



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACION DIFERENCIAL

**PERCEPCIONES Y NECESIDADES SENTIDAS DE MUJERES JÓVENES:
EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN FORMAL AFECTIVA SEXUAL.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL O
ESPECIAL, CON MENCIÓN EN RETARDO MENTAL.**

Profesora guía : Cristina Julio Maturana.

Estudiantes : Constanza Arce Castillo.

Romina Hernández Alfaro.

Francisca Lastra Espinoza

Marcela Mohammad Jiménez

Dámaris Pizarro Barrios.

Agosto 2014

AGRADECIMIENTOS DEL GRUPO

En esta oportunidad es necesario agradecer a todas aquellas personas que hicieron posible este trabajo, en especial a nuestra profesora Cristina Julio que con su experiencia supo orientarnos en los momentos de duda. Al profesor Pablo Cáceres quien nos ayudó a tomar decisiones certeras en relación a la metodología de este trabajo.

Agradecemos a la comunidad educativa en general, en especial a las estudiantes que voluntariamente decidieron participar de nuestra investigación y a Don Gregorio Gutiérrez que con su buena voluntad permitió que nos sumergiéramos en el contexto donde se realizó el trabajo de campo y además fue un excelente apoyo en los momentos complejos.

Agradecimiento Grupal

En esta oportunidad y a través de estas breves pero sentidas palabras, quiero agradecer el apoyo, cariño y paciencia de mis cuatro compañeras y amigas de tesis durante este año y los cuatro años que llevamos compartiendo alegrías, tristezas, triunfos y fracasos. Decirles además, lo importante que han sido en mi formación profesional y personal, dándome los consejos idóneos, las miradas y abrazos necesarios y el apoyo emocional en los tiempos difíciles... con ustedes comparto y compartiré el ímpetu irracional por hacer de este mundo un lugar donde se cumplan los sueños de todas y todos. Las quiero mucho.

También quiero agradecer a mi madre Ruth, mi hermana María José y mi hermano Ricardo por estar presentes en mi vida siempre, acogiéndome, a veces sin saberlo, en mis peores momentos. Ustedes tres son mis raíces, sustentan todo lo que soy y lo que espero llegar a ser, llenan mi vida de alegría y de buenos momentos... todo lo que he conseguido hasta hoy, es fruto del esfuerzo desmedido de mi madre durante mi infancia y juventud, de

la alegría y amor de mi hermano el “pocky”, y de la sabiduría y fuerza de mi hermana “la March”. Siempre estaremos juntos.

Finalmente, agradezco a Dios por fortalecer mi espíritu en los momentos que lo necesité, por darme la claridad y sabiduría para finalizar mi carrera y por entregarme la bendición y el desafío más grande de mi vida... ser madre de mi pequeña Rafaela...Y aunque aún no has nacido, este logro personal está dedicado a ti y a tus constantes pataditas que me impulsaron a seguir adelante y no rendirme...tú eres la recompensa al final de este largo y pedregoso camino.

Constanza.

Cuando emprendí el viaje de la universidad jamás pensaba lo significativo que sería en mi vida fuera de lo académico, eso que las aulas no pueden entregar pero sí las personas que las llenan cada día. Aquí conocí a mis grandes amigos, con quienes compartimos sueños, ideales, risas, penas y alegrías.

A quien me acompañó desde el primer día de universidad y sin darnos cuenta nos volvimos las mejores amigas. Gracias Orianilla por ser quien eres, por favor no cambies nunca.

A las cuatro grandes mujeres que componen el grupo de tesis, que cada día dan todo de sí para ser las mejores. Me siento absolutamente orgullosa de ser su amiga y compañera.

A Queers PUCV, por brindarme la instancia de ser yo misma, de perseguir sueños que a veces pueden parecer lejanos, por ser una fuente de conocimientos y por ser el grupo de pertenencia que siempre busque.

A mi hermana, amiga y señora. Toty gracias por haber creído en mi desde el primer momento, por tomarme la mano y apretarla muy fuerte en el día más difícil y sin duda por ser la mejor.

Finalmente a mis sobrinos, hermana y mamá. Por enseñarme que rendirse nunca es la opción, gracias por apoyarme y quererme.

Romina

En esta oportunidad quiero agradecer a todas las personas maravillosas que me han acompañado, me he convertido en un pedacito de cada uno y todo lo que soy es gracias a ustedes. Doy gracias a Dios por ponerlos en mi vida y por darme la oportunidad de amar y ser amada. Todos ustedes hacen que yo pueda mantener la esperanza en el cambio y seguir creyendo en los imposibles.

En especial, le agradezco a Amaru por llegar a mi vida y acompañarme desde el vientre... hoy desde el exterior me alienta cada día a luchar por un mundo mejor.

A Cristian por su amor incondicional, comprensión, apoyo y compañía en cada paso. Mi compañero, gracias por creer en mí y ayudar a realizar mis sueños.

A la familia que he encontrado a lo largo de estos años, Dama, Romi, Marce y Cony, gracias por su amistad. Han sido afecto, confianza y fortaleza, son muy importantes en mi vida y espero poder seguir construyéndome junto a ustedes, tanto en lo personal como en lo profesional.

A mis hermanos Isaias y Dario, gracias por su amor profundo. A mi madre Angélica, mi padre William y al papi José, porque ningún árbol puede crecer firme sin tener, ni amar a sus raíces.

Francisca.

Durante todos estos años de estudio he aprendido que ningún trabajo académico se puede llevar a cabo con gratificación, sin la convicción necesaria sobre lo que se estudia, ni tampoco sin el incondicional apoyo y paciencia de nuestros afectos. Por lo que este trabajo no podría estar terminado sin que exprese la gratitud hacia todos y todas los que han creído en mis voluntades y han entregado los andamios para construir mis sueños.

A María y Marouf, por su inagotable amor de padres y admirable capacidad de traspasar valores humanos a todos quienes rodean. A Jenan, que con su templanza llenó todos los abismos con tranquilidad.

A Luis y Manuel, por ser una fuente de felicidad interminable, amores de mi vida y el núcleo desde donde aprendo cada día a ser familia.

A Ximena y Carmen por ser mis ojos, corazón y brazos a la hora de criar.

A mis amigas y futuras colegas Dámaris, Francisca, Romina y Constanza a quienes agradezco profundamente haberme dejado ser parte de sus vidas y el desafío de aprender a enseñar juntas, las quiero mucho.

Y por último, agradecer la posibilidad que me dio la vida de lograr, en parte, retribuir a la sociedad haber recibido una educación privilegiada, a través de esta bella vocación que persigue incansablemente la virtud de la justicia social.

El futuro de los niños y niñas siempre es hoy. Gabriela Mistral.

Marcela.

A través de estas palabras deseo agradecer a las personas que me han acompañado en el trascurso de este arduo y largo camino, todas y cada una de ellas conforman una parte de mi ser y me enseñan día a día a amar.

Agradezco a mi base, mis viejos Marta y Daniel, ustedes han sido los forjadores de mis convicciones, valores e ímpetu, son mi pilar, mi familia. A mis hermanas Daniela y Ruth, leales compañeras y consejeras, gracias por ser y hacer de mí una mejor persona.

En especial agradezco a mi núcleo de donde saco toda mi fuerza a mí amado hijo Elliott, eres el más grande obsequio y desafío, tu amor día a día me enseña y demuestra que todo puede ser mejor. Agradezco a Jangenni mi pareja, eres mi compañero de vida gracias por apoyarme en todas mis locuras, por creer en mí y por amarme tal cual soy. Los tres juntos somos la más linda y loca manada, los amo con locura.

A mis hermanas de vida Francisca, Marcela, Romina y Constanza, son la bendición más linda que la vida puso en mi camino, hemos crecido, aprendido, reído, llorado, peleado y reconciliado durante todos estos años. Son la razón por la cual sigo creyendo en la humanidad, gracias por permitirme formar parte de sus vidas y poder tener su amistad.

Agradezco a Dios porque jamás me ha dejado desamparada, ha sido el motor que me ha impulsado en los momentos más difíciles y él que me permite ver la belleza de la vida.

Gracias a todas y todos por mantener mis pies firmes y mis raíces sólidas.

Bendiciones

Dámaris

RESUMEN

El estudio nace del mandato ministerial de que todo establecimiento de educación media en Chile debe garantizar el derecho a una educación sexual formal e integral a cada uno de sus estudiantes. Sin embargo, tal realidad no es vivida por todos los establecimientos chilenos. Por esto surge la pregunta de investigación ¿Cómo perciben su formación afectiva sexual, las jóvenes de un liceo municipal que no presenta un programa de educación sexual? y el objetivo de develar las percepciones que tienen sobre su formación afectiva sexual jóvenes de segundo medio de un liceo técnico municipal de la comuna de Valparaíso, que no presentan un programa formal en la materia.

El estudio fue abordado desde una visión inclusiva, complementada con el paradigma de los apoyos y el enfoque de necesidades sentidas, enriquecido con los enfoques de derecho y de género, que en la actualidad comandan toda política pública emanada desde los acuerdos gubernamentales a los cuales Chile se encuentra adscrito.

La investigación se basa en un diseño exploratorio de tipo cualitativo, que interpreta las percepciones de las estudiantes respecto a su formación afectiva sexual en el liceo. Los resultados refieren a la percepción de la única experiencia educativa vivida en el establecimiento. Éstas se determinan como apreciaciones de estrategias pedagógicas tradicionales y restringidas, un enfoque prevencionista del contenido y responsable a cargo como mujeres jóvenes profesionales, así como su valoración social y personal en torno a la experiencia. Finalmente, las necesidades sentidas dicen relación con un programa formal de educación sexual, con estrategias pedagógicas motivadoras, enfoque integral del contenido y comandado por un grupo interdisciplinar.

Palabras claves: Educación afectiva sexual, percepciones, mujeres jóvenes, enfoque de derecho, perspectiva de género.

ABSTRACT

This research paper has been conceived in accordance with the ministerial mandate that establishes that every high school institution in Chile must guarantee to each and every student his right to a formal and integral sexual education. However, this has not been entirely followed by many schools in Chile. This situation begs the question, how do adolescents perceive their sexual education in an establishment that does not have such educational program? This research paper seeks to present the students perception as a technical school in Valparaíso, about their formation in sexual and affective matters without a clear and well organized program.

The study was approached from an inclusive vision, complemented by the paradigm of support and focus of felt needs, enriched approaches to law and gender, which currently commanding all public policy emanating from government agreements to which Chile is attached.

The research is based on a qualitative exploratory design, interpreting the perceptions of students regarding their affective sexual education in high school. The results refer to the perception of the unique educational experience lived on site. These assessments are determined as traditional pedagogical strategies and restricted, preventive approach content and responsible approach by young women as professional and social assessment and staff about the experience. Finally, the perceived needs are related to formal sex education program with motivational teaching strategies, content and integrated approach led by an interdisciplinary group.

Key words: sexual-affective education, perceptions, young women, rights-based approach, gender perspective.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	15
Derechos Humanos y Educación en Chile.	16
Perspectiva actual de Educación Sexual en Chile: Tensiones entre Educación y Salud.	17
Volviendo al problema.	20
CAPITULO II MARCO REFERENCIAL.	23
1. Inclusión educativa: Un nuevo paradigma.	24
1.1 Concepto de Educación inclusiva: Un nuevo paradigma.	24
1.2 Paradigma de los Apoyos y Necesidades sentidas.	28
2. Educación.	30
2.1 Evolución histórica y conceptual: Educación una institución.	30
2.2 La educación como derecho: Hitos del contexto internacional.	32
2.3 La educación desde un enfoque de derecho.	34
2.4 La Educación formal en Chile.	36
2.5 La educación sexual en Chile.	39
3. Relevancia del enfoque de género en la educación formal de mujeres jóvenes.	46
3.1 Conceptualización actual del Enfoque de Género.	46
3.2 Políticas públicas internacionales y nacionales en educación y enfoque de género.	49
3.3 Educación formal desde el enfoque de género.	50
4. Juventud y Adolescencia.	51
4.1 Conceptualización de la Adolescencia y la Juventud.	52
4.2 Teorías Explicativas sobre la Adolescencia.	52
4.3 Teóricas explicativas sobre la Juventud.	54
4.4 Caracterización de los Jóvenes Chilenos.	57
4.5 Jóvenes y Educación Secundaría.	59
5. Conceptualización de Percepción.	63
5.1 Explicaciones teóricas desde los paradigmas en psicología y educación.	63
5.2 Consenso teórico sobre el constructo de percepción.	72

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.	74
1. Investigación: Interpretativa.	74
2. Tipo de Estudio y Diseño de la investigación: Exploratorio Cualitativo.	75
2.1 Objeto de estudio.	76
2.2 Informantes.	79
2.3 Procedimientos de recolección de información.	82
2.4 Análisis de contenido.	84
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS.	95
1. APRECIACIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS VIVIDOS.	96
1.1 Estrategias pedagógicas tradicionales y restringidas.	97
1.2 Enfoque prevencionista del contenido.	99
1.3 Responsable a cargo de la experiencia educativa: Mujeres jóvenes y profesionales.	100
2. VALORACION DE LOS PROCESOS FORMATIVOS.	101
2.1 Autocuidado en el embarazo.	101
2.2 Irrelevancia personal.	102
3. NECESIDAD SENTIDA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN AFECTIVA SEXUAL.	103
3.1 Propuestas de estrategias pedagógicas motivadoras.	104
3.2 Anhelos de un enfoque integral del contenido.	105
3.3 Conciencia de la necesidad de un grupo interdisciplinar.	107
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.	109
1. Mirada crítica del sistema de la educación municipal chilena: Contexto del liceo al que pertenecen las jóvenes.	110
2. Segregación social y educativa de los establecimientos municipalizados.	111
3. Entre la realidad y el ideal: Percepciones de su formación afectiva sexual.	113
4. Demandas sentidas y propuestas de un programa formal de educación afectiva sexual	120
5. Conclusiones	124
CIERRE DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	126
Limitaciones y proyecciones de la investigación.	126
Proyecciones.	127
Reflexiones Metacognitivas.	128

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1: Preguntas de investigación	83
Tabla 2: Código EXEST	86
Tabla 3: Código EXCONT	86
Tabla 4: Código EXRESP	87
Tabla 5: Código REPER	87
Tabla 6: Código RESOCI	88
Tabla 7: Código NEEST	89
Tabla 8: Código NECON	89
Tabla 9: Código NERES	90
Tabla 10: Código APREST	91
Tabla 11: Código APRECONT	92
Tabla 12: Código APRERES	92
Tabla 13: Código APRIN	93
Tabla 14: Categorías y subcategorías.	96

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de titulación evidencia los resultados de un estudio exploratorio cualitativo que emerge desde lo estipulado por la normativa chilena referente a educación sexual. Esta educación se considerada un derecho, en este sentido es obligatoria para todos los establecimientos educativos del país que imparten enseñanza media, los cuales deben contar con un programa formal de educación sexual. Este programa debe considerar según, Ministerio de educación, en adelante MINEDUC (2013), la formación de una sexualidad responsable, ligada específicamente a la dimensión emocional y afectiva, que apunte al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los jóvenes, tomar decisiones informadas, autónomas y consecuentes. Por tanto, la formación en educación sexual implica obligatoriedad en la enseñanza media y la consideración del desarrollo afectivo sexual de las y los estudiantes en la construcción de una sexualidad integral, responsable y auto determinada. No obstante en Chile, existen establecimientos de educación media que no cuentan con un programa formal de educación sexual.

Por lo expuesto surge como problema y pregunta de investigación el cómo perciben las jóvenes su formación afectiva sexual en un liceo municipal que se encuentra compuesto mayoritariamente por mujeres y que a su vez no presenta un programa formal en dicha materia. A partir de la formulación de este problema, el objeto de estudio son las percepciones sobre la formación afectiva sexual que tienen estudiantes de segundo medio de un liceo técnico municipal de Valparaíso que no cuenta con un programa formal de formación en este tema. En este sentido, el objetivo general del estudio es develar dichas percepciones. Asimismo el estudio contempla tres objetivos específicos:

- ~ Identificar las opiniones de las jóvenes respecto de su formación afectiva sexual en el liceo.
- ~ Describir las experiencias formativas de las estudiantes en el ámbito afectivo sexual en ausencia de un programa formal de educación sexual en el liceo.
- ~ Identificar las necesidades sentidas de las estudiantes en relación a su formación afectiva sexual en el liceo.

Todo lo expuesto con el fin de contribuir a visibilizar, desde un liceo técnico municipal, el panorama actual de la educación sexual en Chile y de cómo los y las jóvenes están siendo acompañados y formados en esta materia.

Para responder tanto a la pregunta de investigación como a los objetivos planteados, el presente estudio se organiza en seis capítulos. El primer capítulo refiere al planteamiento del problema, el cual tiene como objetivo delimitar y justificar el problema de investigación. Para ello, se consideraron diferentes referentes teóricos tanto nacionales como internacionales vinculados con el marco actual de la educación sexual en contextos de liceos municipales.

El segundo capítulo da cuenta del marco referencial de la investigación, el cual tiene como objetivo profundizar y discutir teóricamente el problema, dando cuenta de la visión paradigmática del estudio, el concepto de educación, el Enfoque de Derecho, el contexto histórico y actual de la educación formal y sexual en Chile, el Enfoque de Género, la conceptualización y caracterización de la juventud, el concepto de percepción, y apartado que busca sintetizar y vincular las principales ideas y planteamientos expuestos para brindar una visión integral y comprensiva de los acápite presentados en el capítulo.

El tercer capítulo explicita el diseño metodológico de este estudio que responde a una investigación exploratoria de tipo cualitativa interpretativa, donde se da cuenta de los participantes del estudio y los procedimientos de recolección, organización y análisis de información.

En el cuarto capítulo se presenta un análisis interpretativo referido a las percepciones de las estudiantes. El quinto capítulo expresa la discusión final del estudio, donde se contrasta la información relevante expuesta en esta investigación para comprender en profundidad la realidad investigada. Finalmente, se cierra el trabajo de titulación presentando las proyecciones y limitaciones de la investigación, para posteriormente dar paso al cierre metacognitivo sobre el proceso de trabajo de titulación, con sus fortalezas y debilidades.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El presente capítulo tiene como objetivo delimitar y justificar el problema de investigación. Para ello, se consideraron diferentes referentes teóricos tanto nacionales como internacionales vinculados con el marco actual de la educación sexual en contextos de liceos municipales.

Como se evidenciará en el mismo capítulo, el problema del que se hace cargo el estudio es la tensión en torno a los procesos formativos de educación afectiva sexual de los y las jóvenes chilenas; que surge debido a la existencia de dos propuestas en torno a la educación sexual nacional. Por una parte, el Ministerio de Salud (MINSAL) propone una educación centrada en la prevención y planificación familiar y por otro lado, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ofrece una propuesta distinta y actualizada de la educación sexual, donde se integran las concepciones de afectividad, sexualidad y género en el desarrollo integral de la persona. Asimismo, el marco regulatorio nacional establece que la educación sexual es un derecho de los y las estudiantes y un deber del estado, garantizarla por medio de programas formales de educación sexual aprobados por el MINEDUC en establecimientos educativos de enseñanza media.

En este contexto, en Chile actualmente existen instituciones educativas de enseñanza media que no presentan un programa formal de educación afectiva sexual para sus estudiantes y a su vez, no se encuentran disponibles investigaciones o hallazgos nacionales que permitan conocer las percepciones de los y las estudiantes acerca de su formación afectiva sexual en educación formal cuando no cuentan con estos programas.

Para justificar dicho problema, el presente capítulo consta de tres acápite. El primero de ellos, refiere a Derechos Humanos y Educación en Chile donde se explicitan los marcos legales internacionales y nacionales sobre el derecho a la educación. El segundo, está referido a las dos posturas gubernamentales tanto de MINSAL como del MINEDUC, en relación a la formación en educación sexual. Y por último, el tercer acápite Jóvenes: Formación afectiva sexual, hace referencia a los procesos formativos en educación afectiva sexual de personas en una etapa específica y género determinado. Finalmente se delimita el

problema de investigación y se determina el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron el estudio.

Derechos Humanos y Educación en Chile.

Para dar comienzo a la justificación del problema de investigación es preciso dar a conocer que los distintos referentes teóricos analizados, coinciden tanto a nivel nacional e internacional, que todas las personas tienen derechos inalienables a su condición de seres humanos, derechos que en su conjunto, han de ser garantizados por los Estados. En este sentido, los derechos humanos son reconocidos y declarados por la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO, 2008), y por consiguiente, todos los países adscritos se comprometen a garantizar el cumplimiento de estos, tales como; el derecho a la libertad, a la no discriminación, a la seguridad y a la educación. Este último, se destaca para efectos del presente estudio.

El derecho a la educación, se ha ido plasmando en la historia de la humanidad, tanto en valores, principios, hechos jurídicos y legales, como en las políticas de estados de cada país. Asimismo Chile como país firmante de los tratados y acuerdos de la ONU (2008) debe asumir y garantizar este derecho, que busca el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos y a las libertades fundamentales de todas las personas.

En cuanto al marco legislativo nacional, la Constitución Chilena vigente establece en el inciso 10 que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” (p.8). Consecuente a lo anterior, la ley General de Educación n° 20.370 señala en el inciso 4° que la educación es un derecho de todas las personas, siendo el Estado quien tiene el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y la comunidad tiene el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación, incluyendo en ésta, la educación sexual de las personas que componen el país.

Perspectiva actual de Educación Sexual en Chile: Tensiones entre Educación y Salud.

Considerando que la educación es un derecho, es que durante la Conferencia del Cairo en 1994, Chile se compromete a proteger, garantizar y promover el ejercicio de derechos en materia de salud sexual y reproductiva de jóvenes. En este contexto, la educación sexual se constituyó como uno de los pilares básicos que sustentan el ejercicio de dichos derechos, por cuanto potencia la autonomía de las personas y el desarrollo de una sexualidad plena, promoviendo y posibilitando la toma de decisiones en materia de sexualidad y reproducción con la debida información y orientación.

Chile a través del Ministerio de Educación (MINEDUC) crea en el año 2005 un plan actualizado de educación en sexualidad y afectividad, a partir de modificaciones realizadas en la Política de Educación Sexual del año 1993. En este nuevo plan, se expresa que

La educación en sexualidad no sólo es un derecho, sino un deber ineludible de la familia, la escuela y del estado. Por ello, cada uno, desde la responsabilidad que les cabe, deberán velar para que las y los estudiantes cuenten con la oportunidad de desarrollar esta dimensión fundamental de su ser persona, de una manera natural (MINEDUC, 2005, p.3).

Posteriormente, en el año 2010 se promulga la Ley de Fertilidad n° 20.418 del Ministerio de Salud (MINSAL), que indica en el inciso 1°, que toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial. Dicha educación e información debe entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo, abarcando todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, en el grado y porcentaje de efectividad de cada una de ellas, para decidir sobre los métodos de regulación de la fertilidad y, especialmente, para prevenir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, la violencia sexual y sus consecuencias.

El contenido y alcance de la información debe considerar la edad y madurez psicológica de las personas a quienes se les entrega. Además, esta ley obliga a todos los establecimientos de educación media a contar con un programa de educación sexual,

dejando a elección de los directores implementarlo también en educación básica. Por éste motivo, en el mismo año, el MINEDUC se focalizó en poner a disposición de los establecimientos educacionales siete programas de educación sexual seleccionados en conjunto con el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM, 2010), los cuales son: *Adolescencia: tiempo de decisiones* de la Facultad de medicina de la Universidad de Chile, *Sexualidad autoestima y prevención del Embarazo en la adolescencia* de la Asociación Chilena de protección de la familia (APROFA), *Teen Star* de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica, *Programa de aprendizaje, Sexualidad y afectividad (PASA)* de la Escuela de psicología Universidad de Chile, *Curso de Educación Sexual Integral* del Dr. Ricardo Capponi, *Programa de Educación en Valores, afectividad y Sexualidad* de la Universidad San Sebastián y *Aprendiendo a Querer* de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Estos programas en su conjunto serán profundizados en el siguiente capítulo.

En este sentido, los establecimientos educacionales cuentan con dos alternativas para la formación en educación sexual de sus estudiantes: La primera, corresponde a la compra de alguno de los siete programas mencionados anteriormente, propuestos por MINEDUC, y la segunda a la creación de un programa propio según las indicaciones del documento oficial *Orientaciones para el diseño e implementación de un programa de Sexualidad, Afectividad y Género* emitido en el año 2012 por dicho ministerio. Además se exige la validación de éste programa de educación sexual por parte de MINEDUC.

Considerando lo expuesto, la educación sexual en Chile está regulada por dos organismos ministeriales del estado: MINSAL y MINEDUC. En este sentido, surgen tensiones entre ambas organizaciones en relación a la formación en educación sexual de los jóvenes chilenos. Por una parte, el Ministerio de Salud plantea un enfoque centrado en la prevención y regulación de la fertilidad, y por otra, el Ministerio de Educación diseña, inicialmente, una propuesta diversificada en los siete programas educación sexual ya mencionados, que posteriormente, avanza hacia una concepción integral de la educación sexual en Chile.

Es a partir de este avance, que MINEDUC incorpora términos y conceptualizaciones actualizadas de Sexualidad, Afectividad y Género, materializándolas

en el año 2013 a través del documento oficial llamado *Formación en Sexualidad, Afectividad y Género*. Dicho documento, es la carta de navegación de los establecimientos en materia de educación sexual, señalando que formar en esta dimensión de la persona “implica la educación de una sexualidad responsable, ligada a la dimensión emocional y afectiva, que debe apuntar al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a niños y jóvenes, tomar decisiones informadas, autónomas y consecuentes” (MINEDUC, 2013, p.7).

Jóvenes: Formación afectiva sexual.

Según la legislación expuesta en los acápite anteriores, en Chile la educación sexual es obligatoria para contribuir en el desarrollo integral de jóvenes que cursan enseñanza media. Dicho desarrollo contempla la sexualidad como un ámbito transversal de la persona.

En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) plantea que la sexualidad es una dimensión dinámica que se desarrolla paralelamente con la etapa biológica en la que se encuentra la persona, por lo tanto su expresión será diferente en niños, niñas, jóvenes y adultos, categorías que determinan características normativas particulares para cada una de ellas.

Referido específicamente a la juventud, Gasca (1995) señala que es posible afirmar que en esta etapa se pone énfasis en la construcción de una identidad, siendo una etapa de definiciones a nivel afectivo sexual, social, intelectual y físico. Para Urcola (2003) la juventud también puede interpretarse a la luz de las diferentes dimensiones que componen y condicionan a la persona y de la interacción entre variables bio-psico-sociales que lo rodean. Entendiendo a la juventud como un constructo que puede ser definido desde diversas perspectivas, es que se profundizará dicho concepto en el siguiente capítulo.

No obstante, Urruzola (2000) señala que en esta etapa, el desarrollo afectivo sexual abarca no sólo la edad de iniciación sexual, utilización de preservativos y embarazo adolescente, sino que también contempla el amor de una persona a sí misma, a su cuerpo, a otro, a sus proyectos, a su vida; las relaciones de simpatía, solidaridad y amistad con las

personas; las relaciones de filiación, maternidad, paternidad, fraternidad, solidaridad; las relaciones con naturaleza, con los animales; las relaciones de positividad con los objetos, con el hábitat natural y urbano, la participación en la construcción social desde criterios éticos.

Referido específicamente al desarrollo afectivo sexual en la juventud, Bravo (1997) establece que en este ámbito existen diferencias a partir de la construcción de la identidad de género, la cual entiende como un constructo social, cultural e histórico que asigna ciertas características y roles sociales de las personas. En este sentido y desde un enfoque de género y derechos humanos la educación afectiva sexual centrada en el género femenino debiera contribuir a que las mujeres tengan el control sobre sus vivencias y decisiones en sexualidad, sin verse sujeta a coerción, discriminación y violencia (ONU, 2010). Lo último se profundizará en el marco teórico.

En síntesis, UNESCO (2010), en su Documento de orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad señala que “una educación en sexualidad efectiva puede entregar a las personas jóvenes información culturalmente relevante, científicamente rigurosa y apropiada a la edad del estudiante” (p.2) permitiendo contribuir a la toma de decisiones conscientes para la vida social y sexual por parte de los y las estudiantes. A su vez la educación afectiva sexual se vinculará con el desarrollo de la identidad del individuo, que tiene lugar en contextos socioeconómicos y culturales específicos, existiendo singularidades propias entre hombres y mujeres, debido a la construcción del género desde aspectos bio-psico-social.

Volviendo al problema.

Según lo anteriormente expuesto en cuanto a normativa, política y legislación, en Chile la educación sexual es considerada como un derecho, en éste sentido es obligatoria para todos los establecimientos educativos del país que imparten enseñanza media, los cuales deben contar con un programa formal de educación afectiva sexual. Este programa debe considerar según MINEDUC (2013) la formación de una sexualidad responsable, ligada específicamente a la dimensión emocional y afectiva, que apunte al desarrollo de

conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los jóvenes, tomar decisiones informadas, autónomas y consecuentes. Por tanto, la formación en educación sexual implica obligatoriedad en la enseñanza media y la consideración del desarrollo afectivo sexual de las y los estudiantes en torno a una sexualidad integral, responsable y auto determinada.

En Chile existen establecimientos de educación media que no cuentan con un programa de educación sexual. Asimismo, en la actualidad no se encuentran disponibles investigaciones o hallazgos nacionales que se refieran a las percepciones de las jóvenes en relación a los procesos formativos en educación sexual. En este contexto, surge la interrogante: ¿Cómo perciben las jóvenes su formación afectiva sexual en un liceo municipal que no presenta un programa de educación afectiva sexual formal?

Para dar respuesta a la interrogante planteada, el propósito final de esta investigación es develar las percepciones acerca de la formación afectiva sexual en jóvenes de segundo medio de un liceo técnico municipal de la comuna de Valparaíso que no presenta un programa formal de educación sexual. Para ello, se contemplan tres objetivos específicos. El primero es identificar las opiniones de las jóvenes respecto de su formación afectiva sexual en el liceo, en segundo lugar describir las experiencias formativas de las estudiantes en el ámbito afectivo sexual en ausencia de un programa formal de educación sexual en el liceo y en último lugar se espera identificar las necesidades sentidas de las estudiantes en relación a su formación afectiva sexual en el liceo.

