



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología Educacional

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SOBRE LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL CURRÍCULUM TRANSVERSAL EN ESCUELAS DE ALTA VULNERABILIDAD

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

POSTULANTE

JAVIERA VALENTINA SEPÚLVEDA PARRA

DIRECTORA DE TESIS

DRA. SONIA PÉREZ TELLO

Santiago, 2018

Agradecimientos

A mi familia, por su apoyo incondicional y por transmitirme el valor de aprender.

*A Ale, por alentarme, cuidarme y acompañarme en dos procesos de tesis, con mucha
paciencia y amor.*

A mis amigas Fer y Ferni, por compartir procesos, saberes y experiencias.

A Sonia, por su sabia guía y consejo, siempre esclarecedores.

Resumen

La presente investigación buscó indagar en las experiencias de aprendizaje en la dimensión afectiva del currículum transversal, construidas por estudiantes pertenecientes a escuelas de alta vulnerabilidad, también calificados como “estudiantes vulnerables”. El estudio buscó analizar dichas experiencias, en un escenario en el que existe poca evidencia científica respecto al logro de aprendizajes de carácter transversal en este tipo de estudiantes y variados antecedentes que dan cuenta de menor logro de aprendizajes en cuanto a contenidos de cursos y asignaturas. El interés en estudiar particularmente la dimensión afectiva de los Objetivos de Aprendizaje Transversales(OAT) del currículum nacional se justificó en el creciente número de investigaciones que han dado cuenta de los aportes de la promoción del desarrollo afectivo en estudiantes a su bienestar general y a la mejora del rendimiento académico. La investigación se orientó desde una metodología cualitativa y buscó el despliegue de narraciones de las y los estudiantes participantes para acceder a sus experiencias de aprendizaje, a partir de entrevistas episódicas. El análisis de estas arrojó que las y los estudiantes principalmente tienen experiencias relacionales que refieren al encuentro con profesores y compañeros, que permiten la emergencia de aprendizajes. Estos últimos se presentan en forma de premisas que surgen a partir del ejercicio de darse cuenta e implican un movimiento reflexivo, lo que transforma al estudiantado en ámbitos como la forma de relacionarse con otros y con sí mismo, que le permiten guiarse de manera diferente. De ello, se discutió el rol que tiene la escuela en la construcción de experiencias de aprendizaje, que principalmente se presentan como espontáneas y no planificadas, así como las características de la experiencia y las particularidades del aprendizaje en afectividad en el contexto de vulnerabilidad. El trabajo realizado permitió concluir que las y los estudiantes tienen experiencias de aprendizaje en afectividad y que logran aprender aspectos de dicho ámbito. Además, que el contexto de vulnerabilidad al que pertenecen permea experiencias y aprendizajes, configurando un escenario en el que lo aprendido deriva de experiencias del espacio privado de cada estudiante y no de un trabajo institucional. De ahí, el desafío de las escuelas de diseñar estrategias de promoción del aprendizaje afectivo que consideren las particularidades del contexto vulnerable. La investigación, además, incluye un análisis sobre la metodología, que permite discutir las dificultades que se presentan para el estudio de la experiencia, más aún, en contextos de alta vulnerabilidad.

Tabla de Contenidos

1. Introducción	6
2. Marco Teórico	16
2.1. La dimensión afectiva en el currículum	16
2.2. Vulnerabilidad educativa y afectividad	24
2.2.1. Nociones de vulnerabilidad	24
2.2.2. Vulnerabilidad y afectividad	28
2.3. Experiencia y experiencias de aprendizaje	30
3. Objetivos	34
3.1. Objetivo General	34
3.2. Objetivos específicos	34
4. Marco Metodológico	35
4.1. Fases del estudio	36
4.2. Participantes	36
4.3. Estrategias de producción de información	38
4.4. Consideraciones éticas	39
4.5. Procedimientos de análisis	40
5. Resultados	41
5.1. Experiencias de aprendizaje sobre afectividad	41
5.2. Contenidos de aprendizaje sobre afectividad	49
5.2.1. Aprendizajes significativos en el ámbito de la afectividad	52
6. Discusión	59
7. Discusión metodológica	66
8. Conclusiones	72
9. Referencias Bibliográficas	77
10. Anexos	84
Anexo 1. Carta Invitación a Escuelas	84
Anexo 2. Carta de Asentimiento Informado	86
Anexo 4. Taller Temático I	88
Anexo 5. Notas de Campo Taller Temático I	92
Anexo 6. Guía de entrevista	95
Anexo 7. Taller Temático II	97

Anexo 8. Notas de Campo Taller Temático II	103
Anexo 9. Entrevista a informante clave	109

1. Introducción

En Chile, un gran número de estudiantes de educación escolar son considerados vulnerables. Es lo que se puede concluir a partir de los datos estadísticos del 2016 presentados por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2016) y por la caracterización de las escuelas que año a año hace la Junta Nacional de Auxilio y Becas, JUNAEB (2017, 2018). Se trata de un número de estudiantes vulnerables que se concentra en el sector particular subvencionado y municipal de la educación, y que alcanza cerca del 70% del total de matrícula en Chile, tanto en enseñanza básica como media (JUNAEB, 2017, 2018). Ello da cuenta de una realidad importante en el país: que la mayor parte de las y los estudiantes que acceden a escuelas en Chile, viven en condiciones de vulnerabilidad. Y es importante, puesto que dicha vulnerabilidad tiene, de acuerdo con diversas investigaciones (Espinoza, Loyola, Castillo & González, 2012; Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004; Reimers, 2000; Román, 2003), variadas implicancias en su trayectoria escolar y en sus procesos de aprendizaje.

De acuerdo con la JUNAEB (2005), la condición de vulnerabilidad de estas y estos estudiantes se basa en una relación entre dos tipos de factores, a saber, los factores de riesgo¹ y de protección², que

(...) ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades (JUNAEB, 2005, p.14).

Esta vulnerabilidad, medida a partir del Índice de Vulnerabilidad Escolar o IVE de JUNAEB (2005), representa, según Espinoza, Loyola, Castillo y González (2012), “un indicador de la condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias” (p.72), que incorpora variables

¹ Los factores de riesgo se definen como “características detectables en un individuo, grupo o comunidad que señalan una mayor probabilidad de tener o sufrir un daño o la vulneración de un derecho” (JUNAEB, 2005, p.28).

² Los factores de protección son características que, entre otras cosas, favorecen el desarrollo humano y pueden paliar los posibles efectos de factores y conductas de riesgo, y con ello, “reducir la vulnerabilidad...” (JUNAEB, 2005, p.28).

como la escolaridad de los padres o el nivel de ingresos familiares. En ese sentido, la vulnerabilidad estaría estrechamente relacionada con la pobreza. Sin embargo, autores como Busso (2005), explican que la vulnerabilidad es más que solo la medida del ingreso socioeconómico, pues se asocia con la posesión de recursos y las posibilidades de movilizarlos. En ese sentido, la vulnerabilidad también es desventaja social y mayor exposición al riesgo, al tenerse menor recursos y estrategias para movilizarlos (Busso, 2005); es fragilidad, inestabilidad y exclusión de los soportes institucionales y relacionales (Arteaga & Pérez, 2011; Perona & Rocchi, 2001); es indefensión ante los cambios del entorno, desamparo del Estado, inseguridad permanente (Busso, 2005).

Diversas investigaciones empíricas han dado cuenta que la condición de vulnerabilidad se asocia a dificultades de las y los estudiantes, varias de las cuales tienen que ver con su aprendizaje en la escuela. La evidencia al respecto es concluyente: las y los estudiantes con condiciones de origen como las antes señaladas ven comprometido su paso por la educación escolar, en particular en ámbitos como la permanencia en la escuela (Espinoza, Loyola, Castillo & González, 2012), las expectativas de profesores y profesoras respecto a su aprendizaje (Román, 2003), o los resultados de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2015a; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2015; Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004; Reimers, 2000). Así, por ejemplo, Espinoza, Loyola, Castillo y González (2012) se refieren al vínculo entre abandono escolar y estatus socioeconómico, y señalan una mayor probabilidad de que estudiantes con un bajo nivel socioeconómico deserten del sistema escolar. Esto se debe, fundamentalmente, a que estudiantes con dichas condiciones de origen suelen tener un pobre desempeño académico, que puede derivar en un abandono de la escuela (Espinoza, Loyola, Castillo & González, 2012).

Por su parte, Román (2003), se refiere a la relación entre estudiantes y docentes señalando que las y los profesores de estudiantes vulnerables consideran que estos carecen de las condiciones suficientes para enfrentarse al proceso escolar, además de un bajo nivel de aprendizaje y poca motivación por él, condiciones que no necesariamente pueden modificarse mediante el trabajo pedagógico, y que los pone en desventaja en relación a estudiantes no vulnerables para el logro de un proceso de escolarización exitoso. Con ello se

evidencia una baja expectativa hacia estos estudiantes respecto de su aprendizaje, lo que afecta sus logros educativos.

Así también, se ha investigado bastante acerca de la relación entre condiciones de origen, como la de vulnerabilidad, y resultados de aprendizaje. En el ámbito internacional, los estudios realizados por Coleman en los años sesenta, y los de Bourdieu y Passeron en los setenta, dieron cuenta de que las condiciones de origen de estudiantes influyen en sus resultados educativos (Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004; Reimers, 2000). En Latinoamérica y El Caribe, esto fue respaldado por estudios como el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2015), en el que se señaló que las condiciones de origen inciden en las posibilidades de aprendizaje del estudiantado. En el contexto chileno, los resultados del Sistema Nacional para la Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que, de acuerdo con Calderón y Matus (2013), se constituye como “la principal herramienta de información del sistema educativo respecto de los aprendizajes logrados por los alumnos en los diferentes ciclos de enseñanza” (p.2), informan sobre una relación entre condiciones de origen del estudiantado y su desempeño educativo. Así, se señala que condiciones de origen favorables, por ejemplo, alto capital económico y cultural de las familias, conllevan mejores resultados educativos en comparación con estudiantes de baja condición socioeconómica (Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004; Agencia de Calidad de la Educación, 2014a, 2015a). Esto se vuelve complejo pues denota un problema de desigualdad entre estudiantes de diferentes condiciones de origen, existiendo una brecha entre sus resultados de aprendizaje, que, en los últimos años, ha tenido poca variación (Agencia de Calidad de la Educación, 2015a)³. Ello es especialmente crítico en niveles educativos mayores, puesto que diversas investigaciones han mostrado que estudiantes con bajas condiciones económicas van teniendo un peor desempeño académico, a medida que aumenta su edad (Valenzuela, Allende, Sevilla & Egaña, 2013). Así, por ejemplo, el SIMCE 2016 muestra que las diferencias de resultados de

³La información presentada por la Agencia de Calidad de la Educación respecto a las brechas socioeconómicas en los resultados SIMCE, concluyen, de manera general, que éstas tuvieron una baja entre los años 2006 y 2012, pero han tendido a mantenerse estables luego de esas fechas. Sin embargo, es importante destacar que el análisis fue hecho en base a los resultados de 4° básico y II° medio, quedando fuera otros cursos como 6° y 8° básico.

enseñanza media -donde se concentran estudiantes de mayor edad- entre grupos con distintas condiciones de origen se han mantenido (El dínamo, 27 de Abril de 2017).

Considerando los puntos antes expuestos, es posible afirmar que la condición de vulnerabilidad tiene importantes implicancias para la trayectoria escolar de estudiantes que pertenecen al grupo vulnerable del sistema escolar, las cuales tienen un punto en común: menores posibilidades para el aprendizaje. Esto es una afirmación no menor, pues representa un desafío para el sistema educativo chileno ante la anhelada equidad y calidad de los aprendizajes para todos sus estudiantes, que ha sido parte de la agenda pública en los últimos años (Cerón & Lara, 2010; Valenzuela, Allende, Sevilla & Egaña, 2013).

La prueba SIMCE fundamentalmente evalúa el logro de contenidos y habilidades del currículo en diversas áreas de aprendizaje, en relación con el contexto social en el que estos se aprenden (Agencia de Calidad de la Educación, 2017; Calderón & Matus, 2013). Dichas áreas incluyen Lectura, Escritura, Matemática, Historia, Geografía & Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés (Agencia de Calidad de la Educación, 2015b). Ello, implica que el grueso de la evidencia empírica señala menores posibilidades de aprendizaje de estudiantes con condiciones de origen desfavorables, en función de contenidos relacionados con cursos y asignaturas, lo que podría corresponderse con los objetivos de aprendizaje específicos de cada área de conocimiento, establecidos en las bases curriculares de la educación. Sin embargo, cabe considerar que los aprendizajes esperados en la escuela incluyen también dimensiones relacionadas con el desarrollo personal, moral, intelectual y social de las y los estudiantes, que se agrupan en un currículum transversal (Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2015). Se trata de objetivos de aprendizaje transversales que buscan promoverse en la experiencia escolar general, “a través del conjunto de las actividades educativas durante el proceso de la educación escolar” (MINEDUC, 2015, p.22), y que no se asocian con una asignatura en particular.

Así, se espera que en la escuela las y los estudiantes también se formen en autocuidado y hábitos saludables (dimensión física), autoestima, autovalía y relaciones interpersonales (dimensión afectiva), capacidad de análisis, investigación y capacidad crítica (dimensión cognitiva-intelectual), convivencia y ciudadanía (dimensión sociocultural y ciudadana), derechos humanos y criterios éticos fundamentales (dimensión moral), reflexiones sobre la

existencia humana (dimensión espiritual), reconocimiento y valoración del trabajo (proactividad y trabajo), expectativas de futuro y toma de decisiones (planes y proyectos personales), y herramientas digitales (tecnologías de la información y la comunicación) (MINEDUC, 2013, 2015).

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2015), tanto estos objetivos de aprendizaje como aquellos relacionados con cursos y asignaturas permiten dar cuenta de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser aprendidos por las y los estudiantes para cumplir con los Objetivos Generales de la educación, indicados en la Ley General de Educación de Chile. Considerando esto, con la prueba SIMCE es posible tener una retroalimentación respecto a qué pasa con el aprendizaje de contenidos en la escuela. Pero ¿qué ocurre con el conjunto de aprendizajes de carácter transversal?

La revisión de las Bases Curriculares de la Educación (MINEDUC, 2015) permite dar cuenta de que el currículum transversal no necesariamente posee un mecanismo evaluativo como lo es el SIMCE. Al menos, en dichas bases no se proponen mecanismos para evaluar su logro. A pesar de lo anterior, en los últimos años se ha realizado un esfuerzo por medir el nivel de logro en aspectos “no académicos” de los establecimientos educacionales a través de los denominados “Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC)” (MINEDUC, s.f.), que se orientan a la exploración de dimensiones como la personal y social de la educación (Agencia de Calidad de la Educación, 2014a; MINEDUC, s.f.). Esta medición evalúa fundamentalmente percepciones y actitudes de estudiantes, y así también, docentes y apoderados, frente a ámbitos como autoestima académica y motivación escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable y clima de convivencia escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2014a, 2015b). Lo anterior, en el marco de la mejora de la escuela, y las evidencias respecto al impacto del desarrollo de habilidades en los ámbitos recién mencionados para potenciar aspectos como la escolaridad, la disminución de conductas de riesgo, e incluso, las posibilidades de remuneración futura en el mundo laboral (MINEDUC, s.f.).

Ahora bien, cabe señalar que aun cuando los OIC apuntan a evaluar objetivos generales de la educación (Consejo Nacional de Educación, 2018) estos no abarcan más que una parte de lo que se espera desarrollar en las y los estudiantes en su paso por la escuela. De acuerdo con

la Ley General de Educación (LGE) y las bases curriculares de la educación (MINEDUC, 2015), los ámbitos personal y social incluyen aspectos como: el desarrollo en dimensiones como la espiritual, intelectual, afectiva y física; el desarrollo de la autoestima, la autoconfianza y planes y proyectos de vida; el conocimiento y práctica de valores, normas de convivencia, derechos, responsabilidades y compromisos; el reconocimiento de la diversidad y el aprender a trabajar en equipo; la adquisición de hábitos de vida saludable, entre otros. Mientras tanto, los OIC tan solo se centran en la autopercepción y autovaloración de las y los estudiantes de su capacidad de aprendizaje y sus percepciones y actitudes frente al aprendizaje y los logros académicos; la percepción de si la escuela fomenta o no la participación y la vida democrática; las actitudes en relación a la vida saludable y la percepción de si esto es fomentado en la escuela; y las percepciones y actitudes frente a los niveles de respeto, organización y seguridad del ambiente escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2014c). En este sentido, estos indicadores tampoco alcanzarían a dar cuenta de qué ocurre con el desarrollo del conjunto de Objetivos de Aprendizajes Transversales, manteniéndose la incógnita respecto a cómo es el aprendizaje de las y los estudiantes respecto a ellos.

Aun así, la revisión de los resultados de los OIC arroja un antecedente relevante para el estudio de aspectos de corte transversal en la escuela, esto es, que también existen diferencias en el logro de indicadores no académicos, según el nivel socioeconómico (NSE) de las y los estudiantes y el tipo de dependencia de su escuela. Así, por ejemplo, se observa que escuelas de bajo nivel socioeconómico y de dependencia municipal y particular subvencionada comparten bajos niveles de logro para los indicadores, que aumentan a medida que se avanza de curso, a diferencia de escuelas con alto NSE y dependencia particular pagada (Agencia de Calidad de la Educación, 2014b). Esto demuestra, nuevamente, las menores posibilidades para el logro de aspectos escolares de estudiantes con menores condiciones socioeconómicas, que en su mayoría se caracterizan como vulnerables, y el aumento de las diferencias de resultados entre estudiantes de enseñanza media, en comparación con el estudiantado de

enseñanza básica⁴. En este caso, se habla de menores posibilidades para el desarrollo de habilidades fundamentales, que se espera educar según el modelo educativo chileno.

El argumento para medir indicadores como los OIC, es también es el que ha llevado en los últimos años a centrar los esfuerzos por potenciar ciertos aprendizajes transversales por sobre otros, debido a su conexión con la mejora de la experiencia escolar de las y los estudiantes. En ese sentido, se ha señalado la importancia de la formación socio – afectiva de las y los estudiantes, para alcanzar el desarrollo integral (Durlak et al, 2011; Mena, Romagnoli y Valdés, 2009), lo que ha potenciado la implementación a nivel mundial de programas de aprendizaje socio - emocional. Dichos programas, a su vez, han aportado evidencias sobre su propia relevancia por su vínculo con ámbitos como la salud mental, el bienestar y el desempeño académico (Berger, Álamos, Milicic & Alcalay, 2014). Así, por ejemplo, se ha encontrado que el desarrollo de aspectos socioemocionales se asocia con un mayor bienestar general de las y los estudiantes (Durlak et al, 2011), menor sintomatología depresiva (Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2014; Mena, Romagnoli & Valdés, 2009) o mayor satisfacción en las relaciones interpersonales (Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2014). Esto, de acuerdo con Mena, Romagnoli y Valdés (2009), tendría un impacto en conductas de riesgo como deserción de la escuela, inasistencia, consumo de alcohol y drogas, conducta sexual temprana, entre otras. De igual manera, Berger et al (2009) señalan que existiría un vínculo entre el desarrollo socioemocional y menores índices de violencia en la escuela y una baja en conductas antisociales.

Asimismo, los estudios sobre el desarrollo socioemocional han dado cuenta de un vínculo con indicadores académicos que incluyen mejora en actitudes y habilidades para aprender (Berger et al, 2009; Mena, Romagnoli & Valdés, 2009), mayor aprendizaje y dominio de contenidos (Hawkings, Catalano, Kosterman, Abbott & Hill, en Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014), cambios en la motivación y compromiso en la escuela (Malecki & Elliot, en Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014) y mejoras en el desempeño académico (Berger, Álamos, Milicic & Alcalay, 2014; Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014; Durlak,

⁴ A modo de ejemplo, los datos presentados por la Agencia de Calidad de la Educación en 2014, dan cuenta de diferencias para el indicador Autoestima académica y Motivación, entre estudiantes de 4to básico y II° medio de mismo NSE y dependencia del establecimiento: 5% de los estudiantes de 4to básico obtienen un nivel bajo en este indicador, versus el 10,4% de estudiantes de II° medio (Agencia de Calidad de la Educación, 2014c).

Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Mena, Romagnoli & Valdés, 2009). En resumen, puede decirse a partir de estos hallazgos que el fortalecimiento de aspectos socioemocionales permitiría que en la escuela se desarrollen estudiantes más sanos mentalmente, con mayor bienestar, con mejores habilidades para su aprendizaje y con mejores resultados académicos.

La perspectiva del aprendizaje socio – emocional comparte premisas con algunos objetivos de aprendizaje transversales, principalmente con aquellos de la dimensión afectiva del currículum. Así, en ambos postulados se apuesta por el desarrollo de competencias en las y los estudiantes, que incluyen el desarrollo de la autoestima y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales (Milicic, Alcalay, Berger y Álamos, 2013; MINEDUC, 2015). De este modo, podría considerarse el logro de aprendizajes en la dimensión afectiva del currículum como un elemento relevante para el desarrollo integral de las y los estudiantes, que podría ser foco de investigación.

Considerando lo que se ha venido planteando hasta ahora, existe en la escuela un conjunto de aprendizajes, de carácter transversal, que, se supone, son trabajados en la experiencia escolar general, y que deben ser aprendidos por las y los estudiantes para cumplir con los objetivos educativos del sistema escolar chileno. Entre ellos, destaca el desarrollo aprendizajes relacionados con el ámbito socio - emocional, por su impacto positivo en la experiencia escolar de las y los estudiantes, ámbito que se encuentra desarrollado en el marco curricular como parte de la dimensión afectiva. Se trata, además, de un conjunto de aprendizajes que se espera sean aprendidos de manera significativa por las y los estudiantes, tal como se señala en las orientaciones del aprendizaje que establece el Ministerio de Educación (2015). Esto significa que las y los estudiantes deberán ser capaces de construir significados propios sobre los objetos de aprendizajes, ya que solo de esta manera podrán utilizarlos para la resolución de problemas y la construcción de nuevos conocimientos (MINEDUC, 2015).

Sin embargo, se desconoce qué ocurre con estos aprendizajes. Esto, ya sea porque no se han especificado los mecanismos para su evaluación, o porque las mediciones realizadas no los han abordado. Además, se desconoce qué ocurre con aprendizajes como aquellos abordados

por la dimensión afectiva del currículum transversal, en el marco de un conjunto de investigaciones que evidencian que, en condiciones de vulnerabilidad, existen menores niveles de logro de aprendizajes, incluso respecto a aprendizajes “no académicos”, como podrían ser los objetivos de aprendizajes transversales. Podríamos añadir, que estas menores posibilidades de aprendizaje se agudizan con la edad, a medida que se avanza de curso, tal como se señalaba anteriormente. Esto implica que el aprendizaje de estudiantes vulnerables se encuentra tensionado por las condiciones contextuales – de vulnerabilidad- que les rodean y así también, por su edad. En este marco, ¿qué pasará con los aprendizajes en afectividad de estudiantes vulnerables, sobre todo de enseñanza media? Más aún, ¿qué pasará con estos aprendizajes en un país en el que, como señalan Mena, Romagnoli y Valdés (2009), la demanda por el desarrollo socio – afectivo no ha logrado “hacer gran mella a la cultura tradicional de la educación”? (p.2).

La pregunta por estos aprendizajes se vuelve sumamente relevante al considerar su potencial para el desarrollo integral de las y los estudiantes y para la mejora de la experiencia escolar en general. De este modo, indagar en dimensiones como la afectiva podría ser especialmente importante para la generación de un cuerpo de conocimiento que complete el panorama del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad. Más aún, podría ser un aporte para conocer el estado de los aprendizajes transversales en escuelas de alta vulnerabilidad en nuestro país, lo que, además, sirva como un insumo para las escuelas, a sus procesos de evaluación y planificación del aprendizaje.

Sin embargo, la investigación del logro de aprendizajes transversales, como aquellos de afectividad, debiese poder contar con un constructo teórico y metodológico que permita mirar el aprendizaje desde los propios actores, en este caso, las y los estudiantes, ser sensible al contexto de producción de dichos aprendizajes – el contexto de vulnerabilidad- y ser capaz de rescatar la complejidad de los aprendizajes, rastreándose en la noción de experiencia una oportunidad para ello.

La experiencia, entendida como una unidad de análisis de las diversas esferas de la actividad humana (Guzmán & Saucedo, 2015; Mercau, 2012; Roth & Jornet, 2014), permite mirar aquello que tiene lugar en los sujetos, en su relación con otros y con su contexto (Guzmán & Saucedo, 2015; Larrosa, 2006; Pérez de Lara & Contreras, 2010; Roth & Jornet, 2014). Se

trata de un concepto que engloba vivencias y sentidos de los sujetos, y que se construye en las narraciones de estos, tomando como dimensiones relevantes el cuerpo, el tiempo y el espacio o contexto (Guzmán & Saucedo, 2015). Esto implica considerar que la experiencia se da en y a través del cuerpo; además recoge elementos de experiencias pasadas, que transforman las que se dan en el futuro, lo que permite analizarlas en la temporalidad; y, no ocurren en el vacío, sino que se construyen en los contextos de participación de las personas, que deben ser considerados para comprenderla (Dewey, 1958; Guzmán & Saucedo, 2015).

