FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA
CARRERA DE SOCIOLOGÍA

Afectividades en Adolescentes de Valparaíso en el Contexto Escolar Público 2018: Un estudio de Caso

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada/o en Sociología y Título Profesional de Socióloga/o

Freddy Nicolás Figueroa Tramón

Profesor/a Guía:
Fuad Hatibovic Díaz

Agosto 2019

Conocemos la leyenda del autómata capaz de responder, en una partida de ajedrez, a cada movimiento de su adversario y de asegurarse el triunfo. Un muñeco vestido de turco, con un narguile en los labios, está sentado frente al tablero de ajedrez, apoyado a su vez sobre una gran mesa. Un sistema de espejos genera la ilusión de que la mirada puede atravesar esa mesa de lado a lado. En realidad, en su interior está agazapado un enano giboso, maestro en el arte del ajedrez, que por medio de cordeles dirige la mano del muñeco. Podemos imaginar en la filosofía una réplica de ese aparato. El muñeco, al que se llama "materialismo histórico", ganará siempre. Puede desafiar intrépidamente a quién sea si toma a su servicio a la teología, hoy, como es sabido, pequeña y fea y que, por lo demás, ya no puede mostrarse.

Tesis I, sobre la filosofía de la historia - Walter Benjamin

Dedicada a quienes deseen construir un futuro
para las generaciones venideras.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi madre Mildred Tramón por haberme heredado su amor y dedicación a la pedagogía y a mi padre Fredes Figueroa por haberme heredado su sentido crítico a la sociedad, y a ambos por haber soñado con una sociedad mejor y haber perseverado en su idea pese a las circunstancias sociopolíticas del Chile de su juventud. A mis dos hermanas Mildred y Sibylle, que me han estimulado a través de sus experiencias como pedagogas y brindado un gran apoyo emocional. Y por último a las/los cuatro agradezco el apoyo material y/o económico que me brindaron estos últimos meses lo que me permitió trabajar menos y poder dedicar más tiempo al desarrollo de esta tesis, sin lo cual no habría sido posible.

Agradezco a la voluntad y apoyo del profesor Eduardo Araneda, por haberme concedido un espacio dentro de sus horas pedagógicas de trabajo para la realización del estudio de campo y a los estudiantes que participaron en la investigación.

A mi profesor guía Fuad Hatibovic quién me facilitó herramientas, material y sus correcciones, muy pertinentes, que me permitieron darle un mejor orden y sentido a esta tesis.

A mis amigas y amigos que me aportaron desde muchas áreas, con discusiones, libros, redacciones y sus perspectivas, pero principalmente su cariño y ánimo para llevar a cabo esta tarea, entre ellos se encuentran: Karo, Aaron, Krisla, Ariel, Nato, Andrés, Javi, Ezequiel, Raquel, Marcelo, Cyndi, Tamy, Sole y Jessica.

Además, me gustaría hacer mención a dos organizaciones extintas que fueron fundamental en mi formación, la “Colectiva Feminista Masturba Tu Mente” y al “Colectivo y Preuniversitario Popular Violeta Parra”, este último aún persevera como preuniversitario popular.

Resumen

La afectividad es crucial en el desarrollo humano, esto se vuelve mucho más relevante en adolescentes que están en pleno proceso de la construcción de su identidad, aprendiendo a relacionarse con la comunidad. Los estudios en educación se han centrado principalmente en lo cognitivo, los recursos humanos y materiales que se ven involucrados y cómo afectan las emociones en el proceso de aprendizaje. El objetivo de este estudio es describir el clima o contexto sociocultural y simbólico que rodea a los estudiantes y posee una fuerte influencia en lo afectivo y en el aprendizaje de los estudiantes. Este objetivo se alcanza a través de tres técnicas de recolección de información: el reconocimiento de emociones en escenas de películas; una encuesta abierta sobre sus valoraciones sociales, culturales, la escuela y autovaloración; y a través de dos actividades una grupal que analiza el trabajo en equipo y otra individual, que permite observar sus reacciones frente a distintas problemáticas de la sociedad. El estudio se enmarca dentro de la escuela, utilizando un enfoque sociocultural y una perspectiva de las afectividades desde Spinoza para el análisis de sus resultados, los cuales reflejan cómo los estudiantes se están posicionando respecto a su entorno, la valoración de su capacidad para cambiar la realidad, el vínculo que establece con lo social y sus expectativas u objetivos. Esto permite un análisis de la situación ético/moral en la que se encuentran los estudiantes en una educación basada en la competencia entre estudiantes.

Emociones, Educación, Spinoza, Sociocultural, Afectividades

Contenido

Introducción 1

Capítulo I: Planteamiento del Problema 2

1. Problematización 2

2. Antecedentes: 4

2.1. Afectos y Emociones: 4

2.2. Adolescencia 10

2.3. La Escuela 15

3. Pregunta de Investigación, Objetivos, Alcances y Limitaciones 26

3.1. Pregunta de Investigación: 26

3.2. Objetivo General: 26

3.3. Objetivos Específicos: 26

3.4. Alcances: 26

3.5. Limitaciones: 26

Capítulo II: Marco Teórico 28

1. Afectividad 28

1.1. Psicología socio-cultural 28

1.2. Psicología social: 29

1.3. Los afectos desde la ontología de Spinoza 33

2. Relaciones entre los afectos de Spinoza, la Psicología Social y la psicología socio-estructural: 38

3. La Escuela: 41

3.1. Campo educacional 41
3.2. Afectividad en el Currículo Escolar 43
3.3. Composición del sistema educativo chileno 45
3.4. Liceos Bicentenario: 47
3.5. Vulnerabilidad: 48
Capítulo III: Diseño metodológico: 50
1. Perspectiva metodológica: 50
1.1. Tipo de diseño: 50
1.2. Investigación participativa: 50
2. Participante 52
3. Procedimiento 52
3.1. Contacto 52
3.2. Resguardos éticos 52
4. Proceso de recolección de información 53
4.1. Descripción de sesiones: 53
4.2. Apoyo audiovisual: 55
4.3. Cuaderno de campo: 61
4.4. Instrumento: 61
5. Análisis de Información 63
Capítulo IV: Resultados: 64
1. Reconocimiento de emociones: 64
1.1. Amor: 64
1.2. Esperanza: 65

1.3. Miedo: 66
1.4. Vergüenza: 67
1.5. Odio: 68
1.6. Seguridad o calma: 69
1.7. Ira: 69
1.8. Orgullo: 70
2. Contextos: 71
2.1. Valoración social 71
2.2. Valoración cultural 72
2.3. Valoración Escuela: 74
3. Autovaloración 75
3.1. Autoestima: 75
4. Interacción 79
4.1. Socio-afectiva: 79
4.2. Acciones sociales o agencialidad 82
Capítulo V: Conclusiones 86
Conclusiones del reconocimiento de escenas: 86
Conclusiones Contexto: 87
Social: 87
Cultural: 88
Escuela: 89
Autovaloración: 89
Autoestima 89

Interacción: 90
Socio-afectiva: 90
Trabajo en equipo: 91
Trabajo individual: 92
Conclusiones generales: 92
Bibliografía: 96
Anexos: i
1. Cartas: i
1.1. Carta Consentimiento Padres i
1.2. Carta de autorización Directora del Liceo Bicentenario Marítimo ii
1.3. Carta de autorización Profesor iii
2. Cuaderno de campo: v
2.1. Primera Sesión: v
2.2. Segunda Sesión: vii
3.3. Tercera Sesión: ix
3. Instrumentos: xiii
3.1. Formulario de selección de escenas para representar emociones. xiii
3.2. Cuestionarios: xiv
3.3. Actividad Grupal: xxi
4. Tablas de resultados: i
4.1. Reconocimiento de Emociones: i
4.2. Contexto xii
4.3. Autoestima xxvi

4.4. Valoración del individuo en lo social xxix

Siglas:

OF-CMO: Objetivos Fundamentales – Contenidos Mínimos Obligatorios

OA: Objetivos de Aprendizaje

OAT: Objetivos de Aprendizaje Transversales

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

EMJHC: Educación Media Jóvenes Humanista Científico

EBR: Enseñanza Básica Regular

LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Educación

LGE: Ley General de Educación

DAEM: Departamento de Administración de Educación Municipal

H-C: Humanista Científico

T-P: Técnico Profesional

OPECH: Observatorio de Políticas Educativas Chile

CMV: Corporación Municipal de Valparaíso

CAS: Calificación Socioeconómica

IVE: Índice de Vulnerabilidad Estudiantil

TIC’s: Tecnologías de la Información y Comunicación

Índice de Cuadros, Figuras, Gráficos

Capítulo I 2

Tabla 1.1: Guía práctica de consejería para adolescentes y jóvenes 12

Tabla 1.2: Principales aspectos del modelo neoliberal en la educación 21

Tabla 1.3: Dictadura militar: Instalación del paradigma neoliberal en la educación 22

Tabla 1.4: Gobiernos postdictatoriales: ajuste y profundización del modelo 22

Figura 1.1: Pirámide poblacional de Chile 23

Figura 1.2: Pirámide poblacional de la región de Valparaíso 23

Figura 1.3: Pirámide poblacional comuna de Valparaíso 23

Tabla 1.5: Análisis de variación de establecimientos educacionales y matricula 24

Tabla 1.6: Total matrícula educación básica regular y media H-C, por comuna, región, nacional. Diferenciado por sexo 24

Tabla 1.7: Total matrícula enseñanza media H-C jóvenes. 25

Tabla 1.8: Total matrícula enseñanza básica regular niños 25

Capitulo II: 27

Tabla 2.1: Esquema psicología social 30

Tabla 2.1a: Esquema psicología social individual 30

Tabla 2.1b: Esquema piscología social emociones intergrupales 31

Tabla 2.1c: Esquema psicología social emociones colectivas 32

Tabla 2.2: Géneros del conocimiento de Spinoza 34

Tabla 2.3: Síntesis teoría de Spinoza: Ética 36

Tabla 2.4: Comparación entre emociones psicología social y afectos de Spinoza . 39

Figura 2.1: Cálculo de índice de vulnerabilidad en establecimientos escolares.....49

Tabla 2.5: Índice de vulnerabilidad según territorio.....49

Tabla 2.6: Índice de vulnerabilidad Liceo Bicentenario Marítimo 2018 49

Capitulo IV.....64

Gráfico 4.1: Autoestima físico total curso.....76

Gráfico 4.2: Autoestima general total curso 76

Gráfico 4.3: Autoestima intelectual o académico del curso.....77

Gráfico 4.4: Autoestima emocional total del curso 77

Gráfico 4.5: Autoestima relacional total del curso 78

Gráfico 4.6: Autoestima total.....78

Gráfico 4.7: Resultados cortometraje problematización pobreza.....83

Gráfico 4.8: Resultados cortometraje problematización estereotipos de género 84

Gráfico 4.9: Resultados cortometraje sexismo.....84

Introducción

La psicología social ha hecho importantes aportes al estudio sociológico, al denunciar las estructuras de interacción dominante que regulan el comportamiento humano a través de la inseguridad, el miedo, la vergüenza generando conductas de evitación o inhibición del contacto social, o por otro lado conductas de orgullo, esperanza y satisfacción. Esto es posible a través de los medios de comunicación masivos que por medio de un discurso normativo dominante, es capaz de conmover, hacer sentir inseguridad, pánico, disponer positiva o negativamente hacia algún grupo o hecho concreto social, comprobando la hipótesis que las sociedades modernas poseen influencia en las emociones. Por otro lado, los estudios pedagógicos y psicológicos han logrado constatar la importancia de las emociones durante los procesos de aprendizaje, como el clima de la sala, la relación profesor estudiante y el trabajo en equipo que establece una ética para relacionarse, todos son factores emocionales que han sido reconocidos y aceptados por su influencia dentro del proceso de aprendizaje.

Este estudio se encuentra entre estos dos ámbitos, si bien se reconoce la influencia de los discursos normativos dominante en la sociedad a través de los aparatos ideológicos del estado y los medios de comunicación, y la influencia de las emociones en el aprendizaje, no sabemos cuál es el resultado en sus estados afectivos y sus posibles consecuencias en su proceso de aprendizaje de los estudiantes adolescentes del sistema público.

Este estudio es un acercamiento que busca describir cuales son los afectos predominantes en los estudiantes de un octavo básico en un Liceo Bicentenario de la comuna de Valparaíso, para esto nos proponemos identificar como comprenden y socializan las emociones, cuál es su contexto social, cultural e institucional, y cuáles son las relaciones que establecen entre ellos.

Para ello haremos una recopilación de antecedentes de los distintos enfoques en el estudio de las emociones, una contextualización del sistema educativo actual y estudios del comportamiento afectivo en estudiantes. Propondremos un marco conceptual para el estudio metodológico que se nutrirá de la psicología sociocultural de Vygotsky y la psicología social. Además, proponemos la integración del enfoque ético de las emociones del filósofo Spinoza.

Creemos que enfoque es reciente, producto de la acumulación de conocimientos, tanto por las ciencias sociales y por la psicología, por lo que pretendemos intentar hacer un diálogo entre las dos, aportando antecedentes y un marco teórico que nutra este tipo de investigaciones.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1. Problematización

El presente estudio toma como referencia las concepciones de afectividad de la sociología de las emociones y la psicología social, en estas se postula que las sociedades modernas influencian en las emociones (De Rivera, 1992; Bericat, Emociones, 2012) y los planteamientos desde la psicología y pedagogía sobre cómo las emociones influencian en el proceso de aprendizaje (Céspedes, 2008; Logatt, 2016), resultando ambas contrastadas por la evidencia empírica. El objetivo es describir las emociones que se expresan en el contexto escolar en adolescentes que están en pleno proceso de construcción de sus identidades (Ives, 2014), lo cual será contextualizado en el sistema educativo actual de la educación pública chilena.

Apreciar la relación entre las sociedades modernas y el aprendizaje por intermedio de las emociones, es una propuesta desde la que no existen muchas referencias, es por ello que la finalidad de esta investigación es generar información descriptiva, a través de una investigación participativa que aporte al desarrollo de esta línea de estudios.

El abordaje de las emociones que se pretende buscar en este estudio es dual o bidireccional, donde las emociones son formas preestablecidas para abordar una situación dada, a modo de habitus o formas de la cultural escolar establecidas dentro del campo de la Escuela, y al mismo tiempo existen reacciones emocionales emergentes que interactúan y ponen a prueba las formas preestablecidas.

El psicólogo Lev Semionovich Vygotsky en su libro teoría de las emociones afirma:

> La psicología actual está indecisa, vacila entre esas dos hipótesis, incapaz de elegir entre una de ellas, incapaz de resolver la cuestión más fundamental […] el hombre o el autómata […]. La psicología de las emociones contemporánea es exactamente, en la misma medida que la de Descartes, ya la psicología de las pasiones de un autómata sin alma, ya una psicología sin alma, ya una sicología de las emociones autómatas de espíritus inertes. En consecuencia, la psicología de las emociones contemporánea puede entenderse como se quiera, menos como

> una psicología del hombre (Vigotsky, 2004, págs. 199-200 en Escotto Córdova, 2006)

Vygotsky se había planteado este problema, por ello increpa a los orígenes de la psicología social de James-Lange por pretender entender las emociones desde un enfoque que reduce lo humano a un autómata, refiriéndose a la mala interpretación sobre la obra "Ética" de Spinoza:

> La opinión de que la teoría de James-Lange se enraíza en la Ética se basa en un error […] el origen del error es la negligencia filosófica del propio Lange y, en parte, la de James, quienes se preocuparon poco por la naturaleza filosófica de la teoría de habían creado […]. Por otro lado, si todo el mundo podía aceptar esta opinión errónea como verdad […] se debía a que […] en la psicología ha reinado un error de naturaleza mucho más basta: la idea de un parentesco interno […] entre la teoría de las pasiones de Descartes y la de Spinoza […] la filosofía de Descartes no engendró de modo alguno a la filosofía de Spinoza, antes bien, exigió su aparición. (Vigotsky, 2004, págs. 83-84 en cotto Córdova, 2006)

El desarrollo de la psicología social del siglo XXI ha desarrollado nuevos enfoques como de acción reciproca a nivel de interacción biológica y las teorías de las emociones colectivas (De Rivera, 1992), que han permitido explicar los mecanismos de control de masas y que otorga herramientas a las ciencias sociales para poder relacionar las emociones al comportamiento social. Cuestión que ahondaremos dentro del marco teórico.