Todo lo expuesto con el fin de contribuir a visibilizar la tensión existente entre los paradigmas que sustentan la visión que declara por su parte MINEDUC y por otro MINSAL, pues presentan perspectivas diferentes en relación a cómo se debe abordar la educación afectiva sexual de los y las jóvenes de Chile de un liceo público

A su vez, este estudio proporciona información al establecimiento educativo acerca de las experiencias, percepciones y necesidades de las jóvenes en relación a su formación afectiva sexual. Ello con el objetivo de que la información proporcionada sea útil para que la comunidad educativa en su conjunto, trabaje en pos de abordar la formación afectiva sexual de las jóvenes, desde las necesidades sentidas, puesto que la formación afectivo

sexual es un ámbito que trasciende y completa el resto de los procesos que suceden en la vida.

CAPITULO II MARCO REFERENCIAL.

El presente capítulo tiene como objetivo profundizar y discutir teóricamente los temas e interrogantes de investigación expresados en el capítulo anterior. Para ello, esta organizado en seis acápite; el primero tiene el objetivo de explicitar la visión paradigmática del presente estudio referido al Paradigma Inclusivo, desde sus orígenes hasta las implicancias empíricas en el ámbito de la educación. El segundo acápite brinda una panorámica histórica del concepto de educación tanto nacional como internacional, dando énfasis en el enfoque de derecho. Posteriormente se presenta el contexto histórico y actual de la educación formal y sexual en Chile, profundizando en el sistema educativo chileno y la dimensión afectiva sexual de la educación en el país. El tercer apartado refiere a la conceptualización del Enfoque de género como la perspectiva actual que propone la educación sexual en Chile. En segundo lugar se refiere al punto de vista de distintas miradas teóricas que han ido construyendo el enfoque de género a lo largo de la historia, con el objetivo de poner en evidencia la relevancia e incidencia que esta perspectiva ejerce sobre la educación formal en mujeres jóvenes y su presencia transversal e indispensable para el desarrollo de políticas públicas en materia de educación y equidad social. En el cuarto acápite se discute la conceptualización sobre juventud y adolescencia para sustentar la investigación, que permita concluir cual de ambas perspectivas plantea una visión más integral y representativa del grupo de personas que considera la investigación. Finalmente, se realiza una breve caracterización de este grupo social. El quinto acápite tiene el propósito de presentar las distintas visiones paradigmáticas en torno a cómo se comprende el concepto de percepción desde estas miradas, para finalmente concluir explicitando desde una perspectiva integral e inclusiva, el constructo de percepción que será asumido por este estudio. En última instancia, el sexto apartado tiene el propósito de sintetizar y vincular las principales ideas y planteamientos expuestos para brindar una visión integral y comprensiva de los acápite expuestos en el capítulo.

1. Inclusión educativa: Un nuevo paradigma.

El presente apartado tiene el propósito de favorecer la comprensión del concepto de inclusión y del paradigma inclusivo junto con explicitar sus implicancias en el ámbito educativo. Para ello, se exponen los eventos internacionales que acogieron esta nueva mirada de la educación y los planteamientos más relevantes que lo sustentan. Finalmente se explica el paradigma de los apoyos y el concepto de necesidades sentidas como representantes teóricos que complementan al paradigma inclusivo, los cuales evidencian un aporte sustantivo a la comunidad educativa y al desarrollo personal de los seres humanos, debido a que permiten otorgar una respuesta educativa atinente a cada persona donde sus diferencias son valoradas y consideradas al momento de enfrentarse al proceso de aprendizaje.

1.1 Concepto de Educación inclusiva: Un nuevo paradigma.

El concepto de inclusión es un principio que ha orientado a conocer como un nuevo enfoque educativo y social que proponen diversas organizaciones internacionales como la UNESCO, en donde todos los países adscritos a ella, tienen el deber legal y moral de transitar desde el enfoque actual de integración escolar, al de inclusión educativa.

Es a principios del siglo XXI que el concepto de inclusión educativa según Mancebo (2010) trajo consigo enormes adhesiones y al parecer escasas resistencias. Tanto es así, que la inclusión ha operado como uno de los ejes principales de los mandatos de organismos como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la UNESCO. El mismo autor plantea que el surgimiento del concepto de inclusión ha dado pie al nacimiento de un nuevo paradigma, el que actualmente se encuentra en construcción, y que tiene como base el respeto por los derechos humanos, la equidad, la diversidad y la inclusión socioeducativa de todas las personas. Este paradigma es el de la educación inclusiva, que según Ortíz y Lobato (2003) se perfila hoy como el camino hacia donde deben dirigirse los esfuerzos que buscan ofrecer una educación integral y de calidad a todos los alumnos,

independientemente de sus características personales y de los apoyos que pueden necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal.

Según la UNESCO (2004b) en los últimos cincuenta años, internacionalmente se ha comenzado a desarrollar un enfoque de derecho acerca de la educación, en donde ésta es fundamental para el desarrollo de cada persona y de la sociedad en su conjunto, y por tanto, la educación corresponde a un derecho de toda persona, no al privilegio de algunos. En este sentido (Ídem.) señala que el principio de inclusión educativa surge a partir de que se estableció que el derecho a la educación es básico e inherente a todo ser humano, por tanto el enfoque de derecho y el paradigma de inclusión persiguen los mismos fines en el ámbito educativo. Lo anterior está estipulado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y posteriormente reafirmado en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en 1989.

En concordancia con el enfoque de derecho a la educación, es que en 1990, durante la conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien surge el movimiento de Educación para Todos (EPT), el cual tiene como objetivo asegurar como mínimo una educación básica para todas las personas. Posteriormente, en 1994 se realizó la Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, donde el tema central fue la educación inclusiva (UNESCO, 2004b). Desde entonces, el concepto de inclusión, propone comprender a la educación como un derecho que toda persona debe tener garantizado, considerando sus necesidades individuales. En este sentido, tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la Educación para Todos, constituyen asideros para hablar de calidad educativa, calidad de vida y construcción de sociedades justas y solidarias (Sarto y Venegas, 2009). Las mismas autoras señalan que el concepto de inclusión va más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con discapacidades, la conceptualización en la actualidad, se inscribe en principios que devienen de los procesos de exclusión de grupos tradicionalmente alejados de la educación. Si bien las raíces más profundas están en la exclusión de los más necesitados de aprendizaje social como han sido las poblaciones con necesidades educativas especiales, la trascendencia del concepto, está en la inclusión de otros grupos que las sociedades han dejado en la más alta vulnerabilidad, como son las minorías étnicas, lingüísticas y sexuales, niños trabajadores y explotados,

comunidades en pobreza y extrema pobreza, así como otros colectivos que construyen las ciudades (Ídem).

Echeita y Ainscow (2008) reafirman lo anteriormente expuesto agregando que la educación inclusiva es un término amplio en el cual no solo se encuentran los estudiantes con algún tipo de discapacidad, sino más bien se considera a todo el alumnado más vulnerable. Es decir que si se comprende la inclusión en su sentido más amplio, es fundamental que se otorguen los apoyos necesarios a cualquier estudiante que por un motivo u otro requiera de algún apoyo particular en un momento específico de su vida, sea este transitorio o permanente. Mancebo (2010), aporta señalando que la educación inclusiva implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. En este mismo sentido, UNESCO (2004b), señala que avanzar hacia la educación inclusiva se justifica en tres pilares: El primero corresponde a una justificación educativa, pues el desarrollo de medios de enseñanza que respondan a la diversidad otorga respuesta a las diferencias particulares, y en consecuencia benefician a todos y todas. El segundo pilar apunta a una justificación social, ya que si todos los estudiantes se educan en una misma institución, se contribuye al cambio de actitud frente a la diferencia, valorando a la diversidad y formando así la base para que la sociedad sea más justa y no discriminadora. Por último, el tercer pilar se refiere a una justificación económica, puesto que sería menos costoso un sistema educativo en el cual todos y todas sean atendidos. Por el contrario, el actual y complejo sistema educativo chileno tiende a segregar a los estudiantes en diferentes tipos de establecimientos, los que a su vez ofrecen ofertas educativas específicas para cada grupo de estudiantes.

Ciertamente, según Sarto y Venegas (2009), el hecho de desarrollar comunidades educativas que tengan carácter inclusivo es un desafío para la educación contemporánea, ya que no es un proceso sencillo, pues se requieren transformaciones profundas de las representaciones de las sociedades y de las personas en particular. A su vez, estas transformaciones deben materializarse en cambios de actitudes y acciones, para de este modo tener un impacto en el sistema educativo de cada sociedad. En este sentido, la

educación tiene el deber de formar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. En este sentido, bajo una perspectiva sociológica, existen razones sociales y morales que fundamentan a la Educación Inclusiva sustentadas en el derecho humano y la contribución al desarrollo del sentido social (Sarto y Venegas, 2009). En consecuencia, se rechaza que el acceso y permanencia en los sistemas educativos sea un derecho solo para cierto tipo de personas.

Un aspecto que está a la base del concepto de inclusión, es el respeto a ser diferente, lo cual implica eliminar todo tipo de discriminación y barreras hacia el aprendizaje. Es así como una educación inclusiva tiene la obligación de dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes, y reducir o eliminar las dificultades sociales que se presentan como barreras, mediante el acceso a una educación para todos y todas.

El respeto a la diversidad empieza por comprenderla, aceptarla como cotidiano y comprender sus orígenes. La educación es el puente que “añade” a la tolerancia, a la solidaridad y a la participación de las personas en el quehacer humano, especialmente para los alumnos, el vigor requerido para extraer de la diversidad cultural, toda la riqueza que en ella subyace (Sarto y Venegas, 2009, p.16).

En este sentido y como propone Sarto y Venegas (2009) entender a la educación como un puente de interacción de valores sociales, obliga a escuelas y cualquier tipo de institución educativa a transformarse en agentes de cambio social para inculcar el valor de la diversidad en las políticas, los programas educativos, el currículo y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, para lograr el cambio hacia paradigma inclusivo tanto a nivel educativo como filosófico y sociocultural.

Finalmente los cambios esperados en educación, implican que los avances en materia de inclusión no serán consistentes si no se llevan a cabo cambios educativos y reformas sistémicas en aspectos claves, como el currículo, la formación docente y estudiantil, los roles sociales, propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo. Al mismo tiempo, es necesario un cambio en la mentalidad de todas las personas, sobre todo en líderes y dirigentes que comandan las políticas nacionales y que están a cargo de que se concreten en la práctica los planteamientos teóricos (Echita y Ainscow, 2008).

1.2 Paradigma de los Apoyos y Necesidades sentidas.

El concepto de necesidades sentidas se sustenta tanto en el paradigma educativo inclusivo, ya mencionado, como en el paradigma de los apoyos, ambos aplicables a toda modalidad y contexto educativo. Los propósitos de dichos paradigmas buscan dar respuesta a toda la diversidad de estudiantes poniendo énfasis en el contexto, es decir, en las distintas barreras que surgen de la interacción de la persona con su contexto, limitando su funcionamiento. Por tanto se plantea, desde estos paradigmas, que es el contexto y la sociedad quienes se adecuan y modifican para que todas las personas participen efectivamente de los espacios comunitarios y servicios que brinda la sociedad, los cuales apuntan a mejorar la calidad de vida y participación de los ciudadanos.

Específicamente el paradigma de los apoyos surge a finales de la década del siglo veinte como una nueva forma de ver y entender a las personas con discapacidad. En este contexto entonces, es que se define a cualquier tipo de discapacidad como el resultado de un mal ajuste entre las capacidades de la persona y las demandas del entorno. Así, la discapacidad deja de ser entendida como un rasgo interno característico de la persona y empieza a valorarse la importancia del entorno en la vida de las personas con discapacidad (Guille, 2012).

Este paradigma plantea que los apoyos son una herramienta clave en la calidad de vida de las personas con y sin discapacidad, ya que favorece la disminución de las discrepancias existentes entre las habilidades de cada persona y las demandas exigidas por el entorno concreto en el que se desenvuelve. Es decir, los apoyos se convierten en una pieza fundamental en la interacción persona-ambiente. Concretamente, Thompson et al. (2010) definen los apoyos como una estrategia para mejorar el funcionamiento humano y afirman que los resultados de obtener los apoyos adecuados pueden incluir más independencia, mejores relaciones personales, mayores oportunidades para contribuir a la sociedad, un aumento de la participación en contextos y actividades comunitarias, y un mayor sentido de bienestar personal o satisfacción vital. De este modo, se generó el interés por trabajar en la identificación de aquellos apoyos necesarios para ayudar a las personas a

participar en su comunidad, asumir roles valorados socialmente, y experimentar una mayor satisfacción y realización (Ídem). Es así, que surge el concepto de *necesidades de apoyo*, entendido como constructo psicológico que hace referencia a la identificación e intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con el funcionamiento típico humano (Guille, 2012).

Si bien el concepto de necesidades de apoyo fue desarrollado para las personas que presentan discapacidad intelectual, Thompson et al. (2002) señalan que toda persona necesita y utiliza apoyos en diferentes aspectos y etapas de la vida, pues el mundo es interdependiente y todos y todas necesitan de una variedad de apoyos para funcionar en la vida diaria, en algún momento determinado. Por tanto las necesidades de apoyo no son exclusivas a las personas que presentan alteraciones en sus capacidades, sino que reflejan la necesidad de cualquier persona ante una situación que evidencia dificultades entre su capacidad personal y las demandas del contexto.

Thompson et al. (2002) indican que las necesidades de apoyo se identifican en base a lo que la propia persona señala y otros informadores que contribuyen a enriquecer la perspectiva. Los mismos autores indican que las necesidades de apoyo pueden ser entendidas de cuatro modos diferentes: El primer modo se denomina necesidad normativa o necesidad objetiva, corresponde a aquella que un profesional o experto en la materia define como necesidad, ello a partir de una evaluación individualizada. El segundo modo corresponde a la necesidad sentida, la cual refiere a lo que cada persona, según su perspectiva, considera como una necesidad para mejorar algún ámbito de su calidad de vida. Esta necesidad se obtiene preguntándole a la persona lo que desea o necesita. El tercer modo, es la necesidad o demanda expresada, la cual es una necesidad sentida que se transforma en una acción específica que da respuesta a la necesidad sentida. El último modo, hace referencia a la necesidad comparativa, que dice relación con la comparación entre personas con las mismas características que reciben un servicio en particular y las que no cuentan con dicho servicio, en este sentido éstas últimas personas se encontrarían *en necesidad de*.

Es así que en el contexto de la presente investigación se enfatiza en las necesidades sentidas como una herramienta y estrategia educativa que permite realizar un proceso de

enseñanza y aprendizaje interactivo con el estudiante, ya que considera sus opiniones y deseos en el desarrollo de los aprendizajes esperados, las estrategias pedagógicas y del proceso educativo en general. Además favorece la entrega de respuesta educativa individualizada a un apoyo que la misma persona solicita y que por tanto recoge su percepción, intereses, metas y expectativas en relación a su propia vida y proceso de aprendizaje y la manera en cómo desea que estos se lleven a cabo.

Ciertamente el paradigma de los apoyos y el constructo de necesidades sentidas se unen a los planteamientos del paradigma inclusivo provocando un cruce teórico enriquecedor que concuerda, a su vez, con el enfoque de derecho de la educación que será explicado posteriormente. El motivo de lo anterior, responde a que las tres perspectivas ya mencionadas se orientan a potenciar una educación que responda a las necesidades individuales y colectivas, otorgando respuestas educativas que sean coherentes con lo que cada estudiante necesita, respetando por sobre todo, sus derechos fundamentales e inalienables.

2. Educación.

El presente apartado tiene el objetivo de analizar en profundidad el concepto de educación y sus implicancias empíricas tanto a nivel nacional como internacional en el marco del paradigma inclusivo. Para ello, se presenta una breve reseña histórica sobre la evolución del concepto de educación, para luego dar paso a una revisión histórica de los hitos internacionales que gestaron el enfoque derecho. Posteriormente, se presenta el marco jurídico y la perspectiva actual de la educación formal en Chile, con un foco especial en tres temas que refieren a la educación media, la educación sexual y la dimensión afectiva sexual de los y las jóvenes.

2.1 Evolución histórica y conceptual: Educación una institución.

Desde la diversidad de usos y aplicaciones que se le han dan al término de educación, surgen conceptualizaciones de carácter general planteadas en cada época socio-

histórica que se relacionan con los sistemas de creencias, relaciones económicas, políticas, religiosas, morales y culturales establecidas por cada sociedad.

En este sentido, Sarramona (1989) señala que la educación es tan antigua como el hombre y por ende, su significado ha ido evolucionando con su desarrollo y el de la sociedad. Según el mismo autor, en un primer momento, la educación se entendía como un proceso natural que se iniciaba con la crianza y cuidado de los hijos hasta que estos pudieran valerse por sí mismos. Posteriormente, y permeado de diversas perspectivas teóricas, la educación comenzó a entenderse de las siguientes maneras: Como una idea de perfeccionamiento y del bien; como un medio para alcanzar el fin del hombre; como una ordenación u organización ligada a la ética; como una influencia humana y perfeccionamiento natural debido a la acción del hombre; como un proceso intencionado, planeado y sistemático; como la ampliación de las funciones superiores del hombre; como ayuda o auxilio para el perfecto desarrollo del hombre; como la única posibilidad de realización humana; como un proceso de individualización; como un proceso de socialización y como un sistema de modelos (Ídem.) . Dichas concepciones, comenzaron a nutrirse y adquirir convocatoria durante el siglo XIX. Tal situación, generó la búsqueda de espacios propios para formalizar la educación, y fue en este punto donde según Comenio (1976) emerge el reclamo social por un espacio determinado y común para que los jóvenes pudieran ser educados. Aquí, nacen las escuelas.

Para Tezanos (1992) se puede considerar que la sinonimia que marca la relación entre educación y escuela, permite atribuirle significados al concepto de educación. Para dicha autora y la presente investigación, la educación es una institución social marcada por la necesidad de transmitir saberes, creencias y práctica sociales a las nuevas generaciones. Se puede afirmar entonces que “esta institución tiene como finalidad última la formación de los individuos mediada por un proceso de apropiación de la cultura, y ésta en su acepción más amplia” (p.9). La condición de institución según Tezanos (Ídem) permite enmarcar cualquier argumentación sobre la intencionalidad de la educación en las condiciones de la vida social y política en la cual ésta se asume y constituye sus diferentes modos de concreción.

2.2 La educación como derecho: Hitos del contexto internacional.

Las concepciones sobre el concepto de educación aportaron significativamente a la relevancia actual del término. Así, es posible identificar que a nivel internacional, desde la segunda mitad del siglo XX, hubo diversos hitos mundiales que consolidaron a la educación como un tema indispensable para los diferentes gobiernos del mundo.

Posterior a la segunda guerra mundial uno de los primeros hitos fue la creación de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas en 1945 y posteriormente, en 1946, la creación de la UNESCO como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en donde los estados partes, están persuadidos y comprometidos a contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. Posteriormente en 1948, la misma ONU configuró la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que reconoce a la educación como un derecho humano. En este sentido, este último hito es el principal marco referencial que sustenta los derechos para todas las personas a nivel mundial, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, que no permita ejercer estos derechos y libertades” (art. 2º, Declaración Universal de los Derechos Humanos).

Ciertamente, la Declaración Mundial de los Derechos Humanos señala en el artículo nº 26 inciso 1º, que la educación es un derecho que todas las personas tienen, dicha educación debe ser gratuita, al menos, para la instrucción elemental y fundamental. En el inciso 2º del mismo artículo, se señala que el propósito de la educación es “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

En el contexto de las referidas declaraciones se realizan un conjunto de reuniones y conferencias internacionales que reafirman la importancia del enfoque de derecho para el desarrollo del hombre, de los países y del mundo; plasmado en la Declaración Universal de

Derechos Humanos. Es así, que en 1948 veintiún naciones americanas del hemisferio sur, incluido Chile, suscribieron la carta magna de la Organización de Estados Americanos (OEA), afirmando los compromisos definidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, entre otras cuestiones. Posteriormente en 1953, se da inicio al Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO con el fin de asegurar el acceso y calidad de la educación de los países adscritos. Seis años más tarde, en 1959, se aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, y en 1989 se firmó en la ONU, la Convención sobre los Derechos del Niño y dos protocolos facultativos que la desarrollan. En ambas se estipula que los estados deben garantizar a todo niño y niña, hasta sus 18 años de edad, el derecho a una educación gratuita y obligatoria. Luego, en 1960 se realizó la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada por la UNESCO, donde se establecen los principios de *igualdad de posibilidades* y *de trato* en la educación.

A finales de la década de los 90 se aprueba y publica la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la que inaugura un movimiento mundial destinado a dar educación básica a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Esta declaración representó sin duda alguna, un paso importante en el diálogo internacional y nacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano. De este modo, se renueva la campaña mundial por una enseñanza primaria universal, la erradicación del analfabetismo de los adultos, la mejora en la calidad de la educación básica y los medios y recursos para dar respuesta a la diversidad de necesidades que se presentan en este contexto. Es así, que los países comprometidos con esta declaración acordaron y reconocieron que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero. Asimismo se explicita que la educación es una condición indispensable para el progreso personal y social, contribuyendo a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y, ambientalmente más puro, que al mismo tiempo, favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.

A lo anteriormente declarado, el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2008) señala que la educación no es un bien estático que debemos contemplar fuera de su contexto, sino más bien es un proceso en curso que posee un valor intrínseco en tanto que es un derecho humano. Por tanto, las

personas no sólo tienen derecho a recibir una educación de calidad ahora, sino también a adquirir las competencias y el conocimiento necesarios para asegurar el reconocimiento y el respeto a largo plazo de todos sus derechos.

2.3 La educación desde un enfoque de derecho.

Las declaraciones anteriormente expuestas permitieron conformar el nuevo marco jurídico institucional de los países, referidos a los derechos humanos. Esta situación abre una nueva etapa en la protección integral de los derechos de niños, niñas, jóvenes y adultos, entregando un marco legal que orienta los diseños institucionales, legaliza y legitima las políticas, prácticas y el abordaje de la protección de los derechos humanos de las personas. En este sentido, fue el marco jurídico de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el de la Declaración de los Derechos del Niño los que promovieron y fundamentaron el nacimiento del enfoque de derecho como una perspectiva válida para el desarrollo de las personas y del mundo, hasta la actualidad (Valverde, 2004). No obstante, según la misma autora, fue hasta finales de la década de los 90, que el enfoque de derecho toma fuerza y notoriedad. Para ella este enfoque establece la responsabilidad política, jurídica y ética de cada Estado para hacer cumplir y generar las condiciones de ejercicio pleno de derechos por parte de todos los ciudadanos. Dicho enfoque, a la vez, exhorta a los titulares de estos, los ciudadanos, a exigir y reclamar sus derechos por las vías legales y políticas que tengan a su alcance. La misma autora agrega que este enfoque de derechos contiene ciertos elementos de conocimiento e interpretación de la realidad que permiten, por una parte, definir y reconocer a los garantes de derechos, es decir, las instituciones encargadas y responsables de asegurar las condiciones para el ejercicio y respeto de éstos; y por otra, intencionar la promoción de la ciudadanía infantil y juvenil, como expresión práctica de ser sujeto de derechos.

Para Oyarzun (2008) y Valverde (2004), el enfoque de derecho surge como un opuesto al enfoque de necesidades o asistencialista consolidado en la década de los 90, ya que a pesar de la promulgación de las Declaraciones Universales y Convención sobre los Derechos Humanos, muchas instituciones seguían enfocando sus intervenciones y

propuestas desde el enfoque de necesidades, donde el brindar un servicio era visto como un beneficio para los ciudadanos y no como un derecho constitucional. Como señala Oyarzún (2008) en el enfoque de necesidades o asistencialista, el Estado no tiene responsabilidades ni obligaciones legales para brindar protección y ayuda a todas las personas. El Estado y el resto de los cuerpos administrativos tienen básicamente un rol asistencial. En cambio, desde la perspectiva y aplicación del enfoque de derecho se obliga a los Estados a hacerse responsable del cumplimiento de esos derechos, como los principales garantes. De todas maneras, para la autora en muchas ocasiones dichos enfoques tienden o podrían complementarse, ya que ambos tienen como fundamento el deseo de colaborar con la supervivencia de las personas y el desarrollo pleno de su potencial. Ambos buscan identificar un rango de asistencia y acción necesarias para lograr su objetivo. Sin embargo, la misma autora señala que existen diferencias. Una de ellas es que en el enfoque de necesidades no hay obligaciones morales ni legales de parte del Estado y/o de las instituciones públicas para brindar protección y ayuda, sin embargo en el enfoque de derechos sí las hay.

Abramovich (2006) señala que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos, es reconocer que ellos son titulares de derechos que obligan al Estado, no que reciben pasiva y agradecidamente sus beneficios. Al introducir el concepto de derecho, se procura cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas. En este sentido, el mismo autor menciona que el derecho a exigir los derechos es la vía escogida para hacer efectivas las obligaciones jurídicas, imperativas y exigibles, impuestas por los tratados de derechos humanos. Por otro lado, la visión del enfoque de derecho en el ámbito educativo es según Martín (2009) un proceso donde se reconocen a las personas como sujetos de derechos, en una sociedad democrática, inclusiva, diversa, de igualdad y respeto por el otro. Es una educación que propicia una formación integral, participativa desde el ser y el hacer, brindándoles a los ciudadanos las mismas oportunidades y velando por la defensa de sus derechos y el cumplimiento de sus responsabilidades, formando ciudadanos críticos con su entorno, con actitudes de respeto por la dignidad humana. No obstante, según Oyarzún

(2008) es posible señalar que en Chile no está claro si la atención a la niñez, la juventud y la adultez está más centrada en un enfoque de necesidades, de derechos o uno de provisión mixta, en tanto que el país aún se encuentra en transición desde un enfoque a otro. No obstante a ello, el presente estudio asume el enfoque de derecho como el sustento jurídico y moral que debiese fundamentar la educación de Chile y que en conjunto con el paradigma inclusivo y el paradigma de los apoyos impulsan el desafío de mejorar la calidad de vida de las personas a través de la educación y participación social, considerando las necesidades sentidas de un grupo de jóvenes.

2.4 La Educación formal en Chile.

Como ya ha sido consagrado en párrafos anteriores, el derecho a la educación figura en un lugar prominente del ideario de la comunidad internacional (Unicef, 2008) y donde Chile, no es la excepción. Dicho derecho ha sido explicitado en numerosos tratados de derechos humanos y los gobiernos han reconocido que es fundamental en la procura del desarrollo y la transformación social del mundo y de los países.

La educación formal en la constitución del estado.

En este sentido, Chile adhiere a esta nueva visión de la educación y la incorpora en la Constitución de la República, -vigente desde 1980- en su artículo n° 19, inciso 10°, explicitando que la educación es un derecho que tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. No obstante, menciona que este derecho es responsabilidad preferente de los padres, ya que estos tienen el deber de educar a sus hijos. El rol del estado según esta norma suprema es promover la educación parvularia y financiar un sistema educativo gratuito de educación básica y media, asegurando el acceso a todos sus ciudadanos. De este modo el sistema educativo chileno es regulado por el inciso 11° del mismo artículo de la Constitución, por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que establece los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media, señalando las normas de aplicación, que permitan al Estado

velar por su cumplimiento. Asimismo, la Ley General de Educación (LEGE) publicada en el año 2009 es el marco jurídico que regula la educación en Chile. Su propósito es reglamentar los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, fijar los requisitos mínimos de cada nivel educativo, regular el rol del Estado y establecer los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.

La LEGE en su artículo n° 2 entiende que la educación es un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que su finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Lo anterior, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Dicha transmisión sustentada en el respeto y la valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural, de la paz y de la identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida de forma plena, responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad para contribuir al desarrollo del país. Posteriormente, el artículo n° 4 corrobora lo señalado en la Constitución chilena en relación a que la educación si es un derecho de todas las personas. En el mismo artículo se menciona que el sistema de educación chileno es de naturaleza mixta, lo que quiere decir que los establecimientos educativos pueden ser de propiedad y administración del Estado y/o de propiedad de un particular, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos. Sin embargo, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público y laico, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población promoviendo la inclusión social y la equidad.

En Chile según la LEGE (2009), la educación puede manifestarse a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la enseñanza informal. La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial, constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.

La enseñanza no formal, es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación. Y por último, la educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona.

Sobre la Educación Media Técnico Profesional.

En relación a la educación formal Touriñan (1984, 1989) y Trilla (1985, en Trilla, 2003) añaden que es una actividad plenamente intencionada que acontece en una estructura sistemática institucionalizada, la cual suele conllevar el logro académico reconocido, por tanto está legalizada y administrativamente regulada por el estado. La educación formal en Chile está organizada en cuatro niveles: Parvularia, Básica, Media y Superior y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas, como la Educación de Adultos y la Educación Especial.

En relación al nivel educativo de interés del presente estudio, la educación media según la LEGE (2009) atiende a la población escolar que ha finalizado el nivel de educación básica. La enseñanza media tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. En este nivel educativo se ofrece una formación general común y diferenciada; humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares comunes a todos los establecimientos. Dado que el estudio se desarrolla en un liceo de educación técnico profesional, cabe señalar que esta está orientada a la formación en especialidades definidas según los perfiles de egreso de los diferentes sectores económicos de interés de los alumnos, la institución y el mercado. Dicha enseñanza habilita al alumno, por una parte, a continuar su proceso educativo formal en la

educación superior o incorporarse a la vida del trabajo. La formación en especialidades que los establecimientos Técnico-profesionales chilenos ofrecen a sus estudiantes según la CEPAL (2010) y la OEI (2010) está compuesta por 5 áreas: Comercial, Industrial, Técnica, Agrícola y Marítima. Por tanto, los estudiantes que egresen de enseñanza media, además de tener su respectiva licencia por el término de este nivel, pueden acceder a un título de Técnico de Nivel Medio en la especialidad que hayan elegido al interior de cada área.

La administración y regulación de la educación formal en Chile.

