toma en cuenta el casarse por lo que busca tener un vínculo de noviazgo. La forma en que se relaciona con los profesores es importante en el momento de que aprende o no un tema o en los momentos en los que acredita o no una clase. Finalmente, las relaciones con amigos y compañeros en la escuela son de ayuda cuando trata de entender un tema complicado para ella y/o cuando le pasan tanto tareas como respuestas de un examen, facilitando la acreditación de una materia y así logrando avanzar académicamente en grados y en niveles, posibilitando su proyecto profesional de ser maestra.

### ***Ajustes de la participación situada***

Esta categoría se refiere a aquellos ajustes en el comportamiento de Liguis que realiza en una práctica según el contexto en el que se encuentre para así construir su proyecto profesional,

para ser más claros, el comportamiento, el lenguaje, el pensar, el sentir, la vestimenta, el caminar, el estilo conversacional de ella se ven ajustados según el lugar en el que se encuentre, los sujetos que estén, las prácticas que se estén llevando a cabo así como el posicionamiento que Liguis tenga y le otorguen en la práctica y contexto desde un interés por sus objetivos profesionales, escolares o no escolares. Una misma actividad es diferente según el contexto y los participantes que se encuentren en ésta, así como las relaciones actuales que entre participantes tengan (Dreier, 1999). En el caso de Liguis, al hablar sobre beber alcohol en una fiesta con familia y amigos adquiere diferentes sentidos referentes a la forma y cantidad de bebida, “sólo una o dos (...) con mi familia me puedo controlar (...) con mis amigos es de ‘échate otra’ y con tu familia ‘¿otra? Ya parale’ (...) hay que saber controlarse (...) decir, por más que quieras (...) hay que limitarse”. También es diferente una práctica sí se lleva a cabo en un lugar en específico, pues hay prácticas que se prefieren hacer en lugares particulares, lugares creados para la práctica.

Las formas de participar e interactuar en los diferentes contextos guardan relación con la **construcción identitaria** por ejemplo, cuando describe su pasatiempo de bailar, el sentido de Liguis es asumir que la deben invitar a bailar por ser mujer, por lo que opta para esperar a un hombre que lo haga, esto aun cuando bailar le gusta mucho:

Si estoy en una fiesta (...) hay canciones bonitas (...) buen ritmo pero no hay con quien bailar (...) ‘¿cómo me voy a ver yo sacando a un hombre a bailar?’ (...) es más decente que un chavo se te acerque y te diga, ‘vamos a bailar’ que una mujer.

El sentido de bailar se ve influenciado por el significado tradicional de los roles de género, asociándolos incluso son la decencia, siendo los hombres quien tienen que sacar a bailar a las mujeres, aspecto de la práctica que Liguis decide seguir, pese a que se antepongan sus gustos por el baile. En otro momento donde esto se ve reflejado en los roles de pareja en un

matrimonio, donde tradicionalmente el hombre es el sustento económico, pero en su proyecto profesional ella pretende ser independiente, es decir que su sentido es diferente al significado del matrimonio tradicional, pero aun así buscándolo.

El sentido “salir bien”, abordado hasta ahora, también participa en moldear aspectos de la participación de Liguis en actividades concretas, por ejemplo cómo proyecta la vestimenta que usará cuando se encuentre en su graduación generacional de bachillerato: “usar un vestido negro (...) que les sale su piernita (...) tacones negros, un peinado bonito (...) en la ceremonia de graduación cuando entregan el certificado”, claramente puede identificarse la tensión entre las normas, costumbres o mandatos culturales sobre la vestimenta en este tipo de ceremonias y los sentidos de Liguis contruidos sobre la imagen que desea proyectar de sí misma, sus interacciones con otros y la concreción de metas que proyecta.

Las rutinas de Liguis nos permiten tener otra mirada a los ajustes de sus prácticas para construir su proyecto profesional; ajusta sus rutinas abstrayendo y discerniendo todo aquello que le es útil o inútil haciendo pues, realiza intentos, quitando, agregando y/o proponiendo diferentes ajustes en su día a día. Un ejemplo que refleja estos ajustes en la rutina es cuando pasó de una modalidad escolar presencial a una modalidad escolar a distancia, sobre su preparación previa a las clases virtuales: “en la mañana hace frío (...) me da hueva pararme (...) me gana el sueño (...) pongo mi alarma y no me despierto (...) la apago y sigo durmiendo (...) algunos maestros no me dan (...) puedo seguir durmiendo”, la modalidad a distancia le permite construir nuevas formas de ser responsable y salir bien, aunque, también crea una desmotivación “no me gusta por qué no puedo distraerme, estoy encerrada, me estreso mucho y a veces no pongo atención en las clases o a veces no me despierto y por eso no aprendo nada”.