Considerando lo anterior, la experiencia serviría como un constructo para indagar en aquello que las y los estudiantes construyen en relación con sus aprendizajes en la escuela, incorporando sus vivencias y sentidos, sus experiencias pasadas y su contexto de vulnerabilidad. Aquí, podría hablarse de experiencias de aprendizaje, como una unidad de análisis de aquello construido por los sujetos, en su relación con otros y su contexto, que implica el reconocimiento de un aprendizaje. Hablamos de experiencias que dejan una huella, como dirían Guzmán y Saucedo (2015), en este caso un aprendizaje, y que permiten la formación y transformación del sujeto. En ese sentido, se piensa en las experiencias de aprendizaje como experiencias significativas que permiten al sujeto construirse a sí mismo (Guzmán & Saucedo, 2015).

De esta manera, en la presente investigación se pretende analizar las experiencias de aprendizaje que construyen estudiantes que cursan su enseñanza media en escuelas vulnerables, entendiendo experiencia de aprendizaje como una unidad de análisis, referida a las vivencias y sentidos construidos, y aprendizajes significativos adquiridos en torno a la dimensión afectiva del currículum transversal. La pregunta que orientará la investigación será

¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje que construyen estudiantes que cursan enseñanza media en escuelas de alta vulnerabilidad, respecto a la dimensión afectiva de los
Objetivos de Aprendizaje Transversales del currículum chileno?

2. Marco Teórico

2.1. La dimensión afectiva en el currículum

La Ley General de Educación de Chile es clara en establecer que la educación persigue más que solo el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico...”

(Ley N°20.370, 2009, Art. 2).

Así, se puede observar que la promoción del desarrollo afectivo se encuentra en las bases del sistema educativo chileno, como parte de la intención general de este de fomentar el desarrollo integral del estudiantado. Esto se ha plasmado en Objetivos de Aprendizaje que se hallan en las Bases Curriculares de la Educación. Dichas bases, o también, “el currículum”, dictan “lo que los y las estudiantes deben aprender, en términos de habilidades, actitudes y conocimientos” (MINEDUC, 2015, p.18) para el aseguramiento de la calidad de la educación para todas y todos. Como señala Gimeno (2010) el currículum delimita contenidos y tiempos de la educación, proporcionando orden y organización a aquello que se quiere enseñar, sirviendo como una guía para las y los docentes que les permita “focalizar y organizar su quehacer” (MINEDUC, 2015, p.18). En el caso del desarrollo de afectividad, éste también estaría ordenado y organizado por lo que se propone en las bases curriculares, teniendo cierto grado de planificación.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2013, 2015), los Objetivos de Aprendizaje se dividen en Objetivos de Aprendizaje por curso y asignatura (OA), y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), siendo estos últimos los que contienen la orientación hacia la educación y desarrollo de la afectividad.

Los Objetivos de Aprendizaje por curso y asignatura refieren a los aprendizajes terminales que se espera para una asignatura particular en cada año escolar, relacionando habilidades, conocimientos y actitudes que dan cuenta “en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje

que el o la estudiante debe lograr” (MINEDUC, 2015, p.22). Son este tipo de objetivos los que mediría la prueba SIMCE y sobre los que se dirá que estudiantes en condiciones de vulnerabilidad logran en menor medida.

Por otra parte, los OAT se relacionan con aprendizajes de carácter comprensivo y general que se orientan al desarrollo personal, moral, social e intelectual del estudiantado (MINEDUC, 2013, 2015). De ahí que apunten, entre otras cosas, a la formación de las y los estudiantes en la dimensión afectiva. Estos se organizan en ocho dimensiones, cada una de las cuales tiene asociados objetivos de aprendizaje específicos, como se muestra en la Tabla I:

Tabla I

Dimensiones de los Objetivos de Aprendizaje Transversales

Dimensión	Descripción	Objetivos específicos
Física	Integra el autocuidado y el cuidado mutuo, la valoración y el respeto por el cuerpo, promoviendo la actividad física y hábitos de vida saludable.	<ol style="list-style-type: none"> (1) Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado, en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo, mediante hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable. (2) Desarrollar hábitos de vida activa llevando a cabo actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
Afectiva	Apunta al crecimiento y desarrollo personal de los y las estudiantes mediante la conformación de una identidad personal y del fortalecimiento de la autoestima y la autovalía, y del desarrollo de la amistad y de la valoración del rol de la familia y de grupos de pertenencia, y de la reflexión sobre el sentido de sus acciones y de su vida.	<ol style="list-style-type: none"> (1) Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo(a) que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación. (2) Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual. (3) Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno(a) de sus miembros y de toda la sociedad.
Cognitiva-intelectual	Los objetivos que forman parte de esta dimensión orientan los procesos de conocimiento y comprensión de la realidad; favorecen el desarrollo de capacidades de análisis, investigación y teorización, y desarrollan la capacidad crítica y propositiva frente a problemas y situaciones nuevas que se les plantea a las y los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> (1) Desplegar las habilidades de investigación que involucran identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; y suspender los juicios en ausencia de información suficiente. (2) Analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico. (3) Adaptarse a los cambios en el conocimiento y manejar la incertidumbre. (4) Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión. (5) Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos, criterios, principios y leyes generales. (6) Diseñar, planificar y realizar proyectos. (7) Pensar en forma libre, reflexiva y metódica para evaluar críticamente situaciones en los ámbitos escolar, familiar, social, laboral y en su vida cotidiana, así como para evaluar su propia actividad, favoreciendo el conocimiento, comprensión y organización de la propia experiencia.
Sociocultural y ciudadana	Los objetivos que se plantean en esta dimensión sitúan a la persona como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido	<ol style="list-style-type: none"> (1) Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento como persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático.

con su entorno y con sentido de responsabilidad social.

Junto con esto, se promueve la capacidad de desarrollar estilos de convivencia social basados en el respeto por el otro y en la resolución pacífica de conflictos, así como el conocimiento y la valoración de su entorno social, de los grupos en los que se desenvuelven y del medio ambiente.

- (2) Valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos.
- (3) Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.
- (4) Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.
- (5) Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.
- (6) Conocer el problema ambiental global, y proteger y conservar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.

Moral

Esta dimensión promueve el desarrollo moral, de manera que las y los estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujetos morales. Para estos efectos, contempla el conocimiento y la adhesión a los derechos humanos como criterios éticos fundamentales que orientan la conducta personal y social.

- (1) Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a los valores de justicia, solidaridad, honestidad, respeto, bien común y generosidad.
- (2) Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1°).
- (3) Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.
- (4) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento y de superación de las diferencias.

Espiritual

Esta dimensión promueve la reflexión sobre la existencia humana, su sentido, finitud y trascendencia, de manera que las y los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano.

- (1) Reconocer la finitud humana.
- (2) Reconocer y reflexionar sobre diversas formas de responder las preguntas acerca de la dimensión trascendente y/o religiosa de la vida humana y del sentido de la existencia.

Proactividad y trabajo

Los objetivos de esta dimensión aluden a las actitudes que se espera que las y los estudiantes desarrollen hacia el trabajo,

- (1) Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.
- (2) Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad.
- (3) Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones de cooperación basadas en la confianza mutua, y resolviendo adecuadamente los conflictos.

	<p>y las disposiciones y formas de involucrarse en las actividades en las que participan. Se busca el reconocimiento y valoración del trabajo y la persona que lo realiza, así como el interés y compromiso con el conocimiento, el esfuerzo, la perseverancia, el compromiso con el trabajo individual y grupal y el ejercicio de la propia iniciativa y originalidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> (4) Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, y la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos. (5) Reconocer la importancia del trabajo -manual e intelectual- como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, valorando sus procesos y resultados según criterios de satisfacción personal, sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medioambiente, y apreciando la dignidad esencial de todo trabajo y el valor inminente de la persona que lo realiza. (6) Gestionar de manera activa el propio aprendizaje, utilizando sus capacidades de análisis, interpretación y síntesis para monitorear y elevar su logro.
<p>Planes y proyectos personales</p>	<p>Se enfoca en que las y los estudiantes establezcan ciertos horizontes de aspiraciones y expectativas que permitan orientar sus acciones y tomar decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> (1) Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás, en especial, en el ámbito de la familia.
<p>Tecnologías de la información y la comunicación</p>	<p>Persigue el propósito de proveer a las y los estudiantes las herramientas que les permitan manejar el “mundo digital” y desarrollarse en él, utilizando de manera competente y responsable estas tecnologías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> (1) Buscar, acceder y procesar información de diversas fuentes virtuales y evaluar su calidad y pertinencia. (2) Utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato. (3) Utilizar aplicaciones para presentar, representar, analizar y modelar información y situaciones, comunicar ideas y argumentos, comprender y resolver problemas de manera eficiente y efectiva, aprovechando múltiples medios (texto, imagen, audio y video).

Nota. Las dimensiones presentadas han sido tomadas de las Bases Curriculares de la Enseñanza Media, presentadas por el Ministerio de Educación de Chile en 2015. Fuente: Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-36153_recurso_1.pdf

De acuerdo con las Bases Curriculares (MINEDUC, 2013, 2015), los OAT deben encontrarse en “la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular” (MINEDUC, 2015, p. 22). En otras palabras, son objetivos que atraviesan la acción educativa, y que, por tanto, se buscaría promover en todas las instancias de la escuela. Como señala el Ministerio de Educación (2015):

“Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se logran mediante las experiencias en las clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar. Deben ser promovidos en estos espacios a partir de los aprendizajes de las asignaturas, los ritos y las normas de la escuela, los símbolos, los modales, el ejemplo de los adultos y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros” (p. 25).

Lo anterior, implica que también se espera educar en afectividad mediante los recreos, fiestas, ritos, normas, ejemplos, etc.

La dimensión afectiva de los OAT, como puede observarse (ver Tabla I), refiere al desarrollo personal del estudiante (MINEDUC, 2013, 2015). Además, es posible desglosar la descripción de esta dimensión para lograr una mejor comprensión:

1. En primer lugar, contempla que para alcanzar el desarrollo personal de las y los estudiantes debe lograrse la *conformación de la identidad individual*.
2. Por otra parte, se considera el *fortalecimiento de la autoestima y la autovalía* de las y los estudiantes.
3. En tercer lugar, apunta al *desarrollo de la amistad* por parte del estudiantado.
4. Asimismo, considera el *desarrollo de la valoración del rol de la familia y los grupos de referencia*.
5. Por último, incluye el *desarrollo de la reflexión sobre el sentido de las propias acciones y la vida*, por parte de las y los estudiantes.

Considerando estos elementos, la dimensión afectiva contemplaría temáticas como (1) *la conformación identitaria* de el o la estudiante, (2) *el desarrollo de su autoestima*, (3) *el desarrollo de relaciones interpersonales*, y (4) *el desarrollo de su capacidad de reflexión*.

Ahora bien, el Ministerio de Educación (2015) igualmente presenta objetivos específicos para esta dimensión:

1. “Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación” (p.26).
2. “Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual” (p.26).
1. “Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno(a) de sus miembros y de toda la sociedad” (p.26).

Con estos objetivos específicos, el MINEDUC (2013, 2015) agrega a los aspectos antes señalados sobre la dimensión afectiva, la necesidad de *autoconocimiento* por parte de las y los estudiantes, para la conformación de identidad, como se establece en el primer objetivo. Asimismo, respecto a las relaciones interpersonales, se incluye la *valoración* de éstas por parte de las y los estudiantes, en particular de la familia. Por último, resulta interesante que se incorpora el *desarrollo sexual como un tópico ligado a lo afectivo*, donde se busca que las y los estudiantes logren vincular su sexualidad con otras dimensiones de la vida humana, por ejemplo, la ética o la espiritual, las que también se busca trabajar desde el currículum.

Considerando estos objetivos, podría decirse que la dimensión afectiva abarca variados elementos que incluyen: identidad, autoestima, autoconocimiento, relaciones interpersonales y su valoración, capacidad de reflexión y desarrollo sexual sano. En ese sentido, se trataría de una dimensión orientada a la conformación personal de las y los estudiantes, en su identidad y en sus vínculos con otros.

Ahora bien, cabe destacar que en las bases curriculares no se propone una definición de “lo afectivo” o “la afectividad”. Dicha definición solo es posible encontrarla en los programas del MINEDUC (2018a, 2018b) que se orientan al desarrollo sexual de las y los estudiantes, como, por ejemplo, el programa “Sexualidad, afectividad y género”. En ellos, la afectividad se define como:

“(…) una dimensión del desarrollo humano, que se refiere a un conjunto de emociones, estados de ánimo y sentimientos que permean los actos de las personas, incidiendo en el pensamiento, la conducta y forma de relacionarse con uno mismo y los demás” (MINEDUC, 2018b).

Como puede observarse, la definición anterior refiere fundamentalmente al mundo emocional de las y los estudiantes, a diferencia de la dimensión afectiva de los OAT, que no hace mención a la emocionalidad. En este sentido, la definición de afectividad presentada en los programas de sexualidad tendría un mayor parecido con la concepción de afectividad desde el sentido común, donde ésta se entiende como un “conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona” (Real Academia Española, 2018).

El desarrollo afectivo no solo es abordado en el currículum a partir de los Objetivos de Aprendizaje Transversal, sino que también se presenta en los objetivos y planes de la asignatura Orientación, desde la educación parvularia y hasta la media. Esto, debido a que dicha asignatura pretende “contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes” (MINEDUC, 2013, p.100). Asimismo, en las bases curriculares se señala que Orientación busca “promover su desarrollo personal [de las y los estudiantes], afectivo y social” (MINEDUC, 2013, p.100). Así, no solo se esperaría que la educación en afectividad ocurra en todas las instancias de la escuela, sino también en el espacio específico de la clase de orientación.

En las bases de Orientación se proponen diversas dimensiones de trabajo, las que incluyen: crecimiento personal, relaciones interpersonales, participación y pertenencia y trabajo escolar, para educación básica; y crecimiento personal, bienestar y autocuidado, relaciones interpersonales, pertenencia y participación democrática, y gestión y proyección del aprendizaje, para la educación media. Entre ellas, destaca la dimensión “crecimiento personal” que, tanto en la educación básica como media, se orienta a la promoción del autoconocimiento, por parte de las y los estudiantes, y el desarrollo y cuidado de la afectividad y sexualidad. Considerando lo anterior, puede decirse que “lo afectivo”, se encuentra igualmente como objetivo de una asignatura en particular, como es orientación y que nuevamente incluye elementos como el autoconocimiento – que se indica como un aspecto fundamental para que las y los estudiantes desarrollen una imagen de sí mismos (MINEDUC, 2015, p.345)- y el vínculo entre afectividad y sexualidad, que anteriormente se exponía como parte de la dimensión afectiva de los OAT.

En la presente investigación se consideró a la afectividad como un Objetivo de Aprendizaje Transversal, establecido en el currículum chileno y que refiere a un aspecto a desarrollar en las y los estudiantes, que tributa a su desarrollo personal y comprende el desarrollo de la identidad, el desarrollo de la autoestima y la valoración de las relaciones interpersonales (MINEDUC, 2013, 2015). En particular, se entendió a la identidad como un proceso en formación, que requiere de la capacidad de autoconocimiento, tal como se establece en las bases curriculares de la educación (MINEDUC, 2013, 2015), por lo que la indagación se enfocó en dicha capacidad. Asimismo, se consideró el desarrollo de la sexualidad dentro del desarrollo y valoración de las relaciones interpersonales. Ello, debido a que el desarrollo de la sexualidad es, por sí solo, un foco de trabajo en el sistema educativo, que incluso cuenta con sus propios planes y programas, que no fueron foco de este trabajo. Por otra parte, se tuvo en cuenta el vínculo entre afectividad y emocionalidad presentado en el programa de sexualidad, afectividad y género (2018a, 2018b), aunque no sea un objetivo explícito de los OAT.

Finalmente, se tuvo en consideración que la dimensión afectiva, al ser parte de los Objetivos de Aprendizajes Transversales, debiese presentarse en todas las situaciones de la vida escolar, dentro y fuera del aula, incluyendo, por ejemplo, las clases de Orientación.

2.2. Vulnerabilidad educativa y afectividad

2.2.1. *Nociones de vulnerabilidad*

Tal como se señaló anteriormente, en Chile cerca del 70% de la matrícula total de estudiantes, tanto en educación básica como media son considerados vulnerables (JUNAEB, 2017, 2018). Se trata de un importante número de estudiantes que entran en el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) presentado todos los años por JUNAEB (2005), el cual se basa en una concepción de vulnerabilidad como:

“Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social,

económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades” (p.14).

De acuerdo con Espinoza, Loyola, Castillo y González (2012), esta definición de vulnerabilidad se asocia con aspectos de la condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias, que es lo que mide el IVE. Dicho índice incorporaría variables como el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de la madre o los ingresos familiares, entre otros (Espinoza, Loyola, Castillo y González, 2012). Tal como señalan los autores, con esta información se categorizaría a los “alumnos vulnerables”, que representan al grupo que recibirá apoyo financiero en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Espinoza, Loyola, Castillo & González, 2012). En este sentido, se estaría hablando de alumnos vulnerables, en tanto poseen, principalmente, baja condición socioeconómica, por lo que podría fácilmente asociarse con la pobreza.

Al respecto, Villalta y Saavedra (2012) señalan que la medición de la vulnerabilidad por parte de JUNAEB considera información sobre la condición socioeconómica de la familia y el uso de ayudas estatales para la superación de la pobreza, información sobre protección social de niños y adolescentes, datos sobre la calidad de la salud de estudiantes y sus familias, datos de identificación de las familias como, por ejemplo, edad, e información sobre matrícula y notas del estudiantado, entregado por el MINEDUC. De esta manera, se sigue hablando de una vulnerabilidad que se asocia esencialmente con la pobreza.

Por otra parte, García-Campo (2015), explica que el concepto de vulnerabilidad presentado por JUNAEB ha sido extraído del ámbito de la salud, relacionándose con estudios sobre el riesgo. En ese sentido, las y los estudiantes en condición de vulnerabilidad tendrían una “desventaja comparativa frente a otros sujetos” (García-Campo, 2015, p.30), al enfrentar mayores riesgos en su trayectoria escolar, por ejemplo, riesgo a la deserción escolar (Espinoza, Loyola, Castillo y González, 2012) o al bajo rendimiento (Jadue, Galindo & Navarro, 2005).

En este punto, cabe recordar que los factores de riesgo, según JUNAEB (2005), refieren a “características detectables en un individuo, grupo o comunidad que señalan una mayor probabilidad de tener o sufrir un daño o la vulneración de un derecho” (p.28). Mientras que

su opuesto, los factores de protección son características que, entre otras cosas, favorecen el desarrollo humano y pueden paliar los posibles efectos de factores y conductas de riesgo, reduciendo la vulnerabilidad (JUNAEB, 2005). Así, los estudiantes vulnerables serían esencialmente estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables, que se enfrentan a mayores niveles de riesgo, y, por tanto, a mayor probabilidad de sufrir daños o vulneraciones.

En una línea similar, Díaz y Pinto (2017) indican que la vulnerabilidad escolar refiere a estudiantes que tienen dificultades en su trayectoria educativa, “que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase” (p. 48). Esto agrega que, los estudiantes vulnerables serían, esencialmente, pobres y expuestos a mayor probabilidad de daños que implican dificultades en sus trayectorias escolares.

Ahora bien, el concepto de vulnerabilidad, en un sentido más amplio, abarca algunos de los aspectos antes mencionados, así como otros que vale la pena señalar. Así, por ejemplo, Busso (2005), se refiere a la noción de vulnerabilidad también como un proceso de múltiples dimensiones y causas,

“en la que confluyen simultáneamente la exposición a riesgos, la incapacidad de respuesta y adaptación de individuos, hogares o comunidades, los cuales pueden ser heridos, lesionados o dañados antes cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas que afectan su nivel de bienestar y el ejercicio de sus derechos” (p.16).

De acuerdo con el autor, la vulnerabilidad incluiría no solo un vínculo con la exposición a riesgo, sino también la respuesta y adaptación frente a dichos riesgos (Busso, 2005). Esto se relaciona con el enfoque de vulnerabilidad – activos, propuesto por Caroline Moser (1996), y el posterior desarrollo del enfoque activos-vulnerabilidad-estrategia de oportunidades desarrollada por Kaztman y Filgueira (1999), los cuales incorporan la idea de activos o recursos que son movilizados por los hogares, poniendo énfasis en las dinámicas que dan origen a dichos recursos y las relaciones entre ellos, y en los procesos de pérdida, desgaste o factores limitantes para su reposición (Arteaga & Pérez, 2011). De acuerdo con Arteaga y Pérez (2011), la noción de activos permite observar “los grados variables de posesión, control

e influencia que los individuos tienen sobre los recursos y las diversas estrategias que desarrollan para movilizarlos” (p.2), para la respuesta al riesgo. Para Busso (2005), la vulnerabilidad así entendida se asociaría con la posesión de menos activos y menor diversificación de estrategias que conllevaría “(...) menos capacidad de respuesta y resiliencia” (p.17) de los individuos, hogares y comunidades, produciendo una situación de desventaja social y mayor exposición al riesgo. Considerando estas ideas, vulnerables también serían aquellos que tienen menor capacidad de respuesta frente al riesgo, asociada a su manejo de activos y estrategias.

Para Busso (2005), esta concepción pone de manifiesto que la vulnerabilidad es más que solo una dimensión de ingresos, similar a como se presenta desde JUNAEB, aunque igualmente la incluye. Vulnerabilidad, en este caso, estaría relacionada con otros aspectos como:

“fragilidad e indefensión, ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva y como degradación de las condiciones que permiten una vida plena y saludable” (p.17).

De manera similar, Castel se refiere a la vulnerabilidad como inestabilidad y fragilidad (en Arteaga & Pérez, 2011). Para el autor, la vulnerabilidad guarda relación con la integración o no integración en cuanto al trabajo, es decir, en cuando a “los medios por los cuales un individuo logra o no reproducir su existencia en el plano económico” (Perona y Rocchi, 2001) y con la fragilidad de los soportes relacionales o de proximidad (Arteaga & Pérez, 2011). La vulnerabilidad, así vista, tiene que ver con un proceso de “desafiliación” de los soportes institucionales, lo que conlleva inestabilidad, y así también, exclusión, pues, quien se desafilia previamente debe haber sido “afiliado”. En este sentido, la vulnerabilidad también puede entenderse como exclusión, acompañada de lo que Arteaga y Pérez (2011) llaman un “correlato subjetivo de fragilidad” (p.69).

Si se pone a la vulnerabilidad escolar en los términos antes descritos, las y los estudiantes vulnerables no solo estarían más expuestos al riesgo, sino que, además, tendrían menor capacidad para responder a él, enfrentándose a situaciones de fragilidad, inestabilidad y exclusión.

2.2.2. Vulnerabilidad y afectividad

Considerando los aspectos antes descritos, cabe preguntarse qué ocurre con la vulnerabilidad en su relación con la afectividad y el desarrollo afectivo. Al respecto, es posible señalar que la revisión de la literatura arroja pocos resultados en cuanto a la relación vulnerabilidad – afectividad. La poca evidencia sobre esta relación principalmente refiere a problemas en el desarrollo general de estudiantes vulnerables, que derivan de su exposición a condiciones de riesgo psicosocial, desarrollo que puede incluir el ámbito afectivo.

Así, por ejemplo, Silva (2015) señala que la vulnerabilidad puede “ser un factor determinante” (p.25) en el desarrollo general de las y los estudiantes, al quedar expuestos a riesgos como delincuencia, conducta sexual temprana o fármaco dependencia. Morales y González (2014), señalan que los niveles de riesgo a los que están expuestos las y los estudiantes vulnerables son especialmente relevantes para el desarrollo personal que se ve afectado por circunstancias sociales, familiares, culturales e incluso legales que lo obstaculizan. Dicho desarrollo personal, de acuerdo con MINEDUC (2013, 2015), incluye el desarrollo en el ámbito afectivo.

Otros autores como Marchant, Milicic y Álamos (2013), indican que las y los estudiantes vulnerables, al encontrarse en riesgo psicosocial, tienen menos oportunidades de aprendizaje positivo en el ámbito del desarrollo de competencias socio - emocionales. De manera similar, Álvarez, Sandoval y Velásquez (2007), proponen que el estudiantado vulnerable, al tener una “mayor deprivación sociocultural y económica” (p.36), desarrollan usualmente un bajo nivel de autoestima, elemento que se considera dentro de la dimensión afectiva del currículum educativo. Ello, pues “se sienten en desventaja y marginados del resto de la sociedad” (Álvarez, Sandoval y Velásquez, 2007, p.36).

Finalmente, es posible encontrar cierta evidencia sobre la relación entre vulnerabilidad y autoestima en los resultados de los Otros Indicadores de la Calidad Educativa, aunque con

ciertos matices, pues, la autoestima a la que se hace referencia es académica, es decir, en relación con la valoración de las propias capacidades de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2014c). Los resultados de los OIC dan cuenta de niveles más bajos en autoestima académica para estudiantes de bajo nivel socioeconómico, en comparación con sus pares con mayor nivel socioeconómico (Agencia de Calidad de la Educación, 2014c).