En relación a la administración y regulación del sistema educativo chileno, la LEGE (2009) señala que es el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, los responsables de administrar el Sistema Educativo Nacional para asegurar la calidad de la educación. Otra regulación nacional es la referida al currículo, el que es elaborado por el Ministerio de Educación, quien se encarga de crear las bases curriculares y los planes y programas de estudios para los niveles educativos de formación elemental. No obstante, los establecimientos educacionales tendrán libertad también para desarrollar planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los objetivos fijados por cada institución educativa según su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

2.5 La educación sexual en Chile.

La implementación de una política de educación sexual en Chile no ha estado exenta de discontinuidades y dificultades. Si bien en la actualidad se cuenta con un marco normativo explícito, es necesario conocer y analizar la evolución histórica de este tema hasta hoy.

Inicios de la educación sexual en Chile.

El inicio de la educación sexual en Chile se remonta a hace cinco décadas atrás cuando se formuló la primera política de educación sexual y vida familiar en el gobierno de Eduardo Frei Montalva; ésta tenía el objetivo de incorporar la educación sexual en los colegios públicos y continuó durante el gobierno de Salvador Allende, hasta la dictadura de 1973 (Olavarría, 2005).

Educación Sexual en Chile: La década de los '90.

No fue sino hasta el año 1993 cuando nuevamente se da origen a una nueva Política de Educación en Sexualidad a cargo del Ministerio de Educación (MINEDUC). Esta política fue ampliamente publicitada y se esperaba que tuviese consecuencias en los comportamientos de los/as estudiantes en relación al cuidado de su cuerpo, el de sus pares y parejas, a su vida afectiva, a los comportamientos sexuales, y a la salud sexual y reproductiva (MINEDUC, 1993). La incorporación de esta Política de Educación en Sexualidad fue el resultado de la colaboración de distintos actores del mundo académico, movimientos de mujeres y de organizaciones de la sociedad civil, que a través de su acción y apoyo, lograron incluir a la educación sexual en la agenda pública del gobierno de entonces.

Posteriormente, en el marco de la Conferencia del Cairo de 1994, Chile se comprometió, como país firmante a proteger, garantizar y promover el ejercicio de derechos en materia de salud sexual y reproductiva de los jóvenes. En este contexto, según Dides, Benavente, Sáez y Nicholls (2012) la educación sexual se constituyó en uno de los pilares básicos que sustentan el ejercicio de derechos, por ser un instrumento que potencia la autonomía de las personas, el desarrollo de una sexualidad plena, la promoción de la toma consciente de decisiones en relación con su sexualidad y reproducción con la debida información y orientación. No obstante a ello, Chile continuó con la política de educación sexual de ese entonces, sin cambios sustanciales.

Luego, de diez años de la formulación de la Política de Educación Sexual de 1993 se constató que los objetivos que se había propuesto no lograron implementarse como se requería y tampoco se obtuvieron los impactos que se esperaba (Olavarría, 2005). Las tasas específicas de fecundidad consultadas desde 1993 hasta el 2003 constataron que la población en etapa escolar media, se incrementaron sustancialmente (Rodríguez 2005). Asimismo, se constató que en este período de diez años, las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) se incrementaron en el segmento adolescente de la población donde el 75% de las personas infectadas correspondían a mujeres (CONASIDA, 2000). Según la Comisión Nacional del SIDA (2005) la falta de políticas intersectoriales entre los Ministerios de Salud y Educación, y la dificultad de los estudiantes para acceder directamente a centros públicos de atención primaria explicaría, en parte, las problemáticas de salud expuestas.

Posteriormente, a partir del año 2004, el Ministerio de Educación inició estudios para evaluar la gestión escolar de las instituciones en materia de educación sexual en relación a sus fortalezas y debilidades. Sobre las fortalezas y avances, se comprobó la existencia de un número importante de establecimientos educacionales que habían incorporado el tema de la educación sexual en su Proyecto Educativo Institucional implementando estrategias para involucrar a todos los miembros de la comunidad. Además se evidenció el perfeccionamiento de los docentes en educación sexual a través de la realización de cursos acreditados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) del Ministerio de Educación, por organizaciones académicas y no gubernamentales especializadas en la temática. Finalmente, se constató el interés de padres y apoderados y la necesidad de estrechar lazos de colaboración entre la familia y el sistema escolar para la educación sexual de sus hijos e hijas, reconociendo que las experiencias exitosas sobre esta materia son aquellas que cuentan con el respaldo explícito del equipo de gestión directivo del establecimiento (MINEDUC, 2004). En cuanto a las debilidades de esta política se señala que a pesar de que el MINEDUC realice propuestas, indicaciones y/o políticas, este organismo no tiene la capacidad de exigir que se incorpore la educación sexual en los establecimientos educativos. Dicho estudio también menciona que la incorporación de la educación sexual en el proyecto educativo de los establecimientos se remite solo a declaraciones de principios, sin traducirse en un diseño de

estrategia establecida formalmente en el tiempo escolar, con etapas, hitos, objetivos y evaluación de resultados esperados (Ídem.).

La Comisión de Evaluación y Recomendación sobre Educación Sexual: La década del 2000.

En el año 2004, a diez años de la formulación de la Política, el Ministro de Educación constituyó la Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual para evaluar la educación en sexualidad y afectividad, y recibir recomendaciones en torno a ellas. Para ello, invitó a participar a expertos/as, representantes estudiantiles, representantes de asociaciones de padres y apoderados, sostenedores de establecimientos educacionales, entre otros. Esta comisión sobre educación sexual definió en primera instancia conocer la opinión sobre la educación sexual en los establecimientos educacionales, de los estudiantes, los profesores, padres y apoderados.

Los resultados de este estudio según el MINEDUC, El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y la empresa chilena en Investigación de Mercado y Opinión Pública ADIMARK (2004) evidenciaron que: a) La política de educación sexual de 1993 carecía de aspectos jurídicos que se desarrollaron durante esa década, b) No asume los aspectos y fundamentos jurídicos que sustentan la Declaración de la Convención de los Derechos del Niño, ratificado por Chile en 1991, c) Existe poca claridad en la relación que debiese existir entre la familia-Estado en el tema de la educación sexual y en qué consiste el apoyo que el Estado debe otorgar a las familias para ayudarlas en su tarea formativa, d) Los objetivos planteados en la política de educación sexual son muy generales y amplios, dificultando su materialización en los sistemas educativos, e) El fracaso de esta política se fundamenta en que no se realiza un diagnóstico inicial anterior a la formulación de la política, con objetivos claros y coherentes con las necesidades reales de la comunidad, f) La ausencia de la incorporación sistemática del tema de la sexualidad humana en la formación inicial de profesores, en programas de perfeccionamiento destinados a profesores, en la generación de espacios e instituciones permanentes de participación y formación de padres, madres y apoderados, profesores y estudiantes y g) La ausencia de conocimientos

específicos en relación a la educación sexual como el embarazo adolescentes no–deseado, la maternidad/paternidad adolescente, la violencia intrafamiliar, el abuso sexual infantil, la discriminación y la orientación sexual, entre otros.

Luego de conocidos estos resultados, el MINEDUC en el año 2005 creó un nuevo Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad que guió a los establecimientos del país hasta el año 2010. Este nuevo plan consideró que la sexualidad es un tema sobre el cual existen diversidad de opiniones, ya que se trata de una dimensión humana que involucra aprendizajes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, conductas y sentimientos profundos que están íntimamente ligados a los valores, creencias y convicciones de cada persona. Por ende, debido al pluralismo socio-cultural del país, el Estado debe garantizar una educación que se haga cargo de la formación de esta dimensión humana respetando la libertad de conciencia, resguardando la autonomía de los establecimientos educacionales, afirmando los lineamientos generales que establece el marco curricular nacional, la normativa legal en materia de protección de derechos y la normativa actual en materias de educación (MINEDUC, 2005).

Las líneas de acción del nuevo plan de educación en Sexualidad y Afectividad se enfocaron en brindar información a toda la comunidad educativa, ofrecer alternativas de apoyo en educación sexual a establecimientos y comunidad, al fortalecimiento de la formación de profesores y la labor docente, el mejoramiento de la gestión y evaluación institucional para el mejoramiento de la educación sexual en Chile. Dichas acciones tiene su fundamento en la declaración de principio y de conceptualización que declara el MINEDUC en este plan sobre sexualidad y educación sexual.

Es así que se expresa en el plan de Educación en Sexualidad y Afectividad del 2005 que la educación en sexualidad es un derecho de las personas y un deber inevitable de la familia, la escuela y del Estado, entendiendo que la sexualidad es un aspecto central del ser humano y abarca el sexo, las identidades, los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Asimismo la educación sexual se comprendió también como un derecho que tiene todo ser humano de ser acompañado y de contar con situaciones de aprendizaje cercanas que le permitan integrar progresivamente la

dimensión de la sexualidad y afectividad en su ser personal y social a lo largo de las distintas etapas de su vida.

La situación actual: Desde el 2010 a la fecha.

El plan de educación en Sexualidad y Afectividad creado en el 2005 continuó hasta el año 2010, mismo año donde se promulgó la Ley 20.418, que establece que “toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial” (art n° 1, Ley 20.418). Por tanto se vuelve a corroborar que la Educación Sexual es una garantía y un derecho para todas y todos. Esta ley obliga a todos los establecimientos de educación media a contar con un programa de educación sexual, dejando a elección de los directores implementarlo también en educación básica. Por este motivo, en el mismo año, él MINEDUC se focalizó en poner a disposición de los establecimientos educacionales siete programas de educación sexual seleccionados en conjunto con el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM, 2010), los cuales son: 1) *Adolescencia: tiempo de decisiones* de la Facultad de medicina de la Universidad de Chile, 2) *Sexualidad autoestima y prevención del Embarazo en la adolescencia* de la Asociación Chilena de protección de la familia (APROFA), 3) *Teen Star* de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica, 4) *Programa de aprendizaje, Sexualidad y afectividad (PASA)* de la Escuela de psicología Universidad de Chile, 5) *Curso de Educación Sexual Integral* del Dr. Ricardo Capponi, 6) *Programa de Educación en Valores, afectividad y Sexualidad* de la Universidad San Sebastián y 7) *Aprendiendo a Querer* de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

En el contexto descrito, los establecimientos educacionales cuentan hoy con dos alternativas para la formación en educación sexual de sus estudiantes: La primera, corresponde a la compra e implementación del documento curricular de alguno de los siete programas mencionados anteriormente, propuestos por MINEDUC, y la segunda, a la creación de un programa propio. Si un establecimiento asume esta segunda opción, debe

seguir las indicaciones que emitió MINEDUC en el documento Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa de Sexualidad, Afectividad y Género (2012), dos años después de la promulgación de la ley 20.418. No obstante, los planes creados por los establecimientos educativos en base a dicho documento, deben estar validados por el ministerio de educación.

Actualmente, Chile cuenta con un plan de educación sexual llamado *Formación en Sexualidad, Afectividad y Género* que fue creado en el año 2013 por el MINEDUC. Dicho documento, es la carta de navegación actualizada para los establecimientos en materia de educación sexual, ya que reafirma y expresa los lineamientos internacionales de los que Chile había sido participe en cuanto a la educación sexual. Esta nueva carta de navegación pone los énfasis curriculares e institucionales en a) la autonomía de los establecimientos educacionales para elaborar e implementar sus propios programas de educación en sexualidad, de acuerdo a los objetivos de las Bases Curriculares y de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional, b) promover un enfoque preventivo -formativo que promueve el desarrollo de personas autónomas, capaces de tomar decisiones responsables y de anticiparse a situaciones de riesgo, c) promover un enfoque de género en el sistema educativo que brinde las mismas oportunidades de aprendizaje para hombres y mujeres, d) consolidar el carácter transversal de la formación en sexualidad, afectividad y género, abordada desde las diferentes asignaturas del currículo nacional y otros espacios formativos, e) resguardar los derechos de las estudiantes en situación de embarazo y maternidad, y que logren terminar su trayectoria escolar, y finalmente f) generar espacios educativos protectores y seguros que promuevan una cultura de autocuidado y prevención. En este contexto, la presente investigación considera que el plan de educación sexual llamado *Formación en Sexualidad, Afectividad y Género* creado durante el año 2013 acoge las perspectivas internacionales en materia de educación sexual, considerando el desarrollo humano desde una perspectiva integral en la consolidación de una sexualidad consciente y responsable.

Cabe recordar que aunque esta normativa está vigente aún existe establecimiento educacionales que no cuentan con un programa de educación sexual, tal como es el caso del establecimiento que se estudiará.

3. Relevancia del enfoque de género en la educación formal de mujeres jóvenes.

En el presente acápite se expondrá el punto de vista de distintas miradas teóricas que han ido construyendo el Enfoque de Género a lo largo de la historia, con el objetivo de poner en evidencia la relevancia e incidencia que esta perspectiva ejerce sobre la educación formal en mujeres jóvenes y su presencia transversal e indispensable para el desarrollo de políticas públicas en materia de educación y equidad social.

Esta investigación se realizó en un liceo técnico municipal que hasta el año 2013 estuvo compuesto solo por mujeres. Es a partir del presente año que ingresan hombres, es por este motivo que dicho liceo se encuentra compuesto mayoritariamente por mujeres, según señala el jefe de la unidad técnico pedagógica del liceo, de una matrícula de 1000 estudiantes, solo 100 son hombres.

Se anticipa esta información, pues es relevante para la comprensión del por qué el presente acápite pone el énfasis sobre la incidencia que tiene la perspectiva de género en la educación formal de mujeres y así evitar inducir a error al momento de comprender los principios rectores que presenta este enfoque. Si bien este enfoque tiene una base reivindicadora de lo que significa ser mujer hoy en relación con su historia, proviene en parte del enfoque de derecho y promueve de manera categórica que la equidad social y cultural entre hombres y mujeres es la única vía para formar personas más libres y sociedades más justas.

3.1 Conceptualización actual del Enfoque de Género.

El primer paso para la comprensión del enfoque de género es diferenciar los conceptos de sexo y género, ya que uno de los pilares conceptuales de esta perspectiva es que las personas nacen con un sexo determinado pero durante su desarrollo van aprendiendo y construyendo su género de manera cultural, aprendizaje que es considerado dinámico y transformable en el tiempo (Gómez, 2001). Los teóricos sociales y los especialistas del desarrollo humano utilizan dos términos distintos para referirse a las diferencias biológicas y a aquellas construidas culturalmente en sociedad, éstos son *sexo* y

género respectivamente. Aun cuando ambos se relacionan con las diferencias entre mujeres y hombres, las nociones de género y sexo tienen connotaciones distintas (UNESCO, 2004).

Por una parte, el sexo se refiere a las características biológicas que entre otras, son comunes a todas las sociedades y culturas. Mientras que el género, según la Organización de las Naciones, Unidad Mujeres (2013) en el Estudio de casos para Fomentar la Igualdad de Género, lo comprende como el conjunto cultural específico de características que identifica el comportamiento social de las mujeres y los hombres, así como la relación entre ellos.

A su vez se comprende que el género no está dado naturalmente, se construye culturalmente y se manifiesta en sociedad a través de los modos y relaciones que se establecen entre mujeres y hombres. Lo anterior, responde a que la construcción del género define roles, capacidades, permisos, prohibiciones, oportunidades, responsabilidades, obligaciones y derechos que tendrá una persona en sociedad.

Género como una mirada crítica y transformadora de la realidad.

Según Bourdieu (2000), históricamente se han construido dos modelos hegemónicos con sus respectivos roles y valoraciones diferentes. Occidente adoptó este sistema binario del género y de la sexualidad, donde el hombre y la mujer se corresponden con sus proyecciones simbólicas y sociales en lo masculino y lo femenino.

Esta forma binaria de orden no se reduce sólo al aspecto corporal, sino que se aplica a todo el universo social. Hombres y mujeres se encuentran insertos y reproducen un sistema de relaciones de dominación y subordinación complejo asentado en el lenguaje y la cultura (Ídem). Por una parte está el modelo masculino, al que se le relaciona con roles de tipo productivo, político y proveedor, estableciendo sus espacios de pertenencia y acción en lo público, en el mundo de la razón y la competencia. Y por otra vía y de manera completamente antagónica, está el modelo femenino, al que se le han asignado el rol reproductivo, restringiendo su participación al mundo privado, lo doméstico y de los afectos (Ídem).

Este modelo socio-cultural genera que las personas deban aprender a ser *mujer* u *hombre* en los diferentes espacios de socialización, referencia y pertenencia y es a partir de estos aprendizajes culturales que surgen valoraciones desiguales que definen un modo de relación jerarquizada entre géneros (Lizama 2009). A estas relaciones jerarquizadas en base a la valoración desigual y la dominación del género masculino sobre el femenino, se le llaman *relaciones de poder*, las que se han perpetuado en los patrones socio-culturales de manera histórica. (Ídem).

Este modelo establece normativas y reglas formales e implícitas presentes tanto en las prácticas cotidianas de la sociedad, como en representaciones simbólicas, económicas y/o políticas, influyendo en la producción de lenguajes, identidades y valores que se asignan a hombres y mujeres, que van naturalizando la desigualdad entre géneros a niveles institucionalizados como por ejemplo en la educación formal (Butler 2007). En ese sentido, lo masculino y lo femenino adquieren diferentes dimensiones y generan una serie de estereotipos ya naturalizados en la cultura, como por ejemplo: *los hombres no lloran, las mujeres deben quedarse en casa con los hijos*, entre otros. Estas fijaciones en los comportamientos humanos limitan las potencialidades que tienen todas las personas para desarrollarse (Butler, 2007).

La desigualdad señalada incide directamente en la equidad de oportunidades que tienen los hombres y las mujeres para desarrollarse personalmente, que de acuerdo a la Organización Panamericana de la Salud (Gómez, 2001) una inequidad es una desigualdad innecesaria, evitable e injusta cuya implicancia a nivel sistémico repercute directamente en el logro de objetivos, metas y políticas públicas de organismos nacionales e internacionales para el desarrollo cultural y el avance en la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva (ONU Mujeres, 2013). Cabe destacar que según Salazar (1992), el modelo económico capitalista neoliberal en conjugación con orden de género, conceptualizado por el autor como *hétero-normativo* como patrón social a la hora de asignar el poder y traspasar conocimientos, han sido durante gran parte de la historia de la humanidad el único sistema dominante de las sociedades del mundo, realidad que no ha excluido a Chile en ningún momento de su historia. Estos patrones son, para UNESCO (2004), los generadores de los

principales obstáculos para alcanzar la igualdad de derechos; equidad de oportunidades, y garantizar el acceso a las oportunidades entre hombres y mujeres.

Siguiendo a Fraser (1997), la noción de equidad se asocia a algún tipo de distribución, lo que puede ser muy útil para analizar la justicia del sistema en diversos campos, como lo son el acceso a la educación. Pero hay problemáticas de género que no pasan por distribuciones, como los referidos a la perpetuación o cambio de estereotipos de género, y de la posición subordinada del género femenino en la sociedad, que requieren de políticas de reconocimiento y medidas contra la discriminación, que se asocian a lo que la autora ha denominado justicia cultural o simbólica

3.2 Políticas públicas internacionales y nacionales en educación y enfoque de género.

Los organismos de Naciones Unidas han hecho una contribución importante a la definición de objetivos, políticas y estrategias en las áreas de educación y enfoque de género. A través de diversas conferencias mundiales se ha promovido el diálogo y consenso entre los distintos gobiernos para acordar lineamientos comunes que se plasman en instrumentos internacionales que sirven de marco a la acción de los países en estas áreas.

En torno al Enfoque de Género y la educación, el instrumento de derecho internacional más importante, por su carácter vinculante para las legislaciones nacionales, es la Convención sobre *la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de las mujeres* (CEDAW), que fuera aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el año 1979. A partir de este instrumento, los gobiernos adscritos a él deben dar cuenta sobre los avances respecto a estas materias.

Esta Convención fue de carácter general, por lo que en el ciclo de conferencias de Naciones Unidas de los años noventa fueron definidas con mayor precisión las recomendaciones a los gobiernos, incluido Chile, en el área de educación y enfoque de género. Fue durante la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en 1995 en Beijing, en la que se estructura un campo más amplio de recomendaciones en educación y perspectiva de género, estableciendo una agenda que tuvo por objetivo *fortalecer la posición de la mujer en el mundo económico y social*.

Específicamente, la Plataforma de Beijing señala que la educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. Define que la educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños ya que conduce a relaciones más equitativas entre mujeres y hombres. Lo anterior se condice con lo emanado del Foro Mundial sobre Educación para Todos (2000), organizado por UNESCO donde se establece el objetivo de *Eliminar las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria y lograr la igualdad de género en el año 2015*, cuidando de garantizar a las niñas y adolescentes un acceso equitativo, real y sin restricciones a una educación de base de calidad.

3.3 Educación formal desde el enfoque de género.

Una educación integradora y coeducativa es más que asegurar el acceso a la educación, implica reconocer la diversidad al interior del aula y erradicar las desigualdades y discriminaciones que se producen entre distintos grupos y entre hombres y mujeres y la aplicación del enfoque estudiado, a través de la incorporación de manera transversal en todos los elementos del sistema (currículo, formación de docentes, práctica de aula, etc.) los principios y prácticas de equidad que garanticen la igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y hombres.

Considerando lo anterior, se entiende el currículum según Freire (en Cisterna, 2000), como una construcción social e histórica que por la práctica social adquiere referencia cultural de verdad, a partir de la cual se configura la vida social, estableciendo supuestos, significados, estereotipos, hábitos, valores, creencias, normas, etc. Algunos de estos patrones naturalizan la discriminación, el orden de género y la inequidad de oportunidades entre hombres y mujeres, las cuales van estructurando las formas por las cuales las personas y las instituciones se relacionan y gobiernan entre sí, con lo que la ideología actúa interpelando directamente al nivel de la conciencia de quienes componen una determinada comunidad. A esto se agrega la importancia de transversalizar la perspectiva de género en educación, puesto que en su acción se genera la valoración de las consecuencias que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se

planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles.

Es por todo lo anterior que el MINEDUC en conjunto con el Servicio Nacional de la Mujer, han desarrollado planes y medidas conducentes a que las mujeres gocen de igualdad de derechos y oportunidades respecto de los hombres en el proceso de desarrollo político, social, económico y cultural del país. En cumplimiento a este mandato, SERNAM en el segundo Plan de Igualdad, elaborado para el período 2000 – 2010 *lineamientos*, plantea sus objetivos hacia el mejoramiento al acceso y la calidad de la educación para las mujeres, en los distintos niveles y modalidades. A su vez, propone incorporar contenidos y prácticas en el sistema educacional que propicien actitudes y valores favorables a la equidad de género. Esta forma de incluir la educación implica incorporar la perspectiva de género en la educación en todas sus dimensiones, lo que se evidencia en los objetivos de aprendizaje transversales que establece el MINEDUC, en lo que declara diferentes dimensiones que, a través de su desarrollo, los y las jóvenes aprenden a convivir desde una perspectiva integral, tolerante, valorando la diversidad y respetuosa de las diferencias.

Sobre esta misma premisa de integrar el enfoque de género de manera transversal en las políticas públicas en materia de educación nacional es que en el año 2012 MINEDUC declara el derecho de todos y todas las estudiantes del país a recibir un programa formal de educación sexual durante su enseñanza media, enfatizando que éste ha de promover la equidad de género, educar desde la afectividad y considerando las necesidades e intereses de los jóvenes en formación.

4. Juventud y Adolescencia.

En el contexto que el estudio se realiza en un liceo técnico municipal y se enfoca en las percepciones de estudiantes en edades de entre 14 y 16 años, el presente acápite tiene como objetivo mostrar una visión amplia tanto del concepto de juventud como del concepto de adolescencia de manera de poder entender a cabalidad cuál de estos conceptos representa a este grupo de estudiantes. Posteriormente, se rescatan los aspectos más significativos de los conceptos ya mencionados, con el fin de asumir una postura teórica

sobre cómo se comprenderá a este grupo etario de personas. Finalmente se pretende ofrecer una visión general sobre las características de los jóvenes chilenos y su relación con la educación secundaria de modalidad técnico profesional.

4.1 Conceptualización de la Adolescencia y la Juventud.

Alpizar y Bernales (2003) señalan que a lo largo de la historia, las sociedades han ido construyendo nociones y conceptos que definen a las personas y las ubican en determinados lugares o categorías sociales. Dichos lugares y categorías implican un acceso diferenciado entre las personas en relación a la toma de decisiones, a la autonomía y a las posibilidades de desarrollo. Lo anterior, se evidencia en todos los grupos y/o categorías de personas que han sido determinados socialmente y donde la juventud y la adolescencia no quedan ajenas de este proceso sociocultural.

Tanto la adolescencia como la juventud corresponden a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos socio históricos han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes (Dávila, 2005). El mismo autor menciona que se le ha atribuido y endosado la responsabilidad analítica de la adolescencia a la psicología, por ser la ciencia que se ocupa del sujeto particular y sus procesos y transformaciones individuales. Por su parte, el concepto de juventud ha sido endosado a la disciplina de las ciencias sociales y las humanidades, por focalizar el interés en las relaciones sociales, formaciones sociales y los vínculos o rupturas entre ellos (Ídem).

4.2 Teorías Explicativas sobre la Adolescencia.

Algunas de las teorías psicológicas más significativas que han intentado explicar el concepto de adolescencia han sido propuestas por Chacón en el año 2009. La primera de ellas es la Teoría Biogenética de George Stanley Hall (1844-1924) la cual distingue cuatro etapas en el desarrollo de las personas; la infancia, la niñez, la juventud y la adolescencia. Esta última etapa, comprendía desde los 12 años hasta el inicio de la adultez, y se

consideraba que la adolescencia era una etapa de constantes fluctuaciones donde el comportamiento es particularmente contradictorio. Además, en ese entonces Hall consideraba a esta etapa como un segundo nacimiento, ya que era la entrada a la civilización, a grandes transformaciones y a la llegada de la madurez. En las últimas décadas esta visión de la adolescencia ha sido reemplazada por otras que se centra más en los aspectos positivos del desarrollo, presentando a la adolescencia como un período de desarrollo durante el cual la persona se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Chacón, 2009).

Siguiendo con el mismo autor, otra de las teorías explicativas es la Psicoanalítica del Desarrollo de Sigmund y Anna Freud, dada a conocer a partir del año 1890. Dicha teoría plantea una evolución de la personalidad desde el nacimiento a la adolescencia a través de las etapas del desarrollo psicosexual de las personas, definidas por los mismos autores. Para Freud la persona llega a la adolescencia cuando se encuentra en la etapa psicosexual genital, en donde los impulsos libidinales buscan una satisfacción urgente, y por ende, se da inicio a la vida sexual de la persona. Es una etapa de constante conflictos que se superan a través de mecanismos de defensas propios de la persona que le ayudan a mantener el equilibrio de su vida.

Posteriormente, en 1930 surge también la Teoría Psicogenética de Jean Piaget que según Chacón (2009) entiende la adolescencia como una etapa del desarrollo humano, enfatizando especialmente el ámbito cognitivo de la persona. Aquí se plantea al adolescente como un ser egocéntrico con una capacidad de razonamiento superior en habilidades de simbolización, abstracción, formulación de hipótesis y otras. Además, es en esta etapa donde el adolescente comienza a reflexionar sobre sí mismo, elaborando juicios personales, religiosos y sociopolíticos del ambiente que le rodea.

Finalmente, el mismo autor se aproxima a definir la adolescencia como el momento en que la persona consolida sus competencias y capacidades frente al mundo y su entorno social, estableciéndose a través de vínculos y apegos duraderos a lo largo de su vida. En esta etapa se consolida la internalización de pautas y normas culturales y valóricas, se perfecciona su interacción con las personas y se consolida la autonomía, la seguridad personal, familiar y social.

Al igual que el autor estudiado, Berger (2007) propuso también la Teoría del Psicoanálisis y la Teoría Cognitiva, agregando además el Conductismo y la Teoría Sociocultural para comprender a la adolescencia. Según Berger (2007) la teórica conductista se enfocó en estudiar la conducta presente de personas y animales, de manera científica y objetiva. Es a través de ese estudio que lograron categorizar a las personas y sus respuestas según su nivel de desarrollo y aprendizaje. Aunque su aporte no fue explícito hacia la conceptualización de la adolescencia, permitió conocer las conductas de las personas en diferentes situaciones y etapas de la vida.

Por otro lado, para este autor el aporte de la teoría sociocultural fue explicitar que el desarrollo de la persona se da en un contexto social específico gracias a las interacciones sociales que ocurren en él. En este sentido, Rogoff (2003, en Berger, 2007) sostiene que “el desarrollo individual no debe comprenderse en su contexto social e histórico-cultural y no puede separarse de él” (p.49).

Finalmente, para Dávila (2005) también es posible comprender el concepto de adolescencia desde una perspectiva más integral y como parte de una construcción social. En este sentido, el mismo autor señala que en la adolescencia existen intensas transformaciones biológicas que son universales, pero que se dan junto con elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra, dentro de una misma sociedad y de un grupo a otro. Por tanto, es a partir de las representaciones que cada sociedad construye al respecto de la adolescencia, que se definen las responsabilidades, las características, deberes y derechos que deben ser atribuidos a las personas en esa franja etaria.

4.3 Teóricas explicativas sobre la Juventud.

El concepto de juventud fue acuñado en la posguerra, cuando la sociedad reivindicó la existencia de los niños y de los jóvenes como sujetos de derechos y también como sujetos de consumo (Reguillo, 2003). Como señala Morch (1996), la juventud es una categoría construida históricamente por los cambios sociales que se dieron en la emergencia del capitalismo, quien entregó el espacio simbólico para el surgimiento de la juventud.

Además de considerarse una categoría socio histórica, Sandoval (2002) agrega los criterios de edad, de maduración biopsicosocial y cultural en constante cambio e interacción. Dichos cambios y comportamientos, responden según Criado (1998) a las condiciones que la sociedad con su compleja red de articulaciones, interpretaciones y percepciones favorecen o limitan el desarrollo de los jóvenes. El mismo autor señala que existe una teoría social que menciona que la juventud se construye mediante la atribución de características y tareas propias a una persona, que no siempre existieron, sino más bien responde a un tiempo histórico y cultural determinado.