Para trabajar las emociones y afectos, esta última más amplia que la primera, haremos uso de la teoría socio-histórica o sociocultural de Vygotsky (2004), ya que esta teoría parte de la base que el desarrollo humano sólo es posible a través de la interacción social y su estudio debe abordarse no descuidando tres aspectos el filogenético -el uso o interpretación del lenguaje-, la historia social y la ontogénesis que se refiere a los fenómenos biológicos que están ocurriendo en el cuerpo en este caso de adolescentes.

Esta idea de las emociones como algo bidireccional es un concepto tomado de la obra filosófica de Spinoza, autor que niega la separación entre el cuerpo y la mente –en palabras actuales- proporcionando una teoría de la gestión de los afectos de sí mismo, obra llamada "Ética", nos resulta interesante relacionar la sociología constructivista-estructural de Pierre Bourdieu, la psicología socio-histórica y constructivista de Vygotsky y la filosofía de las emociones planteada por Spinoza, actualizada a través de los trabajos más actuales de la psicología social, aceptamos que este es un reto que puede escapar a nuestras posibilidades al ser una tesis de pregrado, tomando esto en consideración, se hará una revisión de algunos elementos teóricos de estas

disciplinas, con el fin de aportar a la discusión teórica de estas perspectivas que comparten la idea de la interacción entre cuerpo y mente..

2. Antecedentes:

En este apartado en el capítulo uno se desarrollará los antecedentes sobre los estudios de los afectos y emociones tanto en la sociología como en la psicología, en el capítulo dos se tratarán aspectos relevantes que caracterizan la etapa del desarrollo adolescente, que tienden a repetirse de generación en generación que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar con este grupo de trabajo y el capítulo tres se realizará una contextualización del sistema educativo actual chileno.

2.1. Afectos y Emociones:

Estudios sociológicos de las emociones:

El estudio de la afectividad y las emociones ha ocupado un lugar marginal en el campo de la sociología (Bericat, 2000), sin embargo no es un tema reciente, entre los primeros trabajos en esta área podemos encontrar los trabajos de George Simmel (1986) en “Las grandes urbes y la vida del espíritu” y “El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas” de Norbert Elias (2009), estos autores fueron dejados de lado o han sido ignorados por la tradición sociológica.

Sobre estudios recientes de las emociones Bericat (2000), realiza una recopilación de la obra de tres importantes pioneros en este campo, Thomas J. Scheff, Arlie R. Hochschild (1979) y Theodore D. Kemper. Thomas J. Scheff, desarrolla una teoría social de la vergüenza, relacionando el orgullo y la vergüenza como reguladoras del comportamiento de los individuos, siendo estas las emociones sociales básicas. Arlie R. Hochschild, por otro lado, plantea tres aspectos sociales de las emociones: la sociedad establece lo que se debe sentir bajo contextos determinados, la expresión o intensidad emocional con la que se manifiesta y además establece que existe una dirección política en el que circulan las emociones a través de las relaciones de poder, encontrándose legitimadas o reprimidas dependiendo de la posición social en la que se encuentre la persona. Y, por último, Theodore D. Kemper investiga sobre como el estatus y poder generan emociones positivas -seguridad y satisfacción- y negativas -culpa, vergüenza, miedo-ansiedad y depresión-.

Según Barbalet en Bericat (2012), las emociones pertenecen al campo de la sociología por dos motivos: “primero, porque trata de explicar fenómenos sociales, y la emoción

es un fenómeno social; segundo, porque la emoción es necesaria para explicar los fundamentos de la conducta social.” (pág. 4)

En la actualidad se plantea que la sociología debe centrarse en estudiar tres tipos de emociones: (1) las emociones interaccionales, entendiendo estas como las disposiciones, estados y procesos emocionales en relación con las distintas posiciones que las personas ocupan en la estructura social; (2) las emociones grupales y colectivas, que son aquellas que los sujetos experimentan o expresan por el hecho de ser miembro de un grupo o por formar parte de un colectivo en una determinada situación social; y (3) los climas emocionales y las emociones de sociedad, que son estados de ánimo generales y duraderos, derivados de las características esenciales de una determinada sociedad o unidad social (Bericat, Emociones, 2012).

La sociología que quiera estudiar los fenómenos emocionales en la sociedad, es preciso que realice una revisión del estudio tradicional de las emociones desde la teoría psicológica la cual posee más experiencia en su estudio, de esta forma conocer sus herramientas y perspectivas para intentar integrarlas al estudio sociológico de las emociones.

Estudios psicológicos de las emociones:

En un trabajo desarrollado por Eliza Fernández (2012, págs. 4-7), recopila distintos enfoques para el estudio de la identidad, desde una perspectiva individual y otros desde una perspectiva social, permitiendo hacer una revisión de las teorías y observar que elementos que se puede tomar de ellas y diferenciar de las que se escogerán.

Enfoque Individual:

En esta categoría se encuentran la noción biologicistas, internalistas, fenomenológicas y narrativas desde la importancia del lenguaje.

Biologicista: Observan al ser humano como un ser corporal y biológico independiente, determinado por su existencia biológica. Eysenck, realizó la teoría de los rasgos de la personalidad, desarrollando estilos de comportamiento que definen la identidad individual, como el comportamiento personal y la personalidad. Wilson, se posiciona desde la sociobiología, demostró un determinismo en la selección natural de un conjunto de genes, cuyo patrón de comportamiento era adaptativo para el individuo en la sociedad.

Internalista: Freud desarrolló su teoría de conflicto entre fuerzas intrapsíquicas compuestas por el “yo” la identidad, el “ello” el placer y el “super yo” la moralidad, fuerzas que luchaban entre sí para la supervivencia del individuo. Jung, también estudió ese “yo” junto a Freud en una primera etapa, relacionándolo con “la masa” en libros como “Psicología de las masas y análisis del yo” de Freud 1921. Se deducía que cuando el ser humano formaba grupos emergía la identidad, lo que permitió que emergiera la Psicología Social y de las Organizaciones con L. Lewin en 1935.

Fenomenológicas: Entendían la identidad como “conciencia” experimentada a través de los sentidos, como una sensación subjetiva de ser y estar en el mundo. Su principal exponente fue C. Rogers, con su concepto la “estructura del yo” que se conformaba con la pregunta ¿quién soy?, de esta manera generar un concepto de sí mismo, de aquí saldrían dos respuestas el “sí mismo ideal”, lo que nos gustaría ser y el “sí mismo real” lo que somos. Otro exponente fue Erikson, que opuso el “quiénes somos” con “cómo somos con los demás”. Consideraba que el Yo era la parte de la mente que daba coherencia a lo consciente e inconsciente, siendo la fuerza vital que surge del contexto sociocultural, histórico y genético del individuo.

Lenguaje: El lenguaje sería el medio por el cual nos construimos y socializamos, compartiendo quiénes somos y como nos ven los demás. En este sentido el autor cita “La identidad se convertiría en una “subjetividad comunicable”, de carácter simbólico e inherente para los humanos” (Iñiguez y Lupicinio, 2001 en Fernández, 2012)

Enfoque Psico-social:

El origen de la psicología social desde K. Lewin y las aportaciones posteriores de Tajfel, Reicher, Mead y Goffman.

Psicología social: Su progenitor fue Kurt Lewin, quién utilizó la psicología como un medio para verificar teorías generales sobre el comportamiento, descubriendo como las situaciones sociales influenciaban en el comportamiento de las personas. Específicamente los tipos de liderazgo, que moldeaban los comportamientos de los individuos, observando la identidad respecto a su entorno. Son importantes las aportaciones desde el interaccionismo simbólico, como las de Mead, que plantea que la “identidad” surge en el transcurso de las relaciones sociales, no antes. De esta manera las respuestas de los otros y las respuestas que nosotros damos a los demás conformarían lo que se entiende por “identidad”. Otro exponente fue Goffman, que habló del “self” desde el concepto de “rol”, es decir “el resultado de una negociación operada en el conjunto de interacciones” (Goffman, 1959 en Fernández, 2012). Por

último habría que nombrar a Tajfel, quién entendía la “Identidad Social” como “la conciencia que tenemos las personas de pertenecer a un grupo o categoría social, unido a la valoración de dicha pertenencia” (Iñigo y Lupicipino, 2001 en Fernández, 2012).

Dentro de la psicología social, destaca el enfoque crítico haciendo enfasis en la construcción social de las emociones, su dependencia contextual y el discurso, para desarrollar esta área hemos tomado un texto de Lupicino (2008), “El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual” que sintetiza el estudio científico de la emoción en tres áreas, en los últimos 20 años, la emoción como práctica discursiva y las emociones y el consumo.

I) El estudio de la emoción en los últimos veinte años:

1) La emoción y la cultura: visión antropológica:

Algunas temáticas en esta linea se encuentran: Estudios sobre la vivencia subjetiva y su expresión en los diferentes contextos. Estudios de conocimiento y regulación, las emociones dependen de un saber sentir –plano subjetivo- y de un poder dominar lo sentido -plano cultural-. El Binomio mente-cerebro, siendo la mente lo cultural y el cerebro lo fisiológico del individuo. El estudio del lenguaje y las culturas para poder distinguir que son las emociones y la clasificación de las emociones según los contextos específicos de donde emergen.

2) El significado de las emociones: visión semántica

Aquí aparece el estudio piscosocial de la identidad de género a través de las emociones. La clasificación de las emociones según orden semántico, centrado en las emociones que no se expresan. La categorización semántica de las emociones, las de movimiento: emociones activas y pasivas, y las de valor: emociones positivas y negativas. El sufrimiento posthumano, la tecnología reconoce este sufrimiento el cual da un abrazo tecnológico a través de la extensión maquínica que le permite sobrellevarlo y, eventualmente, superarlo. El abrazo tecnológico re-toma la figura del cyborg, desarrollando los conceptos de posthumano y cyborg (Haraway, 2000).

3) Comunicar las emociones: comunicación de emociones

Campo de aplicaciones prácticas de las emociones. Cambios culturales comunicativos de la psicología de la emoción. Las diferentes emociones que emergen en los contextos comunicativos específicos, ubicandolas en narrativas individuales y

sociales. La interacción comunicativa de las emociones, interacciones dinámicas mediadas emocionalmente.

4) Emociones e identidad: emociones como constructoras de identidades, tres perspectivas, construccionismta socioconstruccionista y postconstrinccionista.

Construccionista:

Algunos de sus estudios son: La cultura y la emoción según la estructura normativa de la realidad. Integración teórica para comprender la construcción de las emociones. Antecedentes situacionales de las emociones a través de un análisis textual. Cómo el cuerpo puede expresar y construir emociones que el lenguaje por si sólo no puede. El rol de las emociones en los procesos de aprendizaje a distancia.

Socioconstruccionista:

Algunos de sus estudios son: La violencia y las emociones actúan conjuntamente en el contexto de los videojuegos. Las emociones, la acción y la intencionalidad de los individuos como tres fuerzas que confluyen y operan en el cuerpo. Cuerpos emotivos. El papel que tienen los relatos particulares en la construción discursiva de las emociones. Exploración sociolcultural del sí mismo emocional. Diferencias en la construcción social de las emociones en diferentes culturas. Emociones en personas con sentimientos de culpa. Las narrativas como dispositivos fundamentales en la construcción social de las emociones.

Postconstruccionista

Algunos de sus estudios son: Las emociones tomando el género y las constumbres como elementos claves. Aproximación a la teoría de la afectividad. Nuevas perspectivas de la subjetividad, la identidad y la emoción. El estrés y el agobio, desde una mirada femenina basada en las emociones. Sociología posmoderna, teniendo como temas pivotes la identidad y las emociones en la vida de adultos La producción y la percepción de performatividad implícita.

5) Emociones incontrolables: Las emociones pertenecen al orden de la naturaleza, respondiendo a sus propias leyes distintas a las de la sociedad, resistiendose a ser reguladas por las segundas, supone la interacción entre individuo y sociedad.

Algunos de sus estudios son: Concepto de “fuerza de las emociones”, virtud ínsita en el ser y que de allí se vuelca sobre el mundo. La emoción es algo que habla de sí, a través de uno. Emociones como bisagras entre la pragmática y la psicología. Diferentes maneras de entender las emociones en los procesos lingüisticos. La vida humana particular, tiene un fundamento emocional que va definiendo el curso de esa vida habrá de seguir (Maturana, 1978). La emoción como práctica discursiva: Las emociones como producciones lingüisticas. Argumentos dominantes en el estudio de las emociones, generando conceptos psicológicos de las acciones humanas de estados mentales, el lenguaje y las interacciones sociales.

II) Las emociones y el consumo: emociones como un producto del consumo y la economía.

Algunos de sus estudios: En la sociedad moderna suelen promoverse emociones destructivas. Relación entre emociones y pasiones como productos de la sociedad de consumo. La sociedad de consumo emociona al individuo de modo tal que tiende a reproducirla. Las emociones colectivas e individuales en torno a la economía de los objetos. Los efectos de las manipulaciones del sexo y el miedo en la construcción social de los cuerpos y las emociones consumidas. El papel de las emociones en el consumo, en el contexto de las TIC (Gil & Feliu, 2003).

Enfoque Sociocultural:

Esta teoría considera al individuo como el resultado de un proceso histórico y social, donde el lenguaje es fundamental. Su principal representante es Vygotsky, quién aplica su método genético, que articula cuatro ámbitos:

> filogenético (desarrollo de la especie humana), Vygotsky se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas (funciones superiores), histórico sociocultural señala que este ámbito es el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social, ontogenético que representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y microgenético (desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos) (Carrera & Mazzarella, 2001)

Este último enfoque es el que utilizaremos y será desarrollado en el marco teórico.

2.2. Adolescencia

Definiciones y distintos aspectos del desarrollo adolescente

Desde el Ministerio de Salud, existe una publicación oficial de Revista chilena de pediatría en documento llamado “Desarrollo psicosocial del adolescente” (Gaete, 2015), señala:

Adolescencia significa “crecer hacia la adultez”, por lo tanto, se ubica entre la infancia y la adultez, es donde ocurren una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales. Existe un consenso respecto al comienzo y finalización de la adolescencia, su inicio se asocia generalmente al fenómeno biológico de la pubertad y su finalización a hitos psicosociales tales como la adopción de roles y responsabilidades sociales. Desde la OMS (2019) se ha definido como un periodo comprendido entre los 10 y 19 años, sin embargo, este periodo se ha extendido hasta los 24 años.

La adolescencia es un proceso altamente variable en cuanto al crecimiento y su desarrollo biopsicosocial, por lo cual no se le puede aplicar un esquema único, habiendo variabilidad, según sexo, urbano-rural, nivel socioeconómico, educacional, tipo de cultura, etc.

Sin embargo, se han denominado tres etapas: Adolescencia temprana, desde los 10 a los 13-14 años. Adolescencia media, desde los 14-15 a los 16-17 años. Y adolescencia tardía, desde los 17-18 años en adelante.