Para efectos de este estudio, se entendió la vulnerabilidad educativa siguiendo la definición de JUNAEB (2005), es decir, como la “condición dinámica resultante de la interacción entre factores de riesgo y protección, (...) produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades” (JUNAEB, 2005, p.14). Además, se tomó en cuenta que la condición se relaciona con la realidad socioeconómica de estudiantes y sus familias (Espinoza, Loyola, Castillo & González, 2012), pudiendo asociarse con indicadores como pobreza. De esta manera, serán estudiantes vulnerables aquellos que presentan condiciones de origen desfavorables, por ejemplo, baja situación socioeconómica, y que se encuentran expuestos a mayores niveles de riesgo, y, por tanto, mayor probabilidad de sufrir daños o vulneraciones. Esta elección se justificó en que la caracterización de estudiantes y escuelas vulnerables con que se pretende trabajar se basa en dicha definición de vulnerabilidad. No obstante, se consideró igualmente que la vulnerabilidad - que es más que solo una medida del ingreso en términos económicos (Busso, 2005)- implica otros procesos, por ejemplo, la posesión y movilización de recursos (Arteaga & Pérez (2011), y se asocia con condiciones de fragilidad, inestabilidad y exclusión (Arteaga & Pérez, 2011; Perona & Rocchi, 2001).

En el plano del desarrollo afectivo, se consideró que la vulnerabilidad puede dificultar y obstaculizar el desarrollo general de las y los estudiantes, afectando, por ejemplo, aspectos como la autoestima personal y académica (Agencia de Calidad de la Educación, 2014c; Álvarez, Sandoval y Velásquez, 2007) y el logro de competencias socioemocionales (Marchant, Milicic y Álamos, 2013).

2.3.Experiencia y experiencias de aprendizaje

La palabra experiencia, de acuerdo con Larrosa (2006), ha sufrido un uso y abuso en el ámbito de la educación, aunque dicho uso y abuso se hace, muchas veces, sin pensarla ni tener una elaboración de ella. Quizás, esto tenga que ver con lo que proponen Guzmán y Saucedo (2015), respecto a que la experiencia aparece como un concepto de múltiples significados, que incluso puede ser confuso, pero que, ha sido utilizado ampliamente en el campo educativo. Además, cabe destacar que, en general, los autores que se refieren al concepto de experiencia suelen señalar aspectos de ella, más que definirla directamente. A continuación, se presenta una exploración de este concepto, a partir de los aspectos y características que le atribuyen diversos autores, con el fin de construir una forma de comprender la experiencia que sirva para el desarrollo de esta investigación.

Larrosa (2006), desde una perspectiva más bien fenomenológica, se refiere a la experiencia como “eso que me pasa” (p.88), analizándola desde lo que Guzmán y Saucedo (2015) llaman una “categoría existencial” (p.1025). Para el autor, la experiencia supone un acontecimiento que tiene lugar fuera del sujeto, que es distinto de él y puede relacionarse con otros sujetos (Guzmán & Saucedo, 2015; Larrosa, 2006). Ésta, no se reduce a dicho acontecimiento, sino que también implica un “algo” que le ocurre al propio sujeto, y que despierta, según Pérez de Lara y Contreras (2010), un movimiento del pensamiento. Ocurre algo *en* el sujeto, siendo éste el lugar de la experiencia, lo que despierta un movimiento de reflexión sobre lo vivido. Por ello Guzmán y Saucedo (2015) señalan que la experiencia es reflexiva. Al tener lugar en el sujeto, es también subjetiva, lo que permite referir a “sujetos de la experiencia” (Guzmán & Saucedo, 2015; Larrosa, 2006; Pérez de Lara & Contreras, 2010). Y, como señala Larrosa (2006), al ser subjetiva, es, al mismo tiempo, singular, puesto que no podrían existir experiencias compartidas; y única e irrepetible, porque no puede ocurrir una misma experiencia.

La experiencia, señala Larrosa (2006), como algo que ocurre *en* el sujeto, le afecta en lo que es, piensa, siente, sabe, quiere. Las experiencias forman y transforman, dejando una huella en los sujetos (Guzmán & Saucedo, 2015; Larrosa, 2006; Pérez de Lara & Contreras, 2010). Ahora bien, no todos los acontecimientos que despiertan la experiencia producen esta transformación. Guzmán y Saucedo (2015), señalan que lo que se vive solo se convierte en

experiencia cuando mueve al sujeto en su dimensión emocional y cognitiva, y con ello, permite su propia construcción. En ese sentido, no todas las experiencias son significativas, sino que solo lo son aquellas que transforman lo que el sujeto es, lo que le añadiría, siguiendo la perspectiva de autores como Guzmán y Saucedo (2015), Larrosa (2006) y Pérez de Lara y Contreras (2010), una dimensión identitaria. Sin embargo, estos autores no se refieren mayormente a dicha dimensión.

Otro autor que se refiere a la experiencia es Dewey (1958). Aun cuando sus ideas refieren a la relación particular entre aquella y la educación, es posible identificar algunos puntos en común con los postulados antes señalados.

Guzmán y Saucedo (2015) y Roth y Jornet (2014) analizan las ideas de Dewey sobre experiencia y sostienen que ésta se trata de una unidad de análisis que incluye a los sujetos, junto a sus características intelectuales, prácticas -en el sentido de práctica, relacionada con la acción-, y afectivas; su ambiente social y material, sus relaciones transaccionales -las interacciones de intercambio entre sujetos y su contexto-, y sus afectos. Se trata de una unidad de análisis de la actividad humana, de las diversas situaciones en las que viven los sujetos. En ella, de acuerdo con Mercau (2012), “se integran, adquiriendo *unidad y sentido*” (p.92), las diversas esferas de esa actividad humana. Ello implica, al igual que lo señalado por Larrosa, que la experiencia ocurre en relación con una situación -o acontecimiento-, y que hay un movimiento *en* el sujeto. Así también, Roth y Jornet (2014) se refieren a la experiencia -siguiendo a Dewey- como una “categoría de pensamiento” (p.2), que incluiría pensamientos, emociones y acciones de los sujetos. Ésta sería subjetiva, tal como señalaba Larrosa (2006), y así también, relacional, puesto que implica a los sujetos en relación con otros y con un contexto.

La experiencia, según Dewey (1958), tendría también un componente transformador. Éste concibe un “principio de continuidad” para las experiencias, que implica que éstas pueden modificar experiencias futuras. El supuesto es que todas recogen elementos del pasado y modifican, de cierta manera, las experiencias por venir.

Por último, las experiencias son abordadas por Guzmán y Saucedo (2015), como construcciones, que aparecen en las narraciones de los sujetos respecto a sus vivencias y sentidos. En cuanto a esto último, señalan que la experiencia se construye a partir de un

cúmulo de vivencias y sentidos que los sujetos emplean para “guiar sus actuaciones” (Guzmán y Saucedo, 2015, p.1028), a la vez que “produce/permite la reconsideración de las vivencias y los sentidos” (Guzmán & Saucedo, 2015, p.1028). Por ello, se posiciona como una categoría amplia que incorpora lo vivido por los sujetos, y los sentidos asignados a esa vivencia. Además, las experiencias se construyen en función de tres dimensiones centrales, a saber, el cuerpo, el tiempo y el espacio. En primer lugar, es con y a través del cuerpo que se construye una experiencia, dejando una huella en él, tal como refieren Guzmán y Saucedo (2015) y Pérez de Lara y Contreras (2010). En segundo lugar, tal como señalaba Dewey (1958), las experiencias surgen desde el cruce de temporalidades, entre experiencias pasadas que dieron paso a otras nuevas, que podrán dejar su impronta en experiencias futuras. Por último, Guzmán y Saucedo (2015) postulan que las experiencias se construyen “en los contextos en los cuales participan las personas y solo pueden comprenderse tomándolos en cuenta” (p.1039). Esto se basa en lo propuesto por Dewey (1958), respecto a que la experiencia no ocurre en el vacío, sino en un contexto que la alimenta.

En la presente investigación, la experiencia fue entendida recogiendo los análisis que Guzmán y Saucedo (2015) y Roth y Jornet (2014) realizan sobre la propuesta de Dewey (1958). Así, se comprendió a la experiencia como una categoría del pensamiento, y como una unidad de análisis que incluye variadas dimensiones como la cognitiva, afectiva y práctica, que considera a los sujetos en su relación con otros y con su contexto. De igual manera, se consideró que la experiencia tiene lugar *en* los sujetos, siendo éstos “sujetos de la experiencia” (Guzmán & Saucedo, 2015; Larrosa, 2006; Pérez de Lara & Contreras, 2010), a quienes transforma y afecta, de acuerdo con lo propuesto por Dewey (1958) y Larrosa (2006). Se tuvo en cuenta, además, lo propuesto por Guzmán y Saucedo (2015), respecto a que la experiencia considera vivencias y sentidos de los sujetos, y se construye en las narraciones de estos, siendo relevantes las dimensiones de cuerpo, tiempo y espacio -o contexto-. Este último punto fue especialmente relevante, puesto que permitió situar la experiencia en el contexto particular de las escuelas vulnerables en las que se pretende llevar a cabo la investigación. Finalmente, se definió experiencia de aprendizaje como una unidad de análisis de construido por los sujetos, en su relación con otros y su contexto, que implica el reconocimiento de un aprendizaje. Se consideró que dichas experiencias de aprendizaje dejan una huella, tal como plantean Guzmán y Saucedo (2015), en este caso, un aprendizaje,

que permite la formación y transformación del sujeto (Guzmán & Saucedo, 2015; Larrosa, 2006; Pérez de Lara & Contreras, 2010). Por último, se consideró a las experiencias de aprendizaje como experiencias significativas que permiten al sujeto construirse a sí mismo (Guzmán & Saucedo, 2015).

3. Objetivos

3.1.Objetivo General

Analizar las experiencias de aprendizaje que construyen estudiantes que cursan enseñanza media en escuelas de alta vulnerabilidad, respecto a la dimensión afectiva de los Objetivos de Aprendizaje Transversales del currículum chileno.

3.2.Objetivos específicos

1. Caracterizar las experiencias de aprendizaje sobre la dimensión afectiva de los Objetivos de Aprendizaje Transversales del currículum en relación a los contextos e interacciones que las componen.
2. Identificar los aprendizajes construidos por las y los estudiantes en torno a aspectos de la dimensión afectiva de los Objetivos de Aprendizaje Transversales.

4. Marco Metodológico

En el presente estudio, de tipo exploratorio, se escogió emplear una metodología cualitativa de investigación. La decisión se sustentó en las características de este tipo de metodología, que resultan pertinentes para aproximarse a las experiencias de aprendizaje de jóvenes de educación media, que estudian en establecimientos educativos de alta vulnerabilidad.

Para Vasilachis (2006), la investigación cualitativa, aun cuando engloba una diversidad de orientaciones y enfoques, posee algunas características particulares, que incluyen:

- a) Su interés por la forma en que se comprende, produce y experimenta el mundo, considerando la perspectiva de los actores sociales, sus experiencias, significados, sentidos, conocimientos, relatos, acciones, etc. (Creswell, 2013; Sisto, 2008; Vasilachis, 2006).
- b) Busca interpretar todo lo anterior de manera situada, es decir, ubicándolos en el contexto en el que son producidos. Más aún, busca comprender dichos contextos en los que las y los actores sociales abordan un problema o situación (Creswell, 2013; Vasilachis, 2006).
- c) Posee un carácter interpretativo, inductivo, reflexivo y multi-metódico (Vasilachis, 2006).

En este marco, la experiencia de los actores sociales aparece como una temática de interés para la investigación cualitativa, que permite ponerla como un objeto de estudio. Así, por ejemplo, Olabuénaga e Izpizúa (en Gaínza, 2006), señalan a la experiencia y su estructura básica como un elemento que se busca conocer desde los estudios cualitativos. En este sentido, la investigación cualitativa resultó sumamente pertinente para indagar en la experiencia de los sujetos, en tanto ésta se considera como un fenómeno que puede ser estudiado. Aquí podrían tener cabida las experiencias de aprendizaje que construyen los actores sociales, en este caso, los jóvenes.

Dichas experiencias de aprendizaje que se propuso analizar no tuvieron lugar en el vacío, sino en un contexto peculiar y particular, el de vulnerabilidad: se buscó mirarlas en el contexto de escuelas caracterizadas como vulnerables. Por ello, se hizo necesario disponer de una metodología sensible a tal contexto y sus características, con el objetivo de indagar

en cómo éste permite la construcción de determinadas experiencias de aprendizaje. La metodología cualitativa de investigación, precisamente, se propone comprender el contexto en que se producen los fenómenos sociales, disponiendo para ello de métodos analíticos y explicativos sensibles a él, que permiten una comprensión más compleja de la realidad social (Vasilachis, 2006).

4.1.Fases del estudio

El estudio contempló distintos momentos de trabajo investigativo, que se presentan a continuación:

1. Entrevista a informante clave: con el objetivo de recopilar información sobre las y los participantes del estudio. En este caso, se entrevistó a la encargada de la Unidad Técnico - Pedagógica del Liceo (ver Anexo 9).
2. Taller temático 1: se realizó un taller sobre afectividad, con el objetivo de conocer ideas de las y los estudiantes seleccionados respecto al concepto, así como establecer un marco común de comprensión de este (ver Anexo 4).
3. Entrevistas episódicas: entrevistas individuales a estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje en la dimensión afectiva de los OAT, las cuales se realizaron entre julio y noviembre de 2018 (ver Anexo 6).
4. Taller temático 2: con el objetivo de profundizar en algunos aspectos del aprendizaje de las y los estudiantes en la escuela, para complementar las entrevistas individuales sobre experiencias de aprendizaje en la dimensión afectiva (ver Anexo 7).

4.2.Participantes

La presente investigación se enfocó en jóvenes de educación media que estudian en establecimientos educativos de alta vulnerabilidad. La condición de vulnerabilidad de estos establecimientos es medida a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) proporcionado por la JUNAEB. Dicho indicador, permite conocer la distribución de estudiantes vulnerables en las diferentes escuelas del país -de dependencia municipal y particular subvencionada-, mediante la asignación de un porcentaje a cada escuela (JUNAEB,

2005). Ello deriva en una diferenciación entre establecimientos con mayor y menor porcentaje de vulnerabilidad, o, así también, entre escuelas más o menos vulnerables.

La selección de las escuelas se hizo mediante un muestreo intencionado (Patton, 1990), considerando los siguientes criterios: establecimientos que presentaran más del 50% de IVE, y que tuvieran educación media, definida como “el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de Educación Básica” (MINEDUC, 2015, p.16) y “tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimiento, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad” (Ley N°20.370, 2009, Artículo n° 20). Esta elección, se basó en lo señalado anteriormente respecto a que el logro de aprendizajes, principalmente en relación con diversas asignaturas, es menor a medida que se avanza en edad y curso, tal como señalaban Valenzuela, Allende, Sevilla y Egaña (2013). Así, interesó ver qué ocurre con las experiencias de aprendizaje sobre la dimensión afectiva de los OAT en este grupo de estudiantes.

Por último, se consideró la selección de escuelas de la Región Metropolitana, debido a los recursos disponibles para la investigación.

Considerando los criterios ya mencionados, se hizo una selección aleatoria de escuelas a partir de los datos publicados en el Índice de Vulnerabilidad (IVE) 2018, disponible en la web de JUNAEB (2018). Posteriormente, se hizo envío de cartas de invitación a directivos, resultando el contacto con solo un Liceo.

El Liceo seleccionado se caracterizó por ser de dependencia municipal y orientación técnico-industrial, con niveles de primero a cuarto medio, exclusivamente. Su IVE alcanzaba el 82,98% (JUNAEB, 2018) para un total de 480 estudiantes, que provenían de más de 25 comunas de Santiago, siendo Maipú y Pedro Aguirre Cerda las principales. De acuerdo con la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica del establecimiento (A. Videla, comunicación personal, 30 de agosto de 2018), las principales dificultades de las y los estudiantes, asociadas a su condición de vulnerabilidad, incluyen: bajo nivel de escolaridad de la familia, siendo, en muchos casos, las y los primeros en finalizar la enseñanza media; y, riesgo al consumo de drogas y alcohol, que se encuentran presentes en su entorno cercano.

En cuanto a la selección de las y los estudiantes participantes del estudio, se consideraron los siguientes criterios de inclusión y exclusión: pertenecer a un establecimiento con las características mencionadas anteriormente, estar dentro del porcentaje de estudiantes vulnerables de la escuela y pertenecer a la educación media. En un comienzo se propuso trabajar con estudiantes de 3° o 4° medio, bajo la hipótesis de que al llevar más años en la escuela podrán haber construido una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje sobre la dimensión afectiva del currículum transversal. Sin embargo, debido a las posibilidades del Liceo seleccionado para el estudio, se trabajó con estudiantes del nivel primero medio, pertenecientes a dos cursos de dicho nivel⁵.

La selección de las y los participantes de este grupo se realizó en conjunto con la jefa de la Unidad Técnico - Pedagógica del Liceo, escogiéndose estudiantes del nivel primero medio que participaran del horario de “academia”, instancia creada para el apoyo al aprendizaje de estudiantes con bajos logros académicos. La elección de este grupo se correspondió con un criterio de conveniencia del establecimiento educacional, en función de los horarios de las y los estudiantes. Considerando lo anterior, la selección de las y los estudiantes que participaron en el trabajo en terreno fue aleatoria.

Por otra parte, se consideró la realización de entrevistas a 10 estudiantes, con el objetivo de privilegiar la profundidad del relato de las experiencias de aprendizaje, por sobre la cantidad. Finalmente, se trabajó con un total de 9 estudiantes, quienes participaron en el primer taller temático. De este número, se realizaron entrevistas solo a 7 estudiantes, 2 mujeres y 5 hombres. La baja en el número total de estudiantes se debió a la decisión voluntaria de no participar en la investigación, por parte de una de las estudiantes, y la baja asistencia de otra estudiante, que impidió entrevistarla al no encontrarse en el establecimiento educativo en las ocasiones que se organizaron visitas a él.

4.3.Estrategias de producción de información

La recolección de información se realizó mediante entrevistas episódicas (Flick, 1997, 2007). Este tipo de entrevistas tiene como elemento central las situaciones o episodios en que los sujetos construyen experiencias, en este caso, experiencias de aprendizaje. El supuesto a la

⁵ Por ejemplo, 1° medio A y 1° medio B

base es que las experiencias se almacenan y pueden recordarse “en las formas de conocimiento narrativo episódico y semántico” (Flick, 1997, p.118). Esto es similar a lo que señalado anteriormente por Guzmán y Saucedo (2015), respecto a que la experiencia se construye en las narraciones de los sujetos. El conocimiento narrativo episódico y semántico señalado por Flick (1997), refiere a situaciones que tienen lugar cerca de la experiencia y a las relaciones que se generan desde ella. De esta manera, la técnica permite dar cuenta de las situaciones o acontecimientos que permiten el despliegue de la experiencia, y todo aquello que ésta contiene, por ejemplo, vivencias, sentidos, emociones, pensamientos y acciones.

Las entrevistas fueron complementadas con un material fotográfico, en el que se mostró a las y los estudiantes un mapa de su escuela, con el fin de facilitar el recuerdo y posterior relato de sus experiencias de aprendizaje.

El trabajo de entrevista se desarrolló de la siguiente manera:

- a) En primer lugar, se elaboró una guía de entrevista (Flick, 2007), en la que se incluyeron premisas y preguntas temáticas que permitieron guiar el trabajo de campo.
- b) En segundo lugar, se facilitó a las y los participantes el material complementario, los mapas, para que pudieran marcar lugares de la escuela en que construyeron experiencias de aprendizaje relacionadas con la dimensión afectiva de los OAT.
- c) En tercer lugar, se realizaron las entrevistas episódicas siguiendo la guía de entrevista antes señalada. Todas las entrevistas fueron registradas con grabadora, previa autorización de las y los participantes. Además, cabe señalar que estas contemplaban una duración de 30 min, lo que estuvo sujeto a los horarios de trabajo facilitados por el Liceo, fijados según los tiempos reales en los que las y los estudiantes podían salir de sus respectivas clases.

4.4.Consideraciones éticas

La realización de la investigación contempló los siguientes aspectos éticos:

- (1) Envío de una carta de invitación para el Liceo (Anexo 1), en la que se especificó cómo se llevaría a cabo el trabajo en terreno, incluyendo el procedimiento de recolección de información y la forma de participación de las y los estudiantes. Además, en dicho

documento se garantizó, en caso de ser requerido por la institución, su anonimato en la investigación.

- (2) Envío de un asentimiento informado a estudiantes (Anexo 2) en el que se explicitaron los detalles del desarrollo de la investigación. Dado que se trabajó con menores de edad, se entregaron, además, consentimientos informados (Anexo 3) que debieron ser firmados por padres y/o apoderados de cada estudiante. En ambos documentos se informó sobre el carácter voluntario de la participación en el estudio, así como la confidencialidad y anonimato de la información obtenida.
- (3) Para garantizar dicha confidencialidad y anonimato, se contempló en el análisis de las experiencias el cambio de nombres de personas e instituciones.

4.5.Procedimientos de análisis

Para el análisis de los datos se empleó un modelo de análisis de contenido. De acuerdo con Flick (2007), dicho modelo considera un proceso de codificación en la que se lleva a cabo el desglose, conceptualización y reunión de los datos de nuevas maneras, que permite el desarrollo de teorías sobre éstos. Este proceso de codificación permite la asignación de conceptos o códigos al material empírico, para luego pasar al proceso de categorización en el que dichos conceptos se resumen en conceptos más genéricos, junto a las relaciones que se dan entre ellos (Flick, 2007).

La elección de este modelo se basó en su pertinencia para la generación de categorías sobre la experiencia de aprendizaje de las y los estudiantes, que permitió la elaboración de un esquema general respecto a la situación de los aprendizajes en la dimensión afectiva.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas individuales y los talleres realizados con las y los estudiantes participantes. Del trabajo analítico se obtuvieron dos categorías principales, a saber, “Experiencias de aprendizaje sobre afectividad” y “Contenidos de aprendizaje sobre afectividad”, las cuales permiten elaborar un panorama sobre la experiencia y el aprendizaje de las y los estudiantes en el contexto de vulnerabilidad. En cuanto a la categoría “Contenidos de aprendizaje sobre afectividad”, también se obtuvieron una subcategoría, a saber, “Contenidos significativos en los aprendizajes sobre afectividad” en la que se profundizó respecto a lo aprendido por las y los estudiantes.

5.1. Experiencias de aprendizaje sobre afectividad

El análisis del material investigativo permite dar cuenta de experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes participantes del estudio. De dichas experiencias, es posible identificar que se construyen tanto dentro como fuera de la escuela o que se asocian, en algunos casos, con acciones, pensamientos y/o emociones, que permiten dar cuenta de lo construido por el o la estudiante. Así también, se puede decir que no todas las experiencias relatadas corresponden a experiencias de aprendizaje, puesto no se asocian con algo aprendido por el o la estudiante sujeto de la experiencia.

Hablemos pues de las *experiencias de aprendizaje* de las y los estudiantes, en torno a la temática de afectividad. De acuerdo con lo señalado por las y los participantes, es posible caracterizar dichas experiencias como *relacionales*, en tanto se construyen a partir del encuentro con un otro u otros, en la que la relación interpersonal puede transformarse en un lugar para el aprendizaje. La construcción de estas *experiencias de aprendizaje relacionales* contiene, en la mayoría de los casos, un accionar por parte del sujeto en el que éste realiza un movimiento de *ir hacia* el otro o los otros, que toma la forma de “me acerqué al profesor”, “le dije al compañero”, “me acerqué a conversar”, etc. Esto puede ejemplificarse en el relato del estudiante Ricardo, al referirse a su experiencia de conflicto con un compañero:

Es que hay un compañero en la sala que es super molesto en todo aspecto, así, molesta en la clase, interrumpe. Igual, nos tenía a todos como cansados y

nadie, como que nadie le decía nada como porque es choro y la custión. Y un día ahí le dije hartas cosas que le tenía que decir. Y, y me ofreció combos y la custión y yo igual, como que en el momento uno no sabe qué está haciendo igual, como que está como la ira. Y bueno ahí... ahí me puse a pelear. Y yo después igual reflexioné porque dije igual estaba malo. Yo no soy así. Y eso...” (Ricardo, p.2).

En la cita anterior, el estudiante da cuenta de su experiencia que se construye a partir de sus pensamientos – el compañero es molesto- y acciones – le dije lo que me molestaba, le ofrecí combos, reflexioné-, que permiten la emergencia de un aprendizaje, en este caso, sobre sí mismo – yo no soy así-. Esto permite ejemplificar la forma en que las y los estudiantes fueron dando cuenta de sus experiencias en los relatos y cómo aparecen también aprendizajes asociados que serán trabajados con mayor detención en el próximo apartado.

Considerando lo anterior, decíamos, las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes pueden caracterizarse como *relacionales*, y asociadas, en ocasiones, con pensamientos, emociones y/o acciones. Decimos “en ocasiones”, pues, en general, se relatan acciones más que emociones o pensamientos. Un análisis más en profundidad permite dar cuenta que estas experiencias refieren a la relación con dos sujetos principales, a saber, los pares, y las y los profesores que las y los estudiantes han tenido en su trayectoria escolar. Éstas, además, se dan principalmente dentro del espacio escolar.