Al igual que Sandoval (2002) la noción de juventud para Solum (2001) representa una categoría que está vinculada a la edad y por tanto hace referencia a la biología, al estado y las capacidades del cuerpo. Sin embargo, según el mismo autor, la edad no es suficiente ni exclusiva para entender a la juventud, ya que además se convoca a un marco de significaciones superpuestas que han sido elaboradas históricamente. Entre estas significaciones este autor señala que la juventud alude a la identidad social de los sujetos que se construye en un contexto histórico determinado, cuya caracterización depende de diferentes variables, siendo las más notorias la diferenciación social, el género y la generación.

Según Margulis y Urresti (1996, en Urcola, 2003) la generación se entiende como el carácter histórico nacional y mundial de las personas, lo que implica dejar huellas en las historias de vidas de variadas formas, es la memoria social de cada sujeto. Un ejemplo de ello es lo que establece Urcola (2003), ya que no es lo mismo un joven de los años '70 que uno de los '90, debido a que sus problemáticas y necesidades están atravesadas por un contexto social, político, económico y cultural notoriamente diferentes, por ende, los jóvenes son históricos. Por otro lado, el género representa las diferencias para la mujer y el hombre en la asignación de roles y división social del trabajo. El género, según Urcola (2003) no refiere únicamente a la dimensión sexual de las personas, sino que es también un agregado cultural que apela al grado relacional de la clasificación hombre – mujer. Alude a la adjudicación de espacios, responsabilidades y jerarquías de relaciones sociales aprendidas e internalizadas por las personas, proceso denominado socialización de género. Por último, el concepto de diferenciación social alude a las clases sociales que según

Margulis y Urresti (2003) son el lugar que se ocupa en la estructura social de acuerdo al nivel socioeconómico y grado relacional o vincular.

Por otro lado, Alpizar y Bernales (2003) se aproximan a determinar algunas teorías sobre el estudio de la juventud, destacando principalmente la perspectiva sociocultural. Las aproximaciones teóricas que proponen Alpizar y Bernales (2003) refieren a conceptualizar a la juventud de distintas maneras; como una etapa del desarrollo psico-biológico humano; como un momento y espacio clave para la integración social y el aprendizaje; como una categoría estadística y demográfica; como un agente de cambio social; como un problema en el desarrollo individual y colectivo, y como una construcción sociocultural. Esta última perspectiva es una de las aproximaciones más recientes desarrolladas en los últimos 30 años. La mayoría de estos estudios han sido desarrollados desde la antropología y la sociología, disciplinas que han resaltado la diversidad de formas de expresar y ser parte de la juventud. En este sentido, los estudios desarrollados en Europa, Estados Unidos y también en América Latina, ponen énfasis en dos dimensiones particulares de lo juvenil: por un lado, la identidad o identidades juveniles como resultado de un proceso de construcción sociocultural; y por el otro, las culturas juveniles como expresiones de la diversidad de la población que se identifica a sí misma como joven (Alpizar y Bernales, 2003).

Dado los planteamientos teóricos anteriormente expresados por Alpizar y Bernales (2003), Criado (1998), Sandoval (2002) y Solum (2001) es posible comprender que en muchos casos los conceptos de adolescencia y juventud han sido concebidos como sinónimos desde distintas perspectivas históricas. Sin embargo para este trabajo, se pretende rescatar una visión integradora que refleje la realidad compleja que conforma a las personas, y por tanto se asume el concepto de juventud como aquel constructo que representa al grupo social contemplado por este estudio. En síntesis, se entenderá que la juventud es un grupo de personas que pertenecen a una determinada categoría construida por el contexto social, cultural e histórico, el que atribuye una serie de características y tareas que no siempre existieron, pero que responde a un tiempo histórico y cultural determinado. Asimismo, se reconoce la interrelación de la dimensión bio-psicológica y

sociocultural en el desarrollo integral de las personas valorando ambos aspectos en la construcción de la identidad de cada joven.

4.4 Caracterización de los Jóvenes Chilenos.

En Chile el 16 de febrero de 1991, bajo la administración del presidente Patricio Aylwin Azócar y por medio del Ministerio de Desarrollo Social, se creó el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). Este es un organismo de servicio público encargado de colaborar con el poder ejecutivo en el diseño, planificación y coordinación de las políticas relacionadas con juventud. El trabajo realizado por INJUV se enfoca en la coordinación de las políticas públicas originadas por el Estado, las cuales están destinadas a las y los jóvenes de edades entre los 15 y 29 años. Además esta institución genera programas que impulsan la inclusión, la participación social, el respeto a los derechos, el poder de decisión y la responsabilidad. A su vez, es la entidad encargada de realizar desde 1994 una encuesta nacional a los jóvenes, con el objetivo de caracterizarlos y observar los cambios que se producen a lo largo de los años, obteniendo información de tipo cuantitativa, actualizada y válida.

Cabe señalar que a pesar de que las cifras recabadas por INJUV permiten obtener una panorámica general sobre los jóvenes en algunas materias, la presente investigación comprende que cada ser humano es diferente y que una encuesta no refleja necesariamente sus percepciones y subjetividades. Además, es importante mencionar que solo se considera el tramo que va desde los 15 a los 18 años de edad, pues las informantes del estudio pertenecen a este grupo etario. Finalmente, es posible dar cuenta solo de la información proporcionada por INJUV, ya que no se cuenta con investigaciones cualitativas que brinden antecedentes relevantes sobre las características de la juventud nacional.

En este sentido, la última encuesta realizada por INJUV en el 2012, pone énfasis en tópicos relacionados con la participación política, las conductas de riesgo y las nuevas tecnologías, así como una mejora en los estándares de medición de la sexualidad, la violencia y el consumo de drogas. A continuación, se dan a conocer los datos entregados

por dicha encuesta en el tramo de jóvenes que corresponde al ciclo de educación secundaria.

De los cinco apartados que componen la totalidad de la encuesta, se dará cuenta de uno de ellos que refiere al ámbito de *Integración funcional de la juventud, educación y trabajo*. En este apartado se indica que el 65% de los encuestados se encuentra estudiando, un 26% ya cursó enseñanza media y un 9% no ha cursado este nivel educativo. Además es posible apreciar leves diferencias entre los grupos socioeconómicos en relación a la escolaridad de la enseñanza media y la alta tasa de matrícula, lo que se explica en gran medida por la cobertura y obligatoriedad de la educación en este nivel. En relación a la consecución de estudios superiores, la encuesta evidencia que un 52% de las y los estudiantes consultados continuaron con estudios superiores. En este punto se distingue que el 85% de dichos estudiantes pertenece al nivel socioeconómico alto, un 59% al nivel socioeconómico medio y un 36% al nivel socioeconómico bajo.

En cuanto al tópico de género se informa que el 58% de los hombres consultados continúa con sus estudios superiores y solo un 47% de las mujeres alcanza a llegar a este nivel de educación. Con respecto al trabajo, un 12% de los encuestados declaran estar trabajando y un 10% expresa que se encuentra en búsqueda de uno, lo cual tiene una estrecha relación con el nivel socioeconómico al cual pertenecen, pues el grupo de estudiantes que trabajan o se encuentran en búsqueda de él, se incrementa en la medida que baja el nivel socioeconómico. Es así, que solo el 2% de los jóvenes que están trabajando pertenecen al nivel socioeconómico alto y el 10% restante corresponde a jóvenes del nivel socioeconómico bajo.

Si se considera los tópicos de género y trabajo antes referidos, es posible evidenciar que nuevamente los hombres tienen mayor tasa de empleabilidad que las mujeres. Algunas de las motivaciones que se develan en la encuesta en relación a por qué los jóvenes trabajan, se identifica el financiamiento de gastos personales, el aportar económicamente a sus hogares y continuar pagando sus estudios. En relación con el tópico de maternidad o paternidad, el 8% de los encuestados declara tener hijos, un 13 % de ellos corresponde a mujeres y el 3% corresponde a hombres.

Finalmente en los resultados de la encuesta es posible apreciar una alta tasa de escolaridad en el tramo de los 15 a los 18 años edad, surgiendo diferencias sustanciales en relación al nivel socioeconómico y el género de los estudiantes encuestados en este tramo.

4.5 Jóvenes y Educación Secundaria.

En los siguientes párrafos se presentan las características de la educación secundaria nacional en la modalidad técnico profesional y las características de aquellos jóvenes que asisten a ella. A su vez, se explicita información cuantitativa referida a informes e investigaciones de MINEDUC y CIDPA en la materia, con la finalidad de proporcionar una visión actualizada y válida sobre los jóvenes, que contemple antecedentes regionales y nacionales.

Entre las tres modalidades obligatorias de educación en Chile, el nivel de educación media viene a ser el eslabón de anclaje para todos aquellos aprendizajes previos y las futuras decisiones que tomarán los jóvenes pasados los doce años de formación escolar. Cabe destacar que el ingreso a la educación media exige una toma de decisión que influirá en el tipo de formación, continuidad de estudios y/o ingreso al campo laboral. Al ingresar a la enseñanza media los estudiantes podrán escoger dos modalidades, tal como señala la Ley General de Educación (Art.20). Una modalidad es la humanística-científica donde se profundiza el conocimiento en las áreas de formación general que sean de interés para los estudiantes y la segunda modalidad, es la técnico-profesional que apunta a la formación en especialidades enfocadas en los diferentes sectores económicos de una sociedad.

Modalidad técnica profesional

El principal propósito de esta modalidad de enseñanza media, es ser un aporte para la transición exitosa de los jóvenes desde el sistema educativo al mundo laboral. Para lo cual se enfoca en que sus estudiantes sean productivos para una actividad económica, sin dejar de lado la formación general en matemáticas y lenguaje, ni lo relacionado al trabajo

en equipo, comunicación efectiva, iniciativa, entre otros (Lauglo, 2006). En este sentido y con la finalidad de que los jóvenes tuvieran la misma formación los 10 primeros años de escolaridad, es que a partir del año 1998, se atrasa la elección de las carreras técnicas profesional de 1° a 3° medio, junto con reorganizar la oferta curricular de 400 a 46 especialidades agrupadas en 14 sectores económicos.

De acuerdo a datos oficiales del Ministerio de Educación del año 2010, esta modalidad educativa se imparte en 946 establecimientos educacionales a nivel nacional, de los cuales el 45,5% son de dependencia municipal. En cuanto a cifras por región se aprecia que la educación técnico-profesional “es principalmente relevante en la III y la IX Región, donde más del 54% de la matrícula de 3° y 4° medio se adscribe a esta modalidad educativa, en tanto que en regiones como la IV, V, VI y XI su matrícula es inferior al 38%” (Sevilla, 2011, p.9).

Con respecto a la matrícula por sector económico, las carreras de administración y comercio concentran la mayor cantidad de estudiantes, luego se encuentra la carrera de electricidad, metalmecánica, alimentación y programas y proyectos sociales. En su conjunto, representan aproximadamente el 80% de la matrícula de los establecimientos secundarios de enseñanza técnico-profesional.

En relación al ingreso a la enseñanza media, Touraine (1997) menciona que el liceo tiene el deber de contribuir a que los jóvenes logren unir dos mundos que los tensionan. Por una parte se encuentra un mundo que condiciona sus posibilidades materiales, de realización personal y social a través del mercado, el trabajo y los productos de consumo; y por otra parte se encuentra el mundo de la cultura de los jóvenes, construido por los medios de comunicación de masas, las interacciones con los pares e industrias de consumo cultural. En consecuencia, el liceo se conforma no solo como un vehículo de transmisión cultural y/o habilitación para el trabajo productivo o asalariado, sino más bien como un espacio social y formativo, donde se configuran y concilian diversos mundos y horizontes (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006).

Entre las opciones de educación media que anteriormente se señalaron junto a las tensiones que viven los jóvenes, éstos además deben escoger el establecimientos que los formarán en una carrera técnica que les permita salir rápidamente al campo laboral, o

elegir una modalidad que profundizará las áreas de estudio general y los preparará para entrar a la educación superior. Dávila et al. (2006) señalan que cada una de estas modalidades “contiene en sí misma la huella de los capitales heredados de la familia y el entorno socioeconómico, junto a diferentes perspectivas de crecimiento y de integración social” (p.199). Lo anterior se demuestra con las cifras que a continuación se exponen, donde queda en evidencia la relación directa entre el nivel socioeconómico, cultural, género y antecedentes familiares en la elección de la modalidad educativa que escogen los jóvenes en educación secundaria.

El Ministerio de Educación (2011) en su informe sobre Educación Técnico Profesional en Chile, concluye que gran parte de los jóvenes que estudian en dicha modalidad, provienen de hogares con menor nivel de educación e ingresos económicos. Por otra parte este informe revela que el 60% del tiempo escolar corresponde a formación técnica, dejando el restante a áreas generales. En este sentido enfatiza que: si se considera a quienes eligen esta modalidad de enseñanza, éstos presentan con mayor frecuencia dificultades académicas de entrada, que se acrecientan debido a la fuerte reducción del tiempo escolar destinado a esta formación, lo que acentuaría aún más estas diferencias al término de la enseñanza media. Lo anterior afecta directamente el ingreso y mantención de estudios superiores en este grupo estudiantil, ya que se requieren fundamentalmente competencias de tipo general para el ingreso y permanencia en la educación superior.

En relación a quiénes son los jóvenes que estudian en esta modalidad educativa, la organización CIDPA realizó el primer estudio sobre los jóvenes de la quinta región durante el año 2004. Dicho estudio consideró las comunas de Viña del Mar, Quillota y Puchuncaví, donde se develó la influencia de los capitales culturales que poseían los estudiantes, en relación a la modalidad educativa de enseñanza media que cursaban. Allí se establece que la matrícula de alumnos que se encuentran en modalidad científico-humanista aumenta en la medida que el padre y la madre tiene mayor nivel de estudios. Lo anterior se asocia a una mejor posición laboral que permitiría a los estudiantes proyectarse en estudios superiores por razones económicas. Contrariamente la matrícula de la modalidad técnico-profesional disminuye en la medida que el nivel educativo de la madre aumenta hacia estudios superiores.

A modo general, el estudio del 2004 arrojó que en ese entonces, la proporción de alumnos de enseñanza media técnico-profesional era más alta que la de alumnos de liceos científico-humanista, debido a que las madres no lograron finalizar su educación básica. Por el contrario, la proporción de alumnos con madres que si finalizaron su educación media es mayor en modalidad científico-humanista que en la modalidad técnico-profesional. Una posible explicación para lo anterior es que:

En hogares con padres y madres de baja escolaridad, es principalmente el trabajo del padre y su nivel sociocultural el que determina los caminos a seguir por el resto de los integrantes de la familia, es decir, en hogares de padres con baja escolaridad, el nivel educacional del padre se hace sentir con más fuerza a nivel material y subjetivo que en familias de padres de mayor escolaridad, donde la influencia de ambos se va homologando (Dávila et al., 2006, p.200).

En relación a la elección de la modalidad educativa secundaria, los estudiantes destacaron que su decisión fue influenciada en un 38% por sus gustos y motivaciones personales, que en gran medida se relacionan con la trayectoria y el capital heredado. Un 23% de los jóvenes menciona que su decisión se debió a las oportunidades o barreras para poder continuar con estudios superiores. Un 17% de los jóvenes señala que optaron por esta modalidad debido a la rapidez de acceso a oportunidades de trabajo, y finalmente un 23% manifiesta haber tomado la decisión basado en nada especial (Dávila et al., 2006).

Por último, es posible apreciar según las cifras arrojadas por dicho estudio, que a pesar de que los jóvenes poseían las mismas oportunidades académicas y económicas, el factor de género y las trayectorias de los jóvenes son relevantes tanto en el rol que cumple el joven como estudiante, como en el rol que cumplen en sus familias. Tanto el género como la trayectoria, son factores que confluyen en las decisiones y experiencias que tienen mujeres y hombres en su presente y futuro educativo y personal, según el tipo de educación secundaria que tendrán. Es en esta última instancia, donde la elección del tipo de establecimiento educativo influencia a los jóvenes con una carga cultural que afecta sus sueños, anhelos y frustraciones. Ciertamente, el liceo es entendido como *espacio* de oportunidades, para el desarrollo personal, el establecimiento de relaciones con pares y autoridades, así como el espacio para adquirir herramientas que serán funcionales para el

futuro, ya sea por medio del trabajo o de la consecución de estudios terciarios (Silva y Mancilla, 2009).

En síntesis, el estudio de CIDPA (2004) menciona que a pesar de los esfuerzos en políticas públicas por aumentar la cobertura académica y alcanzar una igualdad de género, aún hay factores determinantes como las trayectorias de vida familiar y personal, el nivel socioeconómico, el tipo de establecimiento y el género de los estudiantes que influyen en las oportunidades que los jóvenes tienen.

5. Conceptualización de Percepción.

El presente apartado tiene por objetivo exponer los paradigmas teóricos predominantes en la evolución histórica de la psicología, que según Estrada (2011) son: el conductismo, cognitivismo, humanismo, sociocultural y constructivista. Dichos paradigmas explican el concepto de la percepción humana, su proceso de construcción, y la incidencia de ésta en la comprensión y adaptación al entorno. Lo anterior se hará, mediante la discusión teórica de los enfoques expuestos, enfrentando sus postulados, disimilitudes y aproximaciones. Todo ello, con el propósito de construir el concepto de percepción desde una perspectiva holística del ser humano, que integre elementos teóricos coherentes tanto con la mirada paradigmática como con los objetivos de la presente investigación.

5.1 Explicaciones teóricas desde los paradigmas en psicología y educación.

Hernández (2012) señala que en el ámbito de la historia de la psicología y la educación, la percepción, en muchas ocasiones, ha sido abordada como uno de los conceptos más simples de los procesos psicológicos básicos, ubicándolo como el primer paso fundamental para tener cualquier experiencia psicológica. Sin embargo, la percepción se presenta como un proceso mucho más complejo, permeado de múltiples circunstancias y diversos enfoques explicativos. Dichos enfoques responden a paradigmas que según Kuhn

(1975) son un conjunto de acciones científicas reconocidas universalmente, que durante cierto tiempo proporcionan modelos y pautas para una comunidad científica determinada. A continuación se presentan los principales paradigmas y sus planteamientos en torno a la percepción.

Paradigma Conductista y comprensión de la Percepción

Según menciona Cabrera (2003), en el siglo XX era posible determinar que el paradigma dominante en psicología correspondió al conductismo, y por lo tanto, la base fundamental de las explicaciones acerca de sus investigaciones se relacionó directamente al asociacionismo, el mecanicismo y el evolucionismo. El mismo autor, añade que el objeto de estudio de este paradigma está centrado en el análisis de la conducta humana, principalmente a través del método experimental. En el mismo sentido, Cabrera (2003) afirma que en el conductismo, se niegan los procesos internos del sujeto, y en consecuencia, temas como la motivación, percepción y/o pensamiento, no son explicados y menos aún sujetos a investigación.

En este paradigma, según Estrada (2011) la persona es concebida como un objeto donde no se le reconocen los afectos, intereses y valores particulares en su desarrollo, defendiendo una postura fragmentada del ser humano, donde lo relevante es la conducta observable. Por todo lo expuesto anteriormente, los postulados del conductismo son insuficientes para construir y comprender la complejidad del concepto de percepción que utilizará esta investigación.

Paradigma Cognitivista y comprensión de la Percepción

A finales de la década de los 50 se da inicio al surgimiento de un nuevo paradigma, el Cognitivista, este rechaza los postulados del conductismo y busca posicionar la relevancia del conocimiento de la mente humana y el procesamiento de la información como ejes principales de estudio. No obstante, resulta complejo y difícil tratar de definir el cognitivismo, ya que es un paradigma que involucra a un conjunto de corrientes que

estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos, así como de otros procesos o dimensiones relacionados con éstos.

Según Cabrera (2003), el interés principal del enfoque cognitivo se centra en describir y analizar varios procesos: la percepción, la atención, la comprensión, el pensamiento, la representación del conocimiento, la memoria, la resolución de problemas, entre otros. Lo realiza a partir de la concepción del procesamiento humano de la información, lo cual actualmente constituye la corriente central del pensamiento tanto en psicología como en educación.

El énfasis del cognitivismo se ubica para Gardner (1987) en el estudio de los procesos mentales y en el examen de las estructuras de conocimiento, que pueden deducirse a partir de las diferentes y variadas formas del comportamiento humano, donde la acción del sujeto está determinada por sus representaciones. Además, el mismo autor señala que las investigaciones están centradas en la persona que aprende, concebido básicamente como un sujeto procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo que recibe del medio.

Ya en 1912, la corriente psicológica de la Gestalt realizó su aporte al estudiar la percepción como un proceso interno de la mente humana, aun cuando el paradigma cognitivo no comenzaba a gestarse. La Gestalt fue considerada en ese entonces, como uno de los esfuerzos más sistemáticos y fecundos en la producción de los principios explicativos de la percepción, siendo sus mayores aportes los vinculados con la percepción visual (Oviedo, 2004). Según el autor, el movimiento de la Gestalt, evidenció la evolución del concepto de percepción, hacia una perspectiva más integral de la que se tenía con el conductismo. Köhler (1947), uno de los precursores de este movimiento determinó que existe una correspondencia directa entre la experiencia perceptiva y los eventos fisiológicos subyacentes. Más concretamente, Köhler (1947) planteó que los mecanismos cerebrales causantes de la percepción son campos electromagnéticos generados por la actividad de millones de neuronas. Por tanto, de acuerdo con este principio, la estructura de la percepción dependería de las características del sistema nervioso que estarían determinadas de manera innata.

Siguiendo con Oviedo (2004), la Gestalt no dejó de lado los planteamientos que consideraban a la sensación y los órganos sensitivos como la base fisiológica necesaria del organismo para llevar a cabo la percepción, sino más bien complementó esta visión biologicista, al concebir a la percepción como proceso fundamental de la actividad mental. En consecuencia, las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, y otras, dependerán del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual. En síntesis, la Gestalt planteó el concepto de percepción como el proceso inicial de la actividad mental y no sólo como un derivado cerebral de estados sensoriales. Asimismo, supuso que la percepción es un estado subjetivo, a través del cual se realiza la abstracción del mundo externo y de hechos relevantes (Ídem). De manera más técnica y específica, dicho movimiento define a la percepción como un proceso complejo de extracción y selección de información relevante, encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente a la persona, permitiendo un grado superior de racionalidad y coherencia para relacionarse con el mundo circundante (Ídem).

Para efectos de este estudio se considera que el paradigma expuesto permite iniciar el proceso de construcción del concepto de percepción, ya que enfatiza la importancia de los procesos internos y las representaciones mentales para explicar el procesamiento de la información y la significación subjetiva que realiza cada persona. De este modo, es posible señalar que la percepción determina, por una parte, la entrada de la información a través de los órganos sensitivos y las sensaciones, y por otra, garantiza que la información retomada del ambiente participe en la formación de abstracciones, como los son los juicios, categorías, conceptos y opiniones de las personas.

Paradigma Constructivista

Según Ramírez (2010), el paradigma psicogenético constructivista es una de las corrientes psicológicas más influyentes en la actualidad y ha generado grandes expectativas para la reforma de los sistemas educativos en el mundo, no obstante, su pretensión ha sido fundamentalmente epistemológica. Sus orígenes se ubican en la década del 1930, particularmente en algunos de los trabajos de Jean Piaget, quien es reconocido como su

representante más importante. Como se ha señalado, la problemática fundamental del paradigma es epistémica, ya que Piaget se cuestionó acerca de la forma en que el individuo construye el conocimiento, particularmente el científico, y cómo éste pasa de un estado de conocimiento a otro superior.

Arbeláez (2002), señala que este enfoque plantea que los seres humanos construyen percepciones del entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. Bruner (1975), llegó a la conclusión de que es preciso considerar la percepción como un acto de categorización, en el que a través de las experiencias, las personas aprenden a reconocer y construir los distintos elementos que están asociados entre sí, y de esa forma adquiere poco a poco la capacidad de combinarlos dentro de categorías significativas.

Pues bien, el enfoque cognitivista reconoce el carácter constructivo de la percepción como una actividad mental individual del sujeto, al igual que reconoce que el ser humano no construye sus percepciones en solitario, sino que el hecho de formar parte de grupos sociales introduce elementos *supraindividuales* en el proceso de construcción de las representaciones internas. Asimismo, Vargas (1994) añade que las experiencias sensoriales que los seres humanos tienen, se interpretan y adquieren significado al influenciarse por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia, por tanto la percepción es un proceso de construcción individual y social.

En este sentido los aportes del paradigma expuesto al desarrollo del concepto de percepción a utilizar, refieren a los diferentes elementos que convergen en la construcción del conocimiento como lo son la estructura cognitiva individual y la relación con el entorno al momento de significar los conocimientos y las experiencias.

Paradigma Sociocultural.

Vygotsky es el fundador de este paradigma y aunque su obra se llevó a cabo entre los años 1925 y 1934, estos escasos 10 años de obra productiva dedicados a la psicología bastaron para que desarrollara uno de los esquemas teóricos más interesantes de su época, y que en la década de los 80 fue retomado con mayor fuerza en el ámbito educativo.

Estrada (2011), menciona que el paradigma sociocultural reconoce la influencia y las relaciones entre el contexto socio-histórico, la cultura, la educación y el psiquismo. Además de ellos, el mismo autor reconoce el valor del lenguaje en los procesos psicológicos, ya que primero se usa con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, y luego se utiliza para influir en uno mismo a través de su internalización.

En este contexto, Hernández (2012) reconoce la *genética general del desarrollo cultural*, que consiste en que cualquier función psicológica (percepción, atención, pensamiento, etc.) aparece dos veces en dos dimensiones distintas. La primera dimensión se refiere a lo social inter-individual o inter-psicológico y la segunda hace referencia a lo intra-individual o intra-psicológico. Lo anterior quiere decir que las experiencias sociales y externas percibidas han de pasar primero al plano interior del sujeto. En otras palabras el proceso de desarrollo psicológico individual está en conexión con los procesos socioculturales y los procesos educacionales en los cuales la persona se desenvuelve.

En la línea teórica del enfoque de la psicología social según Arbeláez (2002), postula que las percepciones o su sinónimo teórico *representaciones sociales* son construidas por cada persona, término acuñado por Moscovici (1984).

Este autor ofrece explicaciones y respuestas acerca de cómo cada ser humano representa el mundo en sociedad, desarrollando la teoría de las representaciones sociales.

La representación social constituye una forma de pensamiento social en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas (Piñero, 2008, p.4).

Moscovici (1984), manifiesta que las representaciones sociales poseen un carácter heterogéneo, plural y diverso entre los miembros de un grupo social y entre diferentes grupos sociales, considerando como parte fundamental el contexto en el que son construidas las representaciones, el cual está caracterizado por la existencia de intercambios sociales basados en la comunicación. Por ello el autor añade que los datos de las experiencias sensoriales no son solamente interpretados, sino *transformados* por el sujeto.

Una vez que han sido llevados a un principio de significación son convertidos en organizaciones anexas que forman parte de la percepción social. Es así como la significación y la interpretación se transforman, y simultáneamente transforman las percepciones, generando esquemas de conversión de las percepciones, de los conceptos y de las imágenes en función de la significación atribuida al objeto representado.

Las percepciones se convierten entonces, en una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana. Por tanto, corresponden a un proceso mental elaborado por las personas dentro de los grupos a fin de fijar posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les concierne. El proceso de percepción y la construcción de las representaciones se realizan a través del aprendizaje constante, mediante la socialización de la persona en el grupo del cual forma parte, de manera implícita y simbólica, en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad. Entonces, es posible establecer que la percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre una persona pasiva, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción, donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación y construcción de percepciones particulares a cada grupo social y a cada persona.

Es así como para Moscovici (1984) los procesos de construcción de las percepciones parten desde dos fuentes: el lenguaje y las prácticas sociales. A través del lenguaje el sujeto da cuenta de sus explicaciones del mundo, de sus comprensiones y predicciones; estas explicaciones se han construido en contextos específicos, en prácticas socialmente validadas, en las cuales está inmerso y es un aprendiz constante. El lenguaje es una de las herramientas mediante la cual el medio socio-cultural promueve la construcción de percepciones, es un instrumento de apoyo de los procesos intersubjetivos, de modo que posibilita la comunicación lingüística de la persona con el entorno. Lo anterior hace que sea necesario indagar sobre las prácticas lingüísticas en las cuales la persona actúa y encuentra sentido. Sin embargo, la relación entre estas dos fuentes no es lineal ni sencilla ya que entre el lenguaje y la práctica existe un cierto grado de indeterminación mediado por la emergencia misma de la práctica lingüística (Arbeláez, 2002).

Según Perner (1994), la percepción funciona como un filtro cognitivo sobre la realidad, lo que posibilita que la persona tenga el control y actúe guiado por ella. En este sentido, la percepción posee un alto grado de estabilidad, de tal manera que se configura como el sustento más profundo, oculto e influyente del sistema cognitivo del ser, formando una auténtica epistemología personal, que fundamenta una serie de rutinas, y planes mentales.

Finalmente, se presentan a los aportes del enfoque ambientalista, ya que según Benez, et al. (2010), complementa la postura del enfoque de la psicología social, al considerar que la persona percibe su entorno de manera diferente de acuerdo al sistema simbólico que posee, permitiendo dar pauta a una diversidad de manejo y uso de los recursos de su territorio. A su vez las personas, con sus procesos individuales y sociales son moldeadas según las condiciones ambientales y contextuales del lugar donde se desenvuelve. Es por medio de las percepciones que según Calixto y Herrera (2010), se forma un marco de referencia organizado, el cual se construye de manera constante a través de las experiencias de vida.

Bajo el enfoque psico socio cultural, el proceso de la percepción “incluye los referentes sociales y culturales que reproducen y explican la realidad, los que luego se aplican a las experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas, posibilitando así su reformulación.” (Benez, et al., 2010, p.82). Por su parte Lazos (1999), afirma que desde la ciencia social, la antropología realiza también aportes sustantivos al proceso perceptivo, entendiendo que este último atribuye características cualitativas a los objetos, personas o circunstancias del entorno, mediante referentes elaborados desde sistemas culturales e ideológicos específicos, contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad. Finalmente Pidgeon (1998), añade que la percepción determina juicios, decisiones y conductas determinadas, las que conllevan acciones con consecuencias reales.