Las formas de socializar también se ajustaron, particularmente aquellas que permiten cumplir con las labores escolares, las tareas ahora permiten ser realizadas en grupo, los integrantes del mismo se pasan las tareas resueltas entre ellos: “tengo un grupo en el que nos pasamos las tareas, todas todas y los exámenes (...) si la tengo se las paso (...) nunca he tenido malas experiencias” haciendo más fácil cumplir con tareas y obtener buenas notas y con ello “salir bien”, es curioso cómo no parecen entrar en discusión los aspectos éticos o al menos pesan más los resultados obtenidos sobre la adquisición del conocimiento y dominio del tema, teniendo mayor interés por tener una calificación aprobatoria que un aprendizaje escolar teórico o práctico.

Los exámenes que se hacen se llevan a cabo en colaboración y con ayuda del uso de las redes sociales: “la página donde voy a hacer el examen es muy aparte de Facebook (...) me voy a meter a la computadora y en Messenger (...) mientras uno la resuelve el otro está haciendo la otra (...) es un mismo grupo (...) si fuera yo solita yo creo no podría”. En ambos casos, se obtiene un beneficio y satisfacción, incluso, afianza y estrecha la relación entre los integrantes del grupo, resolviendo diversas situaciones, incluso las escolares, aun cuando entra en contraste con “lo correcto” y lo “que se espera” institucionalmente.

Contrastando con la aparente ausencia de culpa por “hacer trampa” con los exámenes y tareas en la modalidad virtual, Liguis narra dos experiencias en las que sí experimentó culpa: 1) cuando con sus amigas rompió por accidente una taza de baño, esto generó un sentimiento de culpa, sumado que se expuso el caso en anonimato por parte del director frente a toda la escuela, por lo que, pretendiendo evitar la consecuencia de ser expulsada, decidió pagar de una manera en la que no supieran que ella fue culpable y así no sea sancionada: “una vez tiramos una taza en el baño (...) no se enteraron (...) pero di dinero . Me sentí culpable (...) una vez en la ceremonia dijo

el director ‘se rompió una taza. Cuando descubra quién fue va a ser expulsado’ (...) mejor pago”, mostrando que ella realiza comportamientos que para los otros están “bien” reconocidos y los puede socializar para ser aceptada, pero aquellos que ella interpreta no serán así, si bien los asume y resuelve no los comparte transparentemente; y 2) cuando reprobó matemáticas en el bachillerato por priorizar la diversión sobre su responsabilidad escolar, ajustando este equilibrio para centrarse mayor tiempo en sus materias para poder acreditarlas, “reprobar fue de párale a tu despapaye y ponte las pilas (...) sólo esa materia la he reprobado y las demás de panzazo (...) en segundo semestre me recuperé y en tercero salí muy bien”, dando como resultado el equilibrio entre el contexto y práctica escolar y el de fiesta y diversión, “soy desmadrosa (...) pero me apuro con mis tareas”, esta experiencia muestra el ajuste que realiza una vez asume las consecuencias de sus actos y decisiones en presencia de su sentido de responsabilidad, ser una estudiante que va “bien” y una mujer estudiante de bachillerato que se divierte y socializa, un equilibrio armónico en sus intereses actuales (de ese momento) especialmente cuando los ajustes son necesarios para concretar sus metas, particularmente su proyecto profesional.

Los ajustes que realiza Liguis en sus diferentes contextos en donde es participante son con diferentes fines, pero los escolares como las clases, los espacios virtuales, escolares no educativos y de baile son ajustes realizados para construir su proyecto profesional, incluso facilitarlos. Otros que contribuyen al proyecto profesional son aquellos ajustes de los significados tradicionales que se ven reflejados en su sentido, por ejemplo, en el matrimonio, pretende buscarlo pero de una manera diferente a como ella lo conoce.