Se define una tarea central para este periodo, que es la búsqueda de la identidad. El logro de una identidad personal involucra varios aspectos:

> la aceptación del propio cuerpo, el conocimiento objetivo y la aceptación de la propia personalidad, la identidad sexual, la identidad vocacional y que el joven defina una ideología personal (filosofía de vida), que incluya valores propios (identidad moral). (Gaete, 2015)

Otras tareas son el logro de la autonomía, la independencia emocional y económica de sus padres, y el desarrollo de competencia emocional, la capacidad de autorregular las emociones y social la habilidad para relacionarse efectivamente con otros.

Todo este proceso se verá facilitado por el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas. Se avanza del pensamiento concreto hacia el abstracto, pudiendo imaginar cosas que no ha visto ni ha experimentado. Desarrolla el razonamiento hipotético-deductivo, que permite una mejor resolución de los problemas. Comienza a entender y construir teorías, participar en la sociedad y adoptar una actitud analítica, acompañado

generalmente de un deseo de cambiar la sociedad y la capacidad de reflexionar sobre su propio pensamiento (meta-cognición).

Dentro de los tipos de adolescencia ahondaremos en la que nos es útil, la adolescencia temprana:

Comienza generalmente en la pubertad y la aparición de las características sexuales secundarias. Se caracteriza por un egocentrismo exacerbado, donde se siente como el actor/actriz y centro de atención del público, por lo cual, comienza a importarle mucho el qué dirán. Siente que sus pares están preocupados de su apariencia y conducta, tal como él lo está de la suya.

Desarrollo psicológico: Existe labilidad emocional, magnificación de la situación personal, falta de control de impulsos, emociones intensas, necesidad de gratificación inmediata y privacidad. Aparece el pensamiento abstracto o formal, presentan metas idealistas y tienden a soñar despiertos.

Desarrollo Social: Aumenta el deseo de independencia y pierde interés en la familia. Comienza a poner a prueba a la autoridad, se muestra insolente y comienza a darse cuenta de los defectos de sus padres. Adquiere mayor importancia en su vida su grupo de amigos o pares con los que se relaciona y tiende a relacionarse con los de su mismo sexo.

Desarrollo Sexual: Se produce una acentuada preocupación por el cuerpo y los cambios corporales. Su imagen comienza a tomar importancia, comienza a sentir pudor o inquietud de ser visto desnudo. Aumenta su interés por la anatomía y fisiología sexual, dudas sobre la menstruación, poluciones nocturnas, la masturbación, el tamaño de las mamas o el pene. La menarquia se presenta como un hito pudiéndose generar pudor o vergüenza.

Desarrollo Moral: Se avanza de un nivel “Preconvencional”, preocupación por las consecuencias externas, sus decisiones morales son egocéntricas, hedonistas, de interés propio, temor al castigo y anticipación a recompensas, a un nivel “Convencional”, preocupación por satisfacer expectativas sociales, se ajusta a las convenciones sociales y desea fuertemente mantener, apoyar y justificar el orden social existente. (Gaete, 2015)

	Adolescencia Temprana (10 a 13 años)
Desarrollo físico e imagen corporal	• Aumenta velocidad de crecimiento, disarmonía física y descoordinación motora. • En mujeres, aparecen caracteres sexuales secundarios. • Preocupación por los cambios físicos puberales, inseguridad respecto a su apariencia física. • Pudor, buscan mayor privacidad.
Desarrollo intelectual	• Inicio del cambio de pensamiento: desde el concreto del niño al hipotético deductivo. • Desarrollo moral pre-convencional. • Poco desarrollo de las funciones del lóbulo frontal cerebral como control de impulsos, planeación de la conducta y manejo de las emociones. • Metas vocacionales idealizadas.
Desarrollo Afectivo y emocional	• Impulsividad, pérdida del control de la conducta, humor cambiante, labilidad emocional. • Puede haber deterioro del rendimiento escolar, inicio del interés en el desarrollo psicosexual, fantasías y exploración sexual. • Puede haber masturbación.
Relación con sus pares y padres	• Relaciones cada vez más intensas con los amigos del mismo sexo. • Menor interés en actividades familiares y con padres. • Dificultades de relaciones interpersonales familiares, obstinación y rebeldía contra figuras de autoridad, ambivalencia afectiva hacia los padres.

Tabla 1.2: Recuperada desde “Guía práctica de consejería para adolescentes y jóvenes del Ministerio de Salud”. (Ministerio de Salud, 2019)

Evaluación psicológica de adolescentes chilenos:

En un estudio psicométrico realizado para validar la escala “Inventario Clínico para Adolescentes de Millon” (MACI) (Vinet & Alarcón, 2003), se aplicó en adolescentes de 13 a 18 años sin antecedentes patológicos, procedentes de establecimientos educacionales municipales, particular-subvencionado y particular-pagados. En esta encuesta se evidenciaron las siguientes diferencias:

Entre hombre y mujeres:

Estereotipos de género: los hombres tienden a estructurar patrones de personalidad que enfatizan la exteriorización conductual obteniendo puntajes más

altos en “Dramatizador”, “Egoísta”, “Transgresor” y “Poderoso”, en tanto las mujeres muestran mayor inhibición conductual que los varones, obteniendo puntajes más altos en “Inhibido”, “Sumiso” y “Autodegradante”.

Preocupaciones expresadas: Los hombres obtienen puntajes más altos en “Insensibilidad Social” y las mujeres en escalas relacionadas con baja autoestima y posibles problemas en el área de la sexualidad como “Autodevaluación”, “Desaprobación Corporal”, “Disconformidad Sexual” y “Abuso Infantil”.

Síndromes clínicos: hombres obtienen puntajes más altos en escalas relacionadas con alteraciones conductuales como “Tendencia al Abuso de Sustancias”, “Predisposición a la Delincuencia” y “Tendencia a la Impulsividad” y las mujeres en las escalas con trastornos emocionales como “Ansiedad”, “Ánimo Depresivo”, “Disfunciones Alimentarias” y “Tendencia Suicida”. (Vinet & Alarcón, 2003, pág. 44)

Edad Adolescencia temprana:

Patrones de personalidad: Resaltan características emocionales e interpersonales disfóricas (emociones desagradables o molestas) con puntajes más altos en “Introvertido”, “Inhibido”, “Afligido”, “Oposicionista” y “Autodegradante”.

Preocupaciones: Preocupación por la identidad personal, con puntajes más altos que los jóvenes mayores en “Difusión de la Identidad” y “Autodevaluación”

Síndromes clínicos: Los más jóvenes presentan puntuaciones más altas en “Afecto Depresivo”.

Establecimiento Educacional:

Los jóvenes de colegios municipales tienden a ser más estables y acercarse más al rol que la sociedad les demanda, presentando menos dificultades que los estudiantes de colegios subvencionados.

Patrones de personalidad: los estudiantes de establecimientos municipal, muestran puntajes más altos que los de colegios Particular-subvencionados y particular-pagado en “Sumiso” y “Conformista”, y puntajes más bajos en “Transgresor”, “Poderoso”, “oposicionista”.

Preocupaciones expresadas: Los estudiantes de colegios municipales, muestran puntajes más bajos en “Difusión de la Identidad” y “Discordia Familiar.

Síndromes clínicos: Los estudiantes de colegios municipales muestran puntajes menor en “Tendencia al Abuso de Sustancias” y puntaje mayor que los otros establecimientos en “Sentimiento de Ansiedad”. (Vinet & Alarcón, 2003, pág. 45 y 48)

2.3. La Escuela

La Escuela como mecanismo de reproducción

El concepto de escuela ha sido tratado por distintas vertientes, Giroux (1997) realiza una categorización de los distintos enfoques a modo de ideales donde distingue tres tipos de acuerdo a su problemática a tratar y cómo se posicionan respecto al curriculum abierto y formal, y el curriculum oculto e informal.

Enfoque tradicional:

Este enfoque nace de los teóricos clásicos funcionalistas, como Durkheim (2013), Parsons, Dreeben, y Jackson (Giroux, 1997). Su problemática es ¿qué hace posible la existencia de una sociedad?, siendo su preocupación principal el mantenimiento de la cohesión y el consenso social en función de la estabilidad, desde esta perspectiva el curriculum oculto son las normas sociales y las creencias morales que son tácitamente transmitidas en el proceso de socialización desarrollado en el aula, por tanto, “la transmisión y reproducción de los valores y creencias dominantes a través del curriculum oculto es reconocido y aceptado como una función positiva del proceso de escolarización” (Giroux, 1997, pág. 74), siendo la educación la que desempeña un papel fundamental para la conservación de la sociedad existente de esta manera ,“los intereses políticos y económicos que legitiman tales valores y creencias son considerados como algo dado” (Giroux, 1997, pág. 74), estos valores y habilidades no podrían haberlos aprendido dentro de sus hogares, por lo que las escuelas se transforman en una institución “que enseña las normas sociales de independencia, logro, universalismo y especificidad” (Giroux, 1997, pág. 75) de los intereses de la clase dominante. El principal aporte que realiza esta teoría, es el de aclarar como ciertos valores sociales necesarios son tácitamente transmitidos a través del curriculum oculto y la principal crítica a esta noción es la que hace Sharp (1980), donde concluye que “Ninguna de ellas discute el curriculum oculto en términos de su significado ideológico y político para el sostén de una sociedad de clases”. Desde esta perspectiva exponemos la definición de Durkheim (2013) que entiende a la educación como:

> la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 2013, pág. 60)

Enfoque Liberal:

El centro de la problemática liberal se desarrolla en la pregunta ¿cómo se produce el significado en el salón de clases?, esta perspectiva reconoce la intención del sistema pedagógico dominante de reproducir un modelo de individuos funcionales al sistema, que posee un curriculum oculto que se enfoca en formas de control social autoritarias y clasistas, sin embargo, su oposición es sumamente débil y apolítica, enfocándose "en la variedad de formas por las que el conocimiento es arbitrariamente mediado y negociado dentro del marco de salón de clases" (Giroux, 1997, pág. 76), no considerando la estructura social como la causante de esta realidad. En el caso de los trabajos de género desde este enfoque, asume que el problema será resuelto al exponer los estereotipos sexuales, excluyendo "la idea de que la discriminación de género pueda tener una base material de poder fuera de las escuelas y que la resolución de tal discriminación puede ser más que un problema ideológico" (Giroux, 1997, pág. 79), no promoviendo ningún análisis histórico que explique las cambiantes condiciones sociales que influencian en la construcción de género como la familia y el trabajo. La noción liberal "reduce la noción del currículo oculto a un concepto que tiene poco poder, que es sólo lo que nos informa que en las escuelas siempre sucede algo más de lo que nos damos cuenta" (Giroux, 1997, pág. 81). Este enfoque rechaza trazar determinantes políticos y económicos en el currículo oculto, sin embargo, teóricos liberales como Merelman (1980), se apresuran a culpar a los maestros del funcionamiento del mismo en las escuelas diciendo que "el curriculum oculto funciona por la ignorancia y la ineptitud política de mucha gente que está en posición de alterar estos efectos" (Giroux, 1997, pág. 82), de esta forma un problema social se asocia a la pasividad y a defectos pedagógicos, individualizando el problema a la negligencia, ignorancia o limitaciones individuales del profesor. El principal aporte de este enfoque ha sido exponer y rechazar los aspectos del curriculum oculto en que la verdad reclama formas particulares de conocimientos con el pretexto de la objetividad, y la principal crítica a esta corriente es, que "el estudio de las estructuras sociales se deja de lado y sólo se analiza la forma en que la gente produce y negocia los significados en el salón de clases" (Giroux, 1997, pág. 83).

Enfoque Radical:

Este enfoque plantea la problemática desde la pregunta ¿cómo funciona el proceso de escolarización para reproducir y sostener las relaciones de dominación explotación y desigualdad entre las clases?, esta corriente plantea claramente que "las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clases burdamente reflejan las relaciones

sociales del lugar de trabajo, siendo el resultado final la reproducción de la división social y de clases necesarias para la producción y legitimación del capital y sus instituciones." (Giroux, 1997, pág. 84). El aporte del enfoque radical, radica en que en primer lugar explica la función política de la escolarización como instrumento de dominación y en segundo lugar, reconoce la existencia de factores externos que condicionan el desarrollo de la clase en el aula y que de cierta manera obliga a los maestros a transmitir los valores y creencias insertos en el curriculum oculto, y las principales críticas a esta noción es que es una perspectiva, profundamente pesimista, dando poca esperanza para un cambio social, planteando una visión unidimensional de la socialización. Los estudiantes y el maestro no simplemente acceden a las características opresivas de la escolarización como lo sugieren las críticas radicales. En algunos casos ambos grupos resisten y en algunos de ellos, modifican las prácticas escolares (Giroux, 1997, pág. 86).

Respecto al currículo actual del sistema educativo, lo identificamos como liberal:

> "tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y la valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país" (Congreso Nacional, 2009)

En la práctica pedagógica no se ejercería, ya que el currículo obligatorio y las pruebas estandarizadas como el SIMCE, obligan al profesor a enfocarse en los contenidos, centrándose principalmente en lo cognitivo, dejando de lado su formación afectiva y ética-valórica.

La integración de un currículo afectivo o ético-valórico toma una relevancia secundaria, dependiente de la voluntad y sobre-exigencia del profesorado, el cual cuenta con una alta carga curricular para alcanzar los objetivos de aprendizaje (OA) y una cantidad de estudiantes por sala muy superior a la planteada por la OCDE. Todo esto repercute en el tiempo que el profesor puede dedicarle a cada estudiante y la profundización que puede hacer en lo afectivo o situación personal de cada uno.

Políticas del sistema de enseñanza chileno

El sistema educacional chileno sufrió una reestructuración a partir del golpe militar, Morales (2017) divide el proceso en dos, una primera fase de 1973 a 1980: que se caracteriza por el traspaso de los establecimientos educacionales a las autoridades

militares a través del Ministerio del Interior; la exoneración de docentes, persecución política, medios represivos y desarticulación de los gremios; el Ministerio de Educación implementa un sistema de revisión, control de los contenidos y programas de los planes de estudio; y el empobrecimiento del sistema educacional. Y una segunda fase de 1981 a 1990: que se inicia con la Constitución de 1981, donde se consagra la libertad de enseñanza y el Estado subsidiario para el campo educacional; y la descentralización (Larrañaga, 1995) o municipalización de la educación. El Estado renuncia a ser garante de la educación, limitándose a que los padres sean los que tengan el derecho preferente y deber de educar a sus hijos a través de vouchers que el Estado no entrega a las familias, sino directamente "a los sostenedores (propietarios o administradores), municipales y privados subvencionados, en base a la matrícula de sus escuelas" (Cox, 2003), situando en el mismo plano el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza (González Navarro, 2015, pág. 25). La educación se abre al mercado de la inversión privada, se plantea un marco regulador de contenidos mínimos.

> Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.
> […]
> 11º.- La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el único establecimiento de enseñanza para sus hijos.
> Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel (La Republica de Chile, 2014)

La descentralización o municipalización es administrativa, se establece un convenio entre el Ministerio de Educación y el alcalde como representante del municipio, donde el Ministerio de Educación "transfiere en forma gratuita el dominio de los bienes raíces y los bienes muebles, equipos e instalaciones destinados al funcionamiento de cada uno de los establecimientos traspasados. También se traspasa el personal que presta servicios en los establecimientos educativos" (Larrañaga, 1995). Sin embargo, el Ministerio de Educación ejercerá funciones normativas como la fijación de fines, planes y programas (Fardella Cisternas, 2013), proveyendo los textos escolares; de fiscalización como pruebas estandarizadas; de financiamiento a través de subsidios por alumnos; y de Auxilio Escolar y Becas por medio de la JUNAEB.