En síntesis los aportes que entregan tanto el paradigma sociocultural, como el psicosocial para la construcción del concepto de percepción, refiere principalmente a la mirada holística, dinámica y recíproca de este proceso, lo que para la presente investigación se condice con lo que Moscovici denomina representaciones sociales. Donde cobra igual

relevancia tanto el mundo interno, comprendido por el paradigma psico socio cultural y como el externo de toda persona, donde a través de las teorías psicosociales es que se develan las percepciones de cada ser humano, puesto que por una parte dependen de la interpretación personal sobre un determinado conocimiento y/o experiencia, y por otra, dicha interpretación es determinada por el contexto social, histórico y cultural en el cual se ha desarrollado la persona.

Paradigma Humanista

El paradigma Humanista nace en 1961, casi conjuntamente al paradigma cognitivista, y al igual que este último, cubre aspectos que el conductismo no contempló. Estrada (2011), señala que el aporte del cognitivismo es reconocer al menos tres aspectos esenciales que se relacionan con el humanismo: el dominio del desarrollo socio-afectivo, la importancia de las relaciones interpersonales y los valores en los escenarios educativos.

Para Ramírez (2010), el foco de estudio de este paradigma es el hombre, ya que este es el centro de la vida, al crear su personalidad conforme a las decisiones que toma frente a las situaciones que se le presentan. En relación a la percepción o cualquier actividad de aprendizaje externa (situaciones planteadas por la realidad) o interna (de reflexión, o elaboración), Ramírez (2010) menciona que son un acontecimiento subjetivo e individual, que deja huellas previas a cualquier labor cognitiva, permitiendo tomar conciencia y dar significado a su realidad. En este sentido, para Estrada (2011), el foco no está en los procesos psicológicos de la persona sino más bien, en potenciar la expresión y el desarrollo de habilidades afectivas y de autorrealización, en contextos flexibles y enriquecidos de interacciones personales, no obstante comprende a la percepción como un proceso individual que se nutre del contexto y de las relaciones interpersonales.

Finalmente, se destaca que el aporte del paradigma humanista para este estudio, es que concibe al hombre y a la mujer como seres en un contexto humano, que viven en relación con otras personas, que son íntegros y por tanto, no deben ser fragmentados para entenderlos. Además, hombres y mujeres poseen un núcleo central estructurado que les

permite ordenar su mundo interno y las percepciones tomadas del exterior, con el fin de adaptarse y por tanto, ser personas activas y constructoras de su propia vida.

5.2 Consenso teórico sobre el constructo de percepción.

Luego de realizar una revisión retrospectiva de los principales paradigmas psicológicos sociales culturales y los aportes de la psicología social acerca de la percepción, es que se busca reconstruir el concepto de percepción, a través de la alianza de los postulados presentados con anterioridad, con el fin de presentar en este estudio un constructo unificado e integral.

Comprendiendo a hombres y mujeres como seres que se encuentran en un contexto humano, que viven en relación con otras personas, que son seres íntegros y no deben ser fragmentados para interpretarlos, es que se entenderá a la percepción según Oviedo (2004) y Moscovici (1984) como el proceso fundamental de toda actividad mental y como el sustento más profundo oculto e influyente del sistema cognitivo y social de la persona. En este sentido y en acuerdo con Oviedo (2004), se considera que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, y otras, dependerán del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual.

Asimismo Vargas (1994), complementa lo anterior estableciendo que, la percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre una persona pasiva, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción, donde el individuo y la sociedad tienen un rol activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social y a cada persona.

A su vez, se considera que la percepción depende de la interpretación personal sobre un determinado conocimiento y/o experiencia, y del contexto socio-histórico-cultural en el cual se ha desarrollado la persona.

En este sentido el contexto es un elemento fundamental del proceso perceptivo humano, es decir que la percepción puede ser entendida como relativa a la situación histórico, social y cultural, pues tiene ubicación espacial y temporal, depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporen

otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas y adecuándolas a las condiciones. Todo lo anterior se expresa a través del lenguaje en interacción constante entre los seres humanos.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.

El presente capítulo tiene por objetivo presentar el diseño metodológico de este estudio, sustentado en una investigación exploratoria de tipo cualitativa. Este diseño permite alcanzar el objetivo general de la investigación, que refiere a develar las percepciones acerca de la formación afectiva sexual de jóvenes de 2° medio de un liceo técnico municipal de la comuna de Valparaíso que no presenta un programa formal de educación sexual.

Para dar respuesta al objetivo general, se requirieron tres objetivos específicos, el primero fue identificar las opiniones de las jóvenes respecto de su formación afectiva sexual en el liceo, el segundo describir las experiencias formativas de las estudiantes en el ámbito afectivo sexual en ausencia de un programa formal de educación sexual en el liceo técnico municipal de Valparaíso, y por último, conocer las necesidades sentidas de las estudiantes en relación a su formación afectiva sexual en el liceo técnico municipal de Valparaíso.

Este capítulo se encuentra organizado en dos apartados. El primero presenta los aspectos centrales de una investigación interpretativa. El segundo hace referencia al carácter exploratorio cualitativo utilizado y al diseño metodológico cualitativo que considera los procedimientos de recolección, organización y análisis de la información de la presente investigación.

1. Investigación: Interpretativa.

La presente investigación está sustentada en las bases que constituyen al paradigma interpretativo. Según lo que señala Hernández (2010), éste paradigma comprende a la realidad como dinámica y diversa, en donde sus objetivos de investigación están orientados en la búsqueda sistemática de nuevos saberes y su generalización sobre los significados de las acciones humanas y de las prácticas sociales en general.

Este enfoque epistemológico es apropiado para estudiar los fenómenos sociales, ya que al tratar de comprender la realidad de un objeto de estudio en particular, éste aporta con

sus creencias, valores y percepciones subjetivas sobre el fenómeno (Pérez,1994). De este modo, permite a la investigación construir significados y nuevos saberes sobre la realidad estudiada en función de la mejora sistemática de la situación actual de lo que se investiga, a través de una investigación cualitativa (Pérez, 1994).

Comprendiendo que el objeto de estudio de la epistemología es el conocimiento o la búsqueda de la verdad. El objeto de un estudio epistemológico interpretativo es la subjetividad, entendida no como exclusiva de un individuo aislado, sino de una persona inserta en contexto de redes interrelacionadas socioculturalmente (Pérez, 1994). Se entiende por tanto, que todo acto individual es una totalización de un sistema social, es decir, que la experiencia vivida está en relación con una colectividad y una sociedad, significando al hombre como un universo singular influenciado por su época. Así se entiende a la investigación interpretativa como la construcción de significados y nuevos saberes sobre la realidad estudiada en función de la mejora sistemática de la situación actual de lo que se investiga, sin teorizar ni encasillar los resultados en datos caracterizados (Pérez, 1994).

Por todo lo anterior, este paradigma ha permitido investigar, recoger y analizar las percepciones de las estudiantes sobre el tema en particular, y conocer en profundidad, a través de su propio lenguaje, lo que piensan, sienten y creen sobre su formación afectiva sexual en el liceo al cual asisten.

2. Tipo de Estudio y Diseño de la investigación: Exploratorio Cualitativo.

En el actual acápite se dan a conocer en profundidad las características, el significado y la relación que existe entre el diseño exploratorio cualitativo y la presente investigación.

Durante la revisión del estado del arte sobre el tema central de investigación, se observó que existen escasas fuentes de información formales sobre el tema. Esta dificultad inicial, permitió decidir por la opción de asumir un estudio exploratorio. En tanto, según Bilbao (s.f), este tipo de investigación permite acercarse a un área específica, obteniendo una visión general del tema en estudio. Este tipo de estudio está caracterizado por no poseer

una amplia bibliografía y existir desconocimiento en los resultados que se pueden obtener. Según el mismo autor, tienen por objeto esencial familiarizarse con un tema desconocido, novedoso o escasamente estudiado, siendo el punto de partida para estudios posteriores de mayor profundidad.

En este contexto, se debe explicitar que existen dos tipos de estudios exploratorios, el primero se refiere al diseño exploratorio cuantitativo y el segundo al diseño exploratorio de carácter cualitativo, siendo este último el seleccionado para desarrollar la investigación, porque es coherente con el paradigma interpretativo por el que se optó. Ruiz (2012), establece que el foco de la investigación está en lo humano, lo subjetivo, los significados y sentimientos; y como tarea investigativa, busca comprender, observar, describir o interpretar algún fenómeno en particular desde el propio contexto en el cual éste sucede, buscando respuestas a las interrogantes en el o los actores que componen el contexto socio cultural que da lugar a la problemática.

Lo que los humanos dicen y hacen es derivado de cómo interpretan su mundo social. En otras palabras la conducta humana, depende del aprendizaje más que del instinto biológico. Estos (los humanos) comunican lo que aprenden a través de símbolos, el más común de los cuales es el lenguaje que, a su vez consta de sonidos y gestos arbitrarios y físicos, a los que de mutuo acuerdo, atribuyen un significado a lo largo del tiempo. La tarea del investigador, en este contexto estiba en captar la esencia para interpretar y captar el sentido atribuido a los diferentes símbolos. (Berg, 1989 en Ruiz 2012, p.15)

Así puede establecerse que la investigación cualitativa centra su atención en las interacciones humanas, donde surgen los significados, y su objetivo último es poder captar e interpretar el origen, proceso y naturaleza de los significados en un contexto determinado y particular.

2.1 Objeto de estudio.

El presente apartado está orientado según Cáceres (2003) a establecer la selección del objeto de estudio que para Mayring (2000, en Cáceres, 2003) requiere definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el mismo. En este sentido, el objeto de

estudio de esta investigación corresponde a las percepciones de estudiantes de 2° medio acerca de su formación afectiva sexual en un liceo técnico municipal que no cuenta con un programa formal de educación sexual.

Luego de la revisión de diferentes perspectivas teóricas sobre la percepción, se considerara como punto de partida que el hombre es un ser en un contexto humano que vive en relación con otras personas, que es íntegro y no debe ser fragmentado para entenderlo, por ende, se entiende la percepción según Oviedo (2004) y Moscovici (1984) como el proceso fundamental de toda actividad mental y como el sustento más profundo oculto e influyente del sistema cognitivo y social del sujeto. En este sentido y en acuerdo con Oviedo (2004) se considera que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, el lenguaje y otras, dependerán del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual el cual se construye a partir de la interacción con su contexto más próximo.

Vargas (1994) añade que la percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social y a cada persona. A su vez, se considera que la percepción depende de la interpretación personal sobre un determinado conocimiento y/o experiencia, y del contexto sociohistórico-cultural en el cual se ha desarrollado la persona. En este sentido el contexto es un elemento fundamental del proceso perceptivo humano, es decir que la percepción puede ser entendida como relativa a la situación histórico, social y cultural pues tiene ubicación espacial y temporal, depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas y adecuándolas a las condiciones. Todo lo anterior se expresa a través del lenguaje en interacción constante entre los seres humanos.

Debido a que la presente investigación analizó y generó su discusión sobre las expresiones orales emanadas de las entrevistas semi-estructuradas que se le realizaron a las cinco estudiantes aludidas, es de relevancia para la comprensión integral del estudio

evidenciar la postura teórica que las investigadoras tuvieron frente al constructo de lenguaje durante el trabajo de investigación.

En relación a lo anterior se toman los aportes de Vygotsky (1934), quien considera al lenguaje como el instrumento mediador por excelencia que le permite al ser humano, en primer lugar darse cuenta de que es un ser social al comunicarse con los demás y su entorno próximo; en segundo lugar le permite exteriorizar sus pensamiento y por último, a conocer su mundo desde donde la persona construye sus esquemas mentales y percepciones en un espacio y tiempo determinados.

La relación entre el pensamiento y el lenguaje se da a lo largo de un proceso evolutivo, pudiendo entender dicha relación desde un punto de vista tanto filogenético como ontogenético. Por un lado, de acuerdo con el desarrollo filogenético, el ser humano evolutivamente está provisto de ciertas estructuras adaptativas que permiten la elaboración de pensamientos de tipo concretos y/o abstractos, asimismo el lenguaje. Por otro lado, desde una mirada ontogenética, las estructuras adaptativas anteriormente mencionadas son activadas a partir de la interacción con el medio a través de los cuidadores o algún ente social que permiten al ser humano desarrollar los procesos del pensamiento y el lenguaje, éste último expresado a través del habla u otro sistema de codificación simbólica que la persona aprenda para lograr interconectar su mundo interior con el exterior.

Cuando se genera el hito de la primera palabra con significado social en la primera infancia, ésta se denomina como el hito iniciador de la etapa post lingüística, siendo durante este periodo cuando se comienza a desarrollar la función simbólica del lenguaje en las personas, que se manifiesta en la creación y uso de distintos códigos a lo largo de su vida cultural.

En la primera etapa prelingüística la relevancia de la interacción está puesta en la estimulación. Al pasar a la siguiente fase, el énfasis se le otorga a la mediación del aprendizaje del lenguaje, ya que el contexto cultural más próximo (familia y escuela) incidirá de manera determinante en la adquisición del sistema lingüístico, a través del cual se evidenciará el desarrollo cognitivo, semántico, léxico, morfológico y sintáctico que la persona consolidará a lo largo de su desarrollo, lo que le permitirá a la persona ir

relacionándose de manera más compleja con su entorno y reciba de éste cada vez más información con la cual va a construir el conocimiento de su mundo particular.

2.2 Informantes.

Se pueden identificar dos tipos de informantes: los informantes claves y los informantes (Albert, 2007). Los primeros corresponden a aquellas personas que se encuentran “en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (Ídem, p.246). A su vez, en primera instancia tienen información inaccesible al investigador, en este sentido favorecen el proceso de introducción al contexto y generan los nexos directos con las informantes que participan de la investigación. En el presente estudio se contó con dos trabajadores como informantes claves que permitieron introducir a las investigadoras al liceo, proporcionando información relevante sobre las estudiantes y el funcionamiento del establecimiento a nivel administrativo y curricular.

Criterios de selección

En cuanto a las informantes, corresponden a cinco estudiantes mujeres pertenecientes a los segundos medios del liceo técnico de Valparaíso. Estas fueron seleccionadas a través de dos criterios, el de voluntad y de diversidad. El criterio de voluntad se comprende como la facultad de los seres humanos para gobernar sus actos y decidir con libertad de acción, para de este modo optar por un tipo de conducta determinada (UNESCO, 2008). Lo anterior se fundamenta en el derecho a la libertad de expresión que está estipulado en la Declaración Universal De Los Derechos Humanos en el año 1948, este derecho considera que todos los seres humanos tienen derecho de expresarse o no hacerlo, sin ser hostigados debido a lo que opinan.

El criterio de diversidad se comprende como la variedad de ideas, de experiencias y de aptitudes previas, como diversidad de estilos de aprendizaje, de ritmos, de intereses, motivaciones y expectativas, etc. (UNESCO, 2004). Bajo el paradigma inclusivo, la

diversidad es un componente esencial para el enriquecimiento de cualquier contexto educativo lo que se relaciona directamente con el objeto de estudio de esta investigación.

Convocatoria

Respecto al proceso de convocatoria para llevar a cabo las entrevistas se realizó en primera instancia generando redes de comunicación con los profesionales a cargo de las estudiantes; en segundo lugar se desarrolló una situación de conversación con la totalidad de las estudiantes de segundo medio del liceo, para dar a conocer la investigación e invitar a participar, haciendo énfasis en que su participación era de tipo voluntaria y que sus identidades serían confidenciales, es decir para contar con su consentimiento informado.

Del grupo total de alumnas voluntarias, se escogió un grupo de informantes que se ajustan a los criterios de diversidad definidos por las investigadoras. Una vez escogidas las informantes de la investigación, se dió aviso a los apoderados de la participación de sus pupilas, a través de un consentimiento informado por escrito, de las cuales solo una fue recepcionada por las investigadoras debido a que el proceso de trabajo de campo fue interrumpido por el incendio catastrófico que afectó a la ciudad de Valparaíso durante el mes de abril del 2014. Situación que conllevó que el liceo técnico asumiera la función de albergue temporal por cuatro semanas. Por ende la confirmación de las autorizaciones de las estudiantes a participar se llevó a cabo vía telefónica por un funcionario del departamento de convivencia escolar del liceo.

Caracterización de las estudiantes.

La presente investigación se ha desarrollado desde un enfoque paradigmático constructivista - social, convocando elementos del movimiento de la educación inclusiva y de los enfoques de derecho y de género para enriquecer la manera de comprender la realidad, y en ésta fase específica de la investigación para caracterizar a las estudiantes que participaron en este estudio.

Dicho lo anterior, la caracterización de las estudiantes se realizó en coherencia con reconocimiento y valoración positiva de la diferencia. Integrando él que cada persona tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias e irrepetibles que coexisten en un contexto socio cultural e histórico común que incide en la manifestación de su propia identidad a través de la entrega de facilitadores y/o barreras (UNESCO, 2004).

La participación de las informantes fue llevada a cabo en base a los criterios de diversidad y voluntad. Del primero se puede mencionar que son mujeres jóvenes entre 14 y 16 años de edad, de las cuales se distinguen características particulares, que corresponden a maternidad, necesidades educativas especiales, orientación sexual, personalidad, gustos e intereses.

Sobre el segundo criterio, la voluntad a participar fue condicionada a la reserva de su identificación, por lo que la caracterización está orientada a las particularidades que las jóvenes tienen en común, en coherencia con lo anterior son aquellos atributos coincidentes que emergen principalmente del contexto socio cultural e histórico en el que se desarrollan, pero clasificados en diferentes esferas las cuales han de representar la mirada integral con que se comprende al ser humano y su realidad en esta investigación.

Las esferas que componen la realidad de las jóvenes participantes fueron nominadas como: Educativa, socio económica, cultural y psicológica. Sobre la esfera educativa de las cinco estudiantes entrevistadas se puede evidenciar que cursan 2º año de enseñanza media en el liceo, con un año de escolaridad en éste. En cuanto a la esfera socio económica de las jóvenes y sus grupos familiares, gracias a la entrevista realizada al informante clave, coordinador familiar del departamento de convivencia escolar del liceo, se recabó información suficiente para afirmar, que las estudiantes presentan una condición de vulnerabilidad económica y social, ya que provienen de sectores periféricos con características de pobreza de la comuna de Valparaíso. Por lo anterior reciben distintos tipos de subsidios tanto gubernamentales como de la administración del mismo establecimiento, como lo son las becas de alimentos, locomoción y de vestimenta escolar, entre otras. Asimismo fue posible evidenciar que en lo referido a la esfera cultural de las estudiantes, de manera generalizada su conformación familiar tiende a ser monoparental, donde la jefa de hogar es la madre, las cuales en su mayoría son jóvenes adultas que

vivieron su maternidad durante la etapa escolar. También se puede agregar que los trabajos remunerados que tienen generalmente son de asesoras de hogar, vendedoras ambulantes y auxiliares de aseo y que su escolaridad se encuentra entre la enseñanza básica completa y la enseñanza media incompleta. Por último en relación a la esfera psicológica, los elementos pertenecientes a procesos propios de la psiquis que se asemejen en las cinco estudiantes participantes, esta caracterización ha de referirse exclusivamente al lenguaje, conceptualizado anteriormente en el punto 2.1 desarrollo del objeto de estudio del presente capítulo.

Las estudiantes expresan sus pensamientos a través de un lenguaje hablado, el cual constata una dependencia en todos sus niveles a los significados y códigos propios de su cultura popular y contexto socio económico. Se puede dar cuenta de lo anterior en la corta extensión de las respuestas y nivel de profundización de las mismas, la necesidad de explicitar y adecuar las preguntas realizadas a un punto común de comprensión mutua y de la alta presencia de expresiones que no pertenecen al código formal de la palabra hablada y con apoyo de comunicación no verbal, como sonidos y gestos que cumplían la función de explicar sus estados de ánimo en vez de verbalizarlos. Esta última esfera, está dinámicamente relacionada con el proceso perceptivo y como media en su desarrollo el contexto educativo, el cual es de suma relevancia para el desarrollo de esta investigación.

2.3 Procedimientos de recolección de información.

En las investigaciones de tipo cualitativo existen dos formas básicas para obtener información: recoger y/o producir (Albert, 2007). Para recoger información es necesaria la observación directa del comportamiento de las personas investigadas. Para producir informaciones se interroga a una o varias personas mediante entrevistas o cuestionarios, produciendo nueva información. (Anguera, 1998). Para fines de esta investigación se utilizó la producción de información, por medio de la entrevista.

Prieto (2001) define la entrevista como “una forma de recoger información consignando lo que los actores piensan acerca de lo que se está investigando” (p.39). Específicamente se interesa por conocer “los procesos cognitivos e interpretativos de los

actores sobre algo específico” (p.40). Identifica entrevistas de tipo estructurada, semiestructurada, no estructura y en profundidad. La entrevista estructurada o estandarizada, es dirigida y se entregan idénticas preguntas a todos los participantes por medio de un cuestionario. La entrevista semiestructurada, posee preguntas que dirigen toda la entrevista, sin perjuicio de que puedan surgir nuevas preguntas durante el proceso. La entrevista no estructurada o en profundidad, cuenta con preguntas inductoras, que abarcan todos los aspectos que se desean investigar y posee una duración entre 70 y 90 minutos, siempre y cuando el investigador consiga toda la información que necesita para efectos de la investigación.

En este estudio se realizaron entrevistas de tipo individual y semiestructuradas, que como se menciona anteriormente posee preguntas preestablecidas para comenzar la entrevista y es el entrevistador quien guía manteniendo un control de la situación, pues es quien maneja el contenido a tratar, pero a su vez le proporciona al informante el espacio y libertad suficiente para definir el contenido de la conversación. Este tipo de entrevistas se recomienda cuando no existen buenas oportunidades para entrevistar a las personas, tal como ocurre en el contexto escolar, en el que se realizó el trabajo de campo. (Peón, 2001).

En la presente investigación, las entrevistas semi estructurada permitieron alcanzar una profundización en las percepciones de cada estudiante participante. No obstante cada entrevista fue adaptada en relación a las características particulares ya mencionadas de cada alumna, con el propósito de enriquecer la comunicación entre entrevistador e informante, y de este modo dar respuesta a los objetivos de la investigación. Para ello, se realizaron siete preguntas claves que guiaron la entrevista, las cuales se muestran en el siguiente cuadro:

Tabla 1: Preguntas de investigación

- 1) ¿Me puedes describir que experiencias educativas has tenido en el liceo sobre sexualidad?
- 2) ¿Qué te parecieron estas experiencias?
- 3) ¿Recuerdas algunas de las actividades y temas que se trataron? ¿Cuáles?
- 4) ¿Trataron el tema de afectividad, en relación con la sexualidad?
- 5) ¿En qué te sirvieron las actividades de sexualidad en tu vida personal?
- 6) ¿Qué te gustaría que te hubieran enseñado sobre sexualidad? Y ¿Cómo?
- 7) Si dependiera de ti, ¿Cómo debería ser tu educación en sexualidad?

2.4 Análisis de contenido.

Los datos cualitativos corregidos se analizaron a través de un procedimiento de análisis de contenido, el cual

se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio (Mayring en Cáceres, 2003, p.56).

Cáceres (2003), define seis pasos que permiten organizar y seleccionar la información. Estos son: Seleccionar objeto de estudio dentro de un modelo de comunicación, desarrollo del preanálisis, definición de las unidades de análisis, establecimiento de reglas de análisis y código de clasificación, los cuales se concretan por medio de un análisis deductivo. Y posteriormente las que requirieron para el estudio de un análisis de tipo inductivo son: Desarrollo de categorías y por último, la integración final de los hallazgos.

Primer paso: Selección objeto de estudio

El primer paso refiere a seleccionar el objeto de estudio que, como ya fue indicado, corresponde a las percepciones de las estudiantes en relación a su formación afectiva sexual en un liceo técnico de la comuna de Valparaíso. Dicho objeto de estudio se enmarca en un modelo de comunicación bajo el enfoque constructivista, puesto que el conocimiento se construye en la interacción entre el sujeto y el objeto.

Segundo paso: Pre análisis

Corresponde al primer intento de organización de la información. Según Cáceres (2003), es un período dominado por la intuición, con el fin de establecer un modo de hacer las cosas con respecto al contenido a analizar, orientándose a través de tres objetivos: Corpus de contenidos, formular guías de trabajo y establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado. En otras palabras, según Hernández (en Cáceres, 2003) la gran tarea del preanálisis radica en definir «el universo» adecuado, sobre el cual

aplicar la técnica. En este sentido, el presente estudio definió las siguientes guías de trabajo que refieren a las percepciones en torno a:

1- Procesos de formación educativa afectiva sexual:

- a) Experiencias formativas de educación afectiva sexual.
- b) Necesidades sentidas en torno a la formación en educación afectiva sexual.

En cuanto a los indicadores de los temas presentes recogidos de las entrevistas es posibles determinar:

- a) Experiencias formativas en educación sobre sexualidad en el liceo.
- b) Relevancia de las experiencias formativas de educación sexual en el liceo.
- c) Necesidades sentidas sobre las experiencias formativas de educación sexual en el liceo.
- d) Apreciaciones de las estudiantes frente a las experiencias formativas de Educación sexual en el liceo.

Tercer paso: Definición de unidades de análisis

Las unidades de análisis, son fragmentos de contenido dentro del escrito que sirven para extraer resultados y representan el alimento informativo principal para procesar en el análisis (Cáceres, 2003). En el presente estudio se consideraron las frases o segmentos relevantes de las respuestas de los informantes como las unidades de análisis de la investigación.

Cuarto paso: Códigos de clasificación

Realizado el preanálisis, se establecen las reglas de análisis y códigos de clasificación, este procedimiento como lo establece Cáceres (2003), consta en identificar las condiciones para codificar y eventualmente categorizar un determinado contenido, por medio de un código que sintetiza el conjunto de datos reunidos en una clase. En esta investigación los códigos emergentes fueron los siguientes:

Tabla 2: Código EXEST

CODIGO	EXEST
DEFINICION BREVE	Experiencias referidas a las estrategias pedagógicas utilizadas en la formación afectiva sexual de las estudiantes.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a la o las estrategias pedagógicas utilizadas en las experiencias educativas formales de estudiantes que cursaron 1º año de educación media, sobre su formación afectiva sexual en un liceo técnico municipal de Valparaíso durante el año 2013.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes declaren cualquier proceso de formación que cuente con al menos uno de los siguientes criterios: tiempos definidos, objetivos, recursos didácticos, modalidad de participación, criterios de evaluación y conocimientos declarativos.
CUANDO NO SE USA	No se aplica en declaraciones que expresen apreciaciones personales sobre los distintos procesos o modalidades de enseñanza.
EJEMPLO	“Era como así un taller simple no más, como de una hora más ... No po...era una vez a la semana no más”

Tabla 3: Código EXCONT

CODIGO	EXCONT
DEFINICION BREVE	Contenido de las experiencias educativas en la formación afectiva sexual de las estudiantes.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a los saberes declarativos y/o conceptuales que se abordaron en las experiencias educativas formales de estudiantes que cursaron 1º año de educación media, sobre su formación afectiva sexual en un liceo técnico municipal de Valparaíso durante el año 2013.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes verbalizan saberes declarativos

	y/o conceptuales que estuvieron presentes o no en las experiencias educativas de formación afectiva sexual.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes describen estrategias pedagógicas y/o actores responsables de sus experiencias educativas en el ámbito afectivo sexual.
EJEMPLO	“Nos enseñaban las partes físicas de un hombre y una mujer, como era la orientación sexual...todo, explicado del taller y todo eso”

Tabla 4: Código EXRESP

CODIGO	EXRESP
DEFINICION BREVE	Responsables de las experiencias educativas en la formación afectiva sexual de las estudiantes.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a la identificación de la o las personas que realizaron las experiencias educativas formales de estudiantes que cursaron 1º año de educación media, sobre su formación afectiva sexual en un liceo técnico municipal de Valparaíso durante el año 2013.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes identifican a una o más personas a cargo de los procesos formales de sus experiencias en su formación afectiva sexual.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes describen estrategias pedagógicas y/o de contenido en sus experiencias educativa de formación afectiva sexual.
EJEMPLO	“Eh eran los profesores...practicantes parece no se”

Tabla 5: Código REPER

CODIGO	REPER
DEFINICION BREVE	Relevancia personal de las experiencias educativas en la formación afectiva sexual de las estudiantes.

DEFINICION COMPLETA	Se refiere a la importancia de las experiencias educativas formales en la vida personal de estudiantes que cursaron 1° año de educación media, en relación a su formación afectiva sexual en un liceo técnico municipal de Valparaíso durante el año 2013.
CUANDO SE USA	Se aplican cuando las estudiantes declaran algún tipo de apreciación frente a la incidencia de las experiencias educativas en la formación afectiva sexual en su vida personal.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes declaran algún tipo de apreciación frente a la incidencia de las experiencias educativa de formación afectiva sexual en la vida de otra persona.
EJEMPLO	“Si me sirvió igual, harto porque acá en el liceo no se da hablar de ese tema...si...ellas vinieron sacaron las dudas”

Tabla 6: Código RESOCI

CODIGO	RESOCI
DEFINICION BREVE	Relevancia social de las experiencias educativas en la formación afectiva sexual de las estudiantes.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a la importancia que las estudiantes le atribuyen a las experiencias educativas de formación afectiva sexual de sus pares que cursaron 1° año de educación media en un liceo técnico municipal de Valparaíso en el año 2013.
CUANDO SE USA	Se aplican cuando las estudiantes declaran algún tipo de apreciación frente a la incidencia de las experiencias educativas de formación afectiva sexual en la vida de sus compañeras de establecimiento educativo.
CUANDO NO SE USA	No se aplican cuando las estudiantes declaran algún tipo de apreciación frente a la incidencia de las experiencias educativas de formación afectiva sexual en su vida personal o de otra persona que no sea una compañera de establecimiento educativo.