### ***Construcción identitaria***

El presente punto trata sobre la última categoría presentada al inicio de este capítulo, la **construcción identitaria**, la cual se caracteriza por cómo Liguis se construye dialécticamente

por diversos aspectos, los cuales se encuentran en dos dimensiones; 1) interna (yo) y; 2) externa (la cultura y los otros). En las experiencias de Liguis es posible identificar las expectativas que los otros participantes depositan en ella, le permiten ubicarse según sus características personales y recibir validación positiva, que asume como un cumplido: “me siento halagada porque mi familia dice que soy muy directa”, estos “halagos” delinear la manera sobre cómo es que “debe de” comportarse, es decir, crea un sentido de sí misma, interpelada por lo que otros dicen.

Los elementos socioculturales, como la música, vestimenta, lenguaje, diversión, formas de ser pareja, formas de ser estudiante, formas de ser hija, diferentes metas y formas de conseguirlas, son aprehendidos por Liguis por medio de elaboraciones subjetivas singulares que contribuyen en su construcción identitaria actual así como su proyección de sí misma mediante su proyecto profesional, siendo este último una parte de ella. Una muestra de esto es la manera particular de apropiarse del discurso familiar sobre beber alcohol, fumar cigarrillos y consumir drogas, considerados como “malos vicios”, Liguis asume esto y significa a el consumo de este tipo de sustancias como algo negativo: “no, no me gusta ni nada de los malos vicios, ni tomar, ni fumar. Podré tomar, pero en una fiesta familiar”, mostrando como debe de ser una “buena hija”.

Es notable el peso que tiene la mirada del otro en la construcción identitaria de Liguis y como esta construcción de ella mediante la mirada del otro le es importante a la hora de construir su proyecto profesional: “quiero ser la única que esté bien (...) que digan, ‘Liguis ha sido la única que se ha independizado’”. Otro ejemplo de esto es cuando describe la importancia de la música para identificarse: “le enseñe una canción a mi primo (...) y que la pone en su historia, y yo de, ‘quítala (...) es mía, quítala’ (...) y la quitó (...) ‘yo te la enseñe, por eso la conoces’”, esto porque la música del genero de *salsa antañá* es una característica con lo cual se le asocia, es decir, es parte de ella y de nadie más, “salsa antañá (...) toda mi playlist es de eso (...) amo la salsa antañá

(...) de ahí pasa a ser el reggaeton de antes (...) salsa antañña es la que me identifica (...) voy a la academia y pasan alguna canción en aleatorio de salsa me dicen ‘esa canción me recuerda a ti’ (...) siempre que hago quehacer (...) mi hermano es puro de eso (...) cualquier canción de ellos bailo (...) estoy enamorada de la salsa antañña (...) con eso me identifico”.

Otro elemento que Liguis considera parte de ella es el baile, pero no sólo bailar y saber bailar, sino ser buena en ello, pues recordemos la mirada del otro es importante para su construcción, ella cuenta que en la academia de baile en donde asistió, pese a tener y querer un buen desempeño bailando, sus profesores y compañeras de baile (vistos por ella como “limitantes” que son externos) tienden a ser favoritistas y a obstaculizar el desempeño y protagonismo de las demás bailarinas, “En toda academia va a haber una favorita (...) en las expos (...) mi maestro (...) ponía a la que mejor bailara hasta adelante y a uno lo dejaba hasta atrás. Mis papás se enojaron porque gastaron en vestuario para que yo no me viera. Por eso me salí.” “yo me metí a la academia por mis XV años porque no sabía bailar (...) le eche ganitas”, Liguis nos cuenta de sus dificultades a la hora de tratar de sobresalir en el baile, algo que es importante para ella, el que sea “buena bailarina” no sólo por su propio reconocimiento, sino por el de los otros (los maestros de baile quienes son los expertos en esto). En cambio, se puede notar cuando algunos contextos de práctica dictan cómo desempeñarse pero son lo suficientemente flexibles para que la postura de Liguis influya, permita la reflexión y como criterio para que pueda elegir qué hacer y cómo hacerlo, por ejemplo, cuando avanzó de la secundaria al bachillerato sucedió una adaptación escolar y tuvo oportunidad de estar en un colegio de puerta abierta en donde no hay autoridad que de forma rigurosa haga cumplir con las normas de la institución, como el entrar a clases, “mi escuela es de puerta abierta, yo podía salir a la hora que quiera (...) nunca falte a una clase, o no llegaba el maestro, no tenía o nos decía el maestro, ‘no

quiero dar clase' (...) así es en el bachilleres, nos dicen no quiero dar clase y te vas", nuevamente se nota que, pese a esta flexibilidad, el sentido de Liguis de ser una alumna responsable que cumple con su obligación de estudiante pretende mantenerse ante nuevas formas de ser estudiante ahora asistiendo a un nivel medio superior con mayor libertad en sus decisiones, notando el equilibrio construido entre dos intereses que ella tiene muestra.