Las municipalidades pueden postular a tres modalidades respecto a la administración de los establecimientos, pueden constituir un Departamento Municipal de Educación, delegar la administración a Corporaciones Municipales con participación del alcalde (discontinuada en 1988) y de administración delegada, sin participación del alcalde. (Larrañaga, 1995)

Al término de la dictadura, el sistema de educación público se encontraba empobrecido, era el escenario ideal para la inversión privada en educación, ya que el Estado no competía en prestigio y calidad con ellas, como sucedía en otros países, donde las personas prefieren las instituciones Estatales gratuitas de educación, que las pagadas, ya que obtienen buenos resultados. (Morales Valdés, 2017)

Los gobiernos postdictatoriales, no modificaron la política de educación para el fortalecimiento de la educación pública, por el contrario, se dedicaron a perfeccionar el sistema educativo, favoreciendo el copago y el lucro en la educación, por medio de administración vía sostenedores privados o municipales, subvención a la demanda y negación de la educación como un derecho social. (González Navarro, 2015, pág. 26)

> Las instituciones educativas en Chile se financian principalmente con recursos públicos, pero el gasto privado sigue siendo una fuente importante de financiamiento en todos los niveles de la educación. En 2016, el 37% del gasto en instituciones de educación básica, media y superior provino de fuentes privadas, lo que corresponde a la segunda mayor proporción entre todos los países miembros y asociados de la OCDE, justo después de Colombia (38%) y más del doble del promedio de la OCDE (16%) (OCDE, 2018)

El sistema educativo actual se caracteriza por ser uno de los más privatizados del mundo.

> Desde fines de los años 70, la educación chilena sufrió una transformación en un sentido privatizador. Esto implica la renuncia del Estado a su rol rector, pasando a ser un ente subsidiario, es decir, favorecer la intervención de privados e intervenir solo en aquellos ámbitos en que estos últimos no lo hacen. De aquí en adelante, será el mercado el espacio de regulación de la educación asignándosele, incluso, la tarea de mejorar la calidad a través de la competencia. (González Navarro, 2015, pág. 24)

Lineamientos desde la dictadura según Navarro (2015):

1. Dejan de existir los presupuestos fijos estatales, se comienza a subvencionar la demanda, estableciendo los llamados vouchers. Se crea la Ley de subvenciones del año 1981, se establece que la asignación de recursos a las escuelas desde el Estado, se relaciona con la cantidad de estudiantes matriculados y la asistencia mensual de éstos a los centros escolares

2. Creación de sostenedores privados y públicos (municipal), quiénes son responsables de los temas técnico-pedagógicos y de contratación de personal.
3. Constitución política de 1980, establece por la LOCE y luego LGE, establecen la “libertad de enseñanza”, el Estado renuncia a ser el garante de la educación, limitándose a que los padres tengan el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos.

La noción del derecho humano a la educación, es reemplazado por el derecho de los padres a otorgar educación a sus hijos y la libertad de enseñanza. En los 90’ con la vuelta de las elecciones, los nuevos gobiernos mantienen este ideal de educación, dedicándose a corregir y asegurar la calidad. En 1973 (Manuel Riesco, docencia n°45), el Estado de Chile matriculaba un 30% de su población total en establecimientos gratuitos. (González Navarro, 2015, pág. 26)

Al termino dela dictadura militar, dicha proporción se había reducido al 25% considerando a todos los matriculados en establecimientos educacionales, públicos y privados, en todos los niveles. Hacia el 2009, el 26% de los habitantes del país, hoy hay menos chilenos y chilenas de todas las edades estudiando que hace cuarenta años, en proporción a la población total. La juventud ha reducido su número en relación a la población y no se ha igualado el esfuerzo estatal realizado a comienzos de los 70’. Siendo que en 1981 el 78% de los estudiantes estudiaba en colegios municipales en el 2014 sólo lo hace el 37,5%, mientras que el 14,5% lo hace en colegios particulares pagados y el 48% en colegios particular-subvencionados. (González Navarro, 2015, pág. 26)

Los gobiernos de la concertación se propusieron como horizonte estratégico elevar la calidad del sistema, para ello levantaron programas universales como el “MECE Básica y Media, y Enlaces”, y otros focalizados como el P-900, Educación Rural, Montegrande, Liceo para todos, Escuelas críticas, Escuelas y Liceos prioritarios. La lógica de la tercerización predomina lo que permitirá el desarrollo de las Agencias Técnicas de Educación (ATE) mantenidas por la actual reforma. (González Navarro, 2015, pág. 27)

Otro elemento que expone la profundización privatizadora de los gobiernos de la postdictadura, fue la implementación del financiamiento compartido 1993 (FICOM), donde sostenedores municipales y privados accedieran a mayores recursos cobrando una mensualidad a los padres, con el argumento de una mayor participación de estos. (González Navarro, 2015, pág. 27)

Mineduc dio inicio a las Mesas Técnicas, para establecer cuáles eran los ámbitos a perfeccionar, destaca el informe Brunner sobre la modernización del sistema escolar, que reconoció a inicios de los 90' dos problemas: gestión de las escuelas y formación y ejercicio docente (González Navarro, 2015, pág. 27)

En 1996, se inició la Reforma Educacional, que implicó la Jornada escolar completa (JEC), un Programa para el fortalecimiento de la formación inicial docente y una reforma curricular. Proceso en el cual no participaron los docentes.

El 2003, frente a los resultados del SIMCE, el MINEDUC:

> comenzó a impulsar políticas educativas con una nueva hipótesis de trabajo, el denominado *estancamiento de los resultados*, que se debería a ausencia de control y responsabilización por parte de los mismos actores (docentes y directores). […] se crea el Sistema de Gestión de la Calidad de la Educación (SACGE) y se profundiza la política que busca asociar el desempeño docente con incentivos económicos monetarios (SNED, AVDI, AEP). (González Navarro, 2015, pág. 28)

Durante el 2006 y 2011 se ponen en cuestionamiento los fundamentos de la educación de mercado desde los estudiantes secundarios, universitarios y el mundo docente a nivel nacional. Abriendo dos caminos, el vaciamiento de las demandas exigidas por mundo social o hacer un giro orientado a sustraer la educación de mercado e iniciar el largo camino de reconceptualización de la educación como derecho social. (González Navarro, 2015, pág. 28). Siendo la primera opción la optada por los gobiernos, con el reconocimiento de la banca rota de la educación municipalizada, el ajuste de la carrera docente incentivando la competencia, la regulación del lucro y la profundización del Estado subsidiario, son los principales aspectos en los que se trabajará para impulsar el modelo (González Navarro, 2015, pág. 29)

Esto se puede observar en los siguientes hechos:

2008	Ley 20.248, (Ley SEP) que mantiene y focaliza la subvención escolar;
2011	Ley 20.529 que crea la Agencia de Calidad y la Superintendencia en una perspectiva reguladora del mercado
2011	Ley 20.501, de calidad y equidad que amplió las causales de despido docente
2014	La reciente ley que puso fin al lucro, al copago y a la selección tal como la conocían, pero que estructuralmente, mantiene y fortalece la educación particular subvencionada, al definir al sostenedor como un cooperador y establecer nuevas subvenciones para terminar con el copago

Tabla 1.2: Principales aspectos que impulsan el modelo neoliberal en la educación (González Navarro, 2015, pág. 29)

Los grandes acontecimientos en las políticas de educación que sustentan el modelo actual fueron diseñados en la dictadura y profundizados por los gobiernos postdictatoriales, podemos observar un resumen de sus hitos en la siguiente en la tabla 1.3 y 1.4

Dictadura Militar: Instalación del paradigma neoliberal en la educación.	1980	La constitución sienta las bases del modelo: • Responsabilidad de la educación recae en los padres • Libertad de enseñanza como libertad de empresa
	1981	Ley de Subvenciones • Financiamiento subvenciones a la asistencia (voucher) • Libertad de enseñanza como libertad de empresa
	1986	Ley de Municipalización • Administración a privados y municipalidades
	1986	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) • Asegura la continuidad del modelo

Tabla 1.3: Dictadura militar: Instalación del paradigma neoliberal en la educación. (González Navarro, 2015, pág. 31)

Gobiernos postdictatoriales: Ajuste y profundización del modelo.	1993	Ampliación de cobertura a través del sector privado (FICOM)
	1996	Jornada Escolar Completa (JEC)
	2003	Ajuste de la fuerza de trabajo docente con el Sistema de Gestión de la Calidad de la Educación (SACGE)
	2007	Ley General de Educación (LGE) refrenda el modelo
	2008	Financiamiento Focalizado (Ley SEP)
	2011	Tercerización servicios educacionales a través de “Agencias de Calidad” (Ley de Agencias de Calidad y Superintendencia)
	2014	Ley de Fin al lucro, el copago y la selección mantiene la base del modelo

Tabla 1.4: Gobiernos post-dictatoriales: Ajuste y profundización del modelo. (González Navarro, 2015, pág. 31)

Distribución demográfica, establecimientos y matricula:

Las estadísticas demográficas muestran que la cantidad de personas en Chile en el rango 10 a 14 años corresponden a un total de 1.147.011, al dividir por sexo hombres son 585.855 y mujeres 561.560. En la región de Valparaíso el rango etario de 10-14 años corresponde a un total 113.275, divididos entre hombres 57.726 y mujeres 55.549 En la comuna de Valparaíso hay un total de 17.156, divididos por sexo, hombres 8.738 y mujeres 8.418, datos según Censo 2017 (INE, 2019).

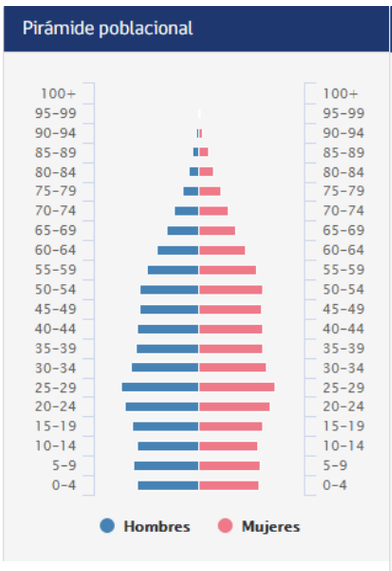

Figura 1.1 - Pirámide Poblacional de Chile

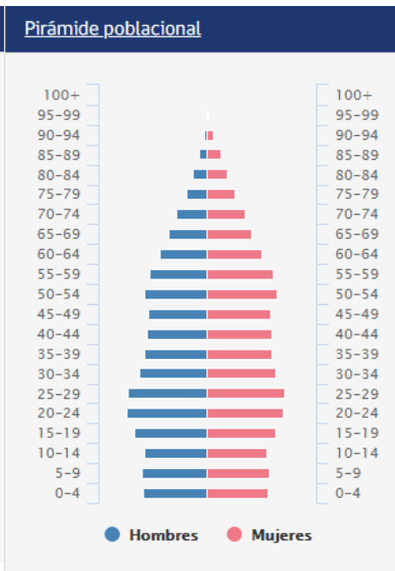

Figura 1.2 - Pirámide Poblacional Región de Valparaíso

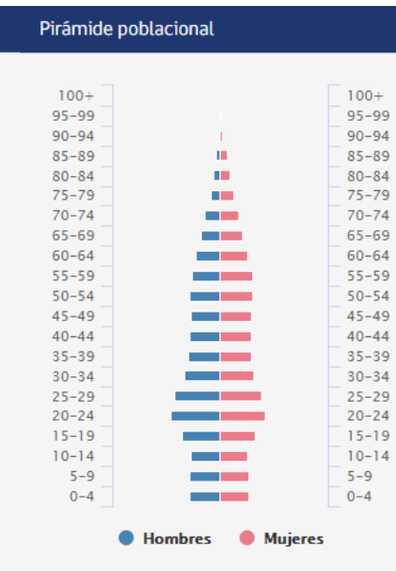

Figura 1.3 - Pirámide Poblacional Comuna de Valparaíso

La base de datos estadísticos más recientes publicados por el MINEDUC en “Datos Abiertos Mineduc” del 2018, señala que la cantidad de establecimientos escolares en Chile asciende a 11.574, de estos 5.161 o sea el 45%, pertenecen al sistema público, de los cuales 458 están en la región de Valparaíso y 54 pertenecerían a la comuna de Valparaíso administrados por la “Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social” desde ahora “CMV”. (Ministerio de Educación R. d., 2018). De los 54 establecimientos municipales, 35 son escuelas básicas y 4 Liceos Humanista-Científicos. En una comparación que se hace entre establecimientos del sector público y privado, se puede observar que los establecimientos públicos tienden a la baja, fortaleciendo al sector privado el cual ha ido aumento. (ver tabla 1.5)

Dependencia	2017	2018	Variación 2017-2018
Sector público	5.196	5.161	-0,67%
• Municipal	5.196	4.925	-5,22%
• Servicio local	0	236	.
Sector sub.	5.936	5.735	-3,39%
• Particular subvencionado	5.866	5.665	-3,43%
• Administración delegada	70	70	0,00%
Sector privado	617	678	9,89%
• Particular pagado	617	678	9,89%
Total	**11.749**	**11.574**	**-1,49%**

Tabla 1.5: Análisis de variación de establecimientos educacionales y matrícula en educación escolar de 2016 a 2018. Extraída de Centros de Estudios Mineduc. Minuta n° 4. Octubre del 2018.

La matrícula total de estudiantes de Chile sin contar los que se encuentran en educación parvularia, asciende a 3.063.057, de los cuales 2.628.844 cursa educación media jóvenes H-C (EMJHC) y enseñanza básica regular niños (EBR), estos abarcan el 86% de la enseñanza básica y media total. La enseñanza básica comprende el 76% de los casos, los cuales se encuentran distribuidos un 38% en el sistema público gratuito y un 62% en establecimientos pagados. La enseñanza media comprende el 24% y se encuentran distribuidos un 31% en el sistema público gratuito y un 63% en establecimientos pagados. (ver tabla 1.6)

Valparaíso		Total Básica Regular y Media H-C								Total Básica y Media
		Gratuito	%T	%G-P	Pagado	%T	%G-P	Total	%	
Comunal	Hombre	5.798	22%	30%	13.230	51%	70%	19.028	73%	25.949
	Mujer	5.662	25%	30%	13.157	57%	70%	18.819	82%	23.076
	Total	11.460	23%	30%	26.387	54%	70%	37.847	77%	49.025
Regional	Hombre	43.217	28%	33%	87.585	56%	67%	130.802	83%	156.853
	Mujer	39.792	27%	30%	91.271	61%	70%	131.063	88%	149.741
	Total	83.009	27%	32%	178.856	58%	68%	261.865	85%	306.594
Nacional	Hombre	497.193	32%	37%	832.043	53%	63%	1.329.236	85%	1.569.360
	Mujer	458.688	31%	35%	840.918	56%	65%	1.299.606	87%	1.493.695
	Total	955.882	31%	36%	1.672.962	55%	64%	2.628.844	86%	3.063.057

%T: Porcentaje de la matricula respecto al total de establecimientos. %P-G: Porcentaje relación entre establecimientos gratuitos y pagados.

Tabla 1.6: Total de la matrícula en educación básica regular y educación media humanista-científica, separado por comuna, región y nivel nacional, diferenciado entre hombres y mujeres.