EJEMPLO	“Que varias a veces están embarazadas y toman y fuman y obviamente esas niñas no saben qué problemas le trae a la guagua. Y todo lo demás. Eh que nos dieran a conocer más sobre el tema”
----------------	---

Tabla 7: Código NEEST

CODIGO	NEEST
DEFINICION BREVE	Necesidades sentidas en torno a la o las estrategias pedagógicas de las futuras experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a las percepciones que las estudiantes de 1° año medio declaran en relación a las estrategias pedagógicas que debiesen utilizarse en sus experiencias educativas de formación afectiva sexual, en un liceo técnico municipal de Valparaíso durante el año 2013.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes expresan sus requerimientos, deseos y convicciones en relación a las estrategias pedagógicas que debiesen ser consideradas en las futuras experiencias educativas de formación afectiva sexual.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes expresan sus requerimientos, deseos y convicciones en relación a los saberes declarativos – conceptuales y/o responsables a cargo que debiesen contemplar las futuras experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
EJEMPLO	“Como que llevara esas diapositivas y mostrarlas al curso, a las personas que estén ahí, pa que presten un poco más de atención a lo que están hablando”

Tabla 8: Código NECON

CODIGO	NECON
---------------	--------------

DEFINICION BREVE	Necesidades sentidas en torno a los contenidos de las futuras experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a las percepciones que las estudiantes de 1° año medio declaran en relación a los conocimientos declarativos y/o conceptuales que debiesen ser abordados en sus experiencias educativas en su formación afectiva sexual., en un liceo técnico municipal de Valparaíso durante el año 2013.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes expresan sus requerimientos, deseos y convicciones en relación a los saberes declarativos y/o conceptuales que debiesen contemplar las futuras experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes expresan sus requerimientos, deseos y convicciones en relación a estrategias pedagógicas y/o responsables a cargo que debiesen contemplar las futuras experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
EJEMPLO	“Que vinieran a especificar todos los métodos que hay o que problemas pueden existir en un embarazo y cosas así”

Tabla 9: Código NERES

CODIGO	NERES
DEFINICION BREVE	Necesidades sentidas en torno a él o los responsables de las futuras experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a las percepciones que las estudiantes de 1° año medio declaran en relación a él o los responsables que debiesen encargarse de sus experiencias educativas en su formación afectiva sexual, en un liceo técnico municipal de Valparaíso durante el año 2013.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes expresan sus requerimientos, deseos y convicciones en relación a los responsables a cargo que

	debiesen contemplar las futuras experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes expresan sus requerimientos, deseos y convicciones en relación a los saberes declarativos – conceptuales y/o estrategias pedagógicas que debiesen contemplar las futuras experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
EJEMPLO	“Una mujer. Porque siento que con un hombre siendo más mujeres en el liceo, no se da la confianza. En cambio con una mujer si”

Tabla 10: Código APREST

CODIGO	APREST
DEFINICION BREVE	Apreciaciones en torno a las estrategias pedagógicas utilizadas en las experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a las apreciaciones que las estudiantes de 2º año medio declaran en relación a las estrategias pedagógicas utilizadas en las experiencias educativas en su formación afectiva sexual que tuvieron durante el año 2013 en un liceo técnico municipal de Valparaíso.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes expresan sus apreciaciones en torno a las estrategias pedagógicas que se utilizaron en las experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes expresan sus apreciaciones en torno al contenido ni persona responsable respecto a las experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
EJEMPLO	“Ehh... falta entretenimiento para que tomáramos atención. Pero igual piola si”

Tabla 11: Código APRECONT

CODIGO	APRECONT
DEFINICION BREVE	Apreciaciones en torno al y/o los contenidos abordados en las experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a las apreciaciones que las estudiantes de 2º año medio declaran en relación al y/o los contenidos abordados en las experiencias educativas en su formación afectiva sexual. sexual que tuvieron durante el año 2013 en un liceo técnico municipal de Valparaíso
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes expresan sus apreciaciones en torno al y/o los contenidos abordados en las experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes expresan sus apreciaciones en torno a la y/o las estrategias pedagógicas ni cuando expresan apreciaciones acerca de la persona responsable respecto a las experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
EJEMPLO	“Como... la amistad, el amor, el respeto...y esa es otra base a la educación que podemos tener en ese ramo”

Tabla 12: Código APRERES

CODIGO	APRERES
DEFINICION BREVE	Apreciaciones en torno al y/o los responsables de las experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a las apreciaciones que las estudiantes de 2º año medio declaran en relación al y/o los responsables de las experiencias educativas en su formación afectiva sexual que tuvieron durante el año 2013 en un liceo técnico municipal de Valparaíso.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes expresan sus apreciaciones en torno al y/o los responsables de las experiencias educativas en su

	formación afectiva sexual.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes expresan sus apreciaciones en torno a la y/o las estrategias pedagógicas ni cuando expresan apreciaciones acerca del contenido tratado en las experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
EJEMPLO	“Las personas que estaban adelante respondieron súper bien”

Tabla 13: Código APRIN

CODIGO	APRIN
DEFINICION BREVE	Apreciaciones en torno al interés de las experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
DEFINICION COMPLETA	Se refiere a las apreciaciones que las estudiantes de 1° año medio declaran en relación a su interés frente a las experiencias educativas en su formación afectiva sexual en un liceo técnico municipal de Valparaíso
CUANDO SE USA	Se aplica cuando las estudiantes expresan sus apreciaciones en torno al interés que presentan frente a experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando las estudiantes expresan sus apreciaciones en torno a las expectativas frente a sus experiencias educativas en su formación afectiva sexual.
EJEMPLO	“Mmm...no mucho porque no me refiero mucho a ese tema no sé porque, no...como que no me interesa, sino está incluida en la materia o al curso o a algo, no lo estudio”

Quinto paso: Definición de categorías emergentes.

En cuanto a las categorías emergentes del estudio, estas refieren a: Apreciación de los procesos formativos vividos, Valoración de los procesos formativos vividos y

Necesidad sentida de un programa formal de educación afectiva sexual. Dichas categorías se explicitarán en profundidad en el siguiente capítulo.

Una vez establecido el desarrollo de categorías, el mismo autor indica que en este momento, el contenido se ordena y clasifica de manera definitiva. Para esto se requiere de un criterio que depende más de elementos inferenciales que corresponden a razonamientos del investigador y elementos teóricos que consolidan la categorización.

Sexto paso: Hallazgos

Para concluir el análisis, se realiza la integración final de los hallazgos, esto consiste según Altheide & Michalowski (en Cáceres, 2003), en entrever nuevos vínculos entre clases, o entre sus propiedades, permitiendo encuadrar el resultado analítico sobre la comparación y relación de énfasis temáticos de interés para el estudio. Cáceres (2003), indica que lo importante es descubrir lazos, causas y realizar interpretaciones con los temas de interés del estudio, etapa que será profundizada en el próximo capítulo.

A su vez cabe mencionar que las entrevistas realizadas a las estudiantes y sus respectivos segmentos son representados con su n° de entrevista y segmento correspondiente al n° de frase de dicha entrevista, por ejemplo E5, Segmento 5,1. Tal aclaración permite comprender los segmentos utilizados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS.

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer los resultados obtenidos del análisis interpretativo del contenido de las entrevistas sobre las percepciones de las estudiantes de segundo medio en relación a su formación afectiva sexual en un liceo técnico municipal de Valparaíso que no cuenta con un programa de formación al respecto.

Para comprender el siguiente capítulo es relevante explicitar que a partir de las declaraciones de las estudiantes, es posible identificar un primer hallazgo de la investigación; éste dice relación con una experiencia de formación afectiva sexual. En efecto, las alumnas coincidentemente dan cuenta de haber participado, en el liceo, en sólo una experiencia educativa relacionada con su formación afectiva sexual, tal como lo indican en los siguientes segmentos:

- *“Era como así un taller (...) era una vez a la semana no más” (E1, Segmento 1,79).*
- *“Eraaaa como tipo como un taller que hacían. Y duró una clase” (E1, Segmento 1,6).*
- *“ninguna experiencia más”(E1, Segmento 1.26)*

El reconocimiento de esta experiencia como única es respaldado por la información otorgada por uno de los informantes claves, quien indica que ésta se realizó durante el año 2013, y que contempló seis sesiones de trabajo con una duración de 90 minutos cada una, distribuidas en seis semanas.

Es a partir de la identificación de esta experiencia educativa, en la que se manifiestan las percepciones de las estudiantes y se sustentan todos los segmentos que dieron paso al análisis interpretativo del contenido y del cual emergieron tres categorías. La primera de ellas refiere a las apreciaciones de los procesos formativos vividos, la segunda a la valoración de los procesos formativos vividos y por último, las necesidades sentidas en torno a los procesos formativos deseados de las estudiantes. De cada una de estas categorías surgieron subcategorías que se evidencian en la tabla N°1 que a continuación se presenta.

Tabla 14: Categorías y subcategorías.

Categorías	Subcategorías
1. APRECIACIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS VIVIDOS	1.1 Estrategias pedagógicas tradicionales y restringidas.
	1.2 Enfoque prevencionista del contenido.
	1.3 Responsable a cargo de la experiencia educativa: Mujeres jóvenes y profesionales.
2. VALORACION DE LOS PROCESOS FORMATIVOS VIVIDOS	2.1 Autocuidado en el embarazo.
	2.2 Irrelevancia personal.
3. NECESIDAD SENTIDA DE UN PROGRAMA FORMAL DE EDUCACIÓN AFECTIVA SEXUAL	3.1 Propuestas de estrategias pedagógicas motivadoras.
	3.2 Anhelo de un enfoque integral del contenido.
	3.3 Conciencia de la necesidad de un grupo interdisciplinar.

Para la comprensión del análisis que se desarrollará a continuación, es de utilidad recordar que este capítulo obedece a una lógica inductiva que en primera instancia interpretó los segmentos emanados de las entrevistas realizadas a las jóvenes, los que representan la subjetividad propia de la particularidad e identidad de cada una de ellas, lo que se contrastará con los diferentes recursos teóricos e interpretaciones de las investigadoras, dando paso a la construcción de nuevos significados y saberes expresados a través de las subcategorías y profundizados posteriormente en la discusión.

1. APRECIACIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS VIVIDOS.

A partir del discurso de las estudiantes emergió como primera categoría aquella denominada *procesos formativos vividos*. Estos procesos se entienden como el conjunto de actividades mutuamente relacionadas en un espacio y tiempo determinado, donde se

construye de forma dinámica el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje en un área del saber específico.

De dicho proceso interpretativo surgieron tres subcategorías, la primera se relaciona con las *estrategias pedagógicas tradicionales y restringidas* que evidencian los elementos de modalidad, participación, recursos materiales y tiempo de las experiencias_educativas por las estudiantes. Continuando con la interpretación de los discursos, surgió la subcategoría del *enfoque prevencionista del contenido* del cual surgen las dimensiones preventivo - biologicista, afectivo - valórico y por último, la orientación sexual. Culminando la interpretación de la presente categoría, las estudiantes aludieron a la presencia y caracterización de *profesionales, mujeres jóvenes y externas* a la comunidad educativa *como las responsables a cargo* de sus experiencias, la cual constituye la última sub categoría de los *procesos formativos vividos*. De todo ello se dará cuenta a continuación.

1.1 Estrategias pedagógicas tradicionales y restringidas.

A partir de las experiencias vividas por las estudiantes se puede afirmar que sus planteamientos hacen referencia a estrategias pedagógicas que pueden ser catalogadas como *tradicionales y restringidas*. Comprendiendo que una *estrategia pedagógica tradicional* posee una dinámica expositiva por parte del responsable a cargo de la experiencia educativa, tal como se expresa en los siguientes segmentos:

- ~ “parecía un ramo con nota” (E1, Segmento 1.17).
- ~ “Sí y después una explicación (...) fue adelante en la pizarra.” (E3, Segmento 3.20).
- ~ “como una clase normal, no más” (E4, Segmento 4.37).
- ~ “Se paraban adelante a hablar” (E4, Segmento 4.39).

A su vez, las informantes declaran como una *estrategia pedagógica restringida* aquella que limita su participación solo a preguntas dirigidas al responsable a cargo de la experiencia formativa en cuestión.

- ~ “se paraban adelante a hablar” (E4, segmento 4.39).

~ “y después las personas que estaban adelante respondieron” (E3, segmento 3.22).

Por otra parte, de acuerdo al discurso de las estudiantes es posible evidenciar que las estrategias pedagógicas, independiente de cómo las califiquen, las perciben en torno a cuatro elementos: Modalidad, Participación, Recursos y Tiempo.

Respecto de la Modalidad cabe preguntarse ¿Fue un taller o una clase?, existen dudas respecto a la modalidad que tuvo la experiencia formativa afectiva sexual descrita por las estudiantes, ya que algunas de ellas declaran una modalidad referida a taller:

~ “eraaaa como tipo como un taller que hacían” (E1, segmento 1.6).

~ “era como así un taller” (E1, segmento 1.71).

Y otras refieren a una clase:

~ “era una clase” (E4, segmento 4.21).

~ “como una clase normal, no más” (E4, segmento 4.37).

~ “eran clases” (E5, segmento 5.28).

Sobre la Participación, las estudiantes refieren que la experiencia de formación afectiva sexual fue restringida, debido a que en primera instancia la experiencia educativa tuvo un carácter expositivo.

~ “se paraban adelante a hablar” (E4, segmento 4.39).

~ “y después las personas que estaban adelante respondieron” (E3, segmento 3.22).

Asimismo, se limitó la participación solo a aquellas estudiantes voluntarias a realizar preguntas orales dirigidas a los responsables, las que pudieron ser de carácter colectivo y/o personal:

~ “todos decían, si tienen alguna duda que se acercaran” (E5, segmento 5.46).

~ “si era personal había que ir [...] te acercabas” (E5, segmento 5.48).

~ “no era obligación preguntar” (E4, segmento 4.68).

~ “El que quería preguntaba” (E4, segmento 4.70).

Por otra parte, es posible mencionar que las responsables no restringieron la cantidad de preguntas orales realizadas por parte de las estudiantes, independiente a que la participación solo fuese de carácter voluntaria. Lo anterior se refleja en el siguiente segmento:

~ *“pudimos hacer hartas preguntas” (E4, segmento 4.39).*

En cuanto a los Recursos Materiales utilizados en la experiencia educativa las estudiantes refieren a ellos como aquellas herramientas gráficas y escritas que fueron utilizadas por los responsables en la experiencia de formación afectiva sexual, entre ellas es posible encontrar solo tres recursos: Fotografías, pancartas y una encuesta, tal como ellas lo indican a continuación.

~ *“Fotografías sí, nos pasaron como una libreta así con dibujos” (E1, segmento 1.58).*

~ *“A veces traían pancartas” (E5, segmento 5.52).*

~ *“Fue una encuesta” (E3, segmento 3.14).*

En relación al tiempo que duró la experiencia educativa puede establecerse que fue acotado y que no tuvo continuidad durante el año académico.

~ *“no po [...] era una vez a la semana no más” (E1, segmento 1.75).*

~ *“no está tampoco en los ramos de segundo. Eso me lo pasaron en primero” (E1, Segmento 1.21).*

~ *“cuando vinieron las matronas el año pasado y de ahí ya no se ha tocado más el tema” (E3, Segmento 3.44).*

Lo que es ratificado por el informante clave, que refiere a que la experiencia educativa tuvo una duración de seis sesiones.

1.2 Enfoque prevencionista del contenido.

A partir de la experiencia educativa vivida por las estudiantes emerge esta subcategoría referida específicamente a la percepción de los contenidos de los procesos formativos vividos. En este contexto ellas refieren al contenido como todo aquello de lo cual se habló en la experiencia de formación afectiva sexual, en la cual se abordaron temáticas que pueden ser agrupadas en tres dimensiones: Preventivo - biologicista, afectivo - valórico y por último, la orientación sexual. Todos los contenidos, refieren a conceptos o temas que las estudiantes solo enuncian sin profundizar sobre los mismos.

La dimensión preventivo - biologicista fue expresada por parte de las alumnas como la identificación de la diferenciación anatómica entre hombre y mujer, los métodos anticonceptivos y las infecciones de transmisión sexual:

- ~ *“Nos enseñaban las partes físicas de un hombre y una mujer” (E1, segmento 1.6).*
- ~ *“De las enfermedades y métodos anticonceptivos” (E3, segmento 3.26).*

La dimensión afectivo valórico refiere a todo aquellos temas vinculados con conceptos de amor, respeto y amistad lo que se evidencia en las siguientes afirmaciones:

- ~ *“el respeto y todo eso” (E3, segmento 3.32).*
- ~ *“la amistad, el amor, el respeto” [...] y esa es otra base a la educación que podemos tener en ese ramo” (E3, segmento 3.10).*

La dimensión correspondiente a la orientación sexual se identifica con discursos relativos a diversidad de relaciones afectivo sexuales reconociendo dentro de ésta, dos conceptos: heterosexuales y homosexuales. Lo anterior se sustenta en los siguientes segmentos:

- ~ *“Sí porque hay hartos homosexuales y me incluyo, adentro del liceo. Y así no nos pasan a llevar. Como hablando del tema y de todos los temas en general [hace referencia a los métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual] La homosexual, heterosexual y todo lo demás” (E3, segmento 3.50).*
- ~ *“tuvimos experiencias educativas de orientación sexual” (E1, segmento 1.2).*
- ~ *“te enseñaban lo básico de la orientación sexual” (E1, segmento 1.21).*
- ~ *“Nos enseñaban (...) como era la orientación sexual” (E1, segmento 1.6).*

1.3 Responsable a cargo de la experiencia educativa: Mujeres jóvenes y profesionales.

Una tercera subcategoría de la categoría procesos formativos es la referida a los responsables. Nuevamente las estudiantes ponen como referentes a los responsables de la experiencia formativa aludida al inicio. En este contexto y considerando los planteamientos de las estudiantes, las responsables son percibidas como mujeres jóvenes y profesionales externas al establecimiento.

~ “venían de otro lado” (E5, segmento 5.6).

~ “las niñas eran unas practicantes” (E4, segmento 4.7).

Ciertamente, las estudiantes relacionan a las responsables de la formación con aquellas de la experiencia vivida haciendo referencia a una profesional del área de la salud, que domina los contenidos anteriormente descritos.

~ “una vez vino una señorita [...] una matrona” (E5, segmento 5.14).

2. VALORACION DE LOS PROCESOS FORMATIVOS.

A partir del discurso de las estudiantes emergió como segunda categoría aquella denominada *valoración de los procesos formativos*. Ésta se comprende según las estudiantes como la apreciación o percepción de la importancia que tienen los procesos formativos, entendidos como el conjunto de actividades mutuamente relacionadas en un espacio y tiempo determinado, donde se construye de forma dinámica el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje en un área del saber específico.

De esta categoría surgieron dos subcategorías que las estudiantes refieren y que se han denominado como *autocuidado en el embarazo* y la *irrelevancia personal* de los procesos formativos vividos. Esta última contempla los elementos de Procesos cognitivos de atención y memoria, y la Carencia de aprendizajes significativos.

2.1 Autocuidado en el embarazo.

Según lo planteado por las estudiantes se puede interpretar esta subcategoría como la importancia del tópico del *autocuidado en el embarazo* en los procesos formativos, específicamente de aquellas estudiantes que son y serán madres. Por tanto las estudiantes expresan que el autocuidado refiere a la conciencia que la madre tiene de su estado y las consecuencias que generan diversas conductas de riesgo tales como el alcohol, tabaco, drogas, entre otras. Dichas conductas afectan directamente el bienestar de la madre y de la vida que está por nacer, tal como lo expresa el siguiente segmento:

- ~ *“que varias, a veces, están embarazadas y toman y fuman y obviamente esas niñas no saben qué problemas le trae a la guagua”. (E3, segmento 3.62).*

2.2 Irrelevancia personal.

En cuanto a lo declarado por las estudiantes, esta subcategoría es comprendida como la carencia de significación personal atribuida a los procesos formativos vividos. De dicha carencia emanan dos factores, el primer factor evidencia dos procesos cognitivos, el de memoria y el de atención, de éste último se identifican dos tipos: interno y externo. El otro factor se refiere a la carencia de aprendizajes significativos.

La atención alude a un proceso cognitivo indispensable para la construcción de aprendizajes significativos. Desde los discursos de las estudiantes es posible evidenciar que ellas perciben que la atención voluntaria, no estuvo centrada en la experiencia educativa vivida debido a factores de tipo interno:

- ~ *“no presté mucha atención a al... [Ríe]” (E1, segmento 1.10).*
~ *“no tenía como importancia en escucharlo” (E1, segmento 1.12).*
~ *“por lo que entendí. ¡es que nunca le presté mayor atención!” (E2, segmento 2.28).*

Y a factores externos:

- ~ *“no ponía tanta atención” (...) “porque como estaba con mis amigas” (E4, segmento 4.49 y 4.51).*
~ *“faltó entretención para que prestáramos atención” (E2, segmento 2.29).*

En cuanto al proceso cognitivo de la memoria, las estudiantes declaran olvido frente a los contenidos tratados en la experiencia educativa vivida:

- ~ *“no, no recuerdo más además de eso, de lo que me dijeron”. (E1, segmento 1.10).*
~ *“No, no, no me acuerdo ahora” (E4 segmento 4.15).*
~ *“más o menos, súper poco” (E4 segmento 4.15).*
~ *“pero es que ya ni me acuerdo” (E5. Segmento 5.34).*

El segundo factor percibido por las estudiantes alude a la carencia de aprendizajes significativos en los procesos formativos vividos por ellas, los cuales refieren solo a la

funcionalidad de la experiencia educativa, sin profundizar sobre los tópicos tratados ni en qué aspectos de su vida fueron útiles. Es posible apreciar que los procesos indispensables para el aprendizaje significativo como la transferencia y generalización no se alcanzaron; lo que se evidencia a continuación:

- ~ “*me sirvió no [...] no sé [...] [Ríe]*” (E5, segmento 5.42).
- ~ “*Si, sirvió eso, pero lo de [...] afectividad [mmm] no*” (E5, segmento 5.58).
- ~ “*ooo si me iba a servir para algo tampoco*” [refiere a que no logra establecer la funcionalidad de la experiencia educativa]. (E1, segmento 1.12).

Sin embargo, es posible mencionar que a pesar de declarar que la experiencia educativa fue útil para sus vidas, se percibe una escasa profundización de los tópicos tratados y su incidencia en la vida cotidiana. Lo que se evidencia en los siguientes segmentos:

- ~ “*sí me sirvió igual harto porque acá en el liceo no se da hablar de ese tema*” (E3, segmento 3.24).
- ~ “*saber más sobre el tema [se refiere a la afectividad]. Que por lo general sirve mucho más adelante*” (E3, segmento 3.56).

3. NECESIDAD SENTIDA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN AFECTIVA SEXUAL.

Una tercera y última categoría que emerge de los discursos estudiantiles refieren a las necesidades sentidas por las estudiantes en torno a los procesos formativos deseados para su educación afectiva sexual.

A partir de los diálogos generados con las estudiantes se entiende que las necesidades sentidas son la expresión de propuestas y deseos en relación a sus procesos formativos, comprendidos como el conjunto de actividades mutuamente relacionadas en un espacio y tiempo determinado, donde se construyen de forma dinámica el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje en un área del saber específico.

De esta categoría surgen tres subcategorías que hacen referencia a propuestas de *Estrategias pedagógicas motivadoras*, *Anhelos de un enfoque integral del contenido* y

Conciencia de la necesidad de un grupo interdisciplinar que se haga cargo de su formación afectiva sexual.

3.1 Propuestas de estrategias pedagógicas motivadoras.

De la conversación que se tuvo con las estudiantes se pudo rescatar una actitud proactiva al momento de expresar verbalmente las distintas necesidades que tienen en torno a su educación afectiva sexual. Se considera proactiva, ya que las estudiantes canalizan dichas necesidades a través de propuestas concretas para el mejoramiento de su educación afectiva sexual.

Por tanto esta subcategoría alude a toda opinión y deseo expresado en relación a las estrategias que quisieran tener en las futuras experiencias de formación afectiva sexual. En este sentido, se entiende que las propuestas de estrategias pedagógicas motivadoras son todas aquellas que dicen relación con recursos materiales motivadores, tiempo estable y modalidad formal. Dichas estrategias las relacionan directamente con el nivel de atención que podrían prestar en una futura experiencia educativa de afectividad y sexualidad.

Las estudiantes expresan la necesidad de una modalidad formal, entendiéndola como una clase o asignatura que posea la misma relevancia que el resto de sus asignaturas que se encuentran dentro del currículo. Esto se evidencia en los segmentos que a continuación se presentan:

- ~ *“como que no me interesa, si no está incluido en la materia o al curso o a algo, no lo estudio” (E1 segmento 1.42).*
- ~ *“si estuviera como ramo oficial acá, se aprendería un poco más [...] creo yo” (E1, segmento 1.65).*
- ~ *“una clase. Como cualquier clase. Que se tocara ese tema. (E3, segmento 3.60).*

Ligado con la formalidad que posee una clase o asignatura, las estudiantes perciben que las futuras experiencias educativas de afectividad y sexualidad ameritan tener estabilidad y continuidad. Lo que se expresa en los siguientes segmentos:

- ~ *“una por semana, una vez por semana, creo que estaría bien” (E3, segmento 3.60).*

~ *“o sea no todos los días, pero por lo menos uno a la semana, no se po, algo así” (E2, segmento 2.39).*

Por último, indistinto a que las estudiantes plantean abordar su educación afectiva sexual con una modalidad formal y estable en el tiempo, perciben que es importante que éstas presenten recursos materiales motivadores que cautiven su atención. Dicha percepción emerge a partir de que las estudiantes expresan carencia de significación en relación a los aprendizajes construidos en la experiencia vivida.

Los recursos materiales motivadores los perciben como aquellas herramientas audiovisuales y gráficas, lo cual se expresa en los siguientes segmentos:

~ *“como que llevar esas diapositivas y mostrarlas al curso, a las personas que estén ahí, pa’ que presten un poco más de atención a lo que están hablando” (E1, segmento 1.52).*

~ *“que me enseñaran más con gráficos, con presentaciones, porque ahí uno se interesa más en el tema, en vez de que uno lo esté escribiendo en la pizarra y lo esté explicando” (E1 segmento 1.50).*

~ *“que hubieran traído videos” (E5, segmento 5.62).*

~ *“yo traería videos, traería pancartas” (E5 segmento 5.66).*

3.2 Anhelos de un enfoque integral del contenido.

La necesidad sentida referida a un enfoque integral de contenido Se entiende como todo deseo expresado en relación a la identificación del contenido que debería ser considerado en las futuras experiencias formativas afectivas sexuales. Estos deseos se fundamentan en un enfoque integral, puesto que las propuestas de las estudiantes refieren a contenidos de autocuidado y del ámbito afectivo. Además plantean la necesidad de profundización en los tópicos que fueron tratados en la experiencia afectiva sexual que tuvieron.

Se interpreta que los contenidos abordados fueron insuficientes, ya que las informantes plantean que requieren mayor profundización lo que se demuestra a continuación:

~ *“que nos enseñaran no se po, más cosas” (E5, segmento 5.6).*

Las estudiantes perciben necesario abordar contenidos que no especifican pero que corresponden a lo que ellas consideran como básico, lo cual se interpreta como una nivelación en contenidos generales en torno a su educación afectiva sexual que se encuentre acorde con la etapa del desarrollo en la que se encuentran y su contexto más próximo.

~ *“primero debería pasar lo básico, como muchos no entienden desde primero hasta cuarto medio, no creo que se entienda mucho el tema” (E1, segmento 1.63).*

~ *“les enseñaría cosas que a veces ni saben” (E5, segmento 5.66).*

Por otra parte dan cuenta de la necesidad de contenidos específicos e integrales. De los referidos a autocuidado se distinguen aquellos de carácter preventivo:

~ *“de las enfermedades y métodos anticonceptivos” (E3, segmento 3.26)*

~ *“quizás falta más que hablen sobre las enfermedades todo eso pa’ tenerlo bien claro” (E3, segmento 3.23).*

~ *“que vinieran a especificar todas los métodos que hay” (E3, segmento 3.62).*

Asimismo es posible encontrar contenido preventivo referido al cuidado en la etapa gestacional:

~ *“que problemas pueden existir en un embarazo y cosas así” (E3, segmento 3.62).*

Por otra parte hacen referencia a contenido del ámbito afectivo, dentro del cual se distinguen aspectos de respeto entre géneros:

~ *“el trato hacia una mujer” (E1, segmento 1.52).*

Y aspectos que dicen relación con la comunicación efectiva en torno a la sexualidad y afectividad al interior del núcleo familiar:

~ *“cuando uno no le dice a la mamá que se tiene que cuidar [...] que ya ha tenido relaciones y como [...] pa’ ver cómo cuidarse” (E5, segmento 5.70).*

3.3 Conciencia de la necesidad de un grupo interdisciplinar.

Refiere a los deseos expresados sobre los responsables que deberían estar a cargo de las futuras experiencias educativas de su formación afectiva sexual. Dichas expresiones aluden a las competencias idóneas e identificación del responsable de su formación afectiva sexual.

Se interpreta que la formación afectiva sexual debería ser llevada a cabo por una persona que cuente con una formación en pedagogía, y a su vez que posea competencias que permitan generar motivación, mantener la atención y construir aprendizajes significativos. Lo anterior se sustenta en el siguiente segmento:

~ *“pero tendría que saber hacer la clase porque, cuando hacen la clase, la hacen súper fome y nadie le va a prestar atención” (E2, segmento 2.39).*

Por otra parte se hace referencia a la cercanía, empatía y confianza que debe representar quien se encuentre a cargo de la educación afectiva sexual de las estudiantes. Lo cual se conceptualiza a través de la figura femenina, que se evidencia a continuación:

~ *“una mujer (...) porque siento que con un hombre, siendo más mujeres en el liceo no se da la confianza. En cambio con una mujer sí” (E3, segmento 3.68 y 3.79).*

Además de que ésta persona corresponda a una mujer y deba saber realizar la clase, las estudiantes también refieren a la profesión, lo cual se interpreta como el manejo de contenido específico y experiencia en relación al tema que se aborda. Ello se manifiesta en la siguiente expresión:

~ *“como una matrona sería lo ideal” (E3, segmento 3.72).*

4. PALABRAS DE CIERRE DE CAPITULO.

En síntesis, es posible explicitar que las percepciones de las estudiantes en relación a su formación afectiva sexual en un liceo municipal que no presenta un programa de educación sexual formal, refieren a una sola experiencia vivida en el propio liceo y dicen relación con tres grandes categorías: apreciaciones, valoración y necesidades sentidas de los procesos formativos que se llevaron a cabo durante el año 2013. Dichas percepciones

fueron agrupadas en tres ejes principales, los cuales corresponden a estrategias pedagógicas, contenidos y responsables a cargo de las experiencias educativas. Dichos ejes son valorados por las estudiantes de forma diversa, en relación a su vida personal y la de sus pares.