Otro rasgo de la construcción identitaria es cómo Liguis se apropia los significados que se encuentran en los contextos en los que participa y los hace suyos, cómo el discurso social sobre la jerarquía que se realizan sobre las escuelas y colegios a nivel medio superior, jerarquía que se basa en la expectativa del desempeño escolar, es decir, qué tanta calidad tiene la educación en esos colegios. En el contexto familiar de Liguis se han compartido las experiencias escolares de cada uno de los participantes y sus trayectorias escolares, a cuáles escuelas fueron, cómo era asistir en esa escuela, hasta qué nivel se llegó, entre otras. Liguis tiene un sentido que le hace ver que se encuentra en un colegio "superior" en contraste de los colegios de sus anteriores familiares, por lo que le permite asumirse cómo aquella con mejor desempeño, "no me gusta Conalep (...) es como la secundaria (...) "No me gusta (...) 'ahí tu uniforme, bien peinadita' (...) mi mamá, mi hermano y mi primo en Conalep (...) mi prima en Cetis (...) yo soy la única que ha ido bien en la escuela", teniendo un indicio de llevar un "buen" camino en su trayectoria escolar que la llevará a su siguiente nivel (la Escuela Normal de Maestros) de su proyecto profesional. No sólo se destaca por ser quien está asistiendo en un colegio mejor que el de sus demás familiares, sino por las metas que tiene sobre sí misma y que sabe puede lograr, planteado por ella, su trayectoria escolar tendrá una transición con su trayectoria laboral, en donde termina su nivel medio superior el siguiente nivel es estudiar la universidad-capacitación profesional y esto le dará acceso a un nivel de vida con mayor calidad al actual, "me iría a una escuela general

de pedagogía y me darían mi título, ya si sí quería allá a trabajar”, la postura que Liguis presenta es otra diferencia que tiene ya que no es igual a la de sus demás familiares, “estoy orgullosa (...) cuando estamos todos mi abuelito dice, ‘La única que le está echando ganas es Liguis y Jair’ (...) yo me siento de (...) ‘yo no pertenezco aquí’ (...) Enrique me dice ‘tú piensas más que Pamela’”, y eso es reconocido y validado por los demás, validación que tiene importancia para Liguis y su construcción de su proyecto profesional.

Finalmente, otros elementos que se notaron constituyen a la construcción identitaria de Liguis es la vestimenta que elige utilizar, la postura que asume, la interpretación que tiene sobre cómo acepta o rechaza a su cuerpo. Éstos son **ajustados** y modificados (es decir que no son estáticos) según el contexto en el que se encuentre ya que algunos son validados por la mirada del otro. Liguis cuenta con un sentido de diversión, “mi mejor amiga y varios chicos de la academia dicen que agarro confianza muy rápido (...) soy muy divertida (...) tengo temas para no aburrir a la persona (...) sé que a muchas personas (...) les caigo mal”, alguien que es celosa y esto ocasiona que se sienta molesta, “soy muy tóxica (...) celosa (...) [sobre los *likes* en *Facebook*] reacciono porque se ve bien, no porque me guste (...) veo conversaciones con otra o si lo veo hablando con otra, más si me cae mal la chava”, pero es también romántica que coexisten con ser celosa y divertida:

Soy muy linda (...) cuando me enamoro (...) cada mes dar regalos (...) tóxica-linda, me gusta mucho bailar (...) muy divertida (...) si se quedan callados (...) trato que la conversación no se quede sin nada (...) es lo que me gusta a mí (...) contar cosas que pasaron antes.