La matrícula total de estudiantes en la región de Valparaíso es de 306.594, los estudiantes pertenecientes al grupo EMJHC y EBR ubicados en establecimientos

públicos es de 83.009 que equivalen al 30% en relación con los pagados y un 27% al total de estudiantes de la región, de estos el 18% pertenece a EMJHC y un 82% a la educación EBR. (ver tabla 1.7)

Valparaíso		Enseñanza Media								
		Humanista-Científico jóvenes								Total
		Gratuito			Pagado			Total		Total
		Cantidad	%G	%G-P	Cantidad	%P	% G-P	Cantidad	%	
Comunal	Hombre	898	15%	21%	3.343	25%	79%	4.241	22%	10.217
	Mujer	1.327	23%	28%	3.404	26%	72%	4.731	25%	8.492
	Total	2.225	19%	25%	6.747	26%	75%	8.972	24%	18.709
Regional	Hombre	6.929	16%	22%	24.090	28%	78%	31.019	24%	52.932
	Mujer	8.057	20%	23%	27.324	30%	77%	35.381	27%	51.704
	Total	14.986	18%	23%	51.414	29%	77%	66.400	25%	104.636
Nacional	Hombre	95.937	19%	31%	213.053	26%	69%	308.990	23%	513.498
	Mujer	100.023	22%	30%	231.054	27%	70%	331.077	25%	503.956
	Total	195.960	21%	31%	444.107	27%	69%	640.067	24%	1.017.454

Total Enseñanza Media: incluye jóvenes y adultos Humanista-Científico y Técnico-Profesional. %G: Porcentaje de la matricula respecto al total de establecimientos gratuitos. %P: Porcentaje de la matricula respecto al total de establecimientos pagados. %P-G: Porcentaje de la matricula en relación entre establecimientos gratuitos y pagados.

Tabla 1.7: Total de la matrícula en educación media humanista-científica jóvenes, separado por comuna, región y nivel nacional, diferenciado entre hombres y mujeres.

En la comuna de Valparaíso la matrícula EMJHC y EBR es de 37.847, de los cuales 11.460 pertenecen al sector público que equivale al 30% en relación a los establecimientos pagados y al 27% en relación al total de la comuna. La matrícula en los liceos EMJHC es de 2.225 y equivale al 25% en relación a los pagados, su distribución por sexo corresponde al 60% mujeres y el 40% a hombres. En las EBR la matrícula es de 9.235 y equivale al 32% en relación con los establecimientos pagados, la distribución por sexo se distribuye en 47% para mujeres y el 53% para hombres. (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2018) (ver tabla 1.8)

Valparaíso		Enseñanza Básica								
		Regular niños								Total
		Gratuito			Pagado			Total		Total
		Cantidad	%G	%G-P	Cantidad	%P	% G-P	Cantidad	%	Cantidad
Comunal	Hombre	4.900	85%	33%	9.887	75%	67%	14.787	78%	15.732
	Mujer	4.335	77%	31%	9.753	74%	69%	14.088	75%	14.584
	Total	9.235	81%	32%	19.640	74%	68%	28.875	76%	30.316
Regional	Hombre	36.288	84%	36%	63.495	72%	64%	99.783	76%	103.921
	Mujer	31.735	80%	33%	63.947	70%	67%	95.682	73%	98.037
	Total	68.023	82%	35%	127.442	71%	65%	195.465	75%	201.958
Nacional	Hombre	401.256	81%	39%	618.990	74%	61%	1.020.246	77%	1.055.862
	Mujer	358.665	78%	37%	609.864	73%	63%	968.529	75%	989.739
	Total	759.922	79%	38%	1.228.855	73%	62%	1.988.777	76%	2.045.603

Total Enseñanza Básica: incluye regular, especial y adultos. %G: Porcentaje de la matricula respecto al total de establecimientos gratuitos. %P: Porcentaje de la matricula respecto al total de establecimientos pagados. %P-G: Porcentaje de la matricula en relación entre establecimientos gratuitos y pagados.

Tabla 1.8: Total de la matrícula en educación básica regular niños, separado por comuna, región y nivel nacional, diferenciado entre hombres y mujeres.

3. Pregunta de Investigación, Objetivos, Alcances y Limitaciones

3.1. Pregunta de Investigación:

¿Cuáles son los afectos expresados por estudiantes de octavo básico en el proceso de construcción de su identidad, en el Liceo Bicentenario Marítimo de la comuna de Valparaíso?

3.2. Objetivo General:

- Describir los afectos expresados por estudiantes de octavo básico en el proceso de construcción de sus identidades, en el Liceo Bicentenario Marítimo de la comuna de Valparaíso.

3.3. Objetivos Específicos:

- Reconocer la significación o descontextualización de determinados afectos en los estudiantes.
- Identificar los mediadores o valoraciones de significado del contexto social y cultural de los estudiantes.
- Identificar la autovaloración de los estudiantes.
- Identificar agencialidad o interrelación de los afectos en el contexto escolar.

3.4. Alcances:

Esta investigación es de carácter exploratoria y descriptiva aplicada sobre un grupo de adolescentes que se encuentran cursando un octavo básico en un liceo bicentenario público de Valparaíso, el objetivo de esta investigación es tomar una imagen triangulada de las emociones que emergen en la estructura del espacio escolar de los estudiantes en su proceso de aprendizaje como un hecho social, para ello nos valemos de tres herramientas: primero, reconocer las significaciones de un cierto número de emociones prestablecidas, segundo identificar las valoraciones acerca del entorno social y de sí mismos, y tercero una actividad participativa grupal que permite observar sus agencialidades e interacciones frente a un problema preestablecido.

3.5. Limitaciones:

Esta es una investigación emergente, por lo mismo se enmarca dentro de lo exploratorio y descriptivo, no se cuenta con referencias de otros estudios que se hayan centrado en los afectos y hayan utilizado una metodología similar, por lo que las

comparaciones que puedan hacerse serán con información específica sobre el tipo de comportamiento emocional, pero no el conjunto de la triangulación.

Se poseen sólo tres horas pedagógicas para trabajar con los estudiantes, por lo cual en cada sesión se tendrá que trabajar un objetivo específico, intentando obtener el máximo provecho.

La cantidad de estudiantes en la sala es de aproximadamente veintiséis, no se podrá profundizar con más detalle en el desarrollo de cada estudiante en los trabajos grupales, al no contar con más integrantes en la investigación que permita que exista un encargado por cada grupo se tenderá a perder información durante la sesión y sólo se podrán registrar los eventos más relevantes.

Capítulo II: Marco Teórico

En este capítulo expondremos el enfoque socio-cultural de Vygotsky precursor del enfoque constructivista con el fin de explicar el primer objetivo específico y parte del segundo objetivo específico. En apartado 1.2 se desarrollan las nociones sobre emociones grupales y sociales desde la psicología social, la cual posee la literatura más dedicada y actualizada acerca de esta temática relacionada al fenómeno social de las emociones, dándonos una base empírica y teórica que nos permite construir el objetivo específico dos y tres. En el apartado 1.3 se desarrolla el concepto de "Afectividad" y las definiciones de los distintos afectos que se utilizaron en la investigación desde la perspectiva de Spinoza. En el apartado dos se establecen las relaciones y diálogos entre la psicología social, Spinoza, Vygotsky y la sociología de Pierre Bourdieu para aplicarla a la sociología de las emociones. En el aparto tres se desarrolla parte del objetivo específico dos y tres, y más específicamente el objetivo específico cuatro, al contextualizar el espacio escolar donde ocurren los eventos, es importante tener en cuenta para el objetivo específico cuatro, el proceso de desarrollo psico-biológico del adolescente el cual es tomado en cuenta por el currículo, sin embargo su efectividad sólo se puede comprobar a través de un ejercicio práctico que ponga en evidencia la agencialidad de los estudiantes frente a problemas ético-morales específicos.

1. Afectividad

1.1. Psicología socio-cultural

La corriente psicológica desarrollada por Vygotsky (2004), corriente sociocultural, plantea que la psicología:

> a) es una ciencia del hombre histórico y no del hombre abstracto y universal; b) el origen y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es social; c) hay tres clases de mediadores: signos e instrumentos; actividades individuales y relaciones interpersonales; d) el desarrollo de habilidades y funciones específicas, así como el origen de la sociedad, son resultantes del surgimiento del trabajo - este entendido como acción/movimiento de transformación - y que es por el trabajo que el hombre, al mismo tiempo en que transforma la naturaleza para satisfacer sus necesidades, se transforma también; e) existe una unidad entre cuerpo y alma, o sea, el hombre es un ser total. (Lucci, 2006, págs. 6-7)

Esta noción Vygotsky la denomina genética, pero es muy distinto a lo que hoy entendemos como genético, ya que existirían tres dominios genéticos: la filogénesis, la historia social y la ontogénesis (Wertsch, 1995, págs. 41-47). Por ello muchos

autores hoy la nombran como socio-genética, para evitar confusiones por lo que entendemos por genético, pero para Vygotsky decir genético comprendía estos tres aspectos separables para su estudio, pero no para su análisis.

Sus líneas de desarrollo se dividen en dos, una línea natural, de tipo biológico u ontogénica de funciones psicológicas inferiores o elementales (sensaciones) y una línea de *mediación cultural* o socio-histórica, que es la que nos interesa para esta investigación, que se caracteriza por dos principios, el de *mediación instrumental*, las personas interactuamos a través de una serie de instrumentos o herramientas culturales y a través de ellos se transmiten creencias y formas de acción, prejuicios, leyendas, mitos, chistes, etc. Y el de descontextualización o filogenética, que supone generalizar nuestros conocimientos a otros contextos, estando asociado a funciones psicológicas superiores (Rebollo Catalán & et al, 2006, pág. 34), a través de los signos lingüísticos que son significados.

La noción de mediación cultural, se le suma la de agencialidad perfeccionada por Werstch (1995), la cual se define como:

> un tipo de acción llevada a cabo por un sujeto con modos de mediación en escenarios socioculturales. Esta acción refleja la tensión irreductible entre sujeto y contexto. El uso de mediadores permite ganar o perder autoridad […], Las emociones son modos de actuar y de relacionarse con el sistema de valores […] (Rebollo Catalán & et al, 2006, pág. 34)

En síntesis, esta concepción nos da la oportunidad de organizar un sistema de indicadores que nos permitirán conocer la realidad de los estudiantes adolescentes por medio de la *descontextualización*: reconocimiento de emociones en escenas de película, *mediación instrumental:* el contexto social, cultural y escolar, y la *agencialidad:* actitudes tomadas frente a estereotipos y emociones expresadas. Este método se enriquecerá por medio de los trabajos de la psicología social que expondremos a continuación.

1.2. Psicología social:

La Psicología social clasifica los afectos desde tres enfoques, dependiendo desde la unidad organizativa, generando comportamientos de distinta naturaleza. Estas unidades son la individuales, las grupales y las colectivas. (ver tabla 2.1)

La denominación afectos, sería el concepto más amplio para referirse a las emociones, esta noción comprendería a la emoción y al estado de ánimo. La diferencia de estos dos conceptos radica principalmente en su duración. La emoción correspondería a una

Psicología social						
Afectos						
Individual		Emociones Grupales (Identidad Grupal)		Emociones Colectivas (Sentimientos colectivos)		
Emociones	Estados de ánimo	Emociones compartidas por el grupo Sincrónica e interactiva	Emociones basadas en Grupos Asincrónica no Interactiva	Atmosferas emocionales	Culturas emocionales	Climas Emocionales -Estado de ánimo colectivo- (existen independiente de los sentimientos personales)

Tabla 2.1: fuente: Psicología Política y Problemas Sociopolíticos: Emociones compartidas, regulación emocional y creencias sociales en el marco del conflicto marítimo con Bolivia y la corrupción política en Chile. (Hatibovic Diaz, 2017, págs. 55-81)

respuesta de breve duración dotada de componentes subjetivos denominados sentimientos, en respuesta ante un juicio; componentes objetivos, respuestas corporales y fisiológicas; y una pasión, tendencia a la acción. Las emociones se diferencian de los estados de ánimo por su duración, por no tener un foco-objeto -como los sentimientos-, no estar asociados a una causa concreta y poseer “efectos más sutiles y penetrantes sobre los pensamientos y comportamientos de los individuos que no estarían relacionados con la fuente original del estado de ánimo” (Hatibovic Diaz, 2017, pág. 58). Lo que no los exime de poder ser provocados por reacciones emocionales. (ver tabla 2.1a)

<table>
<tr><td colspan="4">Individual</td></tr>
<tr><td colspan="3">Emociones</td><td>Estados de ánimo</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Activación fisiológica y corporal (objetivas)</td><td>Pasiones</td><td>Sentimientos (subjetivas)</td><td rowspan="2">Disposición emocional sin objeto</td></tr>
<tr><td>Tendencia a la acción</td><td>Disposición emocional hacia un objeto</td></tr>
</table>

Tabla 2.1a: (ibíd., 55-59)

El concepto de emociones grupales, remite de los estudios de Le Bon y Durkheim señala Hatibovic (2017):

> […] reconocimiento de la masa como una entidad psicológica independiente de la de sus miembros. […] los individuos entran a formar parte de una multitud emergen ciertos procesos psicológicos que no están presentes en el individuo aislado (pág. 60)

Las emociones grupales se dividen en dos, las emociones compartidas por el grupo, que denominan sincrónica e interactiva y las emociones basadas en grupos, asincrónicas no interactiva, estas se diferencian principalmente en que las emociones en la primera “los miembros las experimentan colectivamente durante las interacciones con otros miembros del grupo” (Ibíd., pág. 62), y la segunda “los miembros las experimentan individualmente, basándose en su pertenencia al grupo, pero en ausencia de los otros miembros del grupo” (Ibíd. pág. 62). Estas últimas al no ser reforzadas por la interacción, su vínculo se debe a su propia concepción de pertenencia, posiblemente cultural, este distanciamiento permite la evaluación única del individuo, en otras palabras, se considera la experiencia emocional individual en respuesta a los eventos relacionados con los grupos.

Emociones intergrupales					
Emoción				Emoción Moral (Regulan comportamiento)	
Positiva		Negativa		(+)	(-)
Logro o éxito	Aproximación	Antagonista	Resignación	Orgullo	Vergüenza
Alegría	Interés	Enojo, cólera	Tristeza		Culpa
Amor	Esperanza	Desprecio	Miedo		
Orgullo	Sorpresa	Disgusto	Vergüenza		
Exaltación	Calma o alivio		Culpa		

Tabla 2.1b: (Ibíd., págs. 60-70)

Las emociones intergrupales, se clasifican en positivas o negativas, de acuerdo a la tendencia de acción (ver tabla 2.1b), las negativas pueden ser antagonistas, que buscarían la degradación del otro grupo o pueden ser de resignación, evitación o abandono. Por otro lado, las positivas pueden ser de logro o éxito, lo que hace sentir competente al grupo o de aproximación, querer acercarse o resolver un conflicto. (Ibíd., 60-70). Además, están las emociones morales, que se diferencian de las anteriores por ser autoconscientes, pudiendo ser positivas o negativas, estas al ser socializadas, pueden debilitar o fortalecer la postura grupal.

Las emociones colectivas se diferencian de las grupales en que las emociones son experimentadas como entidad colectiva, se podría decir que la colectividad se vuelve un cuerpo con sentimientos comunes (tabla 2.1c). Estas emociones “se originan en la cultura, experiencias sociales y creencias predominantes en una sociedad, las que sensibilizan y facilitan la experiencia de determinadas emociones en una sociedad” (Ibíd., pág. 71). Se distinguen tres formas afectivas colectivas. La atmosfera emocional, se genera cuando miembros de una colectividad se centran en un evento

común, que emocionan de manera análoga, puede ser un éxito, tragedia o amenaza. La cultura emocional, toma en cuenta tres aspectos, la significación social de las emociones, las normas que regulan el contexto en el que se dan las emociones y cómo enfrentar o comportarse ante una emoción. Y la tercera: climas emocionales, se concibe como una especie de estado de ánimo colectivo, que existe independiente a los sentimientos personales, esta categoría se caracteriza por "una tonalidad afectiva, por el predominio de ciertos episodios emocionales, una representación social sobre el mundo social y el futuro, y ciertas tendencias de acción asociadas a las emociones que impregnan las interacciones sociales" (Páez et al., 1997 en Hatibovic, 2017).