Respecto a las *experiencias de aprendizaje con pares*, las y los estudiantes refirieron a diversas instancias en las que, compartiendo con sus pares, han tenido experiencias significativas. El análisis de estas sugiere dos tipos de vivencias principales, que se han agrupado en *peleas* y *encuentros*. Así, fue común hallar en los relatos referencias a conflictos con compañeros o compañeras, experiencias de conocer a otros y entablar relaciones de amistad, y situaciones que han vivido con amigos o amigas cercanos. Llama la atención que, en general, son estos los primeros relatos reportados por las y los estudiantes, al preguntarles por sus experiencias de aprendizaje en afectividad.

De las *peleas* puede decirse que tratan de situaciones en las que ha existido un conflicto con alguien que previamente se consideraba como un amigo o amiga, en las que tuvieron lugar amenazas o incluso violencia física por parte de alguno de los involucrados:

Después en los otros colegios, en el Cosmos, ah, me peleé con una niña porque... porque, no sé... Ah, porque su novio, creo, estaba coqueteándome. Algo así, no sé. Pasó de la nada y, y, jajaja, hasta ahora me río de eso porque ella estaba así, se acercó a mí y me empujó. Entonces yo la empujé y nos peleamos... (Natalia, p.5).

Según lo relatado por las y los estudiantes, estas experiencias contienen la acción de reacción frente al conflicto, es decir actúan involucrándose en la situación, por ejemplo, en el caso de Natalia que “empuja de vuelta” y termina peleando con su compañera.

Los *encuentros*, por otra parte, refieren principalmente a situaciones diversas en las que el tema central ha sido compartir con otros de manera amistosa. Así, por ejemplo, las y los estudiantes han tenido experiencias de conocer a sus compañeros los primeros días de clases, y entablar relaciones de amistad, compartir con compañeros de diversas realidades socioeconómicas, sostener relaciones amorosas, entre otras, lo que en algunos casos les ha permitido aprender cosas nuevas. Particularmente, la mayoría de las y los estudiantes destaca como una experiencia relevante los primeros acercamientos con sus compañeros y compañeras.

Que ahí me... conocí a mis compañeros nuevos po', los primeros días. O sea, los primeros días nos sentamos todos en una silla solos, y después de a poco nos fuimos conociendo (Ricardo, p. 3).

El análisis de estas experiencias de *encuentros* arroja como elemento común una acción, en este caso, la de acercarse a otro de manera amistosa:

Entrevistadora: ¿Y tú hiciste algo especial para poder conocer a tus compañeros?

Ricardo: Acercarme a hablar (Ricardo, p.4).

Cabe mencionar que al menos dos estudiantes indicaron que particularmente con sus amigos y amigas, no tendrían experiencias ni aprendizajes significativos, como se muestra en la siguiente cita:

Entrevistadora: ¿Hay ahí alguna cosa entretenida o alguna historia que me puedas contar que haya pasado con los que son tus amigos aquí en el colegio?

Darío: No...

Entrevistadora: Nada especial. ¿Aprendes algo con tus amigos?

Darío: No.

Entrevistadora: ¿No? ¿Nada importante?

Darío: No (Darío, p.4).

En cuanto a las *experiencias de aprendizaje con profesores y profesoras*, las y los estudiantes principalmente se refieren a *relaciones de cercanía* que han podido construir con algunos/as docentes en la escuela. Dicha cercanía se gestaría principalmente, según lo relatado por las y los participantes, por la acción de *acercarse* a sus profesores y profesoras, de manera similar a lo que se señalaba anteriormente respecto a sus pares. Las y los estudiantes narran experiencias en las que ellas/os se han acercado a sus profesores/as con el objetivo de conversar tanto sobre los contenidos de alguna clase, como de otros temas, por ejemplo, sobre religión o sobre la propia vida. En estos acercamientos parece ser fundamental la recepción por parte de las y los docentes, que tienen la disponibilidad para acoger las conversaciones con sus estudiantes.

Entrevistadora: ¿Sí? Y ¿has podido, no sé, construir una relación más de cercanía con algún profe o...?

Mariana: Hm, con la profe Celeste. Que ella, es como muy simpática, como es joven. (...) y entiende más a los alumnos. Y es, es como una amiga.

Entrevistadora: Como una amiga. Y ahí ¿cómo ha pasado que, que tú la sientas más amiga? ¿te has acercado a ella o...?

Mariana: Es que, a veces, cuando ya nos vamos a la hora de su última clase nos quedamos hablando con las chiquillas con ella, entonces, como hablamos con ella, nos llevamos mejor. Porque sabemos cosas de ella, y de nosotras, y tenemos más confianza y todo eso (Mariana, p.3).

Además, en las experiencias entre docentes y estudiantes, se conformarían espacios de ayuda, mediados por la confianza, que permite la emergencia de nuevos aprendizajes. La ayuda, que es brindada por el o la docente, abarca desde apoyo en contenidos de las asignaturas que imparten, hasta diálogos que apuestan por cambios en el o la estudiante, por ejemplo, en términos de su comportamiento o percepción de sus capacidades:

Mariana: Ah, ellas siempre me trataban de ayudar. Y eso lo encontré muy bonito porque no hay tantas profes que te ayudan y no se rinden.

Entrevistadora: ¿Te ayudaban en distintas cosas o...?

Mariana: En la materia.

Entrevistadora: En tus materias...

Mariana: En sus materias. Me explicaban esto, esto otro, '¿entendiste esto?' A veces cuando me sacaba malas notas 'Fernanda ¿qué pasa? ¿por qué te sacaste tú esto? Si tú puedes'. Me daban apoyo... (Mariana, p.7).

Ignacio: Porque me, me metían cosas en la cabeza po'. Que tenía que portarme bien... porque era mi futuro igual po', si ellos ya tienen su futuro hecho. Yo antes me portaba mal...

Entrevistadora: Y ahí tu ¿qué hacías? ¿les decías algo o...?

Ignacio: Les decía 'bueno, bueno profe' (...) Y después me fui calmando más po' (Ignacio, p.7).

Algunos/as estudiantes consideran que el acercarse a sus profesores y profesoras, y la recepción positiva por parte de estos/as, les han permitido entablar relaciones de amistad, como se ejemplifica en la cita anterior, o relaciones en las que el o la docente se percibe como "una madre" o "un padre". En estas últimas, las y los estudiantes tendrían la posibilidad de compartir aspectos de sus vidas con las y los profesores, por ejemplo, sus estados emocionales, y recibir de ellas/os apoyo y contención, lo que incluso les ha hecho sentir que tienen a otro significativo con quien contar:

Matías: Ah, en el, en el mismo colegio donde estaba cuando se cayó el tinglado, sí, con mi profesora más cercana. A ella le contaba todo lo que me pasaba. Y se sentía así medio, así como... como si mi mamá me estuviera abrazando, le pedía un abrazo. A veces, cuando me sentía solo.

Entrevistadora: ¡Que bueno! Oye y ¿cómo llegó a darse que tuviste esa cercanía con esa profesora?

Matías: Ah, hm... porque era un dolor grande, porque mi mamá me contó que mi papá no era mi papá, era mi padrastro, y que mi papá, me dejó. No quería aceptar su responsabilidad y me sentía mal. Mi mamá me decía que se quería suicidar, que no quería vivir. Pero después... eso fue cuando tenía, cuando estaba en el colegio. Cuando tenía 12. Ahí me dijo eso. Y le conté eso a mi profesora, porque ella, eran dos años que estaba con ella. Y pues ahí le dije, y me ayudó (Matías, p.8).

Ricardo: (...) Me llevaba bien con uno pero con él yo tenía una relación igual así, él era un papá pa mí. El de inglés. Era super buena onda.

Entrevistadora: ¿Habrás aprendido algo con ese profe de inglés? Aparte de inglés...

Ricardo: Hartas cosas po'. A controlar mis, mis emociones. Él también me subía la autoestima...

(...)

Entrevistadora: ¿Cómo te hacía sentir eso?

Ricardo: Sentía como que tenía un apoyo y como que no estaba solo. Sentía que... que tenía ahí alguien que me estaba apoyando, no estaba solo yo ahí (Ricardo, p.9).

Así como las y los estudiantes tienen experiencias relacionales con sus profesores y profesoras y sus pares, también es posible identificar algunas *experiencias que involucran a miembros de la familia*, aunque éstas fueron narradas en menor medida por las y los estudiantes, y ocurren fuera del espacio escolar. Además, no en todos los casos la experiencia narrada aludió a algo aprendido, por lo que no todas estas experiencias con miembros de la familia serían experiencias de aprendizaje. Por otra parte, puede decirse que no presentan elementos comunes entre las y los estudiantes, resaltándose su particularidad para cada estudiante. De esta manera, hablamos de experiencias como la de Darío, respecto al alejamiento de su familia, en la que sí hay un aprendizaje...

No. O sea, o sea nos tuvimos que separar de la familia de parte de papá, de la hermana principalmente porque hablaba mucho de nosotros por detrás. Entonces igual yo me sentía super cercano a ellos porque igual eran mi familia

y todo y pasábamos más tiempo con ellos. Y nos tuvimos que alejar po'. Y yo igual quería caleta a mis primos y todo (Darío, p.11),

Eh, o sea como aprendizaje... sí igual. De no confiar en cualquier persona y no contarle las cosas de uno (Darío, p.11).

... O la de Matías, sobre el regreso de una integrante significativa de su familia, en la que no hubo aprendizajes asociados:

Matías: Hm...que mi, sí, que mi abuelita antes no estaba con nosotros, estaba en otro país y ha regresado. Todos estábamos felices. Mis hermanos no la conocían, pero yo hablaba bien de ella. Luego, de lo que yo hablaba era más buena, así.

Entrevistadora: Y eso fue... ¿cómo te sentiste cuando volvió?

Matías: Hm, feliz porque ella estaba como dos años cuando se murió pues que mi abuelo y ella no se... se sentía mal y fue a Argentina, con su hija, que estaba lejos. Se quedó dos años y en esos dos años mis hermanos no les, se olvidaron de ella y yo les acordaba (Matías, p.7).

La caracterización de las experiencias de aprendizaje recién presentada permite considerar *con quienes* las y los estudiantes aprenden, siendo los actores más relevantes sus *profesores* y *profesoras*, y sus *compañeros* y *compañeras*. En el relato de sus experiencias, las y los pares aparecen en primer lugar como actores para el aprendizaje, seguidos de las y los docentes. Sin embargo, al preguntar a las y los estudiantes por los aprendizajes que tienen en la escuela, de manera general, señalan a las y los profesores como principales actores. Éstas/os enseñan sobre “materias”, aunque también sobre otros aspectos que llaman “educación” (Anexo 8, p. 106), sobre lo que se profundizará más adelante. Frente a estos aprendizajes generales, las y los compañeros también son nombrados como grupo relevante

para aprender, aunque en menor medida, y así también la familia, con quienes se aprenderían aspectos como valores o a socializar (Anexo 8, p.105).

5.2.Contenidos de aprendizaje sobre afectividad

De las experiencias de aprendizaje antes señaladas fue posible identificar los aprendizajes significativos asociados a la experiencia y que se enmarcan en la temática de afectividad. Al respecto, el análisis de las experiencias permite dar cuenta de qué se aprende, cómo se aprende y con quién.

Ahora bien, la esquematización de los aprendizajes de las y los estudiantes puede comenzar con un panorama general respecto a lo que ocurre en la escuela que, aunque no fue objetivo de la investigación, ayuda a dar contexto a las experiencias de aprendizaje recogidas. Para las y los participantes, en la escuela se aprende más que solo saberes relacionados con contenidos curriculares – lo que llaman “enseñanzas” (Anexo 8, p.106)-, pues también se pone el juego el aprendizaje de valores, respeto, convivencia, responsabilidad y socialización, lo que denominan “educación” o “aprendizajes para la vida”, que sirven para “crear personas” (Anexo 8, p. 106). Estas son las ideas propuestas por las y los estudiantes ante la pregunta ¿qué cosas aprenden en la escuela? Lo anterior, aparece igualmente las entrevistas a las y los estudiantes, en relación con lo enseñado por profesores y profesoras. Así, estas y estos enseñarían sobre “materias” lo que refiere a contenidos de asignaturas, y otros aspectos que también agrupan bajo el nombre “educación”, y donde se incluirían aspectos de comportamiento o de lenguaje -probablemente, en el sentido de cómo se habla-. Esto queda en evidencia en las siguientes citas:

Darío: Como... como materia igual. Igual te enseñan también así, fuera, aparte de las materias también te enseñan un poco de educación.

Entrevistadora: ¿Un poco de educación?

Darío: Sí.

Entrevistadora: ¿Cómo de educación?

Darío: Eh, el lenguaje... eso (Darío, p.6).

Ignacio: Hartas cosas que me enseñaron.

Entrevistadora: ¿Me podrías dar algún ejemplo?

Ignacio: Eh... A educarme más po'. Que yo antes, no sé, era otra cosa. No sabía comportarme... Me enseñaron hartas cosas igual (Ignacio, pp. 6 – 7).

En este marco, puede observarse que las y los estudiantes no señalan aprendizajes relacionados con la dimensión afectiva tal y como se plantea en el currículum, o al menos no lo hacen espontáneamente. Al consultarles directamente por elementos de la dimensión afectiva, tales como autoestima, autoconocimiento o capacidad de reflexión, la respuesta mayoritaria es que “no se aprende de esas cosas en la escuela” (Anexo 8, p. 106). Esto también aparece en algunas entrevistas, como se muestra en la cita a continuación. Sin embargo, el posterior análisis de las experiencias sí da cuenta de aprendizajes relacionados con la afectividad, como se explicará más adelante.

Entrevistadora: Y, sobre tú autoestima, en el colegio, ¿habrás aprendido algo?

Ricardo: No... (Ricardo, p.7).

Considerando lo anterior, resulta relevante señalar que para las y los estudiantes, el concepto de afectividad se relaciona principalmente con el afecto, en el sentido de un cariño que se expresa a otro (Anexo 5, p. 91), siendo este el contexto de saberes sobre lo afectivo con que se comenzó el trabajo investigativo. Posteriormente, las sesiones de taller con las y los estudiantes permitieron compartir con ellos algunos de los ámbitos comprendidos en la dimensión afectiva del currículum (ver Anexo 4, pp. 88 - 89), que fue lo que guio el trabajo en terreno. De esta manera, las experiencias de aprendizaje y los correspondientes aprendizajes significativos que se han identificado están, en su mayoría, referidos a dichos ámbitos.

En relación con lo anterior, las y los estudiantes fueron consultados por el aprendizaje de emociones dentro de la escuela. Al respecto, la mayoría señala que no se aprenden emociones

en la escuela, aunque, en ocasiones, sí se habla de ellas en el espacio escolar. Las emociones sería un tema que más bien se puede aprender en casa, o por cuenta propia, sin que haya una explicación sobre el tema, dada por otra persona:

Entrevistadora: O sea, claro, me preguntaba más bien si habrá pasado algo en estos colegios en que has estado que haga que los estudiantes aprendan sobre emociones.

Mariana: Hm... no.

Entrevistadora: ¿No? Y ¿dónde aprendes sobre emociones entonces?

Mariana: Supongo que en la casa uno aprende.

Entrevistadora: ¿En la casa?

Mariana: Ajá. O uno solo, no sé...

Entrevistadora: ¿Uno solo dijiste?

Mariana: Sí po'. No creo que toda la vida alguien te esté explicándote
(Mariana, p.11).

Aun así, llama la atención lo señalado por un estudiante respecto a que se aprendería de emociones dentro de la escuela, a partir de las vivencias que se tienen con otros, por ejemplo:

Entrevistadora: ¿Y de emociones? ¿Has aprendido algo de emociones cuando has estado en todos estos colegios que me contaste? ¿O no?

Raúl: Si po' allá en el... cuando me humillaron [el profesor] delante del curso
(Raúl, p.10).

5.2.1. *Aprendizajes significativos en el ámbito de la afectividad*

Las y los estudiantes, en sus relatos, dieron cuenta de diversos aprendizajes significativos en el ámbito de la afectividad. Al respecto, destaca que los principales aprendizajes vienen en forma de *premisas*, es decir, afirmaciones que las y los estudiantes toman como ciertas y que, de alguna manera, posibilitan la transformación de éstas y éstos. Hablamos de premisas como, por ejemplo, “hay que conocer mejor a las personas”, “no hay que ser mejor que otro”, “hay que seguir surgiendo [en los estudios]”, “si yo quiero lo puedo [en los estudios]”, “hay que tener más distancia entre los compañeros”, “no hay que bajarse al nivel de otro”, entre otras. La siguiente cita permite ilustrar cómo se señalan estos aprendizajes en el relato sobre la experiencia:

Entrevistadora: Ajá. Y ¿qué aprendiste tú en esa experiencia?

Raúl: De que no hay que ser más que el otro.

Entrevistadora: ¿Cómo así? ¿Me podrías explicar?

Raúl: Que ser más que otro po’.

Entrevistadora: Ya, como más...

Raúl: ... ser como, más agrandado que el otro, y así (Raúl, p.3).

Entre las premisas señaladas por las y los estudiantes es posible hallar algunas similitudes en cuanto a los temas de fondo sobre las que éstas tratan. En este sentido, puede decirse que las premisas versan, principalmente, sobre *formas de relacionarse con otros y formas de relacionarse con sí mismo/a*.

Las *formas de relacionarse con otros* tienen que ver con ideas sobre cómo manejar las relaciones interpersonales, que derivan de las experiencias que las y los estudiantes han tenido. Aquí se hallan premisas como “hay que conocer mejor a las personas” o “hay que tener distancia con los compañeros”. Para las y los estudiantes, dichas premisas refieren a

dos ideas. La primera, que para el establecimiento de una relación de amistad con otro - compañeros o compañeras, por ejemplo- se debe guardar una cierta “distancia” en términos de la confianza que se tiene, que permite auto-cuidarse o que el otro no haga daño:

Entrevistadora: ¿Me podrías explicar un poquito más de qué se trata ‘tener distancia con los compañeros’?

Darío: O sea, como que no tener mucha confianza como la tengo con otras personas. Porque igual no la conozco bien, no se la reacción que pueda tener...

(Darío, p.4).

La segunda idea, es que se debe conocer a las personas antes de juzgarlas, pues se desconoce la realidad del otro y los motivos que le llevan a actuar de cierta forma:

Natalia: (...) también, por ejemplo un chico que, un chico que encontré ahí que le sobraba el dinero y todo... era creído, pero al final lo conocí mejor y había pasado por bastantes cosas... Y nada...terminé como que enamorándome de él, jaja.

Entrevistadora: ¿Aprendiste algo importante ahí compartiendo con él?

Natalia: Sí, que, la mayoría lo juzgaba bastante solamente porque, porque era creído, porque... ah bueno, pero no, o sea no, no presumía, sino que era creído con, por ejemplo, decía ‘ah yo sé hacer esto’, ‘mira yo soy así’, siempre hablaba de él. Pero no, no presumía por su plata. Y, y toda la gente o juzgaba, aparte que se comportaba mal y era como que, muy impulsivo... (Natalia, p.5).

Por otra parte, las *formas de relacionarse con uno mismo* tienen que ver con ideas sobre como guiar las propias actuaciones o sobre como pensarse a sí mismo. Aquí se pueden agrupar dos tipos de premisas: aquellas que tienen que ver con cómo actuar frente a los estudios, por ejemplo, “si yo quiero lo puedo” o “hay que seguir surgiendo”, y aquellas que

se relacionan con *cómo ser*, por ejemplo, “no hay que bajarse al nivel de otro”, o “no hay que ser mejor que otro”. Respecto a las premisas relacionadas con los estudios, las y los estudiantes reportan haber aprendido que ellas/os mismas/os pueden mejorar su rendimiento académico si realizan mayores esfuerzos por estudiar:

(...) Entonces, me di cuenta de que yo no estaba haciendo lo que debía hacer. No estaba estudiando lo suficiente, o sea me estaba parando yo. Como...[inaudible] Y aquí estaba bajando pero fue por puro que yo no quería. Que yo no me... no me esforzaba lo suficiente. Y bueno también, si a uno le llegan comentarios bajos como que dicen, no sé ‘tú no te esfuerzas’, afecta un poco. Entonces ahí yo me di cuenta que no, que yo puedo, que ya sé que yo podía más y que no lo estaba dando. Por tanto, ahora me estoy esforzando más para que no me lleguen comentarios que no espero (Mariana, p.7).

En cuanto a las demás premisas, las y los estudiantes señalan que aprenden aspectos de ellas/os mismos sobre cómo quieren ser. Así, por ejemplo, se presenta la experiencia de aprendizaje de un estudiante que, frente a un conflicto con un compañero, aprendió de sí mismo que no debía actuar de la misma forma que su compañero -en este caso, no enganchar con la idea de pelear-, porque él no es así:

Es que no tenía que porque pelear, porque igual le daba como importancia a él. Me bajaba a su nivel en vez de... no tenía de por qué haberlo pescado, simplemente. Yo me bajé a su nivel y... y después de eso reflexionaba, que no tenía por qué bajarme a su nivel (Ricardo, p.3).

De manera similar, se encuentra la experiencia de aprendizaje de otro estudiante, quien reporta haber aprendido a “no ser más que otro”, luego de enfrentarse a la situación de pobreza de un grupo de personas, en una salida de ayuda solidaria. Lo aprendido, “no ser más que otro”, refiere igualmente a un aprendizaje de sí mismo en el que el estudiante *se da cuenta* de cómo era, y reflexiona sobre cómo quiere ser:

Porque yo siempre me creía el, como el, quería crearme el mayor que otra persona...diciendo que tenía todo, no, en la vida nunca se tiene todo...Así que uno si quiere tener todo tiene que ganárselo... (Raúl, p.7).

Estas premisas en las que se traduce lo aprendido por las y los estudiantes serían el resultado de una evaluación de la experiencia por parte de cada estudiante, en la que ésta o éste *se da cuenta* de algo:

Ah...eh, es que quizás sí porque me di cuenta que llegué a un promedio bajo, se podría decir, para mí. Entonces, me di cuenta de que yo no estaba haciendo lo que debía hacer. No estaba estudiando lo suficiente, o sea me estaba parando yo... (Mariana, p.7).

El movimiento por parte de las y los estudiantes de *darse cuenta*, como se dijo anteriormente, da lugar a una transformación del sujeto, que toma la forma de *algo diferente* que éste hace o piensa, en relación con sí mismo y con los otros y que deriva directamente de lo aprendido. Esto puede ilustrarse con la siguiente secuencia de entrevista, de uno de los estudiantes participantes:

(...) Es que hay un compañero en la sala que es super molesto en todo aspecto, así, molesta en la clase, interrumpe. Igual, nos tenía a todos como cansados y nadie, como que nadie le decía nada como porque es choro y la custión. Y un día ahí le dije hartas cosas que le tenía que decir. Y, y me ofreció combos y la custión y yo igual, como que en el momento uno no sabe qué está haciendo igual, como que está como la ira. Y bueno ahí... ahí me puse a pelear (Ricardo, p.2).

Como se observa en la cita anterior, el estudiante reporta la experiencia, incluyendo aspectos como las acciones que llevó a cabo o emociones que surgieron. A continuación, el estudiante

reporta la evaluación de la experiencia, que se presenta como una reflexión sobre la situación vivida:

Y yo después igual reflexioné porque dije igual estaba malo. Yo no soy así
(Ricardo, p.2).

Luego, el estudiante señala de qué se da cuenta, siendo aquí donde emerge el aprendizaje:

Es que no tenía que porque pelear, porque igual le daba como importancia a él. Me bajaba a su nivel en vez de... no tenía de por qué haberlo pescado, simplemente. Yo me bajé a su nivel y... y después de eso reflexionaba, que no tenía por qué bajarme a su nivel (Ricardo, p.3).

Finalmente, la transformación del estudiante, ligada a su aprendizaje, se puede evidenciar en una nueva forma de pensar sobre sí mismo, y que podría separarse de la experiencia que le dio origen, para aplicarse a otros casos:

Entrevistadora: Super. Cuando dices no bajarme al nivel de las personas, ¿me podrías explicar un poquito más qué quieres decir?

Ricardo: Que si él es flaite... si él me va a decir garabatos, él me va a insultar, me va a decir muchas cosas, yo no tengo que por qué hacer lo mismo que hace él, eso lo tiene que hacer él y peor. Eso es no, no bajarme al nivel de otras personas (Ricardo, p.10).

Lo que se acaba de ejemplificar respecto a las experiencias de aprendizaje se repite en las experiencias de la mayoría de las y los estudiantes. En ellas lo relevante sería la *evaluación de la experiencia*, y lo que esta evaluación permite, el *darse cuenta*, desde donde emerge el aprendizaje y la transformación del sujeto. Este movimiento permitiría ilustrar *cómo aprenden* los estudiantes, a partir de sus experiencias de aprendizaje. Ahora bien, cabe

destacar que no en todos los casos se da cuenta de dicha transformación, del mismo modo que no en todas las experiencias narradas se asocian aprendizajes significativos.

El análisis de las experiencias de aprendizaje, además, permite mirar un aprendizaje de las y los estudiantes que se relaciona con los vínculos con profesores y profesoras, y las experiencias que tienen junto a ellos/as. Se trata de un aprendizaje implícito, en el sentido de que no es reportado como tal por parte de las y los estudiantes, pero que se repite igualmente en sus narraciones.