La vestimenta que utiliza en este momento es algo con lo cual se siente plenamente atractiva, “pantalón bien pegadito, una ombliguera me siento bien diosa (...) mi pantalón y unas

botas (...) una playera formal (...) bien diosa (...) en pijama me veo bien (...) me siento bien, me gusta mi cabello, mis cejas, mis ojos, mi boca, todo todo”, pero esta vestimenta se verá modificada significativamente para ella en dos momentos, 1) en su graduación, “usar un vestido negro (...) que les sale su piernita (...) tacones negros, un peinado bonito (...) en la ceremonia de graduación cuando entregan el certificado”, 2) cuando sea maestra de kinder, “quiero llegar al punto de ‘esa maestra es mi novia’ que me vean presentable, con confianza (...) saliendo de mi carro (...) entrando con mi bolsita ya imagine mi futuro así”, en ambos se nota que quiere mostrarse y representar seriedad, pero sin dejar de ser atractiva pues es algo que quiere transmitir siempre, ya que recordemos en su proyecto profesional se proyecta como la maestra atractiva que los alumnos quieren tener como novia. Finalmente, su aspecto físico es algo que reconoce para construirse como alguien atractiva y que es merecedora del reconocimiento de los otros, “bonita, hermosa y preciosa (...) me veo y digo ‘ay, qué diosa estás’ (...) David [pareja de Liguis] me chulea mucho (...) que bonito se siente que te chuleen (...) me gustan mis ojos, mi boca, mis manos, me las chulean mucho, como me visto (...) me llama la atención”, esta relación de pareja muestra elementos que a Liguis le interesan, como el romanticismo y el reconocimiento constante de su aspecto físico, elementos que le gustarían de su futuro esposo.

Liguis demuestra mucha importancia en la mirada de otros para que ella pueda ser construida como buena estudiante, buena amiga, buena hija, buena hermana, una novia linda y pretende ser una buena y atractiva maestra, buena profesionista, buena compañera, buena y linda esposa, entre otras. Esta importancia que tiene siempre entra en interacción con lo que ella considera que es actualmente así como lo que proyecta será con la percepción de los otros así como las expectativas que tienen de ella.

## Conclusiones

El proyecto profesional es un proceso que se construye dinámicamente en diversos contextos, con significados, sentidos y experiencias no limitadas a la escuela ni a la educación del nivel superior, pues recoge elementos producto de experiencias en otros espacios. Por lo que, en la construcción del proyecto profesional, abonan algunas experiencias no sólo escolares, no es exclusivo a un nivel educativo en específico aun cuando existen mitos y creencias sobre la influencia que tiene la educación en el nivel superior en el proyecto profesional y la proyección que se tiene de este, es el sujeto quien navega para construirlo entre los discursos sociales y culturales y los sentidos construidos en sus vivencias, a la vez que media la influencia de otros con quienes tiene una relación significativa (familiares, amigos, pareja, entre otros).

Al mencionar el proyecto profesional podríamos pensar que hablamos del sentido de vida que los sujetos están buscando, como si esto fuera algo que ya está ahí, esperando a que sea encontrado y adquirido por ellos, sin embargo, esto es una construcción que se da gracias a diversos elementos como los significados culturales, los sentidos y las experiencias de los sujetos.

Los proyectos profesionales, también, son relacionados con alguna actividad que se realiza o pretende realizar profesionalmente, es decir, ejercer una actividad laboral cuya preparación haya sido académica. Es por esto que se relaciona al proyecto profesional con mayor influencia académica y con el nivel superior, sin embargo, la construcción del proyecto profesional va más allá de las experiencias escolares, incluso, aquellas que se dan en los espacios escolares pero no son de esta índole, por ejemplo, los diversos contextos en los que los sujetos interactúan existen discursos culturales llenos de significados sobre las diversas prácticas que se realizan y las formas de realizarlo, por lo que interactuar en más de un contexto da pauta a la

creación de sentidos mediante el contraste, comparación, similitudes, rechazo y aceptación de los significados según los intereses del sujeto. Así mismo, tanto los discursos familiares como sociales llegan a construir una imagen atractiva sobre lo qué es y hace un profesional, como lo es un médico, un abogado, ingeniero o maestra, tanto en su ejercicio profesional como en su estilo de vida con acceso a clases socioeconómicas cómodas y de ingresos altos con un trabajo fácil, de pocas horas y sin esfuerzo físico.