El clima emocional y emociones colectivas pueden ser abordadas desde al menos cuatro formas. Desde la percepción de los otros, en general los endogrupos tienden a percibir emociones positivas entre ellos y a percibir emociones negativas desde los exogrupos hacia ellos. Emociones basadas en experiencias y estructuras de interacción dominante, esta se refiere al clima socio-político y económico, generalmente a políticas de seguridad del Estado o Estado de excepción, generan conductas de evitación o inhibición del contacto social. Discurso normativo dominante, se relaciona principalmente con los medios masivos de comunicación, capaces de conmover, hacer sentir pánico colectivo o inseguridad por el simple hecho de expresarlo. Proceso colectivo con propiedades emergentes, se refiere principalmente a conflictos sociales determinados por circunstancias socio-históricas, que pueden curvar el curso de la historia.

Emociones Colectivas (Sentimientos colectivos)							
Atmosferas emocionales	Culturas emocionales			Climas Emocionales -Estado de ánimo colectivo- (existen independiente de los sentimientos personales)			
Empatía	Significación Social de las emociones	Normas que regulan el contexto de las emociones	Cómo enfrentar o comportarse ante una emoción	Percepción de los otros Emociones dominantes percibidas en otros	Emociones basadas en experiencias y estructuras de interacción dominante Socio-política (Más estable que las atmosferas emocionales) Miedo Confianza Rabia Compasión	Discurso Normativo Dominante Mass-media	Proceso colectivo con propiedades emergentes Determinado por los conflictos sociales históricos

Tabla 2.1c: (Ibíd., 70-79)

1.3. Los afectos desde la ontología de Spinoza

Un antecedente relevante para abordar las afectividades, es replantearse la teoría que desarrolló el filósofo Baruch Spinoza, en su obra “Ética: Demostrada según el orden geométrico” (1677). El filósofo racionalista contemporáneo a Descartes, desarrolla una perspectiva de la teoría del conocimiento que muchos autores confundieron como análoga a la teoría desarrollada por Descartes en su “tratado de las pasiones del alma” (1649). Si bien Spinoza utiliza el método empleado por Descartes, el del orden geométrico, sus conclusiones fueron bastante divergentes y críticas frente al filósofo más importantes en el desarrollo de la ciencia. Baruch, emprende la tarea de demostrar lo equivocado que estaba Descartes al pretender conocer la naturaleza, a través de los efectos sobre los cuerpos. Para esto haremos una explicación breve de la teoría de los géneros del conocimiento de Spinoza, apoyándonos de las clases dictadas por Gilles Deleuze en la Universidad de Vincennes, plasmadas en la obra “En medio de Spinoza” (2008).

Spinoza plantea que existen tres géneros del conocimiento, de las cuales explicaremos los dos primeros que son relevantes para la investigación. El primer género del conocimiento correspondería al “conocimiento de los efectos” o también podemos llamar “ontología”, la perspectiva hegemónica utilizada hoy para conocer la realidad desde las ciencias, el filósofo lo define como el conocimiento de los efectos de encuentro o de los efectos de la acción y de interacción de los cuerpos –entiéndase cuerpo en su modo más amplio-, este género del conocimiento lo denomina inadecuado, ya que no estudia la esencia de los objetos sino el efecto que provocan en cada individuo, por ejemplo: Si el sol quema mi piel y genera ampollas, no dice nada sobre el sol, la única conclusión que podría obtener al respecto, es el efecto que causa el sol sobre mi cuerpo, que probablemente actuará de formas distintas en otros cuerpos. En este género del conocimiento Spinoza encasillaría a las ciencias que conocemos en la actualidad, utilizando la lógica de sus palabras -a modo de ejemplo-, se diría que la sociología es el estudio de los efectos de encuentro o de acción y de interacción de las sociedades modernas, la psicología es el estudio de los efectos de encuentro o de acción y de interacción de los individuos y la química el estudio de los efectos de encuentro o efectos de acción y de interacción de la materia.

El Segundo género del conocimiento -el cual nos interesa profundizar-, lo denomina el conocimiento adecuado, este sería el “conocimiento de las relaciones”: la manera en que las relaciones características de un cuerpo se componen con otras y la manera en que las relaciones características de un cuerpo se descomponen con otras (Deleuze,

2008, pág. 425). Tres ejemplos de este tipo de conocimiento plantea Spinoza: Aprender a nadar, sé componer directamente mis relaciones características con las relaciones de la ola o no saber nadar significa estar a merced de los encuentros con una ola lo que podría descomponerme; las matemáticas, serían un caso particular del segundo género del conocimiento, una especie de teoría formal al tratarse de cuerpos abstractos que se relacionan entre ellos a partir de relaciones pre-establecidas que componen o descomponen a los números; el tercer ejemplo es la "Ética" –nombre con el que titula su obra-, que sería el estudio de las relaciones de encuentro y desencuentro de las sustancias con otras sustancias, dicho en primera persona, el estudio de mis relaciones de composición y descomposición con los otros.

<table>
<tr><td colspan="4">Conocimiento</td></tr>
<tr><td>Primer género del conocimiento</td><td colspan="2">Segundo género del conocimiento</td><td>Tercer género del conocimiento</td></tr>
<tr><td>Conocimiento de los efectos de encuentro o de los efectos de acción y de interacción de los cuerpos</td><td colspan="2">Conocimiento de las relaciones que componen y descomponen los cuerpos</td><td>Conocimiento de las esencias que se expresa en las relaciones de la cual dependen los cuerpos</td></tr>
<tr><td>Ontología</td><td>Ética</td><td>Otras</td><td>Intuición</td></tr>
</table>

Tabla 2.2: Géneros del conocimiento (Deleuze, 2008, pág. 425)

El ser humano puede ser "afectado" de manera que el efecto del encuentro, puede componerlo aumentando su potencia de obrar o lo puede descomponer disminuyendo su potencia de obrar, también pudiendo ser afectado de otras maneras, que no hacen mayor ni menor esa potencia de obrar. (Spinoza, 2012, pág. 115)

Se distinguen dos conceptos principales en su teoría de los afectos, las afecciones (affectio) y los afectos (affectus) (Deleuze, 2008, pág. 226), por "afección" entenderá una instantaneidad un pasaje de un estado a otro, que envuelve al "afecto", y este último como el estado transitorio vivido en forma de duración –no necesariamente consciente-, que cambia a otro estado por medio de una afección. En otras palabras "afecto" es el pasaje o transición que acontece de una afección a otra. El afecto dice Spinoza, no solo es la transición de un estado a otro, ese estado tendría una cualidad, la de aumentar la potencia o disminuir la potencia de obrar de una persona. A los afectos que aumentan la potencia –componen-, los llamará "alegrías" y a los afectos que disminuyan su potencia –descomponen-, les llamará "tristezas" (Deleuze, 2008, pág. 231).

Spinoza define afecto como:

> afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones (Spinoza, 2012, pág. 114)

La forma en que el cuerpo es favorecido o potenciada su forma de obrar, lo denominó pasión alegre y la forma que perjudica o disminuye su potencia de obrar, la denominó pasión triste, y las ideas de esas afecciones, como los deseos.

El deseo, lo define como “la esencia misma del hombre en cuanto es concebida como determinada a hacer algo en virtud de una afección cualquiera que se da en ella” (Ibíd., pág. 163). El ser afectado de alegría, puede desencadenar dos situaciones, una activa y otra pasiva, “Los afectos pasivos son las pasiones, los afectos activos son los afectos por los cuales me afectó a mí mismo.” (Deleuze, 2008, pág. 245). El ser afectado de tristeza tiene dos formas, las inevitable y las evitables, un ejemplo de la primera sería la muerte de un ser querido.

Otro concepto importante de definir es el de conatus, “Cada cosa se esfuerza, cuanto está a su alcance, por perseverar en su ser” (Spinoza, 2012, pág. 121). Esta idea de conatus se divide en dos conceptos, uno sería el de “voluntad” cuando este esfuerzo refiere sólo a la mente, y “apetito” o “deseo” cuando este esfuerzo refiere a la mente y el cuerpo, sólo se diferencian “apetito” de “deseo”, en que “el deseo es el apetito acompañado de la conciencia del mismo” (Spinoza, 2012, pág. 123), a partir de esto concluye el autor que “nosotros no intentamos, queremos, apetecemos ni deseamos algo porque lo juzguemos bueno, sino que, al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos y deseamos” (Spinoza, 2012, pág. 123). Esta proposición es fundamental para entender porque llama a este conocimiento ética.

A diferencia de los idealismos que proponen que el ser humano es un ser libre, Spinoza plantea que los seres humanos somos arrojados al mundo, quedando a merced de los encuentros, no sabemos si un acontecimiento o experiencia va a aumentar o disminuir la potencia por su apariencia y por general nos va mal, tendemos a encontrarnos más con situaciones que nos descomponen, que nos proporcionan tristezas. Aquí Baruch es categórico al señalar que uno no puede componerse de la destrucción o descomposición de las partes constitutivas de un otro -que en su grado máximo sería causarle la muerte-, esto iría en contra de la ética de Spinoza, ya que entiende a los seres humanos como un solo Ser, y a cada persona o sustancia, como un modo del Ser.

El mecanismo por el cual un cuerpo es afectado tristemente tendrá relación con los objetivos que se plantee cada sustancia o persona, por ejemplo: estoy en mi pieza leyendo un texto que me parece interesante, pero constantemente alguien golpea y me interrumpe, impide que me logre concentrar, esto me aleja de mi objetivo, por lo cual me da rabia y comienzo a sentir odio por la persona que me está interrumpiendo, esto puede no ser grave, pero me indigna dice Deleuze (2008). “Odiar es querer destruir lo que amenaza con destruirnos” (Deleuze, 2008, pág. 233). ¿Qué sucede entonces?, el cuerpo posee una potencia, pero esta potencia o capacidad está siendo disminuida, o sea sustraída, porque está siendo utilizada para conjurar el afecto de odio a la otra persona, en vez de dedicarlo a lo que estaba aumentando su potencia, dedica tiempo y parte de su potencia en querer destruir lo que amenaza con impedir la relación que lo está componiendo. Un afecto triste puede generar alegría cuando el cuerpo que amenaza con descomponerlo, y por tanto siente odio, le sucede una desgracia, ¿pero son alegrías?, “son alegrías extrañamente compensatorias, es decir indirectas. Lo primero en el odio es la tristeza […]. Es decir, vuestra potencia de actuar fue impedida, fue disminuida. […], jamás quitarán ellas la sucia pequeña tristeza de partida” nos señala Deleuze. (2008, pág. 233).

<table>
<tr><td colspan="6">Ética</td></tr>
<tr><td colspan="6">Conocimiento de las relaciones que componen y descomponen los cuerpos</td></tr>
<tr><td colspan="5">Afecto (Acción)</td><td>Afección</td></tr>
<tr><td colspan="4">Pasaje de un estado a otro, que aumenta o disminuye mi potencia</td><td rowspan="3">Deseo</td><td rowspan="9">Envuelve al afecto.
Es una duración, la transición de un estado a otro</td></tr>
<tr><td colspan="4">Pasiones</td></tr>
<tr><td colspan="2">Alegres</td><td colspan="2">Tristes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aumento de la potencia</td><td colspan="2">Disminución de la potencia</td><td rowspan="6">Voluntad acompañada de la conciencia de sí mismo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compone relación</td><td colspan="2">Descompone relación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Afectado por un cuerpo externo que conviene con el mío</td><td colspan="2">Afectado por un cuerpo externo que no conviene con el mío.</td></tr>
<tr><td>Activa</td><td>Pasiva</td><td>Evitable</td><td>Inevitable</td></tr>
<tr><td>Está en posesión de su forma de actuar</td><td>No está en posesión de su forma de actuar</td><td></td><td>muerte</td></tr>
</table>

Tabla 2.3: Síntesis de la teoría de Spinoza. Fuentes: Ética: Demostrada según el orden geométrico (Spinoza, 2012) y En medio de Spinoza (Deleuze, 2008)

Deleuze señala que existen personas que dedican su vida a las tristezas, y que es exactamente la denuncia que recorre la Ética de Spinoza, debido a que:

> Hay personas que son tan impotentes… son esos los peligrosos. Son esos los que toman el poder. Y tan lejanas son las nociones de potencia y poder. Las personas del poder son impotentes que no pueden construir su poder más que sobre la tristeza de los otros. Tienen necesidad de la tristeza. En efecto, no pueden reinar más que sobre esclavos, y el esclavo es precisamente el régimen de la disminución de la potencia. (Deleuze, 2008, pág. 236)

En este sentido, existirían afecciones provocadas por otros cuerpos que estarían descomponiendo a otros cuerpos para poder mantener su poder o status quo.

Es importante entender en la teoría de los afectos de Spinoza, lo que afecta tristemente a una persona, no tiene por qué afectar tristemente a otra persona, ya que todo va a depender de los objetivos o deseos de cada individuo –y podríamos agregar que están mediados culturalmente-, conocer lo que compone o descompone cada cuerpo, es la tarea que tiene cada individuo por delante para obtener su máxima potencia de obrar.

Spinoza es parte de los filósofos que afirman:

> 'Ustedes no nacen ni racionales, ni libres, ni inteligentes. Si se vuelven racionales, si se vuelven libres, etc., es cuestión de un devenir' […] nacemos completamente a merced de los encuentros, es decir, a merced de las descomposiciones (Deleuze, 2008, pág. 248).

En otras palabras, la razón de lo que a uno le conviene, estaría en el propio cuerpo, es el cuerpo el que nos informará de lo que lo compone o descompone, para lo cual hay que estar atento a escucharlo.

El filósofo contemporáneo a Descartes, define alrededor de cuarenta y ocho afectos de manera muy precisa, categorizándolos dentro de deseos, alegrías y tristezas. Para la delimitación de las emociones en esta investigación, utilizaremos sus definiciones de las emociones. Las emociones fueron escogidas a raíz de los estudios sociológicos y los estudios Psico-sociales de las emociones. Creemos interesante utilizar estas definiciones hechas por Spinoza, porque nos permite racionalizar el estado afectivo que se vivencia, estas se encuentran en su libro Ética: Demostrada según el orden geométrico (Spinoza, 2012, págs. 163-174). Las emociones escogidas son: Calma o seguridad, amor, esperanza, orgullo, vergüenza, miedo, enojo u odio e ira. Además, incluiremos la definición de desprecio, indignación, inclinación, asombro, insatisfacción y empatía, que surgieron durante la investigación.

- Amor: es una alegría acompañada por la idea de una causa exterior.
- Orgullo o contento de sí mismo: es una alegría que brota de que el hombre se considera a sí mismo y considera su propia potencia de obrar.
- Esperanza: es una alegría inconstante, que brota de la idea de una cosa futura o pretérita, de cuya efectividad dudamos de algún modo.
- Calma o seguridad: es una alegría que surge de la idea de una cosa futura o pretérita, acerca de la cual no hay ya causa de duda.
- Enojo u odio: es una tristeza acompañada por la idea de una causa exterior.