Las y los estudiantes estarían aprendiendo respecto a la importancia de lo que podría llamarse *vínculo afectivo*, para la emergencia de nuevos aprendizajes, en particular con profesores y profesoras. Dicho vínculo afectivo sería la relación de cercanía entre profesor-estudiante, que se caracteriza por conocer más de ese profesor o esa profesora, que solo en su rol de docente. Esto aportaría un contexto en el que se propicia el aprendizaje o la motivación por aprender. Así, las y los estudiantes podrían aprender más y mejor sobre los contenidos de la asignatura impartida por el o la profesor/a, y así también, aprender aspectos de sí mismos: Lo anterior puede observarse en el relato de Ricardo, en cuando a su relación con un profesor:

Ricardo: Pero el que me cae mejor es el profe de lenguaje porque es super... o sea es que ya, a mí, eh, lenguaje es como una clase que a nadie le gusta, matemática tampoco. Pero este profe como que, como que la clase la sabe hacer, ¿me entiende? No es fome. No te hace la clase no más, sino que, como que la clase... dan ganas de, de hacer clases con ese profe.

Entrevistadora: ¿Qué tiene de especial?

Ricardo: Que... que es bueno pa' la talla, los ejemplo no los da así como todo que tenga que ver con lenguaje sino saca cosas de su vida, o nos pregunta de nuestras vidas así. Y ahí nos conocimos más igual po'.

Entrevistadora: ¿Y el hecho de que este profe sea así te ha ayudado a aprender más?

Ricardo: Harto. Sí, harto.

Entrevistadora: ¿Por qué crees que pasa eso?

Ricardo: Porque en una clase que va una persona adulta igual o fome, tu estay fome igual po'. O sea, no, no poní atención porque estay tan aburrido que no poní atención. Tu estay no más... en cambio aquí no porque aquí te motivay y escuchay la historia y ahí... te metí en la clase. Estay, no estay en cualquier mundo... (Ricardo, p.8).

6. Discusión

Los resultados antes descritos arrojan información relevante respecto a las experiencias de aprendizaje y contenidos de aprendizaje significativos de las y los estudiantes, que, a continuación, se discuten a la luz de algunos aspectos teóricos presentados en este trabajo.

En primer lugar, puede hablarse del carácter relacional de las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes, que lo son en tanto se construyen a partir de situaciones de encuentro con otros, principalmente, profesores/as y pares. Esto sería concordante con la propuesta de Dewey (1958) en cuanto a que las experiencias implican la relación de los sujetos con otros y con su contexto. Ahora bien, dicho carácter relacional permite resaltar la importancia del encuentro con otro u otros para el aprendizaje en afectividad. El encuentro, pues, sería la situación que despierta el movimiento de reflexión de la experiencia, que da vida a los aprendizajes, y que hace a esa experiencia significativa, teóricamente, como desde la práctica. Desde lo teórico, pues, no olvidemos que Guzmán y Saucedo (2015) proponían que las experiencias se vuelven significativas en la medida que producen la transformación del sujeto, que, para las experiencias de las y los estudiantes, se encarna en lo aprendido. Desde lo práctico, porque las experiencias de estas y estos estudiantes parecen tener importancia y significado en sus trayectorias.

Las situaciones de encuentro desde las que emergen las experiencias de aprendizaje, además, estarían mediadas por afectos. Así, por ejemplo, se observa en los relatos de las y los estudiantes donde se nombra la tensión en las peleas con compañeros y compañeras, el cariño o la alegría de compartir con amigos y amigas los primeros días de clases, o la cercanía y cariño que se forma con sus profesores y profesoras. Ello resulta sumamente relevante, pues, permite mirar un mundo emocional que se despierta en la relación que media el aprendizaje, por lo demás, un aprendizaje de aspectos afectivos, que acercaría mucho más la noción de afectividad que emerge desde las experiencias de las y los estudiantes a aquella propuesta en los programas de sexualidad y afectividad del Ministerio de Educación (2018a, 2018b), que precisamente la pone como el mundo emocional de los sujetos. Más importante aún, podríamos decir que la afectividad, para estas y estos estudiantes, se aprende gracias a un vínculo que tiene afectos.

Estas relaciones que dan paso a las experiencias de aprendizaje en afectividad estarían, además, resaltando a pares y profesores/as como actores relevantes de este proceso educativo, lo que podría resultar obvio o evidente, si se considera que usualmente en la escuela es con quienes más comparte el o la estudiante. Así, podría explicarse por qué la familia fue nombrada en menor medida por las y los estudiantes en sus narraciones sobre experiencias de aprendizaje en afectividad, teniendo con ellas experiencias que se dan fuera del espacio escolar. Aun así, la forma en que aparece la familia podría abrir algunas interrogantes interesantes, por ejemplo, ¿cuál es el lugar que ésta ocupa en la escuela? o ¿cuál es el lugar de la familia en el aprendizaje sobre afectividad en la escuela?, las cuales no alcanzan a responderse en esta investigación.

De los encuentros con pares y profesores/as, aun puede discutirse un aspecto más, esto es, su relevancia dentro del contexto de vulnerabilidad en donde se dan. Las situaciones de encuentro entre compañeros, recordemos, peleas y encuentros, no parecieran representar una particularidad de estudiantes vulnerables, en tanto se describen como encuentros que parecen responder a la convivencia natural entre estudiantes, con sus tensiones y distensiones. Así, por ejemplo, parece ser que las y los estudiantes tienen la posibilidad de relacionarse con cualquier compañero o compañera, y tener experiencias de aprendizaje sobre afectividad. Esto sería distinto con las y los profesores, pues, pareciera ser que las y los estudiantes solo tienen experiencias de aprendizaje en afectividad con ciertos docentes: aquellos/as que se hallan disponibles para responder al movimiento de acercarse del estudiante, que permite el establecimiento de un vínculo. De esta manera, solo se aprendería sobre afectividad junto a profesores/as cuando existe un vínculo significativo, lo que no es necesariamente un requisito con las y los pares. Ello podría ser sumamente relevante en el contexto de vulnerabilidad, si nos remontamos a la propuesta teórica de Busso (2005), que presenta a la vulnerabilidad como ligada a condiciones como desamparo, indefensión o fragilidad. El establecimiento de un vínculo con el docente, desde el que se aprende, un vínculo que es buscado por el o la estudiante, podría estar leyéndose como una oportunidad para enfrentar los efectos de dichas condiciones y de esa “mayor probabilidad de riesgo” (JUNAEB, 2005) que conlleva la vulnerabilidad. No olvidemos que se trata del establecimiento de un vínculo de cercanía con el o la docente, en el que este/a contiene afectivamente, ayuda en la regulación emocional y se presenta muchas veces como un amigo o una figura parental de la que se recibe confianza,

ayuda, apoyo. De esta manera podría proponerse que para estudiantes vulnerables estos/as docentes podrían presentarse como un factor protector, y más aún, como un factor protector del aprendizaje. No olvidemos que las y los estudiantes dicen aprender más y mejor sobre sí mismos y sobre contenidos cuando cuentan con el apoyo y ayuda de sus profesores/as cercanos/as.

Tanto las relaciones con pares como con profesores y profesoras compartirían la característica de presentarse como “espontáneas” y derivadas de la cotidianidad de la escuela, lo que de alguna manera podría estar tensionando el rol de la institución educativa en la educación afectiva. Ponemos espontáneas entre comillas pues sí se trata de encuentros que son intencionados por las y los estudiantes y validados por ese otro con quien se comparten experiencias. Sin embargo, serían encuentros, relaciones, que ocurren en la convivencia natural en la escuela y por tanto no necesariamente muestran una planificación ni intencionalidad por parte de la institución educativa. Al menos, no se observa dicha planificación ni intencionalidad del aprendizaje afectivo desde profesores y profesoras, si se les considera representantes de lo “institucional”, puesto que lo aprendido sobre afectividad con ellos/as se relaciona con características personales que los hacen más disponibles a la relación cercana con sus estudiantes, cuando estos/as se les acercan. Lo que aquí se estaría diciendo es que el aprendizaje de afectividad en la trayectoria de estas y estos estudiantes se juega en lo espontáneo y en la cotidianidad.

Lo anterior, puede discutirse a la luz del currículum y cómo se espera que ocurra la educación en afectividad desde éste. Al respecto, las bases curriculares de la educación establecen al desarrollo de la afectividad como un objetivo de aprendizaje transversal y que, por tanto, se espera lograr desde todas las instancias de la escuela (MINEDUC, 2013, 2015). Ello quiere decir, tal como plantea el MINEDUC (2015), que debe promoverse en instancias como experiencias en las clases o los recreos y a partir de los ritos, las normas, los modales, la convivencia en la escuela, entre otros. En este sentido podría decirse que las experiencias de aprendizaje en afectividad de las y los estudiantes sí ocurrirían en la convivencia entre actores en el espacio escolar, siendo coherente con las ideas del marco curricular. Aunque, el objetivo de educar en afectividad también, de acuerdo con las bases curriculares, debiera ocurrir en la asignatura de orientación (MINEDUC, 2013, 2015), aspecto que no pudo hallarse en las

experiencias de las y los estudiantes. Ahora bien, no es posible plantear que esa tarea educativa – de lo afectivo- sea algo planeado por la escuela, no al menos desde lo narrado por las y los estudiantes. Así surgen interrogantes como ¿sabrá la escuela qué ocurre con la formación afectiva en esa convivencia? O ¿existen otras instancias en la escuela, intencionadas por ésta, para la formación afectiva?

Que las y los estudiantes tengan experiencias de aprendizaje en el encuentro con pares y profesores/as también podría estar dando cuenta de que el aprendizaje tiene lugar en un espacio que no es la escuela en un sentido amplio, sino en el “espacio privado” de las y los estudiantes. Hablamos del espacio que se genera en el encuentro entre sujetos y que deja fuera a la institución educativa, que se reduce al lugar físico donde ocurre dicho encuentro. Ello podría tener sentido si seguimos lo propuesto por Castel (en Arteaga y Pérez, 2011), en cuanto a que la condición de vulnerabilidad se relaciona con una desafiliación de los soportes institucionales y una situación de exclusión en cuanto a “los afiliados”. En este caso, si se toma a la escuela como un soporte institucional, podría pensarse a las y los estudiantes como desafiados de esta, cobrando sentido que lo que les acontece, en este caso, lo que aprenden, sea en el espacio de lo íntimo o lo personal y privado, alejado de dicha institucionalidad. Por otra parte, si la condición de vulnerabilidad implica un correlato subjetivo de fragilidad (Arteaga y Pérez, 2011) frente a la desafiliación de las instituciones, o así también que implica indefensión, inseguridad o desamparo (Busso, 2005), tendría sentido que el aprendizaje a partir de la experiencia ocurra en relaciones de cercanía – íntimas, privadas- en las que se despliega confianza, ayuda, apoyo, entre otras cosas.

En segundo lugar, puede discutirse sobre los aprendizajes en afectividad que tienen las y los estudiantes. Al respecto, resultó sumamente relevante un resultado emergente sobre lo que las y los estudiantes aprenden en la escuela, de manera general – es decir, no necesariamente sobre afectividad-. En particular, llama la atención que las y los estudiantes identifiquen dos grandes grupos de aprendizajes escolares, a saber, las “enseñanzas”, que incluyen lo que serían más bien contenidos de cursos y asignaturas, y la “educación”, que engloba aspectos como valores, comportamiento, o incluso formas de hablar. Ahora bien, lo llamativo es precisamente la forma de nombrar al segundo grupo de aprendizajes, la “educación”, puesto que podría asociarse fácilmente con la idea de “educarse”, en un sentido de “ser educado”.

Esto queda en evidencia cuando los estudiantes señalan que aprenden a comportarse adecuadamente, o hablar mejor. De esta manera, estarían identificando una dimensión de aprendizajes en la escuela que se ligan con la idea de “cultura”, lo que podría estar representando una particularidad de la educación en contextos de vulnerabilidad, nuevamente, si nos preguntamos qué experiencias de exclusión pueden estar teniendo estudiantes vulnerables, por ejemplo, en términos culturales.

Por otra parte, resulta relevante mencionar que para las y los estudiantes el aprendizaje de aspectos afectivos parece ser algo no evidente en la escuela y no reconocido por ellas/os. Es más, se trata de un conjunto de aprendizajes que no incluyen en ninguna categoría – “enseñanzas” o “educación” – aunque se intuye que podrían corresponderse con aspectos de la “educación”. Esto podría ser un efecto de que, quizás, la afectividad no sea un ámbito nombrado en la escuela, o que no esté siendo identificado como algo que se aprende. Aún así, sí se aprende sobre afectividad; eso es lo que se observa a partir de las premisas que aparecen en las narraciones de las y los estudiantes. No solo eso, sino que además los aprendizajes que relatan las y los estudiantes parecen estar vinculados con objetivos de la dimensión afectiva del currículum transversal. Así, por ejemplo, el encuentro con otros estaría potenciando la capacidad de reflexión de las y los estudiantes, que se espera lograr desde los objetivos transversales (MINEDUC, 2013, 2015). De igual manera, pueden rastrearse en las premisas de las y los estudiantes aprendizajes que tienen que ver con las relaciones interpersonales, por ejemplo, el valor del vínculo afectivo con sus profesores/as para el aprendizaje, y aprendizajes que estarían contribuyendo a la construcción de la propia identidad, como son, las formas de relacionarse y las ideas sobre cómo ser, ambos aspectos que podrían apuntar a cómo se definirá el o la estudiante en el futuro. Lo que no fue posible establecer es que existan experiencias que promuevan aprendizajes sobre la autoestima ni sobre la sexualidad, ambos aspectos que aparecen como parte de la dimensión afectiva del currículum transversal (MINEDUC, 2013, 2015), ni tampoco, que las y los estudiantes se den cuenta de si aprenden o no sobre aspectos de su mundo emocional, si pensamos que la afectividad también tiene que ver con ello.

En tercer lugar, puede hablarse sobre las experiencias de las y los estudiantes y sus características. Al respecto, puede decirse que estas tendrían un principio de continuidad en

el sentido de Dewey (1958), en tanto permiten al sujeto algo distinto en lo que siente, piensa, hace, que puede influir en sus experiencias futuras. Las experiencias, además, no ocurren en el vacío, algo también señalado por Dewey (1958), en este caso, ocurren en el contexto de la escuela – y la vulnerabilidad-, y así también, en lo privado e íntimo de la relación entablada entre estudiantes y sus pares y profesores.

En cuanto a la composición de las experiencias, llama la atención que la narración de estas estaría principalmente en la lógica de acciones, más que de pensamientos o emociones, todos ellos componentes de la experiencia tal como señalaban Roth y Jornet (2014). Las y los estudiantes tienden a narrar mayormente sobre aquello que hacen, que sobre aquello que sienten o piensan sobre sus acciones, a pesar de que se buscaba profundizar en dichos aspectos a partir de las entrevistas. Ciertamente es que las y los estudiantes relatan algunas de sus emociones, cuando se les pregunta directamente por ellas, pero no aparecen espontáneamente en la mayoría de los relatos. Los pensamientos, por otro lado, quedan fuera de la mayoría de las narraciones. Esto, visto desde una perspectiva metodológica, podría estar dando cuenta de dificultades de las y los estudiantes para nombrar sus emociones o pensamientos, volviéndose necesario, por ejemplo, la mediación para su emergencia, lo que no significa que no sean componentes de la experiencia. Asimismo, esta omisión de algunos componentes podría o no ser una característica de la vulnerabilidad, así como del grupo etario al que pertenecen las y los participantes – no olvidemos que son adolescentes-.

Igualmente, puede hablarse sobre cómo ocurre el aprendizaje a partir de la experiencia. Al respecto, se observa que las experiencias de las y los estudiantes son más que meros acontecimientos, tal como proponía Larrosa (2006), en otras palabras, no se reducen a las situaciones que les dan origen, sino que aparece igualmente un movimiento del sujeto. Usando los mismos términos que Larrosa (2006) y Pérez de Lara y Contreras (2010), las experiencias de las y los estudiantes incluirían un movimiento *en* ellas/os, que llevaría al aprendizaje. Este movimiento implicaría que el o la estudiante evalúa su experiencia y con ello *se da cuenta* de algo respecto de ella. Eso, de lo que se da cuenta, parece hacer emerger *algo distinto* en las y los estudiantes, transformándoles, lo que se evidencia en sus narraciones al referir a una manera distinta de pensar sobre sí mismos y aquello que quieren hacer. Aquí podría hablarse, en los mismos términos que Guzmán y Saucedo (2015) y Pérez de Lara y

Contreras (2010), que las experiencias de aprendizaje de estas y estos estudiantes “dejan huella”, posiblemente afectando lo que son, piensan, sienten, quieren, y, por supuesto, saben (Larrosa, 2006).

El aprendizaje, pues, sería aquello *distinto* que emerge de la experiencia; serían las premisas sobre cómo relacionarse con otros y con sí mismo/a. Además, sería el aprendizaje aquel que permitiría la transformación del sujeto, pues, como se muestra en los resultados, es a partir de aquellas premisas que las y los estudiantes se proponen algo distinto para el futuro. Ello les agregaría una dimensión temporal a las experiencias de aprendizaje, tal como proponen Guzmán y Saucedo (2015), o, en términos de Dewey (1958), un “principio de continuidad” en tanto las experiencias pasadas –en este caso, con su aprendizaje respectivo- afectan las experiencias futuras de las y los estudiantes. Asimismo, podría hablarse de experiencias significativas, pues, como señalan Guzmán y Saucedo (2015), la transformación del sujeto solo ocurre cuando la experiencia “lo mueve”, en sus emociones y pensamientos. Con los resultados se observa que, al menos, las experiencias de las y los estudiantes les mueven en aquello que piensan, en cuanto a cómo actuar en el futuro con los demás y con ellas/os mismas/os. Esto, podría decirse, estaría permitiendo que las y los estudiantes se construyan a sí mismos, agregándole una dimensión identitaria a la experiencia, tal como proponían Guzmán y Saucedo (2015), Larrosa (2006) y Pérez de Lara y Contreras (2010). Al mismo tiempo, habrá otras experiencias de las y los estudiantes que pueden no haber sido lo suficientemente significativas, puesto que, en su narración, lugar donde se construye la experiencia (Guzmán y Saucedo, 2015), no se incluyen aprendizajes, ni tampoco la transformación que deriva de ellos.

El aprendizaje, por otra parte, al requerir de un movimiento del pensamiento, de una evaluación de la experiencia, implicaría un movimiento reflexivo por parte de las y los estudiantes, tal como señalaban Guzmán y Saucedo (2015). Así, puede pensarse que las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes son reflexivas y, por tanto, implican capacidad de reflexión.

Finalmente, los resultados de esta investigación dan luces respecto a cómo es el aprendizaje de elementos afectivos a partir de la experiencia: éste no es un acto mecánico, sino el

resultado de una reflexión, una construcción propia del sujeto, conectado con que este es, su historia y su trayectoria, por lo que podríamos decir, es un aprendizaje significativo.

A modo de síntesis, puede señalarse que los resultados de esta investigación muestran el modo en que las y los estudiantes aprenden sobre afectividad, esto es, a partir de la construcción de premisas y del ejercicio de darse cuenta, ambos momentos que confluyen gracias al movimiento de reflexión de las y los estudiantes. Más aún, puede decirse que la afectividad se aprende a partir de la reflexión personal, lo que puede ser sumamente importante de considerar para el ejercicio educativo. Sería pues este movimiento psicológico lo que las escuelas pueden facilitar para promover el aprendizaje sobre afectividad en el estudiantado.

7. Discusión metodológica

El siguiente capítulo refiere al análisis reflexivo sobre las decisiones metodológicas que se tomaron en la realización del estudio y sus posibles repercusiones en los resultados de investigación. Si bien esto no fue un objetivo del trabajo, será igualmente considerado como un resultado emergente.

El presente estudio se enmarcó en la metodología cualitativa de investigación y el enfoque narrativo, por su pertinencia para la indagación en la experiencia. Al respecto, puede decirse que la propuesta de una metodología cualitativa de investigación permitió poner a la experiencia como un objeto de análisis, relevante para la comprensión de lo que las y los estudiantes construyen dentro de las escuelas.

Respecto a las y los participantes del estudio es posible señalar varias ideas. En primer lugar, la cantidad de participantes del estudio, considerando talleres y entrevistas, no superó las 7 personas. Este número fue menor al número estimado en el diseño de investigación, que consideraba 10 participantes, con el objetivo de obtener mejores narraciones en vez de más narraciones sobre la experiencia, lo que posibilitara un análisis con mayor profundidad. Al respecto, puede decirse que el número final de estudiantes que participó de las entrevistas no permitió la saturación de la muestra, actuando en desmedro de la calidad de los resultados en cuanto a su riqueza y densidad.

Igualmente, resulta necesario considerar en el análisis a los sujetos de estudio, así como problematizar la relación entre éstos y la investigadora. Recordemos que las y los estudiantes que participaron en la investigación pertenecen a un Liceo de dependencia municipal, con alto índice de vulnerabilidad (82,98%), siendo ellas/os mismas/os vulnerables a situaciones como consumo problemático de drogas, tal como señalaba la encargada de UTP del establecimiento (A. Videla, comunicación personal, 30 de agosto de 2018). Del grupo particular con que se trabajó sabemos que presentan dificultades con sus logros académicos, pues, deben asistir a “la Academia”, que es un reforzamiento de habilidades matemáticas y de comunicación. Incluso varios/as estudiantes señalaron posteriormente en sus entrevistas que tenían algunas dificultades para aprender en ramos como lenguaje o matemática.

Estos representan “datos duros” sobre las y los estudiantes, pero que no reflejan un conocimiento en profundidad de ellas/os como sujetos. En ese sentido, la investigación presenta una falencia en la construcción del sujeto “estudiante vulnerable”, cuyo origen se encuentra en el desconocimiento de éste por parte de la investigadora. Se trata de un desconocimiento que no es teórico, pues en la investigación se presentan variados antecedentes sobre los estudiantes vulnerables, extraídos de publicaciones académicas y que permiten construir un sujeto que se presenta como empobrecido – en lo socioeconómico, pero también, en el aprendizaje- y así también, frágil, indefenso, desamparado, excluido. Hablamos, más bien, de un no-saber que tiene que ver con el acercamiento en terreno, el intercambio tú a tú, el no conocer al otro en términos de su lenguaje, sus modos, preocupaciones, actuaciones, afectos, etc.

Este desconocimiento, si bien es lo que motivó la presente investigación, se presentó igualmente como una barrera en el trabajo en terreno, dificultando la conducción de los talleres y las entrevistas, lo que pudo tener consecuencias en la profundidad de los resultados del estudio.

Por otra parte, puede plantearse que la relación investigadora-investigados/as no solo estuvo atravesada por el desconocimiento de las y los participantes de la investigación, sino también de estas y estos hacia la investigadora, pudiendo generarse una distancia en términos de la confianza necesaria para el trabajo en terreno. A pesar de que esto intentó suplirse, desde el diseño del estudio, con la realización de un taller inicial, puede haber quedado en deuda la

profundización sobre ciertas preguntas fundamentales para la relación entre ambas partes, por ejemplo, ¿quién es la investigadora? ¿de dónde viene? ¿por qué hace esta investigación?, entre otras. Ello, a pesar de que estas interrogantes fueron abordadas en el taller inicial con las y los estudiantes.

Lo anterior puede haber sido especialmente importante para la narración de las experiencias, en las que el sujeto se pone a sí mismo en esa narración, habla de sí y de aspectos que pueden ser sumamente personales. Como se decía anteriormente, la narración de la experiencia es una construcción del sujeto (Guzmán & Saucedo, 2015), que es subjetiva, única e irrepetible (Larrosa, 2006). En este marco, el desconocimiento por parte de las y los participantes de la investigadora podría haber configurado un escenario en el que la narración de la experiencia se haya vuelto difícil, al ser “solicitada” por un otro – la investigadora- que se presenta como ajeno o externo. Esto puede haber tenido un impacto en aquello que se cuenta y cómo se cuenta, lo que finalmente repercute en los resultados de la investigación.

Otro aspecto que puede analizarse es la relación de las y los participantes con el mundo universitario. En este sentido se desconoce cuáles son los saberes que las y los estudiantes tienen respecto a cómo funciona la universidad y la investigación académica, lo que puede haber condicionado sus narraciones de las experiencias de aprendizaje. A pesar de que se buscó responder a posibles interrogantes sobre esto en los talleres y las entrevistas, puede que no se haya logrado profundizar en preguntas como ¿qué conlleva una investigación? ¿qué significa una tesis de magíster? ¿para qué se usará mi relato?, entre otras. Esto quedó en evidencia, por ejemplo, cuando al finalizar un par de entrevistas se preguntó a las y los estudiantes si tenían alguna duda y consultaron por el objetivo de la investigación o qué estaba haciendo la investigadora en la universidad, aspectos que habían sido previamente abordados en el primer taller y al inicio de las entrevistas. Ello puede haber tenido algún impacto, por ejemplo, en la percepción de las y los estudiantes del contexto de entrevista y talleres, pudiendo desplegarse ideas como “me están evaluando” o “debo responder bien”, que repercutieran en sus narraciones. Ahora bien, es de conocimiento de investigadores e investigadoras que el intercambio entre estos/as e investigados/as puede estar marcado por el deseo de “hacerlo bien” frente a entrevistas y otros dispositivos de investigación, por lo que no sería un contexto inesperado para la presente investigación.