En éste sentido es posible mencionar que las estudiantes dan cuenta de que las estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso vivido, pueden identificarse como tradicionales y restringidas en cuanto a la participación de las estudiantes. Señalan que éstas son similares a cualquier otra actividad formativa vivenciada en el establecimiento, que por cierto tampoco tendrían que ser así.

En cuanto al contenido, las informantes perciben que los tópicos abordados corresponden a un enfoque prevencionista, abarcando métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual. No obstante, es posible encontrar temáticas específicas que hacen referencia a orientación sexual y afectividad.

En el último eje, la mayoría de las estudiantes expresan que los responsables a cargo de las experiencias educativas corresponden a mujeres jóvenes externas al establecimiento educativo y que asistieron sólo una vez. Sin embargo, algunas jóvenes no logran establecer con claridad la periodicidad de la asistencia de dicha responsable y por consiguiente del taller y/o clase.

Asimismo, pueden identificarse diferentes apreciaciones en relación a los tres ejes definidos. Es así que la mayoría de las estudiantes perciben carencia de elementos motivacionales que llamasen su atención y captarán su interés, para que la experiencia educativa fuese significativa, ello se evidencia a través de reiteradas expresiones que aluden al olvido, falta de interés, significancia y/o funcionalidad de dichos procesos formativos.

Finalmente referido a los deseos y necesidades expresadas por parte de las estudiantes, se identifican propuestas en torno a los tres ejes ya mencionados, las cuales dicen relación principalmente con las estrategias pedagógicas novedosas y motivantes; debiendo tener un tiempo establecido y continuo; idoneidad de los responsables que estuvieran a cargo y profundización de los tópicos tratados y propuesta de contenidos nuevos.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.

Durante el presente capítulo se llevará a cabo la discusión teórica de los resultados obtenidos desde el paradigma inclusivo, los enfoques de derecho y género que cruzan y sustentan el planteamiento del problema y el marco referencia, con el objetivo de responder a la pregunta de investigación que refiere a ¿Cómo perciben las jóvenes su formación afectiva sexual en un liceo municipal que no presenta un programa formal de educación sexual?, con la finalidad de develar dichas percepciones.

Para dar respuesta a la pregunta de estudio el presente capítulo se organiza y desarrolla en cuatro acápite. El primero de ellos, dice relación con una mirada crítica al sistema de educación municipal chilena, donde se entrega una contextualización de este sistema y el liceo donde se realiza la investigación. El segundo acápite refiere a la segregación social y educativa de los establecimientos municipalizados, específicamente a la vulnerabilidad socioeconómica y cultural en que se enmarcan los liceos municipales y en particular el liceo al que pertenecen las jóvenes. El tercer acápite da cuenta de la relación entre la realidad y el ideal: Se contrastan las percepciones de las estudiantes y la teoría que sustenta el estudio. Por último el cuarto acápite se hace cargo de las demandas sentidas y propuestas por las estudiantes entrevistadas en relación a un programa formal de educación afectiva sexual. Con el objetivo de dar a conocer los planteamientos teóricos que surgen a partir de las necesidades sentidas que expresaron las estudiantes en la investigación, este último acápite se divide en tres apartados: El primero deseo de estrategias formales y motivadoras; el segundo, anhelo de un enfoque integral de los contenidos y el tercero, conciencia de la necesidad de un equipo multidisciplinario. Finalmente, como cierre del capítulo se dan a conocer las conclusiones que surgieron de los datos recopilados, analizados e interpretados en el transcurso de la investigación.

1. Mirada crítica del sistema de la educación municipal chilena: Contexto del liceo al que pertenecen las jóvenes.

Tal como se indicó desde el inicio del informe, la presente investigación se desarrolló en un liceo técnico municipal de la comuna de Valparaíso, compuesto mayoritariamente por mujeres. Por ello para poder desarrollar la discusión final se hace necesario conocer el macro-contexto educativo de las jóvenes que participan de este estudio y para ello es preciso entender la relación que existe entre el Estado y los establecimientos educacionales con administración municipalizada. El ministerio de educación chileno tiene por misión, asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial. Sin embargo, esta visión es invalidada según los resultados establecidos en el último Informe del Estado de la Educación Latinoamericana emanado desde UNESCO (2012), donde se explicita que el sistema educativo chileno está orientado por procesos de privatización que tienden a segmentar, excluir, discriminar y desencadenar mecanismos selectivos, lo que se condice con los resultados del informe de la OCDE (2004), donde se declara que desde la década de los 80' la educación chilena ha estado influenciada por una ideología que le da importancia a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, junto con estar estructurado por clases sociales, cuestión que fomenta y agudiza las desigualdades de origen de los estudiantes.

Sobre la base de los planteamientos de Cornejo (2006) es posible afirmar que en Chile a comienzos de los años 80' durante la dictadura militar se impuso un modelo que pretendía generar descentralización y que se conoció como municipalización, en este modelo las escuelas dependen directamente de las estructuras intermedias que se conocen como sostenedores, y donde el Ministerio de Educación tiene insuficiente injerencia sobre el funcionamiento administrativo de los establecimientos municipalizados y fue perdiendo gran parte de su capacidad para influir en la garantización del derecho a una educación de calidad y equitativa. En este marco la educación dejó de ser un derecho de todos y todas, y el deber de Estado se sometió a estrechos criterios de eficiencia y competitividad donde

solo asume un rol subsidiario y débilmente regulador, restringiendo su deber a garantizar la cobertura y acceso a la educación (Ídem).

2. Segregación social y educativa de los establecimientos municipalizados.

La realidad antes descrita ha ido configurando una oferta educativa diferenciada para cada clase social y generando una profunda segmentación afectando gravemente la equidad y calidad de la educación en desmedro de los estudiantes que provienen de contextos de vulnerabilidad social, que en su gran mayoría un -48,2%- acceden a instituciones educativas municipalizadas, como en este estudio, un liceo técnico municipal (Correa, 2012). En la Educación Media chilena existen dos modalidades educativas: Una, científico humanista y otra, técnico profesional, ambas sujetas a los recursos que cada municipio tiene lo cual condiciona la educación y la calidad de vida de estos jóvenes (Ídem). Según el MINEDUC (2010) los establecimientos educativos municipales cubren el 45,5% de la demanda educativa técnica nacional y a nivel local en la comuna de Valparaíso, la modalidad técnico profesional concentra el 38% del total de los mismos.

En relación al concepto de vulnerabilidad social, éste se entiende según CEPAL (2010) como la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, grupos y personas producto del impacto provocado por algún tipo de fenómeno social de carácter traumático que puede relacionarse con la pobreza. Sin embargo, no corresponde al único fenómeno que causa vulnerabilidad social. Es posible afirmar que tanto las características del contexto educativo investigado, el microsistema de las jóvenes y éstas mismas, son afectadas en diversas dimensiones de su vida, una de ellas corresponde a la dimensión educativa dentro de la cual se enmarca la formación afectiva sexual, como parte del desarrollo integral de las personas (Monreal,2012).

No obstante lo afirmado, Cornejo (2006) señala que como consecuencia del modelo de administración municipalizada, en la actualidad los establecimientos se encuentran desprovistos de apoyo y supervisión técnica de calidad, siendo sobrepasados en la implementación de programas nacionales que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad en la educación que emanan desde la administración central, como es el caso del

derecho a la educación afectiva sexual, evidenciándose en la no implementación de un programa formal de educación sexual en el liceo investigado. Esto se contradice directamente con la concepción de que el sistema escolar es la forma de concreción de la educación como bien público, en tanto institución social que debería garantizar a la sociedad la formación que reciben sus integrantes, como respuesta, apoyo y contribución a los procesos de desarrollo socioeconómico-cultural de la misma (Tezanos, 1992). Toda vez que no se cumple con el objetivo final de formar a los integrantes de la sociedad, no entregando los apoyos como respuesta a los procesos internos que vivencian los establecimientos municipales de educación y en especial el liceo estudiado, puesto que carece de un programa de educación afectiva sexual.

Asimismo junto con este proceso creciente de desigualdad se evidencia que la capacidad administrativa de estos establecimientos se ha visto precarizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en las condiciones en las que se desarrolla la comunidad educativa y sus interacciones (Correa, 2012).

Debido a todo lo anteriormente expuesto, el establecimiento municipal al que pertenecen las jóvenes está abocado en la resolución de problemáticas propias del contexto sociocultural donde se encuentra, que según informantes claves son catalogadas como “urgentes”. Tal situación somete el accionar del establecimiento desde una mira asistencialista en perjuicio directo del desarrollo integral y transversal de los y las jóvenes en formación. Estas necesidades urgentes se relacionan directamente con lo caracterizado y analizado por Ávila et al. (2000), desde la multicausalidad de los comportamientos en la juventud, involucrados no solo con rasgos de la personalidad y sus factores de riesgo sino que también los procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se desenvuelve la persona. Debido a esto en los estudiantes que provienen de contextos vulnerabilizados se denota una mayor fragilidad durante esta etapa para iniciar conductas de riesgo en salud mental y adaptación social tales como: consumo de drogas ilícitas, embarazo precoz, deserción escolar, violencia y conductas antisociales.

Lo anterior coincide con la realidad a la que pertenecen las jóvenes, tanto en lo sociocultural como en relación a las percepciones que las estudiantes expresaron sobre su educación afectiva sexual en el liceo. En este sentido las necesidades urgentes

conceptualizadas previamente reflejan los contenidos abordados en la experiencia educativa vivida por las estudiantes, los cuales evidenciaron un enfoque preferentemente prevencionista, acorde a la visión que propone el Ministerio de Salud para la educación afectiva sexual de los chilenos.

Por otra parte lo que propone el Ministerio de educación es un enfoque integral de la educación afectiva sexual que se contraponen con el enfoque prevencionista, puesto el vigente plan de “Formación en Sexualidad, Afectividad y Género” (2013) declara que este tipo de educación debe apuntar no solo a aspectos de reproducción y fertilidad sino que debe centrarse en la formación de personas capaces de relacionarse afectivamente y tomar decisiones responsables en relación a su sexualidad y la de otros. Esto último tiene directa relación con la necesidad que expresan las estudiantes que de contar con un programa formal de educación afectiva sexual que contemple contenidos integrales.

3. Entre la realidad y el ideal: Percepciones de su formación afectiva sexual.

En relación al paradigma inclusivo que se nutre de los principios del constructivismo social para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La presente investigación concibe al contexto socio cultural como un elemento influyente en la construcción de las percepciones de las personas y como éstas se expresan específicamente a través del lenguaje.

Tal como se profundizó en el marco referencial, las percepciones son entendidas en este estudio según la acepción de Oviedo (2004) y Moscovici (1984), como el sustento más profundo, oculto e influyente del sistema cognitivo y social del sujeto, dependiente de la interpretación personal sobre un determinado conocimiento y/o experiencia, y del contexto socio histórico-cultural en el cual se desarrolla la persona. A su vez, Estrada (2011) señala que el valor del lenguaje en los procesos psicológicos, como la percepción, tiene dos fines, el primero comunicativo social para influir en los demás y para comprender la realidad circundante y en segundo lugar, para influir para uno mismo, a través de su internalización.

Dicho esto, las percepciones de las estudiantes en torno a los procesos formativos vividos en relación a su formación afectiva sexual, develaron la existencia de solo una experiencia educativa en esta área durante el año 2013. Esta situación no coincide con lo que se espera de la educación sexual en Chile, ya que no basta con realizar una experiencia educativa una vez al año, sino que la misma ley 20.418 establece que es obligación de los establecimientos que imparten enseñanza media del país, el contar con un programa formal de educación afectiva sexual. Lo anterior involucra una continuidad en el tiempo, objetivos claros y definidos, contenidos, estrategias y personas responsables que apunten a desarrollar en los estudiantes una sexualidad autónoma y responsable.

Asimismo MINEDUC (2001) plantea la necesidad de considerar la dimensión de la sexualidad en la educación formal, ya que una educación de calidad, debe incluir entre sus propósitos la satisfacción de las necesidades de aprendizaje requeridas para un desarrollo socio-afectivo sano y maduro que favorezca el crecimiento humano pleno de niños, niñas y jóvenes. Por tanto, esta dimensión de la formación humana, para Ortíz y Lobato (2003) debería estar presente en el currículo escolar de forma permanente por ser considerada tanto nacional e internacionalmente, según el Enfoque de Derecho, como un derecho del proceso educativo integral e inclusivo, de los y las estudiantes, toda la formación de la persona (Ídem).

Por otro lado, las estudiantes expresaron que dicha experiencia educativa fue percibida desde tres ejes principales; estrategias pedagógicas tradicionales y restringidas, un enfoque eminentemente preventivo-biologicista del contenido y responsables de la formación jóvenes, mujeres, profesionales y externas a su establecimiento. Considerando lo anterior, es que las estudiantes valoraron esta experiencia educativa como irrelevante a nivel personal y carente de aprendizajes significativos. Dicha situación se contradice y aleja de todo proceso educativo que busca generar y construir con los estudiantes aprendizajes significativos que puedan transferirse y generalizarse en la vida cotidiana y ser útiles para solucionar situaciones y conflictos de manera efectiva.

En este sentido, todo proceso de aprendizaje tiene el propósito de ser significativo y pertinente, donde los estudiantes utilicen sus conocimientos previos para construir un nuevo aprendizaje, estableciendo una nueva forma de conexión, enriqueciendo sus conocimientos

sobre el mundo físico, social, y potenciando su crecimiento personal. Estos aprendizajes dan respuesta a los problemas y conflictos más urgentes que los y las estudiantes experimentan, favoreciendo que ellos sean capaces de hacer un análisis y comprensión de la realidad (MINEDUC, 2013). Es decir, que elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y conflictos sociales, siendo capaces de adoptar frente a éstos actitudes y comportamientos, basados en valores aprendidos en la familia, la escuela y que son asumidos y ejercidos libremente. No obstante para ello, se requiere un proceso de enseñanza que facilite la construcción de nuevos saberes, actitudes y valores. Donde toda experiencia educativa– busque aprendizajes significativos, considerando como elemento base al proceso que relaciona la nueva información con algún elemento ya existente en la estructura cognitiva del estudiante, la cual ha sido construida sobre las interacciones socio afectivas que se generan en un contexto determinado.

Dicho lo anterior todo proceso educativo debe iniciarse contemplando al estudiante como una persona activa que trae consigo sus propios conocimientos y percepciones en torno a un saber específico; por lo que, el responsable de la experiencia formativa debe proponer tareas diferentes, dar mayor protagonismo al estudiante, facilitar la interacción con el medio físico y social, considerando la diversidad e incidencia que el contexto socio cultural tiene en cómo el estudiante construye sus aprendizajes para que el responsable pueda saber qué tipo de actividades hacer y cuáles estrategias utilizar para lograr un aprendizaje significativo (Cristo, 2010).

Retomando las percepciones develadas de las estudiantes, surge como primer resultado, las estrategias pedagógicas utilizadas en la experiencia formativa afectiva sexual, las cuales fueron apreciadas, por ellas, como tradicionales y restringidas en relación con una enseñanza expositiva y limitada en participación. Lo anterior, no refleja estrategias desde un paradigma socio-constructivista, que promueva un aprendizaje significativo e inclusivo, ya que el rol del estudiante pasa a ser pasivo frente a su aprendizaje y no permite la construcción de conocimiento con sus pares a través de la participación activa con ellos, lo que denota un paradigma conductista en el aprendizaje.

En este mismo eje, las estudiantes logran identificar tres elementos presentes en las estrategias pedagógicas utilizadas en dicha experiencia, que se relacionan con la

Modalidad, los Recursos y el Tiempo. Tanto la Modalidad utilizada como el Tiempo que duró la experiencia, no fueron suficientes para que esta experiencia fuera significativa para las estudiantes debido a la falta de continuidad y periodicidad, elementos indispensables que deben estar presentes en los procesos formativos de educación (MINEDUC, 2010).

En cuanto a los Recursos utilizados, las estudiantes perciben que éstos se limitaron solo a materiales de tipo gráfico y visual como apoyo principal para realizar una clase expositiva. Sin embargo, los recursos pedagógicos son variados y se pueden entender como todo instrumento y medios que proveen al educador pautas y criterios para la toma de decisiones en la administración de los mismos, tanto en la planificación como en la intervención directa del proceso de enseñanza (Zabala, 1990). Por tanto, los recursos no solo se reducen a elementos tradicionales como la pizarra, papel y lápiz, sino que también hay que considerar diferentes formas de representación de la información, en función de la diversidad de estilos de aprendizajes presentes en el aula (Alba,2012).

Continuando con las percepciones de las estudiantes nace como segundo eje, las referidas a los contenidos tratados en la experiencia educativa vivida, evidenciando un enfoque eminentemente preventivo-biologicista con algunos matices en la dimensión afectiva-valórica y orientación sexual. El enfoque preventivo-biologicista es coherente con la visión que declara el Ministerio de Salud sobre la educación sexual que debiera tener toda persona. Sin embargo, dicho enfoque es insuficiente y restringido en relación con el enfoque integral que propone el Ministerio de Educación en su plan de *Formación en Sexualidad, Afectividad y Género* vigente desde el año 2013. En este documento el MINEDUC explicita que la educación sexual integra elementos físicos, emocionales, intelectuales, culturales y sociales, donde intervienen las emociones y/o sentimientos, la relación con el cuerpo y sus procesos y los conocimientos sobre él. Lo anterior se traduce en que los contenidos que propone MINEDUC evidencian un enfoque integral que contempla aspectos preventivos, expresados en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones. Por tanto la educación afectiva sexual tiene una visión integral del desarrollo humano, donde se supera el reduccionismo biológico que ha predominando durante años en esta materia (MINEDUC, 2013). Tanto es así, que de los

catorce temas propuestos por MINEDUC en este plan, solo dos de ellas se relacionan directamente con la anatomía del cuerpo, reproducción y fertilidad humana.

Finalmente, la educación sexual chilena pretende rescatar una visión integradora que refleje la realidad compleja que configura a las personas, y por ende se comprende que los jóvenes que cursan la enseñanza media se encuentran en un período de la vida donde comienzan a construir un proyecto de vida y generalmente inician las relaciones de pareja y la actividad sexual. En este sentido, es que fortalecer los recursos personales como la autoestima, la autonomía emocional, la confianza en sí mismo y el autocuidado, MINEDUC (2013) propone abordar como contenido las emociones, el romance, la atracción, el enamoramiento, el placer y las relaciones de pareja. Considerando fundamental entregar herramientas para enfrentar de manera asertiva estereotipos, mitos y creencias que pueden generar relaciones abusivas, logrando un adecuado desarrollo en la expresión de su sexualidad y afectividad.

Los contenidos explicitados anteriormente permitirán, según MINEDUC (2013), desarrollar y fortalecer en los jóvenes las habilidades comunicativas, empatía y asertividad, la capacidad de decidir responsablemente sobre su comportamiento sexual y sus consecuencias, desarrollar un pensamiento crítico en relación a la influencia de los medios de comunicación y grupos de pares en relación a la sexualidad; igualmente, se hace necesario abordar la elaboración de sus proyectos de vida, considerando su condición de sujeto de derechos y deberes en búsqueda de su realización como ser individual y su contribución a la sociedad, asumiendo responsablemente compromisos consigo mismo y los otros.

En relación al tercer eje referido a las percepciones en cuanto a los responsables de la experiencia es preciso esclarecer que a pesar de que no existe una ley o normativa que identifique a él o los responsables de llevar a cabo experiencias educativas afectivo sexuales, MINEDUC (2013) señala que los responsables deben ser profesores pertenecientes al establecimiento. Estos según el ministerio, deben fomentar y dar las facilidades para la formación continua de las y los profesores del sistema, de manera que incorporen en sus prácticas pedagógicas los contenidos, habilidades, estrategias y actitudes necesarias para el desarrollo pleno e integral de la afectividad y la sexualidad bajo los enfoques de derecho, género e inclusión de todos y todas. Del mismo modo, sería necesario

incentivar que estos temas se incorporen explícitamente en el currículum de formación inicial de docentes, de manera que las futuras generaciones de profesores egresen capacitados para integrar la educación sexual en su quehacer pedagógico. En contraste a todo lo anterior, las estudiantes percibieron que los responsables de la experiencia educativa fueron mujeres jóvenes externas al establecimiento y sin una formación docente.

Finalmente las estudiantes, valoran la experiencia educativa vivida como irrelevante a nivel personal debido a la carencia de aprendizajes significativos en ésta, debido que no permitieron ni facilitaron procesos de aprendizajes inclusivos y significativos. Asimismo las estudiantes expresan que la carencia de sentido de la experiencia educativa tuvo como consecuencia el que sus procesos de atención y de memoria, se vieran interferidos y por ende, sus aprendizajes no fueran significativos.

En este sentido la relevancia de la atención en los procesos educativos y en el aprendizaje significativo radica en que ésta es la concentración de la actividad mental en distintas tareas. Ello implica que de los múltiples estímulos susceptibles de ser percibidos y atendidos son seleccionados en determinados estímulos específicos auditivos o visuales, excluyendo todos los demás que interfieren el procesamiento de aquellos (Rivas, 2008). Es decir, la atención recibe la consideración que merece, en cuanto que resulta decisiva para los demás procesos cognitivos, como los de percepción y memoria. Ciertamente, la atención constituye un importante factor en actividades como la solución de problemas o la toma de decisiones, por tanto, es decisiva en la cognición y la acción humana, como responsable de la activación de procesos cognitivos, lo que constituye una condición indispensable para un efectivo aprendizaje específico (Rivas, 2008).

Tal como logran señalar las estudiantes, en la atención influyen distintas variables o factores, externos e internos, que favorecen o no, la activación, enfoque, concentración y persistencia en determinados objetos, escenas, hechos o tareas. Se señalan como factores *externos* de la atención los concernientes a la configuración y las cualidades o propiedades de estímulo informativos ajenos a los estudiantes y correspondientes al entorno. Entre los factores *internos*, se consideran las expectativas, motivación e intereses personales del estudiante (Ídem). Ligado a ello, se añade la importante influencia que puede ejercer la acción docente, particularmente mediante las estrategias de motivación, entendiéndose que

ésta es una forma de activación (Ídem). Aunque atención y motivación sean procesos teóricamente diferenciables, en el orden operativo, la intencionalidad básica de la motivación es activar, enfocar y mantener la atención en lo que es relevante para el aprendizaje actual o ulterior.

En cuanto a la valoración que las estudiantes hicieron de la experiencia educativa que vivieron, la memoria fue el segundo proceso cognitivo que presentó consecuencias a largo plazo, debido a la carencia de significados de esta experiencia. En este sentido, y al igual que la atención, la memoria es indispensable para que todo aprendizaje sea significativo, si hay olvido o un recuerdo parcial de este que no puede ser explicado ni transferido a la vida cotidiana, este aprendizaje no ha sido significado, tal como señala Fernández (2009), *si no se recuerda, no se ha aprendido*. Tanto es así, que la memoria ocupa una posición central en la estructura del sistema cognitivo humano, es decir, mantiene transitoriamente activa en la conciencia la información cognitivamente procesada, la que posteriormente podrá ser transferida a la memoria de largo plazo y retenida en la misma, produciéndose el aprendizaje (Fernández, 2009).

Como ya se mencionó anteriormente, el aprendizaje puede comprenderse como un cambio en la estructura cognitiva más o menos permanente resultado de la experiencia, pero para que este cambio se produzca es necesario que la persona transforme la información que recibe, por lo tanto, no se trata solo de captar datos sino más bien de hacer con ellos un trabajo de construcción de esquemas (Moreira, 1997). El estudiante es aquí una persona activa que hace uso de un sistema de procesamiento de información: la memoria. El aprendizaje y la memoria están unidos de modo que no existe uno sin el otro. De hecho, la memoria es el “sitio” en donde se plasma un aprendizaje (Martínez, 1994).

En síntesis es posible afirmar que cuando hay aprendizajes significativos, se provocan cambios más o menos estables en la estructura cognitiva de la persona, específicamente en la percepción de ésta, debido a su interacción con otras personas, objetos, situaciones, ambientes y aún consigo misma. Este cambio en la percepción influyen en el modo como la persona se ve a sí misma, a los demás y al mundo en el que vive, pudiendo recordar aquello que ha vivido y aprendido (Moreno, 2006).

4. Demandas sentidas y propuestas de un programa formal de educación afectiva sexual

Desde el paradigma de los apoyos, profundizado en el marco referencial parece relevante considerar las necesidades sentidas de las estudiantes como herramienta y estrategia educativa que permite realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje interactivo con ellas, puesto que considera sus percepciones, opiniones y deseos en torno al desarrollo de sus aprendizajes esperados, las estrategias pedagógicas y el proceso educativo en general. A su vez permite brindar una respuesta individualizada, según las características que el propio estudiante solicita.

En este sentido, las declaraciones de las estudiantes expresan la necesidad sentida de contar con un programa formal de educación afectiva sexual, que contemple estrategias motivadoras, un enfoque integral de los contenidos y que quienes lleven a cabo dicho programa sea un grupo interdisciplinar.

Deseo de estrategias formales y motivadoras.

En relación a las estrategias pedagógicas y motivadoras las estudiantes declaran como relevantes tres elementos que deberían contemplar: recursos materiales, continuidad estable en el tiempo del programa y con una modalidad que tenga la misma formalidad que las asignaturas que establece el currículum nacional.

Para efectos de la presente investigación cobra relevancia que las propias estudiantes expresen esta necesidad, puesto que a pesar de desconocer el marco legislativo que protege sus derechos en materia de educación y específicamente sobre el derecho a recibir un programa formal de educación sexual durante la enseñanza media, las estudiantes a través de una actitud proactiva frente a sus propias necesidades entregan asertivamente tres grandes lineamientos, anteriormente descritos como ejes, de lo que sería un ideal para su educación en el área.

En relación al derecho a recibir una educación afectiva sexual a través de un programa formal, éste se sustenta en la Ley 20.418, que a su vez establece que “toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial” (art n° 1, Ley 20.418), exigiendo a todo establecimiento a brindar un programa establecido a los jóvenes en formación.

Asimismo, en cuanto a la formalidad, las estudiantes expresan la necesidad de que la experiencia educativa tenga una modalidad referida a una clase o asignatura que mantenga la misma relevancia que otras áreas del currículo.

Por otra parte, referido a las estrategias propiamente, las estudiantes relacionan directamente el nivel de atención que podrían tener en una futura experiencia educativa de afectividad y sexualidad, con las estrategias motivadoras. En este sentido se hace pertinente relacionar dichas estrategias con el Diseño Universal de Aprendizaje y su aplicación en el aula de clases y en la atención a la diversidad, de tal forma que se asegure la inclusión y el acceso al currículum de todos y todas. Dicho diseño se utiliza en educación especial, para ser llevado a cualquier aula con la finalidad de otorgar una educación con un enfoque inclusivo, que aspira al desarrollo de escuelas comunes para que todos los estudiantes, independiente de sus diversidades individuales, culturales y sociales ante el aprendizaje, puedan acceder a una educación de calidad con equivalentes oportunidades.(UNESCO, 2000).

El Diseño Universal de Aprendizaje contempla tres componentes que los responsables debieran proporcionar a todos sus alumnos (Alba, 2012). Primero proporcionar múltiples medios de representación, con la finalidad de abarcar los tres canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y así permitir mantener la atención de todos los involucrados. Segundo proporcionar múltiples medios para la acción. Los componentes ya mencionados son los deseados por las estudiantes, cuando señalan una ampliación de los recursos gráficos utilizados, para alcanzar una motivación y atención que les permita tener un proceso significativo de aprendizaje. Y tercero proporcionar múltiples medios de compromiso, apuntando a la motivación frente al proceso de aprendizaje.

Anhelo de un enfoque integral de los contenidos.

En relación al contenido, las estudiantes expresan como necesidad sentida el obtener una experiencia educativa afectiva sexual desde un enfoque integral, destacando contenidos relacionados al autocuidado y al ámbito afectivo. A su vez evidencian la necesidad de profundizar y nivelar sobre los contenidos abordados en la única experiencia vivida en el área en torno a su educación afectiva sexual acorde con la etapa del desarrollo en que se encuentran y su contexto más próximo.

En cuanto al contenido que aborda temáticas sobre autocuidado, se distinguen por una parte los de carácter preventivo, donde se señalan el cuidado en la etapa gestacional por parte de las madres, evitando posibles consecuencias de sus actos hacia el hijo(a) que está por nacer. Y por otra parte cuando se refieren al contenido del ámbito afectivo se distinguen aspectos relacionados al respeto entre géneros y una comunicación efectiva en torno a la sexualidad y afectividad al interior del núcleo familiar.

Lo expresado por las alumnas se justifica en lo señalado por MINEDUC (2013), donde queda explícito que “la formación integral de los y las estudiantes que atañen a su sexualidad, afectividad y género, necesariamente lleva a la educación a abordar temáticas y ámbitos del desarrollo personal, intelectual, moral y social de éstos” (p.11). Entregando una guía a todos aquellos establecimientos para que creen su propio programa de formación en sexualidad afectiva y género, donde se proponen 14 tópicos, de los cuales las jóvenes hacen alusión al desarrollo personal y autoestima; afectividad, vida familiar, roles y estereotipos sexuales; valores y sexualidad; paternidad y maternidad responsable; etapas del ciclo vital y prevención de situaciones de riesgo. Es relevante para la presente investigación destacar la cercanía de los contenidos deseados por las alumnas con aquellos que deberían estar recibiendo como parte de su derecho a recibir una educación pública, integral y de calidad, tomando en cuenta que solo tuvieron una experiencia puntual sobre esta dimensión trascendente en su tránsito a la vida adulta y para su calidad de vida.