- Cólera o Ira: es un deseo que nos incita, por odio, a hacer mal a quien odiamos.
- Miedo: es una tristeza inconstante, que brota de la idea de una cosa futura o pretérita, de cuya efectividad dudamos de algún modo.
- Vergüenza: es una tristeza, acompañada por la idea de alguna acción que imaginamos vituperada por los demás.
- Empatía: es el amor, en cuanto afecta al hombre de tal modo que se goza en el bien de otro y se entristece con su mal.
- Inclinación: es una alegría acompañada por la idea de alguna cosa que es, por accidente, causa de alegría.
- Asombro: es la imaginación de alguna cosa en la que el alma queda absorta porque esa imaginación singular no tiene conexión alguna con las demás.
- Insatisfacción: es una tristeza, acompañada por la idea de una cosa pretérita, que ha sucedido contra lo que esperábamos. (sin que se la esperase)
- Indignación: es el odio hacia alguien que ha hecho mal a otro.
- Desprecio: es la imaginación de alguna cosa que impresiona tan poco, que ante la presencia de esa cosa, tiende más bien a imaginar lo que en ella no está que lo que está.

2. Relaciones entre los afectos de Spinoza, la Psicología Social y la psicología socio-estructural:

Existe cierto paralelismo entre el concepto de emoción y estado de ánimo de la psicología-social con el concepto de afecto de Spinoza, los primeros utilizan el concepto de afecto como “una etiqueta amplia e inclusiva que referiría tanto a las emociones y como a los estados de ánimo, siendo definido como el descriptor más primitivo, general e inespecífico para representar la experiencia emocional” (Hatibovic Diaz, 2017, págs. 57-58), mientras que para Spinoza se refiere a las pasiones y a los deseos. La diferencia estaría en que la psicología social atribuye tres aspectos a las emociones: pasiones (subjetivas), activación fisiológica y corporal (objetiva) y los sentimientos, mientras que Spinoza atribuye dos aspectos, las pasiones y el deseo, primero no separa la pasión entre objetiva y subjetiva, porque no está presente la dualidad cartesiana entre mente y cuerpo; segundo, el afecto tiene una duración, que la psicología social define como breve en el caso de los sentimientos y duradera en el caso del estado de ánimo, Spinoza se limita a decir simplemente que tiene una duración, lo cual no contradice lo que plantea la psicología social, por lo que se podría hacer una analogía entre estado de ánimo y pasiones; tercero, el sentimiento y estado

de ánimo se diferencian en que el primero posee objeto y el segundo no posee un objeto bien definido, para Spinoza la alegría y la tristeza correspondería al efecto de la relación con un objeto, pero además señala que está la capacidad de afectarse a sí mismo a través de los deseos, los cuales vendrían de a dentro y no se pueden clasificar como un objeto material, más bien como objeto abstracto que da razón al deseo. (ver tabla 2.4)

<table>
<tr><th colspan="2">Psicología-social</th><th colspan="2">Spinoza</th></tr>
<tr><td>Duradera</td><td>Estado de ánimo
(no hay objeto bien definido)</td><td rowspan="2">Pasiones

Deseo</td><td rowspan="2">Afecto
(Duración)</td></tr>
<tr><td>Emoción

(Breve)</td><td>Activación fisiológica y corporal (Objetivo)

Sentimientos (Subjetivo)</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Afección</td><td>Afección
(instantánea)</td></tr>
</table>

Tabla 2.4: comparación entre emociones-estados-de-ánimo y afección-afecto

La psicología-social para explicar el efecto de las emociones intergrupales, separa las emociones positivas y negativas de las emociones morales, omitiendo en las primeras si estas corresponden a un orden amoral o ético, clasificándolas de acuerdo a su tendencia de acción, que dependerá de los sentimientos y estados de ánimo de la persona, que correspondería a la parte subjetiva de la emoción, siendo de logro o aproximación para las positivas y antagonista o resignación para las negativas. Por otro lado, señala que están las emociones morales, que se generan dependiendo de cómo se sienta la persona frente al grupo, siendo algunas de estas serían el orgullo, vergüenza y culpa. En la valoración de emociones negativas desde la psicología social intergrupal, la misma reconoce que algunas podrían obtener consecuencias constructivas:

> Según los hallazgos existentes, la ira llevaría consecuencias constructivas en lugar de consecuencias destructivas cuando el estímulo que induce ira es seguido por formas constructivas y factibles de resolución de conflicto. (Reifen-Tagar et al., 2011 en Hatibovic, 2017, pág. 65)

Desde el punto de vista de Spinoza, la ira correspondería a un “deseo que nos incita, por odio, a hacer mal a quién odiamos” (Spinoza, 2012, pág. 173), este afecto sería una expresión del cuerpo frente a un objeto material o abstracto que nos comunica que ese objeto pretende descomponernos y debemos tomar una decisión frente a ello.

Spinoza no diferencia entre moral y ética, ya que, para él, las personas no son un Ser, sino modos del Ser, no concibe a las personas como algo aislado, sino como múltiples posibilidades y variedades de lo mismo, que se relacionan y se dan sentido entre sí. Esto según Spinoza es lo que regularía el comportamiento de las personas, lo que la psicología social denomina emociones positivas, negativas y estados de ánimo, Spinoza con mucha anterioridad, evitará valorizarlas llamándolas afectaciones alegres o tristes, dejando al cuerpo de cada persona la tarea de descubrir lo que le compone o descompone. A partir de esto se entenderá para este estudio, que las emociones sentidas por los adolescentes, no serán negativas ni positivas, sino alegres o tristes. Para el caso de esta investigación nos referiremos a *afectos* como lo que comprende a emociones, sentimientos o deseo y estado de ánimo.

El contexto histórico. La psicología social utilizaría este recurso para enfoques específicos como el del marco de emociones colectivas, pero en sus otros enfoques prescindiría de él, por lo que su valoración nos parece ambigua, los casos donde lo toma en cuenta son: en las culturas emocionales y en los climas emocionales. La primera, en los casos de la significación social de las emociones, las normas que regulan el contexto en el que se dan las emociones y cómo enfrentarse o comportarse ante una emoción, y la segunda en los casos emociones basadas en experiencias y estructuras de interacción dominante, en los discursos normativo dominantes y en los procesos colectivos con propiedades emergentes. A diferencia de la anterior perspectiva, la psicología socio-estructural de Vygotsky, integra en todos sus análisis la historia social, noción que es fundamental para el estudio sociológico, ya que es en el contexto socio-histórico donde se desplegarían las luchas de poder, en palabras de Bourdieu:

> En la práctica cotidiana la lucha entre el objetivismo y el subjetivismo es permanente. Cada cual busca imponer su representación subjetiva de sí mismo como representación objetiva. El dominante es el que tiene los medios de imponer al dominado que le perciba como exige ser percibido. En la vida política, todo el mundo es objetivista contra sus adversarios. A fin de cuentas, siempre somos objetivistas con los demás (Bourdieu, Cuestiones de Sociología, 2003, pág. 93)

El lenguaje. La psicología social ha hecho abordajes donde el lenguaje, el discurso, la semántica y la comunicación toman gran relevancia, pero siguen siendo estudios especificos de un área determinada, por otro lado desde la perspectiva de Vygotsky, la mediación semiótica es uno de los tres troncos fundamentales del estudio psicológico socio-estructural, por lo que se ajustaría mejor a la visión sociológica del lenguaje, donde la sociología ve una lucha de poderes por la interpretación de los símbolos, como lo plantea Bourdieu:

> En esto consiste la dificultad del análisis sociológico, que estas cosas que tomamos por objeto -Capital cultural, capital económico, etc.- son ellas mismas objetos [enjeux] de lucha en la propia realidad que se estudiamos y que lo que diremos de ellas se convertirá a su vez en objeto [enjeu] de luchas. (Bourdieu, Cuestiones de Sociología, 2003, pág. 59)

Con esto se refiere a que los objetos siempre están dentro del orden simbólico y estos son parte del campo de lucha, pudiendo tomar características favorables o desfavorables según como se logre posicionar su significado para la sociedad, no obstante, hay que tener en cuenta otro aspecto que señala Bourdieu, no es el lenguaje mismo el que va dotado de poder sino el lugar de poder que ocupa la persona que lo enuncia.

En base a la discusión que hemos realizado, la psicología socio-estructural o socio-histórica, nos permite un abordaje amplio y compatible con la teoría sociológica constructivista-estructural de Pierre Bourdieu, al mismo tiempo posee elementos que se integran de forma armónica con la teoría de los afectos de Spinoza, desarrollando una perspectiva de las emociones que nos permite racionalizarlas, para una gestión favorable para el proceso de aprendizaje, proporcionando las herramientas a los estudiantes para identificar las relaciones que potencian o disminuyen su potencial para alcanzar sus propios objetivos.

3. La Escuela:

3.1. Campo educacional

El objeto de estudio de la sociología según la teoría de campo de Bourdieu, no son los grupos ni el individuo, sino la relación que ocurre entre ambos como acción histórica, para ello denominó *campo*: “a un espacio de juego, un campo de relaciones objetivas entre individuos o instituciones en competición por un objetivo [enjeu] idéntico” (Bourdieu, 2003, pág. 196) y *habitus* a una subjetividad socializada producto de un:

> sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas […] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en cierta circunstancia (Giménez, 1997, pág. 4)

Llevando a los individuos a actuar, percibir, pensar y sentir de determinada forma a partir de las acciones pedagógicas de la vida cotidiana, eligiendo -creemos elegir- la educación moral, intelectual y sentimental. Produciendo a la sociedad y ésta

produciéndonos, sin saberlo (Huerta Rosas, 2008, pág. 4), la concepción de habitus, permite entender el poder simbólico, cuyo poder emana de las estructuras ideológicas y educativas que constituyen un control de dominación y violencia simbólica del cuerpo humano, según Bourdieu “es ilusorio creer que la violencia simbólica puede vencerse exclusivamente por la conciencia y la voluntad. Esto no es posible porque sus efectos y eficacia están inscritos en lo más íntimo de los cuerpos bajo forma de disposiciones en donde el cuerpo socializado se explica y se vive en la lógica del sentimiento.” (Huerta Rosas, 2008, pág. 9). Sentimientos que, si fueran exclusivamente estados innatos, a todas las sociedades les afectaría por igual un determinado hecho, cuestión que no ocurre, por lo tanto, se infiere que es la cultura la que dirige y regula a través de los ritos y costumbres.

Según Bourdieu la escuela perpetua y reproduce las diferencias culturales y sociales, la “Escuela concebida como institución de reproducción de la cultura legítima, que determina entre otras cosas el modo legítimo de imposición y de inculcación de la cultura escolar” (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 126), impone un modelo de educación que es un sustituto de la coacción física, ya que hace sentir superior o inferior a individuos al no ser reconocidos, esto genera un choque con nuestras expectativas y deseos que nos puede hacer sentir insignificantes.

> Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autoreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 95)

Para Giroux (1997), las posturas de Bourdieu & Passeron (1996), desconocen la posibilidad de resistencia y lucha contra hegemónica que se puede producir en las escuelas, no dando cabida o confianza a las clases subalternas para cambiar sus condiciones y relaciones. Para solucionar esto, plantea que, dentro de la noción de escuela debe ser re-definida y reubicada la noción de currículo oculto:

> Mientras que es importante usar el concepto de currículum oculto como herramienta heurística para descubrir los supuestos e intereses que se van sin examinar en el discurso y en los materiales que dan forma a la experiencia escolar, tal posición no va lo suficientemente lejos. Es importante que la noción de currículum oculto se una a la noción de liberación, cimentada en los valores de la dignidad personal y de la justicia social” (Giroux, 1997, pág. 89)

La crítica de Giroux (1997) al análisis del sistema escolar de Bourdieu (1996), coincide con lo que Bourdieu (2003) señala sobre el objeto que está en juego –enjeux- que es al mismo tiempo objeto de juego –enjeu-. Dar énfasis a intervención cultural y acción social para la transformación social, dentro del espacio escolar permite abrir espacios donde los estudiantes puedan desarrollar otras formas de conocimiento que permitan a maestros y estudiantes comprender y negociar el mundo de significados de una manera crítica con la sociedad dominante.

Para finalizar tomo la conceptualización de escuela realizada por Ureta Madrid (2014), en la cual se define como:

> […] una institución educativa que tiene por finalidad la preproducción cultural de la clase dominante, es decir un aparato ideológico del Estado que busca hegemonizar a partir de la inculcación e imposición de valores y normas culturales, que permiten el control social y el mantenimiento del status quo. [Que] a su vez juega el papel como espacio de acción, resistencia y negociación, en el cual los actores educativos tienen una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las discusiones relativas a las problemáticas del sistema educativo (Ureta Madrid, 2014, pág. 32)

3.2. Afectividad en el Currículo Escolar

La Ley 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) creada por un decreto de Fuerza de ley el 10 de Marzo de 1990 por la "Junta de Gobierno de la República" (Junta de Gobierno de la República de Chile, 2005), y luego modificada el 17 de Agosto del 2009 por la Ley 20.370 General de Educación[1] (LGE) (Congreso Nacional, 2009) en respuesta a las demandas de la llamada "Revolución Pingüina". Establecen en decretos los OF-CMO para la Enseñanza Básica "Decreto Supremo de Educación 40" el 24 de enero de 1996 (Ministerio de Educación, 2015) y para la Enseñanza Media en el "Decreto Supremo de Educación 220" el 18 de Mayo de 1998 (Ministerio de Educación, 2015), modificados en concordancia con la LGE, por los Decretos Supremos de Educación 256 el 18 de Agosto del 2009 (Ministerio de Educación, 2012) y 254 el 17 de agosto del 2009 (Ministerio de Educación, 2013) respectivamente.

En los Decretos Supremos de Educación N254 y N256, dentro de los 'Objetivos Fundamentales', se distinguen dos categorías los 'Objetivos de Aprendizaje' (OA) y los 'Objetivos de Aprendizaje Transversales' (OAT), los cuales siguen las

[1] La ley 20.370 (LGE) modifica en su Artículo 70 a la ley 18.962 (LOCE) señalando que: *"Sin perjuicio de lo señalado en el artículo siguiente, derógase el decreto con fuerza de ley Nº 1, de 2005, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley Nº 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, con excepción de lo dispuesto en el Título III, salvo su párrafo 2º, y en el Título IV*." (Congreso Nacional, 2009)

recomendaciones hechas de la declaración de Bolonia, esta consiste en organizar los contenidos según competencias, esta modalidad se introdujo en América Latina por medio del “Proyecto Tuning”:

> El concepto competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). (Beneitone, y otros, 2007, pág. 36)

La preocupación por un programa de educación en afectividad se inició en la postdictadura de Chile en 1990, por medio de políticas del Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Servicio Nacional de la Mujer, que trajo la implementación de programas, centrados en la prevención del embarazo adolescente y en contener el aumento del VIH/SIDA, en esta etapa se elaboraron documentos oficiales de políticas de Educación Sexual hasta 1996 (Docencia, 2005), que incluyeron la afectividad.

Los OA se centran en las competencias del “Saber” y “Saber-Hacer”, los OAT en el “Saber-Ser”, los temas de índole ético-moral. Esta última categoría aborda las temáticas que tienen que ver con el desarrollo social de los estudiantes. Principalmente en la asignatura de “Orientación” de primero a octavo básico, dejando las otras asignaturas a criterio y libre disposición del docente integrar estas perspectivas, además el MINEDUC ha publicado, documentos para orientar el abordaje de estos temas:

- Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad (2005)
- Orientaciones para el Diseño y la Implementación de un Programa en Sexualidad, Afectividad y Género (Mayo del 2012)
- Formación en Sexualidad y Afectividad (Junio del 2013).
- Educación Sexual Estrategia en Sexualidad, Afectividad y Género (Marzo del 2018)

Podemos observar que el tema de la afectividad, aparece ligado a la sexualidad, no es extraño ya que como observamos anteriormente, la etapa de la adolescencia es cuando más transformaciones fisiológicas vive el adolescente, principalmente por la aparición de los caracteres sexuales secundarios, este proceso genera cambios en la estructura cerebral como la maduración del lóbulo frontal y el aumento de liberación de hormonas, todo este proceso afecta en el desarrollo de las identidades de los estudiante que si bien siempre está en proceso de construcción, esta etapa será la que más lo marcará por la intensidad con la que se viven y ser sus primeras experiencias.