En una línea similar, puede decirse que fue desconocida la relación particular de cada estudiante con el ámbito de la psicología. Ello resulta igualmente relevante, pues, la historia particular de acercamiento de las y los estudiantes a psicólogos y psicólogas puede haber marcado la relación vincular en las sesiones de entrevista, condicionando las narraciones de la experiencia. Así, por ejemplo, un estudiante podría haber concebido el contexto de entrevistas como una “evaluación psicológica”, al presentarse la investigadora como psicóloga, lo que podría haber repercutido en lo que cuenta y cómo lo cuenta. Al contrario, otro/a estudiante podría haber visto el contexto de entrevista como un espacio de confianza, en el que es posible desplegar sus experiencias a partir de sus relatos, si su concepción de psicólogos y psicólogas es de alguien quien ayuda y escucha. Así, lo narrado por cada estudiante se enmarca en estas posibles concepciones del papel de la investigadora en su calidad de psicóloga.

Finalmente, la relación entre investigadora e investigados/as puede analizarse a la luz de las relaciones de clase que se presentan entre ellos. Las experiencias de vulnerabilidad tienen asociada una historia de exclusión social, como señalaba Castel (en Arteaga y Pérez, 2011), que encarna las diferencias de clases sociales. Esta exclusión lo es en relación con la inclusión a los soportes institucionales y las relaciones afectivas, dejando a “los vulnerables” excluidos en relación con “los incluidos”, siendo estos los actores que pertenecen al sistema (Perona y Rocchi, 2001), por ejemplo, quienes ingresan a la universidad. En este caso, la relación entre estudiantes y la investigadora se encuentra atravesada por este marco de exclusión-inclusión, al ser quien investiga alguien que pertenece al mundo de la universidad, o, dicho de otro modo, que se encuentra incluida. En ese sentido, existe entre ambos actores una diferencia de clases que puede estar configurando una distancia que se presenta en el contexto de investigación y puede repercutir en las narraciones de la experiencia, nuevamente, en qué y cómo se narra.

Finalmente, respecto a la recolección de información es posible analizar el diseño original y su relación con el despliegue de estrategias en la práctica. El diseño del estudio incluyó la realización de entrevistas episódicas. La elección de esta técnica se basó en el supuesto de que facilitaría la narración de la experiencia, al tener un formato en el que se pide al investigado “contar” sobre alguna situación, vivencia, hecho, etc. Además, se decidió

complementar esta técnica con un material visual que facilitara aún más el relato de la experiencia por parte de las y los estudiantes, al invitarlos a pensar en sus experiencias en la escuela actual, situadas en los lugares de ella, para luego ampliar la indagación a su trayectoria escolar.

La estrategia escogida, pues, fue pertinente para el despliegue de los relatos de las y los estudiantes, al igual que el material visual, que cumplió con su objetivo inicial. Sin embargo, el análisis de los datos obtenidos da cuenta de poca profundidad en los relatos en la mayoría de las entrevistas. Esta “poca profundidad” se observa en la densidad y elaboración de los relatos que, en muchos casos, resultó sencilla y sin mucho detalle.

Para explicar este resultado pueden considerarse variados aspectos:

- a) En primer lugar, debe considerarse las dificultades en la relación investigadora – investigados/as de las que se habló anteriormente.
- b) En segundo lugar, puede analizarse el contexto en que se desarrollaron las entrevistas y los aspectos que pueden haber incidido en la calidad de éstas. Entre dichos aspectos, es posible considerar las acciones previas a las entrevistas episódicas individuales, como, por ejemplo, el primer taller temático. Este taller fue el único acercamiento previo a las y los estudiantes antes de ser entrevistadas/os, y que estuvo diseñado para cumplir con dos objetivos: (1) conocer a las y los estudiantes y que estas/os conocieran a la investigadora, para así generar un clima de confianza propicio para el trabajo posterior, y (2) crear significados compartidos respecto a la investigación y la dimensión afectiva sobre la que se preguntaría posteriormente. En el taller, se propusieron conceptos asociados a la afectividad en concordancia con los aspectos contenidos en la dimensión afectiva del currículum, como, por ejemplo, autoestima, capacidad de reflexión, amistad, importancia de la familia, relaciones con otros, etc. Estos se trabajaron en una actividad de representación en la que debían ubicarse dentro de una historia, y, para ello, se empleó un ejemplo (ver Anexo 4) en el que se relataba la historia de una estudiante que tenía una experiencia de aprendizaje asociada con una dificultad (darle respuestas en una prueba a una compañera y que las descubrieran). Considerando estos puntos, el formato del taller puede haber repercutido en los posteriores relatos sobre las experiencias de aprendizaje al generar

un encuadre en el que las y los estudiantes consideraran solo como una posibilidad hablar de los aspectos de afectividad allí abordados, reduciéndose la oportunidad de resultados emergentes. Si bien fue parte de la investigación conducir las entrevistas hacia las áreas de interés, puede haber ocurrido que se redujeran las posibilidades de narraciones de experiencias por parte de las y los estudiantes al no recordar situaciones asociadas a los conceptos trabajados.

Por otra parte, al mencionarse el ejemplo trabajado en el taller al inicio de las entrevistas para explicar a las y los estudiantes que lo que esperaba de ellas/os era que “contaran historias, tal como se contaba la historia en el taller”, puede haber influido en las experiencias relatadas. Esto, pues puede haberse asociado que lo esperado era la narración de experiencias de aprendizaje asociadas con dificultades por parte de las y los estudiantes, por ejemplo, un conflicto o pelea.

- (c) Por otra parte, la duración de las entrevistas también puede haber influido de manera considerable en la profundidad de las experiencias de aprendizaje narradas. Al respecto, las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 20 minutos por cada estudiante, de los 30 min dispuestos por la escuela para el trabajo con cada una/o. Esto se debió a una demora estándar de 10 min, en los que se realizó el traslado a la sala de entrevista y el establecimiento del contexto de la sesión, que incluyó recordar aspectos del primer taller temático y explicar aspectos de cómo sería el proceso de entrevista. Como se puede observar, el tiempo con el que se contó para trabajar con las y los estudiantes fue considerablemente bajo, lo que podría haber determinado que se relataran pocas experiencias o que no se dieran muchos detalles de éstas.
- (d) Finalmente, puede considerarse lo acontecido en el Taller temático II (ver Anexo 8). En éste, se buscaba profundizar en ideas sobre las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes, en particular, profundizar en cómo ocurre el aprendizaje y la importancia de lo aprendido. Para ello se buscó partir de un marco general de lo que se aprende en la escuela para luego llegar al ámbito particular de la afectividad. Sin embargo, no pudo lograrse a cabalidad este objetivo, debido a variadas dificultades, siendo las más importantes la disminución del tiempo estimado del taller debido a que no se informó al docente a cargo del bloque horario de que se realizaría la actividad, y el hecho de que asistieron a la sesión solo 3 estudiantes que previamente

habían participado en el taller temático I y en las entrevistas. Debido a ello, la información recabada fue muy general, considerando además que la mayoría de las y los participantes no estaban al tanto de la investigación ni tampoco conocían el trabajo realizado. Esto, finalmente, no permitió la profundización en aspectos que pudieron ser relevantes para los resultados de la investigación.

8. Conclusiones

La presente investigación ha dado cuenta de aspectos relevantes sobre lo que estudiantes, en contextos de vulnerabilidad, experimentan y aprenden respecto a la afectividad.

A modo de síntesis, puede decirse que las experiencias de aprendizaje en afectividad de las y los estudiantes: (1) se construyen en el encuentro con otros, siendo relacionales, (2) se dan en relaciones que pueden estar tensionadas o ser de cercanía, siendo estas últimas sumamente relevantes para el aprendizaje, (3) ocurren a partir de relaciones que son espontáneas y cotidianas, y que se dan en el “espacio privado” de las y los estudiantes, y (4) se componen principalmente de lo que las estudiantes hacen, más que lo que sienten o piensan. Respecto al aprendizaje, por otra parte, puede decirse que este ocurre por la evaluación de la experiencia, implicando la capacidad de reflexión por parte de las y los estudiantes. Además, se trata de aprendizajes que transforman al estudiante en cuanto a cómo piensa actuar en el futuro. Finalmente, las experiencias de aprendizaje que han tenido las y los estudiantes les han permitido aprender aspectos que se relacionan con cómo manejar las relaciones interpersonales, la importancia de relaciones cercanas para el aprendizaje, y con la conformación de la identidad, en tanto se aprende cómo ser o actuar. Estas ideas permiten responder a los objetivos de la presente investigación, con los que se buscó analizar las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes en contexto de vulnerabilidad, caracterizándolas e identificando aprendizajes significativos desde esas experiencias.

Estas ideas permiten concluir, por una parte, que las y los estudiantes en contextos de vulnerabilidad tienen experiencias de aprendizaje que refieren a la afectividad, y, por otra, que aprenden sobre afectividad en el espacio escolar. Ahora bien, dichas experiencias tienen la particularidad de originarse en el encuentro con otro, en relaciones que son espontáneas, cotidianas y, por tanto, no planificadas. Dicho de otro modo, las experiencias de aprendizaje en afectividad no serían planificadas, ni intencionadas. En este sentido, las y los estudiantes estarían teniendo experiencias que no derivan de una intencionalidad de la escuela, y que reducen su papel al espacio físico donde transcurren las relaciones interpersonales, la “excusa común”, por la que se encuentran estudiantes con sus pares y profesores. Las experiencias de aprendizaje en afectividad se dan a propósito de iniciativas particulares, desde las y los estudiantes hacia los otros actores de la escuela. La institución escolar, por tanto, o no aborda la dimensión afectiva, y, entonces, no provee de experiencias que permitan aprender en ella,

o, lo hace, pero de manera poco significativa para las y los estudiantes, mediante iniciativas que “no les llegan”. Más aún, puede plantearse que la escuela -en tanto institución-, aun cuando debiese seguirse del marco curricular, puede no tener la intención explícita de promover el desarrollo afectivo, o no saber cómo promoverlo, considerando que la transversalidad del currículum pone la responsabilidad de la educación afectiva en todos los actores e instancias de la escuela, y, a la vez, en ninguno específico. De ahí que tenga sentido que las experiencias de aprendizaje sobre afectividad se gesten en iniciativas particulares y aisladas, que responden más a la convivencia natural que se da toda vez que un grupo de personas comparte de manera cotidiana.

Lo anterior, permite proponer la necesidad de que las instituciones escolares se hagan cargo de la educación en afectividad, de manera intencional y planificada, al ser este tópico tan relevante, por ejemplo, para la mejora del desempeño académico o el bienestar estudiantil. Más aún, que promueva experiencias que puedan conectar con las y los estudiantes, promoviendo su aprendizaje, y que considere en ellas la promoción de la capacidad de reflexión del estudiantado que es el que permite el aprendizaje en afectividad. Ello resulta aún más crítico para estudiantes vulnerables quienes ven afectado de gran manera su bienestar subjetivo y su trayectoria escolar debido a las vulneraciones a las que están expuestos.

Considerar el contexto de vulnerabilidad, además, debe ser una tarea fundamental para las escuelas, en tanto produce particularidades en las experiencias de las y los estudiantes que pueden tener algún impacto en su aprendizaje. Dentro de estas particularidades se hallaría el hecho de que las experiencias de las y los estudiantes ocurren en su espacio privado en el que se encuentran con otros sujetos. La vulnerabilidad, como se dijo anteriormente, no es solo pobreza, es también fragilidad, desamparo, inseguridad. De ahí que tenga sentido la búsqueda de relaciones de confianza y cercanía, de apoyo, que, de cierta manera, permitan paliar los efectos de esa fragilidad, desamparo e inseguridad. Además, cobra sentido que las experiencias significativas se den en lo privado, es decir, alejadas de “lo institucional”, donde se producen la exclusión y desprotección. En este escenario, la tarea de la escuela, que encarna “lo institucional” no es solo planificar e intencionar la educación en afectividad, sino que hacerlo considerando la distancia que puede estar mediando entre ella y su estudiantado.

El desafío es cómo abordar estas condiciones estructurales del contexto de vulnerabilidad en la escuela, para lograr abordar aspectos tan relevantes como el desarrollo afectivo. Pues, esta investigación da al menos una clave: que el aprendizaje y las experiencias significativas son promovidas cuando hay vínculos afectivos que median dichas experiencias.

Por otra parte, puede concluirse algunas ideas respecto al estudio de la experiencia, y la investigación sobre el tema en vulnerabilidad. En primer lugar, la realización de este trabajo permite concluir que el estudio de la experiencia requiere de una metodología que haga posible la narración por parte de los sujetos. La experiencia, teóricamente, se construye en dicha narración, por lo que la riqueza de esta es fundamental para que el o la investigador/a puedan acceder al mundo experiencial de las y los participantes de un estudio. En este sentido, el trabajo con narraciones requiere de estrategias de recolección de información que permitan al sujeto contar lo que tenga que contar, a la vez que permitirle expresarse. Particularmente, investigar la experiencia en vulnerabilidad, más aún, con jóvenes, requiere de un diseño de investigación que considere acciones orientadas al conocimiento mutuo entre investigador/a e investigados/as, al establecimiento de lazos de confianza y a la generación de un contexto de investigación menos amenazante, no olvidando lo antes mencionado respecto a la inseguridad e indefensión que puede estar produciendo la condición de vulnerabilidad, y la distancia en términos de inclusión – exclusión que puede existir entre ambas partes. Ello puede implicar la necesidad de generar más de un encuentro entre investigador/a e investigados/as y considerar estrategias de indagación que faciliten la narración.

Finalmente, las proyecciones de este trabajo podrían ser variadas: en primer lugar, podría replicarse un estudio sobre las experiencias de aprendizaje en afectividad, considerando los aspectos metodológicos para la indagación sobre la experiencia recién expuestos y ampliando el espectro de participantes a más escuelas vulnerables. Ante ello, resultaría interesante poder indagar en diferencias en el aprendizaje de afectividad en escuelas con distinto índice de vulnerabilidad. Asimismo, podría proyectarse un estudio comparativo de las formas de aprendizaje de afectividad en estudiantes vulnerables y no vulnerables, para establecer si existen brechas o diferencias importantes entre el aprendizaje de ambos grupos. Por último, podría pensarse en investigar las estrategias que las escuelas tienen para la promoción del

aprendizaje en afectividad, más allá de la propuesta curricular, que sirva como punto de contraste entre aquello que ocurre en el mundo estudiantil y el mundo institucional, identificando líneas de separación y confluencia, todo lo cual podría ayudar a construir un marco de conocimiento respecto a cómo potenciar la educación en afectividad en nuestro país.

9. Referencias Bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2014a). *Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo social y personal*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Factores_asociados_Simce_e_Indicadores_desarrollo_personal_social_2014.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2014b). *Indicadores del desarrollo personal y social de los estudiantes chilenos. Resultados 2013*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/DocumentoN.%C2%B05Indicadoresdeldesarrollopersonalysocialdelosestudianteschilenos.pdf>

Agencia de Calidad de la Educación. (2014c). *Informe de Resultados 2014. Otros Indicadores de Calidad Educativa: Desarrollo personal y social*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2014/OIC_Resultado_Establecimientos/OIC_IRE_2014_RBD-9004.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2015a). *Evolución de las brechas socioeconómicas de rendimiento en pruebas SIMCE*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Evolucion_brechas_socioeconomicas_de_rendimiento_en_pruebas_Simce.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2015b). *Reporte de calidad. Evolución de los indicadores de calidad de la educación en Chile*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Reporte_de_calidad.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2015c). *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/los_indicadores_de_desarrollo_personal_y_social_en_los_establecimientos_educacionales_chilenos.pdf

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Qué es el SIMCE*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Álvarez, A., Sandoval, G., & Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los(as) alumnos(as) de los I° medios de los liceos con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (I.V.E) de la ciudad de Valdivia* (Tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile, Chile.
- Arteaga, C., & Pérez, S. (2011). Experiencias de vulnerabilidad: de las estrategias a las tácticas subjetivas. *Universum (Talca)*, 26(2), 67-81.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21 – 43.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 627-638. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169 – 177.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Busso, G. (2005). *Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social: usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población*. Santiago de Chile, Cepal/Celade. Recuperado de <http://www.redaepa.org.ar/jornadas/viii/AEPA/B10/Busso,%20Gustavo.pdf>
- Calderón, F., & Matus, C. (2013). *Factores asociados con el rendimiento escolar. Matemática II medio 2012*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos->

web/Documento_N.º4_Factores_asociados_con_el_rendimiento_escolar_Matematica
_II_medio_2012.pdf

Centro de Estudios MINEDUC. (2016). *Resumen estadístico de la educación 2016*. Recuperado de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_modulos/tpm_seccion/contVentana.php?cc=2196

Cerón, F., & Lara, M. (2010). *Factores asociados con el rendimiento escolar. SIMCE 2010, Educación Matemática 4° Básico e Inglés 3° Medio*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Factores_Asociados_SIMCE_2010.pdf

Consejo Nacional de Educación. (2018). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Recuperado de <https://www.cned.cl/otros-indicadores-de-calidad-educativa>

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiri and research design: choosing among five approaches*. California, Estados Unidos: SAGE.

Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Díaz, C. & Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46 – 54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of Enhancing Student's Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405 – 432.

El Dínamo. (27 de abril de 2017). *Simce 2016: desaparece brecha de género pero se mantiene diferencia socioeconómica en media*. *El Dínamo*. Recuperado de <http://www.eldinamo.cl/educacion/2017/04/27/simce-2016-desaparece-brecha-de-genero-pero-se-mantiene-diferencia-socioeconomica-en-media/>

Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., & González, L. E. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Cerro Navia: implicancias para la permanencia y la deserción. *Intersecciones Educativas*, 4, 69 – 89.

- Flick, U. (1997). *The episodic Interview. Small scale narratives as approach to relevant experiences*. Recuperado de <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/qualpapers/flick-episodic.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª Ed.). España: Morata.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Coord.), *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios* (pp.219 – 263). Santiago, Chile: LOM
- García – Campo, V. (2015). *Hablan los niños “vulnerables”: experiencia escolar de un grupo de niños y niñas de la Escuela básica Casa Azul de la comuna de La Granja* (Tesis de Pregrado). Universidad de Chile, Chile.
- Jimeno, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Guzmán, C. & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019–1054.
- Jadue, G., Galindo, A. & Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 43 – 55.
- Junta Nacional de Auxilio y Becas. (2005). *Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Recuperado de https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf
- Junta Nacional de Auxilio y Becas. (2017). *Prioridades por RBD con IVE SINAE 2017 básica, media y comunal*. Recuperado de <http://www.junaeb.cl/ive>
- Junta Nacional de Auxilio y Becas. (2018). *Prioridades 2018 con IVE SINAE básica, media y comunal*. Recuperado de <http://www.junaeb.cl/ive>
- Kaztman, R., & Filgueira, C. (1999). *Marco conceptual sobre activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades*. Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL). Oficina de Montevideo, 1–25.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació I de l'Esport Blanquerna*, (19), 87–112.
- Ley N° 20.370. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Marchant, T., Milicic, N. & Álamos, p. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167 – 168.
- Mena, M., Romagnoli, C. & Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1 – 21.
- Mercau, H. (2012). El proceso de la experiencia en la filosofía de John Dewey: acción inteligente, creativa y democrática. *Logos*, 21, 91–124.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto de programa BASE. *Ensaio: Avaliacao e Políticas Públicas em Educacao*, 21(8), 645 – 666.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Fundamentos Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Ordenacion/Fundamentos_OIC.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares. Educación Básica*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_15.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-36153_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Requisitos de edades para ingresar al sistema escolar*. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/requisitos-de-edades-para-ingresar-al-sistema-escolar>
- Ministerio de Educación. (2018a). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Recuperado de http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2018/Oportunida

des%20Curriculares%20Educacion%20sexualidad,%20afectividad%20y%20genero.pdf

Ministerio de Educación. (2018b). *Sexualidad, Afectividad y Género*. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/sexualidad-afectividad-y-genero-5>

Morales, M. & González, A. (2014). Resiliencia – autoestima – bienestar psicológico y capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 215 – 228.

Moser, C. (1996). *Confronting crisis. A comparative study of household responses to poverty and vulnerability in four urban communities, environmentally sustainable development studies*. Banco Mundial. Recuperado de <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/0-8213-3562-6>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015). *Factores asociados. Informe de resultados del Tercer Estudio Regional y Explicativo (TERCE)*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/factores_asociados_informe_de_resultados_del_tercer_estudio_regional_comparativo_y_explicativo_terce/#.V8JbL_nhDIU

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (pp.169-186)*. Estados Unidos: SAGE.

Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D. & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago: UNICEF.

Pérez de Lara, N.& Contreras, J. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coomps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21–86). Madrid: Morata.

Perona, N., & Rocchi, G. (2001). Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Kairos*, 8(8).

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

- Reimers, F. (2000). “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 11–69.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113 – 128.
- Roth, W. & Jornet, A. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 98, 106 - 126.
- Silva, J. (2015). *Educación en contextos vulnerables. Una crítica al sistema educativo* (Tesis de pregrado). Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114 – 136.
- Valenzuela B., Allende, C., Sevilla, A., & Egaña, P. (2013). La (ina)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos. *Ciae*, 1–111.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Villalta, M. & Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67 – 78.

10. Anexos

Anexo 1. Carta Invitación a Escuelas

INVITACIÓN

Proyecto de Investigación de Magíster “Experiencias de Aprendizaje sobre el Currículum Transversal en escuelas de alta vulnerabilidad”

A través del presente documento se invita a participar en la investigación de Magíster “Experiencias de Aprendizaje sobre la Dimensión Afectiva del Currículum Transversal en escuelas de alta vulnerabilidad”. Ésta, tiene por objetivo principal analizar las experiencias de aprendizaje de estudiantes de enseñanza media, en el marco de la dimensión afectiva de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que se proponen en las Bases Curriculares de la Educación.

La relevancia de esta temática recae en la creciente evidencia científica respecto a la calidad de los aprendizajes de estudiantes considerados vulnerables, en donde la principal conclusión ha sido las menores posibilidades de aprender, aunque, en términos de los contenidos de cursos y asignaturas del programa curricular del sistema educativo chileno. Esto queda manifestado, por ejemplo, en las brechas entre los puntajes SIMCE de estudiantes con distintas condiciones de origen, que tienden a ser menores en el caso de estudiantes vulnerables. Se suma a ello, los resultados investigativos que señalan que menores posibilidades de aprendizaje se vuelven aún más críticas a medida que se avanza en edad, lo que indicaría mayores dificultades para estudiantes vulnerables que llegan a enseñanza media. Sin embargo, ¿qué ocurre con los aprendizajes fuera de los cursos y asignaturas, por ejemplo, los OAT? ¿cómo serán las posibilidades para ese aprendizaje? Precisamente, en este estudio se propone indagar en estas interrogantes, desde la construcción de la experiencia de quienes son los protagonistas de dichos aprendizajes: las y los estudiantes.

Considerando lo anterior, se busca que los resultados obtenidos sean un aporte para la escuela, en cuanto a los procesos que viven sus estudiantes y que atraviesan su formación, así como un insumo para mirar y evaluar su quehacer educativo.

La investigación forma parte de la elaboración de una tesis para obtención de grado de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, conducida por la estudiante Javiera Sepúlveda Parra y supervisada por la Dra. Sonia Pérez Tello, profesora de dicho programa.

El desarrollo del estudio contempla la realización de entrevistas de tipo episódicas a un máximo de 10 estudiantes, hombres y mujeres, que cursen enseñanza media. Para cada entrevista se entregará un consentimiento informado a padres y/o apoderados y un asentimiento informado a las y los estudiantes participantes, en el que se señalará la confidencialidad y anonimato de la información recabada.

Los criterios de selección de estudiantes y del horario de trabajo serán acordados con la institución. Asimismo, se hará entrega de un consentimiento informado para la escuela, en la que se resguardará su anonimato, en caso de que sea requerido.

Finalmente, los resultados de la investigación serán devueltos a la institución mediante un informe de resultados, para su utilización con los fines que ésta estime conveniente.

Anexo 2. Carta de Asentimiento Informado

Estimado/a Estudiante:

Quisiéramos invitarte a participar de una investigación que busca acercarse a las experiencias de aprendizaje que tú y tus compañeros y compañeras construyen en torno a algunas temáticas que se trabajan en la escuela. Especialmente, nos interesa estudiar los aprendizajes que construyes en torno a aspectos de desarrollo afectivo, y que forman parte de los llamados Objetivos de Aprendizaje Transversales del currículum de la educación chilena.

La participación en el estudio incluye realizar una sesión de entrevista, de duración aproximada de 1 hora, y en una fecha acordada con tu Liceo, que permita conocer tus experiencias y conversar sobre ellas. Además, podrás participar voluntariamente, aceptando o negando tu colaboración con el equipo de investigación. En caso de aceptar, podrás retirarte del estudio en cualquier momento, sin tener que dar ningún tipo de explicación. Así también, es importante que sepas que la información que nos compartas será totalmente confidencial y anónima, es decir, no publicaremos o compartiremos ninguno de tus datos.