En relación a la integralidad de la educación afectiva sexual, el enfoque de género permite proporcionar contenidos desde una visión de respeto e igualdad entre hombres y mujeres de manera transversal en el aprendizaje sobre la convivencia entre pares y

sociedad, propiciando la igualdad de derechos y deberes en materia de sexualidad y relaciones afectivas. Éstos permiten que los y las estudiantes comprendan que el género se construye de manera dinámica a lo largo de su ciclo vital, y consolidar la capacidad de reflexión crítica sobre aquellas creencias históricamente arraigadas en la sociedad sobre los roles impositivos a hombres y mujeres que puedan ser un obstáculo para la expresión de la libertad de pensamiento a la hora de tomar decisiones trascendentes para sus proyectos de vida.

Necesidad de un equipo interdisciplinario

Lo percibido por las estudiantes referente a él o los responsables que debieran hacerse cargo de sus futuras experiencias educativas afectivas sexuales, éstas señalan aptitudes idóneas que éstos debieran tener, aptitudes que están en concordancia con las planteadas por el ministerio de educación.

Tales aptitudes se relacionan con personas que cuenten con formación en pedagogía, y a su vez que posean habilidades que permitan generar motivación, mantener la atención y construir aprendizajes significativos. Asimismo plantean que dicha persona debe transmitir cercanía, empatía y confianza, que a su vez relacionan con una figura femenina. Paralelo a lo anterior, según las estudiantes agregan que él o los responsables deberían ser profesionales de la salud, para que maneje el contenido específico y tenga experiencia en relación al área abordada.

Los hallazgos emergentes se pueden vincular con los lineamientos que propone MINDUC (2011) para generar un programa propio de educación sexual con enfoque de género. En su documento orientaciones técnicas señala que además de manejar el contenido por parte de los profesionales, pero sin señalar quien sería idóneo, entrega aptitudes que debieran desarrollar los encargados de un proyecto.

Dichas aptitudes tienen directa relación con los deseos de las estudiantes, puesto que los encargados debieran propiciar un clima de respeto y confianza que permita transmitir una actitud positiva hacia la sexualidad. Tomando como base los contenidos y creencias que los propios estudiantes manejan. Como se puede evidenciar en la presente

investigación las informantes, con sólo haber vivido una experiencia educativa afectiva sexual, tuvieron claridad y asertividad en sus propuestas.

Otra de las aptitudes es informarse y conocer cabalmente lo que se quiere enseñar, de acuerdo a la etapa del desarrollo, contexto y deseos de los estudiantes, así como conocer y aceptar las singularidades de cada uno de ellos, sin olvidar los valores transmitidos por sus familias.

Finalmente tomando en cuenta que un profesional de la educación no se encuentra formado específicamente en el área de la sexualidad, éste debiera para poder entregar experiencias educativas significativas y profundas en los contenidos, estrategias y recursos, según MINEDUC (2013) trabajar con otros profesionales que sí cuenten con la experiencia y las capacidades necesarias para ello. Comprendiendo lo dicho anteriormente se considera que el ideal en torno a la idoneidad de responsables de las experiencias educativas en esta materia debe conformar un equipo interdisciplinario para así brindar una mirada integral a la educación afectiva sexual que demandan las estudiantes.

Es relevante enfatizar el aporte que puede brindar un o una profesora de educación especial o diferencial dentro de un equipo interdisciplinario a cargo de las experiencias educativas sobre afectividad y sexualidad, ya que la educación diferencial como disciplina esta llamada a atender a la diversidad e incluirla en todo proceso educativo, a través de estrategias y apoyos específicos que apunten a atender las necesidades manifiestas de los estudiantes a lo largo de todo su ciclo vital, con el objetivo de mejorar significativamente su calidad vida.

5. Conclusiones

En síntesis es posible concluir que a partir del enfoque de derecho se establece que la educación es un derecho inalienable de los seres humanos y por tanto dentro de este marco, la educación afectiva sexual también lo es, independiente del contexto socio cultural y el tipo de administración que tenga el establecimiento educativo, constituyéndose como un deber irrenunciable de éste garantizarlo.

No obstante esta obligación legal y ética de brindar una formación afectiva sexual a jóvenes de enseñanza media, existen establecimientos, como al que pertenecen las jóvenes, que no cumplen con garantizar este derecho. En él se visualiza una respuesta asistencialista en torno a las necesidades urgentes que manifiestan las estudiantes, tales como el embarazo precoz y la violencia, entre otros. Todos estos, fruto de la vulnerabilidad social que impera en los contextos en los que se desenvuelven las estudiantes y la precarización sistémica de la administración de la educación municipalizada en Chile.

En este contexto las estudiantes, logran percibir que su experiencia en torno a su formación afectiva sexual no fue significativa ni relevante para sus vidas. Sin embargo, a pesar de desconocer el marco legislativo que exige la garantía de este derecho, las estudiantes logran demandar y proponer la necesidad de contar con un programa de educación afectiva sexual integral, que coincide con el enfoque que propone MINEDUC para la educación sexual de los y las jóvenes chilenas. En síntesis, las estudiantes requieren necesidades vinculadas a la utilización de nuevas estrategias pedagógicas, al enfoque de los contenidos y la idoneidad de los responsables a cargo, en pro de construir aprendizajes significativos que aporten en la conformación de una sexualidad responsable, auto-determinada y consciente basada en la afectividad, el respeto por el otro y consigo mismo.

CIERRE DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

El presente y último capítulo, tiene por objetivo dar a conocer en primer lugar, las limitaciones y proyecciones de la investigación realizada, y en segundo lugar finalizar la misma con un cierre metacognitivo, que da cuenta de la reflexión crítica acerca de las debilidades y fortalezas que como grupo humano presentamos a lo largo de la realización de este estudio, asimismo se evidencian los aprendizajes que trajo consigo el trabajo grupal en pos de un objetivo común.

Limitaciones y proyecciones de la investigación.

Para dar término a la presente investigación, es necesario dar cuenta de las limitaciones del estudio; así como sus proyecciones.

En relación a las limitaciones, se hace referencia a cuatro, la primera corresponde al tiempo acotado que se tiene para realizar la investigación, la segunda, a la vinculación psicológica establecida con las estudiantes del liceo en cuestión, en tercer lugar la escasa y única experiencia formativa en el ámbito afectivo sexual que las estudiantes tuvieron y por último el lenguaje propio de la juventud.

El tiempo fue la mayor limitación del estudio, toda vez que será acotado para estudiar en profundidad las particularidades de los seres humanos y para asumir una organización formal propia de una investigación. Estas limitantes reducen la capacidad de flexibilizar y contemplar cambios frente a imponderables que se pueden presentar en el proceso, como es el caso del incendio catastrófico que afectó a Valparaíso en abril del presente año. Ciertamente, este imponderable afectó el trabajo de campo pues se desarrolló en una institución, el liceo, que durante cuatro semanas funcionó como uno de los albergues de la comuna, acogiendo a las víctimas. Posterior al período de albergue, el liceo en su rol educativo, debió concentrarse en recuperar las clases perdidas, por tanto el cronograma de trabajo acordado para el estudio se retrasó y el tiempo facilitado se redujo considerablemente.

Derivada de la limitante anterior y gracias a los aprendizajes construidos durante el trabajo de campo, se logra identificar otra limitante, la generación de más y mejores instancias que facilitarán una mayor vinculación psicológica – emocional con las jóvenes. En efecto, se esperaba generar lazos de confianza entre las estudiantes y las investigadoras para que ellas permitieran acceder en su mundo interno de manera más profunda, sobre todo cuando el foco de la investigación estuvo puesto en temas de alta sensibilidad para las jóvenes, como lo son la sexualidad y la afectividad y considerando los prejuicios y estereotipos sociales que existen al respecto.

Otra barrera que surgió en el proceso de investigación fue la escasa y única experiencia formativa vivida por las jóvenes, dicha dificultad nos provocó interrogantes las cuales fueron dilucidadas en el transcurso del trabajo realizado y gracias al apoyo de la profesora tutora la cual nos respaldó durante el proceso.

Por último el lenguaje propio de la edad de la informantes el cual fue un obstáculo, puesto que debimos sumergirnos en los significados y formas de expresiones diferentes que tienen las jóvenes, para de este modo poder encontrar el sentido y finalidad de lo dicho por las informantes de nuestra investigación.

Proyecciones.

Las proyecciones corresponden a líneas de investigación que dicen relación con el estudio presentado y que pueden ser abordadas en futuras investigaciones. En este sentido es posible identificar las siguientes líneas investigativas:

- ~ Realizar un programa de educación afectiva sexual para las estudiantes que se educan en el liceo donde se realizó la investigación, considerando la información que proporciona este estudio en relación a las necesidades sentidas expresadas por las jóvenes. Por lo mismo y para favorecer el trabajo en este sentido se entregará un informe ejecutivo al liceo.
- ~ Analizar los conocimientos que las estudiantes poseen en torno a las temáticas que aprendieron en la experiencia de educación afectiva sexual vivida en el liceo. Ya que este trabajo no profundizó en este aspecto debido a que no tenía relación con el

objetivo de la investigación, mas, a través del discurso de las jóvenes se evidenció un manejo conceptual solo a nivel declarativo. En este sentido se considera relevante ahondar en los tipos de conocimientos que lograron construir, ya que queda la interrogante acerca de ¿qué aprendieron en la experiencia educativa que tuvieron en torno a sexualidad y afectividad?

- ~ Ampliar la población estudiada, en relación a los tipos de establecimiento educativos, ya sea particular, subvencionado, subvencionado pagado, así como la modalidad, científico humanista, artístico, entre otros, en educación media. Con el fin de contrastar las percepciones juveniles en materia de educación afectiva sexual en diferentes contextos.

Reflexiones Metacognitivas.

Este apartado se comprende como el ejercicio reflexivo y crítico en torno a las debilidades y fortalezas que cómo grupo vivenciamos a lo largo de todo el proceso investigativo. Entendiendo a su vez que éstas coexisten en una relación dinámica y transformadora, en la que si se tienen los apoyos necesarios siempre mejorará y contribuirá a construir aprendizajes significativos.

En este sentido, se considera relevante hacer mención sobre la importancia de contar con apoyos de tipo especializado para desarrollar por primera vez un trabajo de investigación cualitativo. Específicamente referidos a las áreas de redacción y metodología. En relación al área de redacción, consideramos que sería de gran utilidad contar con un experto en el área, ya que en esta investigación, el aunar los diferentes estilos de escritura a un lenguaje científico implicó invertir un tiempo considerable en relación a lo acotado del mismo. Misma relación es aplicable a la necesidad de contar con el apoyo específico de un experto en metodología, ya que la investigación cualitativa presenta múltiples diseños metodológicos y formas de análisis posibles, lo cual en momentos indujo a confusión debido a la falta de experticia de las estudiantes a cargo de la investigación.

Referido a las debilidades identificadas, se puede anticipar que éstas fueron surgiendo en diferentes etapas de la investigación, que corresponden a momentos específicos y que con esfuerzo, empatía, tolerancia y perseverancia lograron ser superadas. La primera debilidad con la que tuvimos que trabajar como grupo fue la adaptación de las diferentes convicciones, intereses, hábitos de trabajo y personalidades a un equipo que persiguiera un objetivo común y transformar todos los aportes individuales en un trabajo cohesionado y colaborativo.

El trabajo no fue fácil, pero se superó gracias al profundo respeto y valoración que cada una de las integrantes de este grupo humano, tiene por la diversidad y convicción sobre lo necesario que es la equitativa participación de todos y todas para configurar aportes y consensos significativos en materias de educación y buenas prácticas en miras de una sana construcción de la colegialidad, aspecto fundamental para el mejoramiento de la identidad docente actual y de la que seremos parte.

Dentro de las fortalezas que se fueron forjando, no se puede dejar de mencionar la tolerancia a la frustración, flexibilidad y perseverancia frente a los distintos desafíos que surgieron de dificultades inesperadas, sobre todo en el trabajo de campo, pues hubo que reorganizarlo completamente y adaptar la funcionalidad de todo el equipo a las cambiantes condiciones que presentaba el establecimiento educativo donde se desarrolló la investigación.

Sumado a lo anterior, luego de flexibilizar y superar momentos de frustración, el grupo de trabajo generó un consenso en torno a la importancia que significaba hacer de este trabajo un aporte real, focalizando todas los recursos disponibles para generar un proceso eficiente, equitativo y en constante búsqueda por entregar aportes a través de un producto de calidad, pues lo ameritaba tanto el tema de estudio, como las personas implicadas en él.

Todo el proceso que implicó este trabajo de titulación significó un desafío tanto en lo académico como en el ámbito personal de todas las integrantes del equipo, debido a que cada fase del desarrollo presentó altas exigencias desde el inicio. Dentro las cuales, las más significativas fueron la búsqueda de información especializada respecto a un tema poco estudiado y profundizado; el aprender colaborativamente una gran cantidad de contenidos desconocidos en un tiempo acotado, y compatibilizar de forma funcional las prioridades del

ámbito personal con las múltiples responsabilidades que implica sacar a delante un trabajo de esta envergadura.

Se hace necesario enfatizar sobre el desafío que implicó la búsqueda de información especializada, lo cual deriva directamente de los escasos estudios de investigación que profundizan el ámbito de la sexualidad y la afectividad en la juventud y la incidencia del enfoque de género y derecho sobre el desarrollo de políticas públicas emergentes aplicadas en la educación pública nacional.

Referente a éste último punto, consideramos relevante que en nuestra formación profesional se impartan contenidos aludidos al enfoque de derechos, género y sexualidad, con la finalidad ser un aporte en las nuevas políticas públicas educativas que se están implementando en nuestro país, todas ellas en respuesta a las urgentes necesidades de la sociedad actual en materia de educación integral y transversal, marco que comprende a la formación afectiva sexual como un lineamiento rector para desarrollar los aprendizajes en torno a la convivencia y sano tránsito a la vida adulta de quienes se educan hoy.

En cuanto al apoyo otorgado durante nuestra labor es preciso nombrar al profesor Pablo Cáceres experto en investigación y el cual estuvo a disposición para resolver nuestras dudas y ayudar a realizar un trabajo riguroso en la investigación realizada. Otro profesional que acompañó el proceso fue la profesora Cristina Julio, la cual con su expertis en el área de la investigación, nos aportó con técnicas, modos y estrategias para realizar un trabajo competente y de calidad.

Referido a la colaboración que nos fue entregada durante la investigación no podemos dejar de mencionar el gran apoyo de Don Gregorio coordinador familiar, el jefe de UTP y todo el equipo educativo que estuvo a nuestra disposición y facilitaron el acceso a las estudiantes, por otro lado debemos nombrar a nuestras coparticipantes las cuales fueron la base de nuestra investigación, las estudiantes que fueron nuestras informantes y gracias a las cuales pudimos realizar dicha investigación.

Gracias a todo el aprendizaje construido durante el desarrollo del presente trabajo de investigación, en relación a las urgentes necesidades de la sociedad en materia de equidad, inclusión, y justicia social es que consideramos como la fortaleza que mejor identifica a todas las personas que componen este equipo de trabajo, la capacidad de comprender y

vivir la convicción de que una educación pública, de calidad y equitativa para todos y todas es el único camino para construir una sociedad más justa e inclusiva, asumiendo por tanto la responsabilidad de que, como futuras educadoras diferenciales, tenemos que trabajar por aportar en la generación de cambios necesarios que garanticen y den respuesta a los derechos y necesidades de todos y todas los estudiantes con los que nos relacionemos a través nuestro futuro quehacer pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ~ Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derecho en las estrategias y políticas del sistema educativo de Chile. *Revista de la CEPAL*, 30(88).
- ~ Aguilera, O. (2003). *Tan jóvenes, tan viejos: los movimientos juveniles en el Chile de hoy*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- ~ Aguilera, O. (2008). *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Madrid.
- ~ Aguilera, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte. *Revista última década*, 17(31), 109-127.
- ~ Alba, C. (2012). *Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ~ Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGRAW-HILL.
- ~ Alpizar, L. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Revista Última Década*, 11(19), 105-123.
- ~ Altheide, D. & Michalowsky, S. (1999) Fear in the news: a discourse control. En Caceres (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53-82.
- ~ Anguera, M., Arnau, J., Ato, M, Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- ~ Arbeláez, M. (2002). Representaciones mentales. *Revista de Ciencias Humanas*, 8 (29). Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/>.
- ~ Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Paris: Ediciones Catedra.
- ~ Benez, M., Kauffer, M., Soares, D. y Alvarado, G. (2010). El estudio de las percepciones de la gestión de la calidad del agua, una herramienta para fortalecer la

- participación pública en la microcuenca del río Fogótico, *Chiapas. Región y sociedad*, 22(47), 73-104.
- ~ Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia (7ª Ed.)*. Madrid: Editorial médica Panamericana.
- ~ Bergh, B. (1989). *Qualitative Research Methods for de social sciences*. En Ruíz, I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Deusto.
- ~ Bilbao, J. (s.f). *Guía metodológica institucional de presentación de proyectos de investigación*. Ciudad: CITEC
- ~ Bisquero, R. (2000). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: Ceac S.A.
- ~ Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- ~ Bravo, L., Burotto, J. y Gislyng, J. (1997). *Derechos reproductivos*. Recuperado de <http://www.sexualidadjoven.cl/genero/generodocumentos.htm>.
- ~ Bruner, J. (1975). From cognition to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3, 547-564.
- ~ Butler, J. (2007). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ~ Cabrera, I. (2003). El procesamiento humano de la información: en busca de una explicación. *ACIMED*, 11(6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S102494352003000600006&script=sci_arttet
- ~ Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53-82.
- ~ Calixto, R. y Herrera, L. (2010). Estudio sobre las percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de educar*, 11(22), 227-249.
- ~ Chacón, M. (2009). Desarrollo de la adolescencia y la juventud. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 3(25).
- ~ Cisterna, F. (2000). *El análisis crítico de los libros de texto desde la noción de currículum oculto. Una propuesta teórica y metodológica*. Ponencia presentada en

el Congreso Nacional REDUC: Investigación educativa e información, Santiago de Chile.

- ~ Comenio, J. (1976). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- ~ Comité de los Derechos del Niño. (2003) La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño (CRC/GC/2003/4). Nueva York.
- ~ CONASIDA. (2000). *Boletín N° 3 enfermedades de transmisión sexual*. Santiago de Chile: MINSAL, Área enfermedades de transmisión sexual.
- ~ Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE*, 4 (1), 118-129.
- ~ Correa, M., Ulsen, M. y Salinas, N. (2012). Gestión educativa municipal: Desafíos para una educación de calidad en Chile. *Revista Iberoamericana de Estudios Municipales*, 3(5), 95 - 122.
- ~ Cristo, M. (2010). *Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias básicas*. Recuperado de <http://www.aprendizajesignificativo.es/libreria-digital/variables-del-aprendizaje-significativo-para-el-desarrollo-de-las-competencias-basicas/>
- ~ Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- ~ Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2006). *Los desheredados trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- ~ Delval, J. (1998) *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- ~ Dewey, J. (1953). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- ~ Díaz, B. y Hernández, R. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- ~ Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

- ~ Dides, J. Benavente, M. Sáez, I. y Nicholls, L. (2012). *Educación sexual en Chile: implementación de la Ley 20.418. Boletín n° 4*. Santiago de Chile: Universidad Central.
- ~ Duarte, C. (2005). Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil. *Persona y Sociedad*, 19(3), 163-182.
- ~ Echeita, G. y Ainscow, M. (2008, noviembre). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ginebra: 48ª Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO y el BIE “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”.
- ~ Estrada, M. (2011). Paradigmas en psicología de la educación. *Pampedia*, 7, 57-63.
- ~ Fernández L., Bustos L., González L., Palmada D., Villagrán J., Muñoz S. (2000) Creencias, actitudes y conocimientos en educación sexual. *Rev Méd Chile*, 128, 574-83.
- ~ Fernández, C. (2009). Activadores del aprendizaje. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 3(23).
- ~ Fernández, M. (2005). *Relaciones familiares y ajustes de la adolescencia*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- ~ Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- ~ Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- ~ Gasca, E. (1995). *Características de la juventud*. Texto Original de la Asociación de Scouts de México. Recuperado en <http://www.scouts.org.mx/oficina.nacional@scouts.org.m>
- ~ Gómez, E. (2001). *Equidad, género y salud. División de salud y desarrollo humano. Programa Mujer, Salud y Desarrollo*. Santiago de Chile: OPS/OMS.

- ~ González, S. y Rojas, M. (2005). *Letras anarquistas*. Selección a cargo de Carmen Soria. Santiago de Chile: Planeta.
- ~ González, Y. (2002). *Que los viejos se vayan a sus casas. Juventud y vanguardias en Chile y América Latina*. Barcelona: Ariel Social.
- ~ González, Y. (2004). *Óxidos de identidad: memoria y juventud rural en el sur de Chile 1935-2003*. Tesis de doctorado en antropología no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- ~ Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación (4ª Ed.)*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- ~ Hernández, S. (2010). *Metodología de la investigación (5ª Ed.)*. México: Interamericana Editores.
- ~ Hernández, I. (2012). *Procesos psicológicos básicos*. México: Red Tercer Milenio S.C.
- ~ INJUV. (2012). *7ma encuesta nacional de juventud*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- ~ Juni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba: Editorial brujas.
- ~ Kohler, W. (1947). *Psicología de la Gestalt: una introducción a los nuevos conceptos de la psicología moderna*. Nueva York: Liveright.
- ~ Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ~ Lauglo, J. (2006). *Research for TVET Policy Development. Unevoc*. En Sevilla, M. (2011). *Educación técnico profesional en Chile, antecedentes y claves de diagnóstico*. Santiago de Chile: División de planificación y presupuesto, Ministerio de Educación.
- ~ Lazos, E. (1999). *Percepciones y responsabilidades sobre el deterioro ecológico en el sur de Veracruz*. Toluca: El Colegio Mexiquense, SOMEDE.

- ~ Lizama, V. (2009). Una Relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *REICE*, 7(3), 69-81.
- ~ López, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.
- ~ Mairing, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum qualitative social research. En Caceres (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53-82.
- ~ Mancebo, E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Montevideo: Universidad de la República.
- ~ Margulis, M. (Ed.) (1996). *La juventud es más que una palabra*. En Urcola, M. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Invenio*, 6(11), 41-50.
- ~ Martin, P. (2009). *Política pública de educación con enfoque de derechos en el municipio de Bello: En voces de todas y todos*. Colombia: UNICEF.
- ~ Martínez, S. (1994). La memoria y su relación con aprendizaje significativo. *Sinéctica*, 2(4).
- ~ Maturana, H. y Verden-Zoller, G. (2012). *Amor y juego, fundamentos olvidados de los humano*. Santiago de Chile: JCSaez.
- ~ Mendoza, J. (2008). Salud sexual y reproductiva de adolescentes y jóvenes: una mirada desde la óptica de los derechos humanos. *Rev. Cubana Obstetricia Ginecológica*, v.34, n.2.
- ~ MINEDUC, UNFPA y Adimark. (2004). *Resultado de estudio educación en sexualidad*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- ~ MINEDUC. (1993). *Política de Educación en Sexualidad*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- ~ MINEDUC. (2005). *Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- ~ MINEDUC. (2009). *Ley 20.370*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf.
- ~ MINEDUC. (2013). *Formación en Sexualidad, Afectividad y Género*. MINEDUC: Chile
- ~ Ministerio Secretaria General de la Presidencia. (1980). *Constitución Política de Chile*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>.
- ~ Molina, W. (2013). Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo público municipal en el Chile contemporáneo. *Última década*, 21(38), 37-65.
- ~ Monreal, M. y Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contexto educativo: Revista de Educación*, 15, 79-92.
- ~ Moreno, S. (2002). *Los aprendizajes significativos y la educación*. ITESO, Departamento de salud, psicología y comunidad. Manuscrito no publicado.
- ~ Moscovici, S. (1984). *Psicología social II: pensamiento y vida social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ~ Muñoz, D. (2004). *Imaginario de género*. Bogotá: Siglo de Hombres editores y Universidad Central – DIUC.
- ~ Muñoz, V. (2006). *Acu: rescatando el asombro*. Santiago de Chile: Editorial La Calabaza del Diablo.
- ~ Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>.
- ~ OCDE. (2004). *Revisión De Políticas Nacionales De Educación Chilena 2004*. Secretaría General de la OCDE, Santiago.
- ~ OEI. (2010). *Metas educativas 2021: estudio de costos*. Santiago de Chile: CEPAL y OEI.

- ~ Olavarria, J. (2005). *La política de educación sexual del Ministerio de Educación de Chile: Consideraciones para una evaluación en el marco del seminario internacional de equidad de género en reformas educativas de América Latina*. Chile: Hexagram.
- ~ ONU Mujer. (2013a). Estudio de casos del Fondo para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, Fomentar la Igualdad de Género. Madrid.
- ~ ONU Mujer. (2013b). *Fomentar la Igualdad de Género*. Recuperado de http://www.unwomen.org/mdgf/downloads/MDG-F_Case-Studies_SP.pdf
- ~ ONU. (1946). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de proteo2.sre.gob.mx/tratados/ARCHIVOS/UNESCO-CONST..pd
- ~ ONU. (1994) *Programa de Acción. Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. El Cairo y Nueva York.
- ~ ONU. *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Plataforma de Acción*. Nueva York. ONU.
- ~ Organización Mundial de la Salud (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002*, Geneva.
- ~ Ortíz, M. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-39.
- ~ Oviedo, L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de Gestalt. *Revista de estudios sociales*, 7(18), 89-96.
- ~ Oyarzun, A. (2008). *¿Enfoque de derechos o enfoque de necesidades?* Santiago de Chile: SENAME y CIDPA.
- ~ Peón, F. (2001). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO.
- ~ Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

- ~ Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. España: Ediciones Paidós.
- ~ Pidgeon, N. (1998). Risk assessment, risk values and the social science programme: why we do need risk perception research. *Reliab Engineering Syst Safety*, 59(1), 5-15.
- ~ Piñero, S. (2008). *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual*. Revista de Investigación Educativa 7. Extraído de http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/pinero_representaciones_bourdl.
- ~ Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Viña del Mar: Orgraf.
- ~ Provoste, P. (2006). *La desigualdad olvidada: género y educación en Chile*. En: *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras.
- ~ Ramírez, M. (2010). Importancia de los paradigmas psicológicos centrados en el aprendizaje. *Perinatología y Reproducción Humana*, 24(2), 146-151.
- ~ Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativos*. Madrid: BOCM.
- ~ Rodríguez, A. y Álvarez, A. (2006). Percepciones y comportamientos de riesgos en la vida sexual y reproductiva de los adolescentes. *Revista cubana salud pública*, 32(1), 1-9.
- ~ Rodríguez, J. (2005). Reproducción en la adolescencia: El caso de Chile y sus implicaciones de política. *Revista de la CEPAL*, 29(86), 123-146.
- ~ Rodríguez, M. (2000). Reflexión sobre la experiencia de política de juventud en Chile. *Última Década*, 8(12), 91-102.
- ~ Ruiz, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- ~ Salazar, G. (1992). La mujer de "bajo pueblo" en Chile: Bosquejo histórico. *Proposiciones Vol.21*. Santiago de Chile: Ediciones SUR.

- ~ Salazar, G. y Pinto, J. (2002). *Historia de Chile. Vol. 5. Infancia y juventud.* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- ~ Sandoval, M. (2002). *Jóvenes del siglo xxi: sujetos y actores en una sociedad en cambio.* Santiago de Chile: UCSH.
- ~ Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación.* Barcelona: CEAC.
- ~ Sarto, P. y Venegas, E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva.* Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- ~ Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico.* México: PUEG.
- ~ SERNAM. (2005). *Plan de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres 2000- 2010. Evaluación primera fase 2000-2005.* Santiago de Chile.
- ~ Sevilla, M. (2011). *Educación técnico profesional en Chile, antecedentes y claves de diagnóstico.* Santiago de Chile: División de planificación y presupuesto, Ministerio de Educación.
- ~ Silva, J. y Mancilla, A. (2009). *Trayectorias y expectativas educativas en la Región de Los Lagos.* Valparaíso: Centro de estudios sociales CIDPA.
- ~ Solum, D. (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina.* Costa Rica: LUR.
- ~ Tezanos, A. (1992). *Acerca de los significados de educación y pedagogía. Aportes para una reforma al sistema educativo.* Santiago de Chile: Apuntes de la autora.
- ~ Thompson, J. R., Hughes, C., Schalock, R. L., Silverman, W., Tassé, M. J., Bryant, B., et al. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, 40, 390–405.
- ~ Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M., Wehmeyer, M., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D., M. Craig, P., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M., Verdugo, M. y Yeager, M. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(233), 7-22.
- ~ Touraine, A. (1997). Juventud y democracia en Chile. *Última Década*, 5(8), 71-87.

- ~ Touriñam, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*, 8, 55-80.
- ~ Touriñán, J. (1984). Delimitación de la acción educativa como acción. *Revista Española de Pedagogía*, 163, 79-97.
- ~ Touriñán, J. (1989). Teoría de la educación: identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35 (137), 7-35.
- ~ Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- ~ Undurraga, G. (1992). Educación sexual: la polémica continúa. *Salud y cambio*, 3, 41-3.
- ~ UNESCO. (1953). Plan de Escuelas Asociadas. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/networks/global-networks/aspnet/>.
- ~ UNESCO. (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos*. Presentado en Jomtien, Tailandia.
- ~ UNESCO. (2004a). *Igualdad entre los sexos y educación para todos*. Dossier. *Perspectivas*, 129(1).
- ~ UNESCO. (2004b). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de Apoyo para responsables en políticas educativas*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC.
- ~ UNESCO. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO Santiago de Chile para América Latina y el Caribe.
- ~ UNESCO (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Oficina UNESCO Santiago.
- ~ UNESCO. (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- ~ UNICEF (2008b). *Un enfoque de la educación para todos basados en los derechos humanos*. Santiago de Chile: UNICEF.

- ~ Urcola, M. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Invenio*, 6(11), 41-50.
- ~ Urruzola, M. (2000) La educación de las relaciones afectivas y sexuales. *Aula Innovación Educativa*, 91, 30-32.
- ~ Valverde, F. (2004). *Apuntes sobre el enfoque de derecho*. Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU).
- ~ Vargas, M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 4(8), 47-53.
- ~ Vicuña, M. (2001). *La belle époque chilena*. Santiago de Chile: Sudamericana.
- ~ Vygotsky L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto. Buenos Aires, Argentina.