Ya se mencionó que las experiencias que permiten la construcción del proyecto profesional no son únicamente escolares, entonces, este no sólo se construye cuando se inicia la vida académica, aunque la educación del nivel medio y medio superior se relaciona a la elección de la vida laboral. Se asume al bachillerato y la universidad como los inductores a la vida laboral pues son las instituciones que darán validez a los conocimientos y habilidades suficientes para comenzar a laborar profesionalmente. Sin embargo, la construcción del proyecto profesional es algo más complejo; temprano en la vida y desde diversos espacios no escolares es que los sujetos comienzan a interesarse por algunas actividades y a configurar en lo que se convertirán profesionalmente, buscando espacios que permitan su construcción, incluso, facilitando, como lo es la socialización dentro y fuera del contexto escolar, con discursos culturales, sociales y familiares. De esta manera, en el proceso de construcción del proyecto profesional, confluyen muchos elementos que se complementan o contradicen en una dialéctica que el sujeto debe conciliar; por ejemplo, los diferentes discursos (culturales, sociales, familiares, entre otros) respecto a las profesiones, al porvenir, el dinero y las expectativas depositadas sobre el sujeto, algunos significados y mitos sobre lo que es el proyecto profesional, actitudes, conductas, ética, nociones de productividad y, también, discursos sobre el papel de la educación y su utilidad en la vida laboral de los sujetos.

Algunos de los mitos que se hacen presentes son: la linealidad en la trayectoria escolar, es decir, que el "término" en el nivel superior conduce directamente al contexto laboral. Otro mito es que el contexto laboral-profesional es el que permite obtener un ingreso económico suficiente para no sólo volverse independiente económicamente, sino también ser un apoyo para otras personas. Los mitos se extienden al creer que el contexto laboral-profesional siempre permite un cambio en el estilo de vida expresado, por ejemplo, en el estilo de vestimenta, formas de caminar, de hablar, de divertirse y, por lo tanto, de ser visto y percibido por la mirada de los otros. Se cree que el nivel superior es el nivel más importante en la trayectoria escolar pues es quien prepara a los sujetos para que accedan a un nivel socioeconómico que, como mínimo, sea igual o mayor al actual (como estudiantes), teniendo expectativas elevadas de la universidad pues se le depositan la mayor parte de responsabilidades en la formación del profesional para alcanzar el estilo de vida idealizado.

Anteriormente se ha mencionado cómo la construcción del proyecto profesional comienza independientemente a la iniciación de la trayectoria escolar o a un nivel en particular, sin embargo, es importante resaltar que ambas, el proyecto profesional y la trayectoria escolar, se relacionan estrechamente, podría deberse a los diferentes discursos culturales integrados por significados sobre lo que es la escuela, el bachillerato, la universidad, el trabajo, la vida profesional, el ingreso económico, entre otros. Estos discursos son transmitidos en diferentes contextos, tanto familiares, medios de comunicación, escolares y sociales, gracias a que son compartidos, pero, también son interpretados por los sujetos, es decir, que hablamos de una construcción intersubjetiva de los discursos culturales compartidos, en donde se transmiten interpretaciones que son acogidas o rechazadas por los sujetos según sus intereses y lo que les sea significativo en sus experiencias.

Si bien los sujetos viven entre diversos discursos culturales y los significados que los componen se integran en la construcción de sentidos a través de las experiencias y, por lo tanto, se singularizan, a su vez confluyen en la construcción del proyecto profesional. Resulta interesante que, si bien el sujeto negocia con los discursos y significados culturales y expectativas de los otros sujetos, aun así se convierte en agente en tanto construye su propio proyecto profesional eligiendo qué es lo que quiere, volviendo la presión de los otros como influencia que amplía el panorama de opciones, tanto de qué ser como la forma de llegar a serlo. Este panorama sobre el proyecto profesional se amplía cada vez más con cada experiencia significativa y que se alinea a sus objetivos.

Anteriormente se habló cómo el socializar facilita la construcción del proyecto profesional, aunque no toda la socialización influye directamente en la construcción de este, depende de qué tan significativa sea la relación que tenga el sujeto con el otro para que considere relevante o no lo que se moviliza en la relación para emplearlo en la construcción del proyecto. Las relaciones familiares, de pareja, amistades, enemistades, compañeros de clase, profesores, es decir no limitadas al contexto escolar, sino de otros escenarios y prácticas. Estos vínculos llegan a ser importantes en diferentes momentos, como cuando el sujeto requiere de apoyo/ayuda para resolver algún conflicto/inconveniente, que si bien lo puede lograr de forma autónoma, en otros momentos es importante esta ayuda tanto para facilitar como para seguir avanzando con su proyecto profesional.