Por último, podrás resolver dudas y solicitar más información sobre la investigación en cualquier momento de ésta, contactando directamente con la investigadora Javiera Sepúlveda o escribiendo a javiera.sepulveda@ug.uchile.cl.

Con fecha ____ de _____ de 2018,

Yo, _____, del curso _____ declaro estar de acuerdo con entregar información personal con fines investigativos, para el estudio sobre experiencias de aprendizaje respecto a la dimensión afectiva del currículum transversal de la educación chilena. La recolección de información para este estudio se realizará mediante el formato de entrevistas, las cuales acepto realizar voluntariamente. Además, declaro que he sido informado sobre qué trata la investigación y cómo será mi participación en ella.

Firma de el/la estudiante

Anexo 3. Carta de Consentimiento Informado

Estimados Padres y/o Apoderados:

Su hijo/a ha sido seleccionado para participar de la investigación “Experiencias de Aprendizaje sobre la Dimensión Afectiva del Currículum Transversal en escuelas de alta vulnerabilidad”, que se realiza en el marco de una Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, de la Universidad de Chile. El objetivo del estudio analizar las experiencias de aprendizaje que construyen estudiantes respecto a la dimensión afectiva del Currículum Transversal de la educación chilena.

La participación de su hijo/a será a través de una sesión de entrevista, que se realizará en el Liceo, en un horario acordado con la institución. El estudio será de carácter voluntario, por lo que tanto usted como su hijo/a podrán aceptar o negar su colaboración con el equipo de investigación. En caso de aceptar, podrán igualmente retirarse del estudio en cualquier momento, sin tener que dar ningún tipo de explicación. Además, la información entregada por parte de su pupilo/a será totalmente confidencial y anónima, es decir, no publicaremos o compartiremos ninguno de sus datos. En la sesión de entrevista solo le pediremos algunos datos de identificación, los cuales no serán, por ningún motivo, publicados.

La investigación será conducida por la psicóloga Javiera Sepúlveda Parra, perteneciente al programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Con ella podrá resolver sus dudas y solicitar más información sobre el estudio en cualquier momento de éste, escribiendo a javiera.sepulveda@ug.uchile.cl.

Con fecha ____ de ____ de 2018,

Yo, _____, padre y/o apoderado de _____, declaro estar de acuerdo y autorizo la participación de mi hijo/a en el estudio “Experiencias de Aprendizaje sobre Currículum Transversal en escuelas de alta vulnerabilidad”. Además, declaro que he sido informado sobre qué trata la investigación y cómo será la participación de mi hijo/a en ella.

Firma padre y/o apoderado

Anexo 4. Taller Temático I

El presente taller ha sido diseñado con el objetivo de presentar a las y los estudiantes que participarán en la investigación “Experiencias de Aprendizaje sobre la Dimensión Afectiva del Currículum Transversal en escuelas de alta vulnerabilidad”, algunas ideas iniciales sobre la dimensión afectiva del currículum transversal que servirán de base para la conducción de entrevistas individuales. Para cumplir con este objetivo se han propuesto dos actividades, la primera, que permita la configuración de un acercamiento y clima de confianza entre participantes e investigadora, y, la segunda, que facilite la comprensión por parte de las y los estudiantes de algunos conceptos que se incluyen en la dimensión afectiva del currículum transversal.

Duración del taller: 45 – 60 min.

Materiales:

- Cartulinas
- Plumón de pizarra
- Cinta adhesiva

Actividad 1: Presentación

Objetivo:

- Presentar a las y los participantes del taller y generar clima de confianza entre investigadora y estudiantes

Tiempo: 10’ – 15’

Desarrollo:

1. Se saluda a las y los estudiantes y se hace una breve introducción a la sesión de taller. Se presenta la investigadora y se contextualiza señalando nombre y objetivo de la investigación de tesis. A continuación, se explica que el taller constará de dos actividades, las cuales se realizarán en 45 min.
2. Se explica que la primera actividad tiene por objetivo conocerse entre las y los participantes. El grupo se organizará formando un círculo, y cada participante deberá presentarse, señalando su nombre, su curso, la comuna “que representa” y algún “dato

curioso”. Comenzará el/la primer/a participante señalando estos antecedentes y luego será el turno de el/la siguiente, quien deberá, en primer lugar, presentar al participante anterior, y luego, presentarse a sí mismo/a, y así sucesivamente, hasta que el/la último/a participante presente a todo el grupo, y a sí mismo/a.

Actividad 2: Los afectos

Objetivo:

- Introducir a la noción de afectividad y sus componentes, de acuerdo con el currículum transversal.

Tiempo: 45' – 50'

Desarrollo:

1. Se explica a las y los participantes que para esta actividad se trabajará con actuación, para lo cual se demarcará un espacio que será “el escenario”. Un/a voluntario/a contará libremente una historia sobre una experiencia que haya tenido en el espacio escolar, la cuál será representada por todo el grupo. Las y los participantes, de manera voluntaria, se ubicarán en el escenario representando los personajes de la historia. Habrá tantas/os participantes en el escenario como personajes tenga la historia narrada.
2. Frente al escenario, se ubicarán distintas tarjetas las cuales contendrán palabras o frases relacionadas con el tema de afectividad. Esto será señalado a las y los participantes, volviendo a resaltar que las entrevistas en las que participarán más adelante tendrán que ver con el tema de afectividad.

Las tarjetas contendrán las siguientes palabras o frases:

- Amistad
- Familia
- Relaciones con otras personas
- Conocimiento de mí mismo/a
- Autoestima
- Emociones

- Capacidad de reflexionar

Estas se leerán en conjunto con el grupo y se irá preguntando si tienen dudas sobre alguna.

3. Se explicará a las y los participantes que, una vez que se hayan ubicado en el escenario, deberán pegar en el espacio y los personajes las palabras o frases que crean que se encuentran presentes en la historia. Para facilitar esta tarea, podrán hacer preguntas para profundizar en algún aspecto de la historia que permita ubicar cada tarjeta.
4. A continuación, se invita a las y los participantes a ensayar con una historia de ejemplo: *“Mi mejor amiga en el colegio, la Vale, era una alumna que se portaba muy muy bien. Aunque no le gustaba mucho estudiar, trataba de sacarse buenas notas y todos los compañeros y compañeras la creíamos la “matea” del curso. Teníamos, además, unas compañeras que, aunque no les iba mal, a veces no estudiaban para las pruebas. Ellas no nos caían tan bien, pero mi mejor amiga quería intentar ser amiga de todos [relaciones con otras personas]. Un día una de estas compañeras, Tamara, se sentó atrás de la Vale en una prueba de historia, y antes de que empezara la prueba, le dijo que si le podía copiar. La Vale, porque no quería quedar de mala onda, le dijo que sí, pero la verdad es que nunca había soplado en una prueba, y le daba miedo que los profes la pillaran [emociones]. En la mitad de la prueba Tamara empezó a susurrarle a la Vale para que le dijera algunas respuestas (la prueba era de alternativas). La Vale, toda nerviosa, no pensó en nada mejor que anotar esas respuestas con lápiz de mina al final de la mesa, para que la Tamara las viera. Y el profesor se dio cuenta... les quitó la prueba a ambas y les dijo que les pondría un 2. Llamaron a los papás de la Vale, quienes primero la retaron, y después, la entendieron [familia], cuando ella les explicó que en verdad no quería hacerlo, pero que le daba pena no “encajar” con algún compañero del curso [conocimiento de sí, emociones]. Después habló con su profesor jefe, y éste también la entendió. Cuando conversaron, ella se dio cuenta que en realidad ella no era así y no quería seguir soplándole a nadie en el futuro [conocimiento de sí, capacidad de reflexionar]”.*

Las y los participantes podrán ubicarse en el escenario de acuerdo con los personajes: la Vale, Tamara, el profesor jefe, los papás, el profe de historia. Luego, se repasará la historia entre todas y todos, y se verá qué elementos de la afectividad están presentes en la historia. Para ello, se podrán ir haciendo preguntas, por ejemplo: “¿qué elemento de las tarjetas estará presente cuando la Vale decía que quería intentar ser amiga de todos?”, por qué.

5. Se invita a un/a participante a contar una historia e inmediatamente se pide a las/los demás integrantes del grupo que se ubiquen en el escenario. Se repite el ejercicio de ejemplo, pensando en las tarjetas que puedan estar presentes en la historia, profundizando con la ayuda de preguntas que podrán hacer tanto las y los participantes como la moderadora.
6. Para finalizar, se pregunta a las y los participantes cómo se sintieron con la actividad y se señala que en las entrevistas se hará un ejercicio parecido, en el sentido que se pedirá a cada uno/a cuente historias de experiencias que hayan tenido en las que hayan aprendido sobre los temas tratados en las tarjetas.

Anexo 5. Notas de Campo Taller Temático I

Actividad 1: Presentación

Inicié el taller presentándome y explicando que me encontraba allí para realizar una investigación para la universidad sobre experiencias de aprendizaje que las y los estudiantes tienen en las escuelas. Explicué que el objetivo del taller era poder conocernos mejor y así también explicarles un poco más de este trabajo de investigación.

Explicué la actividad de presentación a las y los estudiantes y se inició la presentación individual. Tanto en esta explicación como la anterior la mayoría me escuchó atentamente. Las y los participantes se mostraron con mayor timidez al comienzo, para luego participar activamente y motivadas/os de la dinámica. Todas y todos los estudiantes se fueron presentando, prestándose atención entre sí. En general la actividad generó risas y sirvió para generar un clima propicio para el trabajo.

Actividad 2: Los afectos

Volví a referirme que mi intención era poder conocer las experiencias que las y los estudiantes tienen en las escuelas. Esta vez, precisé que se trataba de experiencias en torno a la afectividad, que es un tema que las escuelas debieran trabajar, de acuerdo con lo que dicta el ministerio de educación. Aquí pregunté si habían escuchado la palabra afectividad a lo que varios/as estudiantes respondieron que sí. Para profundizar en sus ideas de afectividad, consulté qué significaba esta palabra. Algunos/as estudiantes me miraron pensativos y solo uno se atrevió a decir que era “como el cariño”. Fui preguntando uno/a a uno/a a las y los estudiantes si tenían nociones diferentes, pero en su mayoría estuvieron de acuerdo que tenía que ver con “cariño” o ser “cariñoso” con otro.

A continuación, explicué que íbamos a trabajar con algunas ideas de lo que es afectividad, como se plantea en el currículum, siendo este el documento que ordena lo que las y los estudiantes tienen que aprender en las escuelas. Comencé mostrando las tarjetas (amistad, familia, relaciones con otras personas, conocimiento de mí mismo/a, autoestima, emociones, capacidad de reflexionar), y explicando cada una de ellas. Fui, con cada una, preguntando si habían escuchado la palabra o que entendían por ella. Conceptos como amistad, familia (su importancia) o relaciones con otras personas no requirieron mayor explicación, mientras que

me detuve a explicar los conceptos de conocimiento de mí mismo/a, autoestima, capacidad de reflexionar. Respecto al conocimiento de mí mismo/a, señalé que se trataba de cosas que podía aprender de mí, por ejemplo, algo que me gusta o no me gusta, hasta donde puedo hacer algo, etc; de la autoestima, partí consultando a las y los estudiantes qué sabían sobre eso. Un estudiante comentó que era algo que se podía “tener alta o baja”, mientras que otra me explicó que a veces una psicóloga había hablado sobre eso pero que no sabía bien su significado. Precisé que la autoestima tiene que ver con cómo yo me valoro a mí mismo/a, y que por eso podrían haber escuchado de que puede ser alta o baja. De la capacidad de reflexión señalé que tenía que ver con poder pensar en las cosas que pasan o que cada uno hace. Finalmente hablé del concepto de emociones, y consulté por emociones que ellos conocían. Así, por ejemplo, se mencionaron la rabia, la alegría, la pena, el miedo, la vergüenza, la culpa, entre otras emociones.

En general las y los estudiantes parecieron comprender los conceptos revisados, lo que se evidenció posteriormente en su uso en la historia presentada como ejemplo, donde fueron capaces de utilizar los conceptos en distintos momentos de ésta, haciendo un correcto uso de ellos.

Luego de explicar cada concepto/tarjeta, expliqué cómo realizaríamos el trabajo: comenté que haríamos una suerte de representación teatral en la que todos/as podrían participar. Para esta representación trabajaríamos con una historia, sobre situaciones que acontecen en la escuela, y que a medida que transcurriera esta historia todas/os podrían “entrar a escena”, añadiéndose como un personaje del relato. Además, iríamos parando las escenas para poner las tarjetas que fueran apareciendo en un momento particular. Expliqué que comenzaríamos con un ejemplo y partí contando la historia señalada en la planificación de este taller temático.

Inmediatamente después de contar la historia de ejemplo, pedí a las y los estudiantes que pasaran a representar esta historia voluntariamente. En esta parte hubo un poco de resistencia inicial al trabajo, pero luego la mayoría de las y los estudiantes se incluyeron en la representación. A medida que se fueron actuando las escenas de la historia, fui consultando por las tarjetas que eran pertinentes, lo que las y los estudiantes hicieron animadamente.

Al término de esta actividad de ejemplo, pedí a las y los estudiantes que compartieran una historia propia para poder ser representada. En esta ocasión nadie quiso contar nada de manera voluntaria, por lo que trabajé con ellos/as en la creación de un relato colectivo, partiendo por caracterizar a un personaje principal, y siguiendo por el relato de una situación vivida por éste. En este caso, el relato fue de “Juan”, un estudiante que se ve involucrado en una pelea con un compañero, iniciada a raíz de un problema en un partido de fútbol, quien se enfrenta a una situación con profesores y su familia. La participación en esta escena fue similar a la anterior, siendo aparentemente fácil para las y los estudiantes ubicar conceptos de afectividad en el relato.

Finalmente, se consultó a las y los estudiantes por cómo se sintieron con la actividad. Éstas/os señalaron que “les gustó” el trabajo realizado y que la actividad fue “entretenida”. Se concluyó explicando que las entrevistas individuales serían similares a lo trabajado, en el sentido que se pediría contar historias relacionadas con los conceptos de afectividad revisados.

Anexo 6. Guía de entrevista

Encuentro 1

Entrevistas episódicas. Se dispone de mapa de la escuela que servirá para guiar los relatos de cada estudiante.

1. *Se chequean asentimiento y consentimiento informados de el/la estudiante.*
2. *Se explica al estudiante la forma en que se procederá con la entrevista. Se indica de manera general de qué trata el estudio y qué tendrá que hacer. Además, se recuerda sobre lo trabajado en taller temático I, sobre nociones de afectividad. Se vuelve a informar sobre aspectos éticos y se consulta por grabación de la sesión.*

“En esta investigación queremos conocer sobre algunas experiencias que hayas tenido en el colegio. Especialmente nos interesan tus experiencias en las que hayas aprendido sobre algunos aspectos afectivos. De ellos hablamos en el taller que realizamos anteriormente, ¿lo recuerdas? ¿qué recuerdas del taller? Hoy realizaremos una entrevista, que podrá durar cerca de 45 min, en la que me irás contando sobre tus experiencias, como en un cuento. A medida que te vaya escuchando, es posible que vaya haciéndote algunas preguntas, para entender mejor eso que me cuentas. Además, te pediré, antes de empezar, que trabajemos con un mapa de la escuela, que nos servirá como punto de partida para tu relato.

Te recuerdo que, como leíste en la carta de asentimiento, la información que me compartas será utilizada en forma anónima para mi trabajo, y que, puedes indicarme, en cualquier momento de la entrevista, si hay algo de tu relato que prefieres que sea confidencial. Además, quisiera consultarte si estás de acuerdo con que grabemos en audio nuestra entrevista”.

3. *Se explica uso de mapa de la escuela.*

“Ahora, teniendo en mente todo lo que consideras como parte de los aprendizajes en el ámbito afectivo, miremos este mapa de tu escuela. Te pediré que pienses en tu historia como estudiante y que marques lugares en que crees que hayas tenido experiencias de aprendizaje de este tipo”.

4. *Inicio de entrevista episódica*

“Miremos entonces los lugares que marcaste. ¿Podrías contarme por qué marcaste cada uno de ellos?

Ejes temáticos

- a) Aprendizajes significativos que aparecen en la experiencia relatada
¿Qué aprendiste en aquella ocasión? ¿Fue un aprendizaje importante?
- b) Acciones que se asocian a la experiencia de aprendizaje relatada.
¿Qué hiciste en aquella ocasión?
- c) Pensamientos que se asocian a la experiencia de aprendizaje relatada.
¿Qué pensaste en aquella ocasión?
- d) Emociones que se asocian a la experiencia de aprendizaje relatada.
¿Cómo te sentiste en aquella ocasión?

Anexo 7. Taller Temático II

El presente taller tiene por objetivo profundizar en algunos aspectos de las experiencias de aprendizaje sobre el currículum transversal de las y los estudiantes. En ese sentido, se espera que, mediante dinámicas participativas, las y los estudiantes puedan referirse a los aprendizajes que tiene lugar en la escuela, en particular aquellos relacionados al currículum transversal, de manera tal de identificar su importancia, y profundizar en cómo se aprende. Para cumplir con estos objetivos se ha propuesto una actividad principal de construcción de un mapa de aprendizajes con las y los estudiantes. Esta actividad estará acompañada de dos dinámicas breves para “romper el hielo”, que permitan generar un clima de confianza y relajación que facilite el trabajo en el taller.

Duración del taller: 45 – 60 min.

Materiales:

- Tarjetas y figuras de cartulina
- Plumón de pizarra
- Cinta adhesiva
- Cinta de color
- Mapas impresos
- Grabadora
- Cámara fotográfica

Aspectos éticos:

Se consultará a las y los estudiantes por su consentimiento para grabar el taller en audio y para tomar fotografías del trabajo realizado en la actividad 3. Estas últimas no incluirán a personas, solo el material elaborado por las y los participantes.

Actividad 1: El tip y el tap

Objetivo:

- Generar un clima de confianza y relajo dentro del grupo.

Tiempo: 5'

Desarrollo:

3. Se saluda a las y los estudiantes y se hace una breve introducción a la sesión de taller. Se vuelve a presentar a la investigadora y se contextualiza señalando que el taller se hace en el marco de la investigación, de la cual varios/as ya participaron. Se invita a las y los estudiantes a contar cómo fue su participación y se pregunta si recuerdan de qué trataron las entrevistas y el primer taller que se realizó. A continuación, se explica que se realizarán dos actividades en el taller.
4. Se explica que la primera actividad servirá para relajarse y jugar.
5. El grupo se organizará formando un círculo. La facilitadora tendrá dos objetos iguales (por ejemplo, dos lápices), los que irá pasando dentro del grupo. Para comenzar, se pasa el primer objeto al participante de la derecha, diciendo en voz alta “esto es un tip”. A continuación, el/la participante que recibe el objeto deberá preguntar “¿un qué?”, a lo que quien haya comenzado el juego responderá “un tip”. Así, el/la segundo/a participante recibirá el objeto y lo pasará a quien esté a su derecha señalando “esto es un tip”. Nuevamente quien recibe preguntará “¿un qué?”, seguido del/de la jugador/a de la izquierda que repite la pregunta hasta que llegue al/ a la primer/a participante. Mientras se mueve el primer objeto hacia la derecha, la facilitadora pasará un segundo objeto al/a la participante de la izquierda, indicando “esto es un tap”, repitiendo la dinámica de preguntas “¿un qué?” que se señaló anteriormente.

Actividad 2: Mar adentro, mar afuera

Objetivo:

- Generar un clima de confianza y relajo dentro del grupo.

Tiempo: 5'

Desarrollo:

7. Se marca en el suelo una línea con ayuda de una cinta adhesiva de color. El grupo se formará en una fila detrás de esta línea. La facilitadora explicará que las y los participantes deberán realizar una acción de acuerdo con ciertas frases que se irán nombrando, por lo que se invita a tener mucha atención. Cuando se mencione “mar adentro”, todos/as los/as participantes deberán saltar al otro lado de la línea marcada en el suelo, mientras que al decir “mar afuera”, deberán saltar al lado contrario (donde se encontraban originalmente). Se espera que las frases “mar adentro” y “mar afuera”, sean dichas rápidamente. Las y los participantes que se equivoquen saldrán de la fila.

Actividad 3: Mapa de aprendizajes

Objetivo:

- Profundizar en las experiencias de aprendizaje sobre currículum transversal de las y los estudiantes

Tiempo: 45' - 50'

Desarrollo:

1. El grupo se sienta en el suelo, formando un círculo. Se explica a las y los participantes que en esta actividad trabajaremos en la construcción de un “mapa interactivo” sobre los aprendizajes en la escuela. Para esto, todas y todos deberán participar proponiendo ideas para completar este “mapa”.
2. Al centro del círculo se colocará la figura de una escuela y la de un camino. Se explicará a las y los participantes que el camino representa “todo lo que han caminado”, desde que entraron al jardín hasta ahora. La escuela representa “los colegios”, pues, en Chile niños y niñas deben asistir a la escuela desde que son pequeños. Además, se dispondrán tarjetas de diferentes colores y plumones. Cada color será representativo de un tema a trabajar. Se explica a las y los participantes que estas tarjetas las utilizaremos para completar nuestro mapa.

3. La dinámica funcionará de la siguiente manera: se invitará a las y los participantes a recordar y conversar sobre algunos temas y luego se invitará a que los pongan en el mapa. Para ello, deberán escribir sus ideas en las tarjetas de colores.

Los temas serán los siguientes:

- Cosas que se aprenden en los colegios (tarjetas amarillas)
 - Lugares donde se aprende en los colegios (tarjetas rojas)
 - Personas con quienes se aprende en los colegios (tarjetas verdes con forma de persona)
4. Se comienza invitando a las y los participantes a pensar en cosas que se aprenden en los colegios. Se puede guiar la conversación de manera tal de partir por el imaginario de qué cosas aprenden los estudiantes en el colegio, y luego qué han aprendido ellos/as en concreto. Cuando aparezcan aprendizajes propios de las y los participantes, se invita a escribirlos en las tarjetas correspondientes y ubicarlos en el camino. El lugar en que ubican estos aprendizajes puede ser azaroso o sujeto a la edad, por ejemplo, al comienzo del camino aprendizajes que se tuvieron cuando pequeños. A continuación, se señalan algunas preguntas para guiar esta parte:
 - ¿Qué cosas se aprende en los colegios? ¿Qué cosas se enseñan en los colegios?
 - ¿Qué cosas han aprendido ustedes en todos los años que llevan en los colegios?
 - ¿Tendrán cosas en común los aprendizajes que nombran?

Nota: Es importante en esta parte volver a preguntar por los aprendizajes sobre afectividad que se trabajaron en el primer taller temático y en las entrevistas individuales (amistad, familia, relaciones interpersonales, conocimiento de mí mismo/a, autoestima, emociones, capacidad de reflexionar).

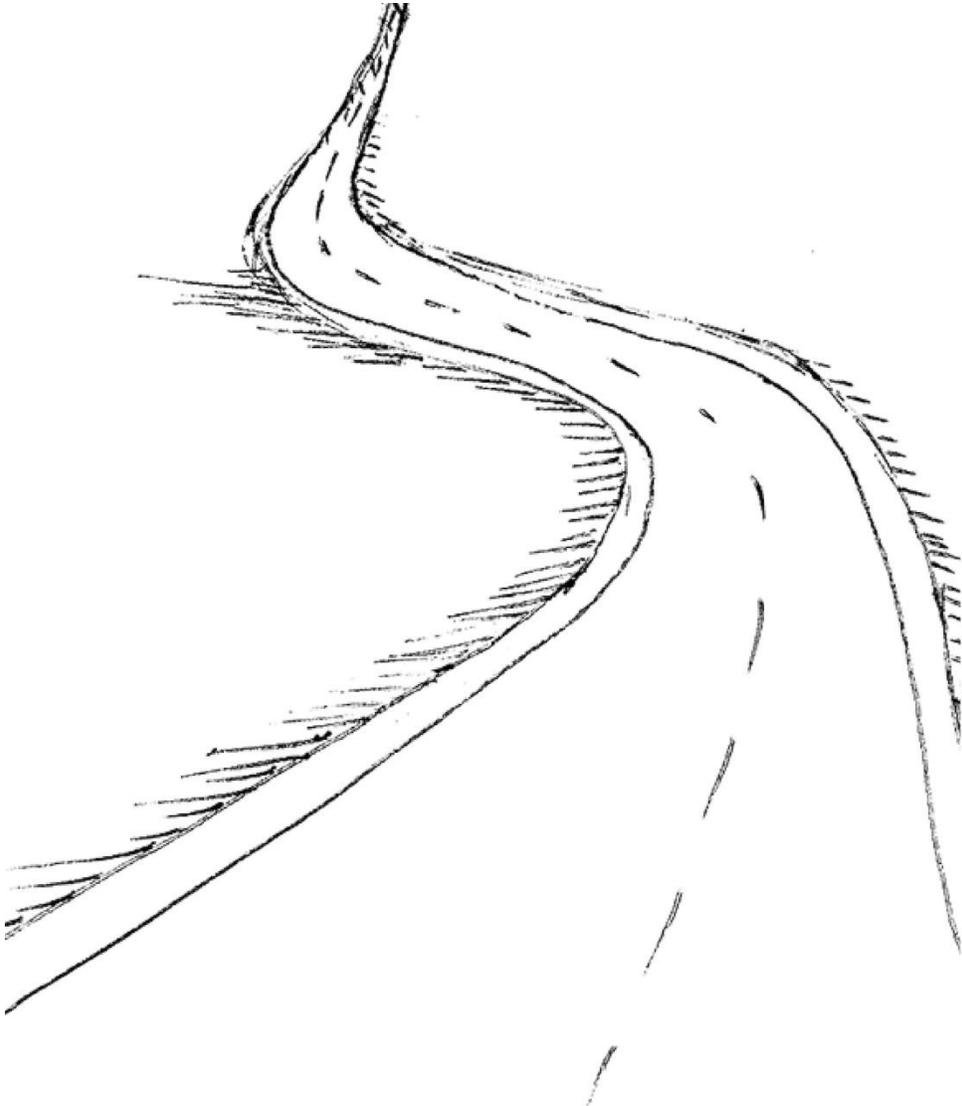
A partir de las respuestas de las y los estudiantes, se guiará la conversación hacia “cómo se aprende” lo que aprenden. En ese sentido, se busca rescatar ejemplos de experiencias asociadas a los aprendizajes. Las siguientes preguntas ayudarán a profundizar en esta parte:

- ¿Me podrían dar un ejemplo de cómo se aprende X?
- ¿Con quienes se aprenden estas cosas?

Por último, se consultará a las y los estudiantes por la importancia que tiene para ellas/os los distintos aprendizajes. En ese punto, se busca indagar en la importancia que para ellos tienen aprendizajes “no académicos”, en particular, aquellos relacionados con afectividad.

5. Para finalizar, se entrega a cada estudiante un “camino” impreso y se invita, de manera individual, a que completen con sus propios aprendizajes. El objetivo de esta actividad es que las y los participantes puedan llevarse una gráfica de todas las cosas que han aprendido hasta el año escolar en que se encuentran. Estos mapas individuales serán fotografiados con el fin de complementar la información de las entrevistas individuales. Luego, serán devueltos a las y los estudiantes para que se los lleven.

Camino para entregar a estudiantes:



Anexo 8. Notas de Campo Taller Temático II

Llegué al colegio y tuve que esperar para que me confirmaran con qué curso trabajar. Me comentaron que había solo un grupo de los que participaron en el primer taller temático, que estaba en horario de academia de matemáticas, mezclado con otro curso que no participó anteriormente de la investigación, también de primero medio. La inspectora me indicó pasar a la sala correspondiente, sin embargo, no me acompañó hasta allí. En la sala estaba el profesor anotando la fecha en la pizarra. Lo vi por la puerta y le hice gesto de conversar un segundo. El profesor salió y me reportó que no tenía idea del taller, menos de la investigación y lo noté un poco complicado con la actividad que tenía propuesta. Le indiqué que, ya que no le habían explicado de la actividad, podía hacerla en menos tiempo del presupuestado originalmente y le pedí que me indicara si prefería que partiera yo con el taller o él con la clase. Me indicó que comenzara yo. Entré a la sala y las y los estudiantes estaban sentados, esperando la instrucción del profesor, algunas/os conversando. Cuando entré se inquietaron un poco, y el profesor explicó que yo estaba allí para hacer un taller sobre aprendizajes, y les pidió que participaran y siguieran las instrucciones. Me presenté, señalando mi calidad de investigadora y recalcando que estaba indagando en las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes. El grupo era mucho más numeroso de lo que esperaba, más de 20 estudiantes (inicialmente serían menos de 15). Además, solo había 3 estudiantes que fueron parte del primer taller y entrevistas. Las y los estudiantes estuvieron inquietos en esta parte. Les pedí que moviéramos mesas y sillas a un costado para formar un círculo en la sala, de pie. Esto tomó unos 5 minutos, y, al inicio, no hubo respuesta a mi instrucción, quedándose en sus lugares sin hacer nada. Ahí los invité al círculo. Les comenté que haríamos un pequeño juego para cambiar un poco el ánimo, considerando que habían estado todo el día en clases. De las dos actividades de juego, cuyo objetivo era armar un clima propicio para la actividad de aprendizajes del taller, opté por el primero (“el tip/tap”). Expliqué las instrucciones del juego, señalando el nombre de los objetos y la dinámica. Varios/as estudiantes conversaban mientras explicaba. Mostré un ejemplo con una estudiante que se encontraba a mi lado y comenzamos el juego. Dada la cantidad de estudiantes, aquellos que se encontraban más lejos de quienes estaban realizando la actividad, estaban distraídos; un par conversaba y jugaba. En general las y los estudiantes no lograron seguir la instrucción del juego, corrigiéndose entre ellos,

pero perdiéndose rápidamente la concentración y el entusiasmo. Pienso que no sirvió mucho. Les pregunté qué había pasado con la concentración en el juego y me respondieron que “no hubo”. A continuación, invité a que se sentaran, ya sea en sillas, suelo o en las mesas, respetando la formación en círculo. Aquí había decidido pasar directamente a la actividad sobre aprendizajes. Les volví a comentar que me encontraba investigando sobre experiencias de aprendizaje que tienen en las escuelas y que algunos de sus compañeros habían estado trabajando anteriormente conmigo. Les dije que haríamos una actividad en la que construiríamos un “mapa” o esquema, para ver qué opinaban ellos/as sobre qué aprendían en los colegios. Consulté por la posibilidad de grabar en audio esta parte y en general prefirieron que no. Comencé poniendo en el suelo la imagen de un colegio y explicando que allí han aprendido algunas cosas. Además, comenté que es probable que hayan estado en diferentes colegios desde que entraron al jardín y hasta ahora, por lo que habrán aprendido cosas no solo en el liceo actual, sino también en esos colegios. Luego puse el camino, contando que esos aprendizajes habrán sido a lo largo del tiempo, y que ahora cargaban con una suerte de “mochila” con todas las cosas que han aprendido. Precisamente, los quería a invitar a que me contaran de esas cosas que han aprendido, para lo cual les mostré las tarjetas de color amarillo y plumones, donde escribir sus ideas. Indiqué, además, que podrían ordenar estos aprendizajes en el esquema, poniéndolos azarosamente en el camino, o con algún orden. Mientras daba instrucciones, en distintos grupos había conversaciones paralelas. Noté también que había varios/as estudiantes extranjeros. La primera en mencionar un aprendizaje fue una chica de Colombia, el cual no logré escuchar, por lo que le pasé una tarjeta para que escribiera. Anotó la palabra “recochar”, que, me explicó, significaba “lesear”, por lo que yo le pregunté si realmente había aprendido eso estando en el colegio, y me dijo que “sí, con ellos”, señalando a las y los compañeros que se encontraban sentados a su lado. Capté que el sentido de este aprendizaje que ella ponía era más bien en tono cómico. Los siguientes comentarios fueron de aprendizajes como “las tablas”, “sumar”, “restar”, “dividir”. Durante todo este momento, las y los estudiantes no se acercaron voluntariamente a escribir en las tarjetas, por lo que yo fui pasándolas junto con un plumón de manera azarosa. Asimismo, hubo algunos/as estudiantes que me pidieron que les pasara tarjetas para anotar sus ideas. Varios/as de quienes recibieron tarjetas al azar reportaron que “no sabían qué escribir”. El siguiente aprendizaje que apareció fue “convivir”, seguido de otros como “valores” y

“respetar” (que se repitió dos veces). A medida que aparecieron estas tarjetas no indagué inmediatamente en detalles de los aprendizajes, con el objetivo de hacerlo una vez que se tuviera el mapa completo. A continuación, una estudiante, también extranjera, agregó la tarjeta “socializar”. Hacia el final de la actividad hubo dos tarjetas más con una intención “cómica”, que fueron, “a fumar” y “a usar photomat”. En ambos casos consulté a los estudiantes que las propusieron si realmente aprendían esas cosas en el colegio, recibiendo risas. Finalmente se agregaron las tarjetas “leer”, “los números”, “las vocales” y “responsable”. Las tarjetas las fui poniendo azarosamente alrededor del camino, a medida que me las fueron entregando.

Lo siguiente fue que pregunté si los aprendizajes indicados tenían características similares, frente a lo que me indicaron que se podían agrupar las tarjetas “leer”, “sumar”, “dividir”, “las tablas”, “restar”, “las vocales” y “los números”. Distintos/as estudiantes me fueron comentando que agregara estas tarjetas en el mismo grupo. En todo momento, hubo estudiantes que sostenían conversaciones mientras yo hablaba o mientras algunos de sus compañeros/as respondían a mis consultas. Luego, pregunté si las demás tarjetas podían ponerse todas juntas, a lo que respondieron que sí, quedando las siguientes: “valores”, “responsable”, “convivir”, “socializar” y “respetar”. Dejé fuera las tarjetas “recochar”, “a fumar” y “a usar photomat”. Luego, pregunté por cómo aprendían cosas del primer grupo de aprendizajes que armaron, a lo cual un estudiante gritó inmediatamente “en la sala”. En esta parte me apremió el tiempo, por lo que comencé a rellenar yo las tarjetas de color rojo y verde, que utilicé para anotar lugares y actores del aprendizaje. Cuando les pregunté como aprendían sobre cosas como “leer” o “dividir”, un par de estudiantes me explicaron que era mediante “las cosas que decían los profes”, quienes hacían “un traspaso de aprendizajes” a las y los estudiantes en las clases. Agregué entonces una tarjeta verde con la palabra “profes”. Hacia el final de la actividad, uno de estos estudiantes agregó que cosas como “sumar” o “restar”, también se podían aprender en la casa, con los papás. Me lo dijo en voz baja, sin que escucharan sus demás compañeros, y cuando hice intento de que hubiese silencio para que lo escucharan me comentó que no quería que todos lo escucharan. Luego pregunté por cómo aprendían a “convivir”. Aquí me respondió la estudiante que había escrito la tarjeta “socializar” en un principio. Ella me explicó que, en su país, Colombia, en las escuelas hay un curso de “ética”, en el cual se aprendían cosas como la socialización y los valores. Al

consultarle por cómo se daban esos aprendizajes me explicó que, por ejemplo, organizaban convivencias donde tenías que compartir con tus compañeros y compañeras y eso ayudaba a conocerlos mejor, y, por tanto, convivir mejor. Aquí también aparecían aprendizajes como el respeto. Aquí volví a preguntar más ideas por cómo ocurría el aprendizaje de la convivencia, y, otra estudiante, también colombiana, comentó que en Chile era muy diferente de Colombia, pues era difícil convivir, porque aquí habían “muchos cahuines”, o “niñas envidiosas”, por lo que se dificultaba el convivir con otros. Enfatizó que era muy distinto en Colombia, por lo que pregunté al grupo qué es lo que ocurría en Chile. Algunos estudiantes me comentaron que se aprendía a convivir “hablando” con otros, por ejemplo, los compañeros y compañeras, y “conociéndolos”. Aquí volví a preguntar con quienes se aprendía de convivencia y la respuesta fue con los “amigos”, aunque luego un estudiante precisó que también es “con los compañeros, porque no todos son tus amigos”. Añadí ambas tarjetas. También me indicaron que se aprende a convivir “en casa, con la familia”.

Pregunté con quienes se aprendía a socializar, y me reportaron que con los compañeros y también con la familia. Respecto a los valores, varios estudiantes me dijeron que “se aprendían en la casa, con los papás”, aunque un grupo me dijo que también con los profesores. Aquí los invité a levantar la mano si pensaban que se aprendían en la casa o en el colegio, siendo más quienes apostaron por la casa. Cuando pregunté cómo se aprendían valores, dos estudiantes, que estuvieron respondiendo a mis preguntas anteriormente, me dijeron que se aprendían “del error”, cuando “uno se equivoca”. Hacia el final, uno de estos estudiantes me comentó que otro aprendizaje que podríamos haber puesto eran “las cosas buenas o malas”.

Respecto a cómo aprenden a ser responsables, varios estudiantes me comentaron que eso se aprendía por las tareas que ponían los profesores, y por aspectos como “llegar a la hora”, “entregar una tarea a tiempo” o “venir al colegio”. Aquí me equivoqué y anoté estas ideas en tarjetas verdes, en vez de rojas. Estas tareas o indicaciones venían principalmente desde los profesores, por lo que aparecieron como actores importantes. Aunque, cuando pregunté directamente con quienes aprendían, me comentaron que “por uno mismo”, por ejemplo, una estudiante señaló que “cada uno sabe cuando ser responsable”. También me indicaron que se aprende a ser responsable con los compañeros, aunque no ahondé en esto.

Finalmente, pregunté si era posible ponerles algún nombre a los grupos de aprendizajes que ellos habían identificado. Un estudiante dijo que los aprendizajes como “dividir, “restar”, etc., se podían llamar “enseñanzas”, mientras que lo otro era “educación”. Otra estudiante, la misma que anteriormente habló del programa de ética en Colombia, dijo que eran “aprendizajes diferentes”. Le pedí si me podía explicar a qué se refería y dijo que no sabía bien, pero que eran diferentes a cosas como los valores o el respeto. Simplemente, “aprendizajes diferentes”.

Al preguntar por las tarjetas que no se estaban incluyendo en este grupo, un estudiante me respondió que eran “aprendizajes para la vida”. Éste mismo, me comentó luego que ese grupo de aprendizajes era para “crear personas”.

A continuación, consulté por la importancia de los aprendizajes. En general el grupo señaló ambos grupos como cosas importantes de aprender. Ahora, no precisé si eso era por una importancia general, de lo que se espera en la escuela, o para ellos.

Noté que no habían aparecido ideas de la afectividad, como, por ejemplo, autoestima, conocimiento de mí mismo, capacidad de reflexión o amistad, así que pregunté directamente por ellos. Comencé preguntando si aprendían de la importancia de la amistad, a lo que una estudiante respondió que uno aprendía a hacer amigos, pero que no era amiga de todos. Le reflejé que era natural que no fuera amiga de todos, pero si creía que en el colegio había aprendido a que era importante tener amigos, sin embargo, no contestó a mi pregunta y volvió a señalar que solo tenía algunos amigos. Consulté luego por el conocimiento de sí mismo, concretamente, si aprendían cosas de ellos/as mismos/as en el colegio. Aquí, varios estudiantes dijeron que “no”, que “eso no lo aprendían en el colegio”. Al preguntar por la capacidad de reflexionar sobre situaciones un par de estudiantes señalaron que no aprendían de eso, y la misma estudiante que respondió sobre la amistad, señaló que ella se daba cuenta que ahora, en comparación con años anteriores, era una persona muy distinta, que notaba cambios en ella. No ahondé en su comentario, como para averiguar si eso era un aprendizaje de la escuela.

Hacia el final de la actividad ya se había perdido bastante la concentración de la mayoría de las y los estudiantes, que sostenían conversaciones en paralelo. Solo tres estudiantes hicieron comentarios cuando pregunté si querían agregar algo más.

Debido al tiempo, y a la cantidad no presupuestada de estudiantes, no pude hacer el cierre con los mapas de aprendizajes para que se llevara cada uno. Lo que sí hice fue agradecerles el trabajo y pedirles que volvieran a ordenar las mesas y sillas para continuar la clase con el profesor. Mientras hacían esto, esperé adelante para despedirme. Volví a dar las gracias, pero varios estudiantes estaban conversando mientras lo hacía. Finalmente, me despedí del grupo, agradecí al profesor y salí de la sala.

Anexo 9. Entrevista a informante clave

Transcripción entrevista informante clave Encargada de Unidad Técnico Pedagógica (UTP)

Simbología

[x]: Fragmento reemplazado por resguardo de anonimato.

[]: Fragmento eliminado por resguardo de anonimato.

(x): Anotaciones y comentarios al texto

ENTREVISTADORA: Ya, te quería preguntar primero más o menos cuántos estudiantes tiene el liceo.

ENCARGADA UTP: 480.

ENTREVISTADORA: Ya. 480 y, estoy perdida, ¿es solo media?

ENCARGADA UTP: Solo media, de primero a cuarto medio. Somo un Liceo Industrial [], y pertenecemos a la Cámara Chilena de la Construcción y a la [Corporación de Educación]

ENTREVISTADORA: Y cuánto, eh, ¿cómo están organizados los niveles? ¿hay más de un curso por nivel?

ENCARGADA UTP: Tenemos primero medios 6 cursos, segundos medios 5 y ahí terceros y cuartos 5 porque tenemos 5 especialidades.

ENTREVISTADORA: Ya, o sea hay están organizados...

ENCARGADA UTP: Por especialidad. En tercer y cuarto medio por especialidad.

ENTREVISTADORA: Ya. Y ¿de dónde vienen principalmente los estudiantes?

ENCARGADA UTP: ¡Uh! Tenemos como más de 25 comunas. Tenemos gente de Colina, gente de Talagante.

ENTREVISTADORA: Talagante.

ENCARGADA UTP: ¡Sí! Hay gente que viene de Ñuñoa, de muchas comunas, de muchas comunas.

ENTREVISTADORA: Pero ¿no hay una concentración de algún lugar en particular?

ENCARGADA UTP: Sí, de Maipú. Hay muchos chiquillos de Maipú y ahora ingresó un número importante de niños de esta zona de Santiago.

ENTREVISTADORA: Como de Estación Central, por ahí.

ENCARGADA UTP: Claro, de esta zona. Eh, Pedro Aguirre Cerda que queda cerca, también. Esos son como los más, los más numerosos.

ENTREVISTADORA: Ahora, tú me decías que, bueno, yo ya lo sabía también, que hay como cerca de un ochenta y tanto porciento de vulnerabilidad. Entonces igual me gustaría saber un poco cuales son las principales dificultades que tienen los estudiantes, a propósito de ese índice.

ENCARGADA UTP: Mira, una de las grandes dificultades que, a diferencia de los otros colegios en que yo he trabajado, acá muchos son los primeros que terminan cuarto medio. Eso es más o menos la realidad de nuestros chiquillos. Mucho apoderado que no terminó la básica o no terminó la media, un porcentaje altísimo. Son los primeros que están terminando, son los primeros que tienen un título. Entonces primero tenemos un bajo nivel educacional familiar, tenemos una gran, también, dificultades de riesgo de drogas. Eh, viven en ambientes muy complejos nuestros niños. Eso es una gran, un gran riesgo que nosotros tenemos permanentemente que es luchar contra eso. Estamos con programas de prevención, pero ya nosotros, no, la prevención tiene que ir más por el autocuidado, más que por la prevención, del prevenir, porque está normalizado el consumo con los papás. Entonces, por ejemplo, no tienen los límites de autoridad. Hay muchos que son papás, que fueron hijos de padres adolescentes entonces han confundido roles.

ENTREVISTADORA: Claro, porque hay poca diferencia.

ENCARGADA UTP: Hay poca diferencia de edad y nosotros (fragmento inaudible), por ejemplo, nosotros tenemos un chiquillo que llegó volao en la mañana y el apoderado lo justificó porque fuma con él. Entonces tenemos chiquillos que, eh, instruccionalmente muy

disminuidos, algunas familias con un contexto cultural bajo, donde la normalización del consumo de drogas y alcohol está presente. Eh, vienen de hogares muy riesgosos también, donde ellos son los extraños porque siguen estudiando. Están rodeados de los “nini”, de los que no estudian ni trabajan y tenemos, nuestro gran problema es cuando cabros que se retiran de aquí es muy raro que vuelvan a estudiar.

ENTREVISTADORA: Y ¿cómo es la deserción en general?

ENCARGADA UTP: Es baja, es baja la deserción. Porque tenemos que entender el retiro y la deserción. No sé si manejan la diferencia.

ENTREVISTADORA: Eh, no.

ENCARGADA UTP: Mira, nosotros no la manejábamos tampoco. El retiro es cuando tu niño se va de tu escuela. Y tú no sabes qué pasa con él, generalmente es porque se matriculó en otra parte. La deserción como tal es que el niño se retire de tu escuela y no vuelva al sistema escolar. Entonces, el retiro nuestro está dentro de los porcentajes normales. Estamos luchando por tener un 5% de retiro. Ahí la deserción no la podemos manejar bien porque, eh, solo podemos saber si está matriculado en otro colegio, y no siempre hacemos el seguimiento. Pero hay muchos que... cómo sabemos también, que nos ha pasado que aparecen dos, que hay colisión con algún otro colegio y tú dices ‘ah, se matriculó en tal parte’. Pero no todos se matriculan.

ENTREVISTADORA: Ya, super. Y me imagino que igual acá trabajan con las fortalezas de los cabros.

ENCARGADA UTP: Obvio po’. Nosotros tenemos que tratar de encontrarles fortalezas a los niños. Claro, nosotros tenemos el proyecto de desarrollo de la autoestima. El proyecto de desarrollo de la autoestima académica, que consta de tres núcleos de trabajo: lenguaje, matemática, y desarrollo de la autoestima como tal que está a cargo de una psicóloga. Entonces como te decía que estos chiquillos disminuidos en sus logros de aprendizaje de lenguaje y matemática tienen todo el año que trabajar en estas academias y una vez al semestre trabajan con la psicóloga. Eso es pa’ los críos que están más complejos en cuanto a rendimiento. Tenemos un equipo psicosocial, en este momento están trabajando dos psicólogos. Uno está ejerciendo como de asistente social que va a ver las ausencias

permanentes de los chiquillos, va a la casa, entrevista apoderados, va a buscar niños a la casa. Y la atención que tenemos acá más que nada es, me apesta esa palabra, pero eso, esa palabra de, ah, se me olvidó, de, no me gusta, entonces no la uso. Esta cosa de contención. Cuando están los chiquillos, vienen con sus problemas emocionales y ahí trabajamos con el psicólogo que tenemos acá. Y tenemos muchos talleres. Aquí a los chiquillos les gusta mucho la pelota, bueno, tenemos de los 480, 479 son hombres, no, tenemos como 70 mujeres. Tenemos 12 talleres artístico - culturales. Tenemos deporte, artes, magia, guitarra, y ahí trabajamos la fortaleza del chiquillo, del que quiere hacer otra cosa...

ENTREVISTADORA: Como otro tipo de habilidades.

ENCARGADA UTP: Otro tipo de habilidades. Tenemos además una infraestructura maravillosa para los chiquillos. Que, si este colegio invierte una cantidad de plata en nuestros niños, es impresionante. Estamos con una torre de altura que los deja capacitados para trabajar en altura. Entonces además del técnico nivel medio hay construcción, edificación, estás certificado en el trabajo en altura. Tenemos también certificaciones de INDURA y con soldadura. GASCO viene a certificar a los chiquillos de sanitario. Así. Aquí, para sacar a los cabros adelante... por algo tenemos de 7 años 7% de empleabilidad.

ENTREVISTADORA: Y ¿cómo es la respuesta, por ejemplo, en términos de la motivación de los estudiantes frente a toda esta oferta de talleres ...?

ENCARGADA UTP: Hay que hacer el quiebre entre primeros – segundos, terceros y cuartos. Primeros y segundos es donde tenemos mayor cantidad de retiro. No, no saben a dónde están parados pájaros. Nos falta a nosotros hacer un trabajo mucho más estructurado con la orientación hacia las carreras, hacia las especialidades, que lo estamos transformando este año. Tercero y cuarto los chiquillos no tienen retiro, pero no pueden participar de los talleres, que terminan a las 6 de la tarde, porque tenemos dos carreras que son duales, entonces van dos días a la empresa y tres días en el colegio y ahí les sacamos el jugo en el colegio porque tenemos que ponerles todas las horas de clases en tres días. Entonces ahí se les dificulta la participación en los talleres a los terceros y cuartos. Una cosa de tiempo. Pero participan. Tenemos chiquillos que a pesar de todo se quedan en los...

ENTREVISTADORA: Aprovechan la oportunidad.

ENCARGADA UTP: Sí. A ellos les encanta. El de magia, ese, el de magia, entretenido.

ENTREVISTADORA: Es que debe ser medio novedoso para ellos.

ENCARGADA UTP: Sí.

ENTREVISTADORA: Que haya una oferta de un taller de algo así en un colegio también es como super novedoso. Y respecto al programa de orientación ¿tiene algún foco clave?

ENCARGADA UTP: Sí, nosotros tenemos lo que se llama, la Corporación tiene lo que se llama el currículum de formación para la vida, que tiene el ámbito de valores y virtudes, educación sexual, vida sana y convivencia escolar. Entonces eso se trabaja...

ENTREVISTADORA: ¿Tiene un folletito o no? Sí, creo que [el director] me dio un, como un... sí ese.

ENCARGADA UTP: Valores y virtudes, sexo, convivencia escolar y vida sana.

ENTREVISTADORA: Ya. Y eso se trabaja...

ENCARGADA UTP: En consejo de curso, orientación y tenemos que realizar cincuenta y algo horas de desarrollo de refuerzos para la vida durante el año. Si es toda una estructura. Por ejemplo, ahora esto estuvimos trabajando ayer nosotros con el segundo de educación sexual. Entonces hay actividades que son obligatorias. Esas hay que hacerlas. Las demás pueden ser optativas. Lo tiene todo. Viene la guía, viene el afiche, y tenemos el material audiovisual.

ENTREVISTADORA: Y ese es como la tónica para todas las escuelas que son parte de la corporación.

ENCARGADA UTP: Todos los de la corporación. Todos tienen el mismo currículum de formación para la vida. A cargo de una misma persona.

ENTREVISTADORA: Super.