Tradicionalmente se asume que asignaturas del bachillerato, tales como Orientación Vocacional, dirija el proceso de la construcción del proyecto profesional en los alumnos, la ausencia de dicho acompañamiento escolar favorece la influencia de otros contextos, experiencias, relaciones e información obtenidos desde lo no escolarizado en la construcción del

proyecto profesional. Esto perpetúa algunos mitos sobre la educación superior y sobre las profesiones en sí mismas.

Así pues, reducir la construcción del proyecto profesional a sólo la escuela o pensarlo sólo en el nivel de educación superior limita su abordaje y entendimiento, siendo un fenómeno complejo que abarca una vida. Abordar la construcción del proyecto profesional desde una metodología cualitativa, interesada en las narraciones permitió profundizar en aquellos elementos fundamentales que dan sentido al proyecto particular del sujeto en cuestión así como identificar las complejidades que se presentan a la hora de construirlo, evidenciando creencias que se dan por hechas y no son cuestionadas; si bien vale la pena abordar este fenómeno de esta manera por lo rica que es la información, es a su vez un proceso prolongado y muy exigente.

Es de suma importancia conocer la perspectiva de los adolescentes sobre el papel que quieren fungir como adultos en la sociedad así como la manera en que pretenden alcanzar sus objetivos, ésto se puede notar en las narrativas que ellos comparten al hablar de su proyecto profesional, así mismo, hablan de los posibles impedimentos que ellos consideran que experimentan y viven, siendo importante compartirlos para poder guiar y desarrollar un aprendizaje en función de sus objetivos.

Se ha hablado sobre la creencia de que la educación escolarizada es quien guían el desarrollo del proyecto profesional y brinda un camino con dirección al ejercer profesional, esto y las expectativas de los otros ocasiona que los adolescentes se centren mayormente en pasar las materias o tener cierto tipo de promedio “alto” que en aprender los contenidos de las clases.

Finalmente, algunas cuestiones que surgen son, ¿cuál es el momento idóneo para orientar académicamente el proyecto profesional?, ¿de qué manera se hace actualmente?, ¿la universidad cumple con aquellas expectativas depositadas?, ¿qué intereses tiene la universidad con sus

estudiantes?, ¿es posible que académicamente se realicen espacios específicos a lo largo de toda la trayectoria escolar para la construcción del proyecto profesional?, ¿son necesarios?, ¿de qué otra manera se puede brindar una orientación a la hora de construir el proyecto profesional?, muchas preguntas interesantes que dan pauta a una futura investigación.

## Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1).
- Arguedas, I. y Jimenez, F. (2009). Permanencia en la Educación Secundaria y su Relación con el Desarrollo Positivo durante la Adolescencia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 50-65.
- Arias-Cardona, A., y Arias-Gómez, M. (2018). Conflicto y educación superior: narrativas y vivencias de jóvenes universitarios estudiantes de ciencias sociales y humanas. *CES Psicología*, 11(1), 56-68.
- Barriga, R., Díaz, A., y Vázquez, V. (2018). Actores del currículo: relatos digitales personales de adolescentes en situación de vulnerabilidad académica y social respecto a sus vivencias en la secundaria.
- Bertaux, D. (2005). Los Relatos de Vida. Perspectiva Etnosociológica. Barcelona, España: Bellaterra.
- Betancourth, S. y Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 21-41.
- Bogdan, R y Taylor, S. (1987). La entrevista a profundidad. En R. Bogdan y S. Taylor. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. (pp. 100-131). Barcelona, España: Paidós Básica.
- Bruner, J. (1990). Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Alianza Editorial.

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia*, 2(1), 53-82.
- Calderón, A., Peña, J. y Soto, F. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 881-899.
- Canto, C., Pérez G. y Saucedo, C. (2020). Experiencias de estudiantes de psicología al intervenir en una escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 267-290.
- Chan, G., Cisneros, I., Druet, N., y Sevilla, D. (2014). Sentido de vida y construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios. Ecorfan México Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40), 01-18.
- Dreier, O. (2017). Conducción de la vida cotidiana. Implicaciones para la Psicología Crítica. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 93-108.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias Personales de Participación a Través de Contextos de Práctica Social (novena edición) *Psicología Cultural* Vo. 1 (pp. 81-128). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Enriquez, E. (2002). El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva. *Perfiles latinoamericanos*, (21), 35-47.
- Ferry, G. (1990). La Tarea de Formarse. (primera edición) *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes Entre la Teoría y la Práctica* (pp. 43-63). Paidós Ecuador.

- Figuerola, R., Figuerola, E., Guillen, F., Hernández, R., Leyva, H. y Lopez, J. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de Psicología*, 15(30), 26-41.
- García, M., Gómez, I., López, M., Sanz, P. y Trinidad, M., (2014). Experiencias y vivencias del estudiante de 4º de enfermería en el practicum. *Cultura de los cuidados*, (38), 25-33.
- González, F. (2006). Investigación Cualitativa y Subjetiva. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, (11), 19-42.
- González, F. y Mitjás, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- Guerra, M. (2005). Los jóvenes del siglo XXI, ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(25), 419-449.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Ito, S. y Vargas, N. (2005). Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte. UNAM-Porrúa, México, pp. 9-22.
- Jiménez, J. (2019). La Formación profesional en Psicología y su evaluación nacional en México: Un estudio de Caso. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. Barcelona: Paidós.

- Martínez, V. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(43), 1-11.
- Miranda, F. (2014). Desescolarizados y desafiados: nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(11), 8-21.
- Palermo, A. (2012). Estrategias y Proyectos profesionales de las estudiantes de carreras “masculinas”. *De Prácticas y discursos*, 1(1), 1-33.
- Pérez, G. (2014). Persona como Categoría Integradora de una Perspectiva Sociocultural en Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 5-15.
- Porras, M. y Saucedo, C. (2019). Ser compañeras o ser amigas en un bachillerato mexicano: prácticas situadas y género. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 5(2), 200-222.
- Saucedo, C. (2009). Entre la teoría y la práctica: el psicólogo social ante los problemas de bajo rendimiento escolar. *Enseñanzas e investigación*, 2(14). 379-402.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, (51).

## Anexos

### Anexo A. Consentimiento informado.



#### CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR COMO INFORMANTE



**Investigador: Luis Enrique Gómez Cerón**

**Nombre del Estudio: La Construcción del Proyecto Profesional de una Estudiante de Bachillerato.**

Solicito su autorización para participar en este estudio, ya que usted cuenta con los criterios de inclusión, como lo son, 1) haber estudiado en escuelas públicas y; 2) actualmente estudiar el bachillerato en una institución pública. Me interesa conocer la información que puede aportar respecto a sus vivencias tanto escolar como personal, por lo cual su participación es totalmente voluntaria y confidencial.

#### **Propósito del estudio**

Analizar algunas experiencias significativas, escolarizadas y no escolarizadas, de una mujer adolescente, estudiante de bachillerato, relacionadas con la construcción de su proyecto profesional.

#### **Procedimiento**

- 1) Obtención de información mediante entrevistas (según sea el caso, se solicitará más dos entrevistas)
- 2) Transcripción de las entrevistas
- 3) Análisis de los datos obtenidos (es decir, de las entrevistas)

#### **Confidencialidad**

Los datos que usted proporcione, serán utilizados para la realización de análisis que competen a la investigación. Sólo tendrán acceso a su contenido el investigador principal y sus asesores. Se tomarán las precauciones necesarias para que usted no sea identificable, como el empleo de un pseudónimo y cambiar u omitir cualquier dato que evidenciara su identidad.

**Beneficios**

Usted se puede beneficiar directamente del estudio ya que puede ocupar este espacio de diálogo como una oportunidad para reflexionar.

**Derecho a negarse o retirarse**

Usted tiene el derecho de negarse o renunciar a participar en cualquier momento de la investigación.

**Costos**

Este estudio es parte de una investigación, por lo cual no tendrá costo alguno, ni se le proporcionará ayuda económica.

**Contacto con los investigadores**

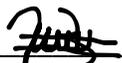
Si usted tiene alguna duda o comentario acerca de este estudio, puede contactar a los investigadores responsables al teléfono 5547281038.

Otorgo de manera voluntaria mi consentimiento para permitir que el investigador de este estudio recopile la información necesaria a través de la aplicación de entrevistas, así como la audio-grabación de las mismas o por medio de otros medios de recopilación de información.

Estoy de acuerdo y doy autorización para que la información que ofrezco sea empleada en la publicación de tesis, artículos, libros u otros materiales científicos, así como su exposición en congresos, coloquios, etc., siempre que se respete mi anonimato.

Mi firma al calce indica que he leído la información de este documento y tuve oportunidad de formular preguntas respecto al proyecto descrito. Estoy de acuerdo en participar.

Fecha: 08 de marzo de 2021

Firma del participante: 

Firma del investigador responsable: 