> La afectividad es 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 la forma de relacionarse con uno mismo y los demás.
> […] garantiza la posibilidad de generar conductas de auto-cuidado en salud mental y física, de hacerse responsable de las propias decisiones en cada etapa vital, de relacionarse con otros en un marco de respeto mutuo más cercano con sus emociones y corporalidad.
> El autocuidado y cuidado mutuo, el desarrollo personal y fortalecimiento de la autoestima, la comprensión de la importancia de la afectividad, lo espiritual y social para un sano desarrollo sexual, son conocimientos, actitudes y habilidades que conforman los objetivos de aprendizajes expresados transversalmente en el currículum nacional y que se desarrollan a lo largo de la trayectoria escolar. (Ministerio de Educación, 2018)

El tema de la afectividad es relevante dentro del currículo, pero esto no es más que una intención ya que al pertenecer a los objetivos transversales, estos no poseen un momento definido ni una forma práctica para ser llevados a cabo, excepto en las clases de orientación, las cuales no sus contenidos no son obligatorios.

Otro punto a tener en cuenta, es el contexto educacional en el que está inmerso Chile y si este posee diferencias con los de la región, que podría darnos algún antecedente importante a la hora de la observación.

Uno de los primeros estudios comparativos que se ha hecho a nivel Latinoamericano, se enfocó en identificar cuáles eran los factores que más influenciaban en el desempeño de los estudiantes de tercero y cuarto básico e incidían en la calidad y la equidad en la educación, este estudio fue llevado a cabo por Cassasus (2003), demostrando que el factor que más influenciaba en el desempeño escolar eran las “Estrategias de aula”, esto incluye, un clima favorable dentro del aula, las habilidades de los estudiantes, tutores involucrados (nivel escuela), tamaño de biblioteca (> a 1000 libros) y salario adecuado de los profesores

Además, estos estudios permitieron afirmar que las relaciones interpersonales armoniosas entre estudiantes poseen gran influencia en los resultados académicos:

> En las escuelas en las cuales los alumnos se llevaban bien con sus compañeros, no hay riñas, donde hay un clima armonioso, no hay interrupciones en las clases, los alumnos alcanzan entre 92 y 115 puntos sobre aquellos de escuelas donde ello no ocurre (Casassus, 2003, pág. 134)

3.3. Composición del sistema educativo chileno

El sistema de educación formal obligatorio chileno se compone de dos etapas, un nivel básico o primario y un nivel medio o secundario con un total de doce años de duración. El nivel básico está compuesto por ocho cursos con una duración de un año por curso,

en esta primera etapa los estudiantes ingresan a la edad de 6 años hasta los 13 años aproximadamente.

> La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal (Ministerio de Educación, 2009)

Luego al finalizar este ciclo comienza la enseñanza media que está compuesta por cuatro cursos, con una edad promedio de 14 años hasta los 18 aproximadamente.

> la Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el Nivel de Educación Básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la Humanista-Científica, Técnico-Profesional y Artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares (Ministerio de Educación, 2009)

Durante el 2009 en la ley general de educación, dispuso que estos niveles serían cambiados a partir del 2026, donde cada uno tendría seis años de duración.

Agrupamos en dos paradigmas a las instituciones que imparten educación obligatoria, estos son los establecimientos pagados: Particular y Particular subvencionado; y los establecimientos que se financian sólo con aportes del Estado que denominaremos gratuitos: Corporación Municipal, Municipal DAEM y Servicio Local de Educación.

Además, los establecimientos se encuentran clasificados según el tipo de enseñanza que imparten, dentro de la “Enseñanza Básica” podemos encontrar: Niños Regular, Niños Especial y Adultos. En la “Enseñanza Media” encontramos: Humanista-Científica y Técnica-Profesional, cada cual se encuentra subdividida entre Jóvenes y Adultos, generando cuatro categorías. De esta manera la H-C se enfoca en preparar a los estudiantes para rendir la PSU y la T-P otorga títulos de nivel técnico en distintas áreas: Agrícola, comercial, industrial, técnico y marítima.

A nivel municipal existen las “Escuelas” que sólo poseen estudiantes de enseñanza básica, los “Liceos” que poseen estudiantes de enseñanza media y “Colegios” que poseen estudiantes de primero básico a cuarto medio, pero en la práctica esto ha ido variando, ya que existen liceos que poseen estudiantes de séptimo básico a cuarto

medio, lo cual tiene relación con la extensión que se pretende hacer de la enseñanza media a seis años y la reducción de la enseñanza básica de ocho a seis años.

3.4. Liceos Bicentenario:

Los Liceos Bicentenarios, fue una política del primer gobierno de Sebastián Piñera, a la cual se podía postular mediante tres modalidades: nuevos liceos, liceos reconvertidos y liceos ampliados. La modalidad por la que ingresó el Liceo Bicentenario Marítimo fue por la de liceo reconvertido, la cual consistía en reconvertir un establecimiento educacional existente, mediante la implementación de un nuevo proyecto educativo de alta exigencia académica.

> destinado a mejorar la calidad de la educación media técnico-profesional, asegurando que los estudiantes alcancen los nivele adecuados de aprendizaje y que los establecimientos educacionales desarrollen vínculos activos con el sector productivos y establezcan instancias de articulación entre la Educación Media Técnico Profesional y la Educación Superior (Ministerio de Educación, 2018)

Jesús Redondo (2011), director de la OPECH y María Fernanda Ramírez (2010) una de las fundadoras de Educación 2020, han realizado fuertes críticas a estos liceos de excelencia, estos coinciden en que estos seleccionarían a los mejores estudiantes, dándole la oportunidad de una educación y calidad a unos pocos, a cuesta de llevarse los mejores estudiantes de cada ciudad, territorio y quintil de sus liceos para ingresar a los liceos Bicentenario, lo que tendría repercusiones en la calidad de los liceos que no son de excelencia y que representan a la mayoría de los estudiantes de Chile, disminuyendo aún más la calidad de estos, dejando fuera del sistema a los estudiantes que no tienen suficientes logros para merecerse el premio de pertenecer a estos liceos de excelencia.

El Liceo Bicentenario Marítimo fue postulado por la CMV, y adjudicado en septiembre del 2010. Este Liceo público antes era conocido como Liceo Valparaíso B-29, el cual estaba teniendo malos resultados tanto en matrícula como en rendimiento académico (Municipalidad de Valparaíso, 2019, pág. 5). Dentro de los requerimientos para postular a ser Liceo Bicentenario, es contar con formación técnica, por lo que el proyecto se postuló desde el Liceo Marítimo, pero se aplicó en el B-29 dando la opción a los estudiantes al terminar segundo medio, de ingresar al Liceo Marítimo para seguir una formación técnica (Municipalidad de Valparaíso, 2019, pág. 11) o quedarse en el establecimiento, el cual se clasifica como Liceo Humanista-Científico (Liceo Bicentenario Marítimo de Valparaíso, 2018), pero adopta el apellido de Marítimo.

Es importante mencionar que para mantenerse como liceo bicentenario el Estado exige a los establecimientos comprometerse a lograr, mantener y/o mejorar ciertos estándares asociados a distintos indicadores del proceso, estos serían: calidad de los aprendizajes, vinculación con el mundo productivo y articulación con la educación superior. (Ministerio de Educación, 2018)

3.5. Vulnerabilidad:

Otro factor que puede ayudarnos entender el contexto del establecimiento escolar, son los índices de vulnerabilidad. Este índice es generado por la JUNAEB por medio del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), el que define como:

> un conjunto de criterios que permite identificar distintos grupos dentro de la población de estudiantes de educación básica y media de establecimientos municipales o particulares subvencionados del país, de acuerdo al nivel de vulnerabilidad que presentan. Así, la población identificada como "vulnerable" queda clasificada en 3 prioridades (JUNAEB, 2019)

La primera prioridad, se determina por varios factores, el primer criterio de inclusión es si el estudiante está adscrito al Sistema Chile Solidario, sistema que promueve la incorporación de familias y personas en situación de extrema pobreza, si está adscrito queda inmediatamente seleccionado. Para los que no cumplan el primer criterio, se clasifican por la ficha de Calificación Socioeconómica (CAS), la cual posee distintos criterios dependiendo si pertenece a zona rural o urbana (JUNAEB, 2009).

Segunda prioridad: Esta clasifica al estudiante dependiendo del nivel educacional en el que esté, de primero a octavo básico y de primero a cuarto medio. A los primeros se les aplica una tabla de criterios de riesgo que incluye: ser mujer, tener caries, tener retraso en talla, tener dos o más años de sobre edad (JUNAEB, 2009, pág. 179).

Tercera prioridad: Este criterio se aplica a estudiantes que no cumplan los criterios anteriores, pero "que se encuentren en riesgo de deserción escolar debido a variables de salud, psicosocial, cultural, entre otras" (JUNAEB, 2009, pág. 189). Los criterios usados para la selección son el promedio general de notas del año anterior, porcentaje de asistencia del año anterior, repitencia de curso, años de escolaridad de la madre, riesgo de desertar.

Finalmente, el índice de vulnerabilidad de un establecimiento escolar se mide a través a través de la suma de estudiantes del establecimiento que estén clasificado en las tres primeras prioridades, dividido por la matricula total del establecimiento multiplicado por cien. (ver figura 2.1)

$$IVE = \frac{1°P. + 2°P. + 3° P.}{\text{Matricula total del establecimiento}} * 100$$

Figura 2.1: Índice de vulnerabilidad en Establecimientos Escolares.

Hemos creado una tabla de comparación de niveles de vulnerabilidad que compara a nivel comunal, provincia, regional y nacional:

Nivel territorial	Territorio	PRIMERA PRIORIDAD	SEGUNDA PRIORIDAD	TERCERA PRIORIDAD	NO VULNERABLES	SIN INFORMACION	TOTAL MATRICULA BASICA-MEDIA 2017	IVE-SINAE COMUNAL 2018
Comuna	Valparaíso	28.653	1.445	4.988	7.234	1.113	43.433	80,78%
Provincia	Valparaíso	63.494	3.958	11.555	18.163	2.755	99.925	78,66%
Region	Valparaíso	159036	16153	37469	55533	7041	275232	81,54%
Total	Nacional	**1.716.375**	**135.203**	**277.815**	**585.339**	**74.444**	**2.789.176**	**76,34%**

Tabla 2.5: Índices de vulnerabilidad según nivel de territorio 2018.

El Liceo Bicentenario Marítimo en su cuenta pública 2018 señala que su índice de vulnerabilidad escolar el 2018 es de 76,13, el cual se mantiene bajo la media de la comuna que es 80,78%, sin embargo, se puede observar que la vulnerabilidad del establecimiento ha ido en aumento, desde el 2015 al 2018. (ver tabla 2.6)

Índice de Vulnerabilidad Liceo Bicentenario Marítimo.

Año	IVE-SINAE Educación Básica	IVE-SINAE Educación Media	IVE-SINAE Promedio
2015	61,8%	63%	62,4
2016	63,8%	61,5%	62,65
2017	66,7%	64,6%	65,65
2018	72,48%	79,78%	76,13

Tabla 2.6: Informe cuenta pública 2018. (Liceo Bicentenario Marítimo de Valparaíso, 2018, pág. 8)

Capítulo III: Diseño metodológico:

1. Perspectiva metodológica:

1.1. Tipo de diseño:

Estudio pose un modelo mixto, este estudio combina elementos cualitativos de observación participante y elementos cuantitativos no experimentales es decir "observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para después analizarlos" (Hernández Sampieri & et al, 2001, pág. 152), de carácter descriptiva y transversal.

Los estudios mixtos señala Hernández Sampieri (2001):

> […] representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (…) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (pág. 21)

Este modelo mixto nos proporciona una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos, fortalecimiento los conocimientos teóricos y prácticos, enriqueciendo en este caso el estudio socio-cultural de las emociones en adolescentes en un recinto escolar público de Chile.

El diseño incluyó (a) el reconocimiento simbólico de las emociones a través de un medio audiovisual y encuesta de los estudiantes, (b) una encuesta de valoración del contexto social, cultural y escolar, (c) la autovaloración y (c) la valoración de sus deseos sociales y una actividad de observación participante que evaluaba la dinámica de interacción entre estudiantes y el clima del aula que es de carácter cualitativo.

1.2. Investigación participativa:

Para la realización de esta investigación se usó la perspectiva de investigación participante la cual nos permite observar y describir las relaciones estructurales, intersubjetivas e históricas y a la vez constructoras del individuo en sociedad (Alcocer, 1998).

La investigación acción participativa (IAP) tiene como finalidad conocer la realidad para transformarla Selener la conceptualiza según Balcazar (2003) como:

> […] un proceso por el cual miembros un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas sociales (pág. 60)

Desde esta óptica, la transformación de las condiciones de vida de los individuos insertos en una comunidad, estaría en sus manos, siendo ellos los que tienen el poder de cambiar las condiciones de vida en las que están insertos. Para llegar a esto, es necesario que las comunidades reconozcan las condiciones que los oprimen o impiden el desarrollo de su potencialidad, parar este propósito se requiere establecer un diálogo entre el investigador y los individuos pertenecientes al campo de estudio en palabras de Fals Borda, “La tensión entre teoría y práctica que conduce a este diálogo entre saberes teóricos y prácticos convirtiendo al investigador en un educador desde el principio freiriano de la “concientización dialógica” (1992), esto le permitiría a los individuos de una comunidad situarse y proponer soluciones a un conflicto. La IAP poseería una estrecha relación con la educación popular de Paulo Freire (1997), donde la educación posee un fin liberador, que eleva las capacidades de decisión y autonomía de los actores sociales.

Balcazar (2003) identifica tres fases para el desarrollo de una IAP, una fase de investigación, otra de educación y por último una fase de acción:

- Fase de investigación, los participantes documentan la historia de su comunidad y sus experiencias colectivas, analizando las condiciones actuales de su problemática y las condiciones que generan que la situación se encuentre de dicha manera. Una vez realizado este trabajo, se determinan las prioridades y se organizan grupos de acción para planear el proceso de investigación y acción en torno a la problemática.
- Fase de educación, los participantes desarrollan una conciencia crítica respecto a su situación, analizando las causas que dan origen a la problemática estudiada, superando las posiciones victimizantes y pasivas al interior de la sociedad y comprendiendo que de ellos depende la transformación de su realidad.
- Fase de acción, donde los participantes implementan soluciones prácticas a sus problemas, utilizando sus propios recursos o en solidaridad con otras organizaciones, instituciones, gremios o grupos.

Este tipo de trabajo busca romper con la relación de dominación que se genera entre el investigador y lo investigado, al convertirse el segundo en objeto del primero, esta relación es denunciada por la IAP: “el estrecho vínculo entre la ciencia y poder, y al

monopolizar este saber en las academias y controlar la producción de conocimientos, la ciencia genera, legitima y perpetúa situaciones de dependencia" (Pazos, 2005), por ello para Fals Borda (2009) la investigación participativa debe ser una interacción comunicante.

Para concluir, este estudio se enmarcaría sólo en la primera fase, correspondiente a la investigativa, donde como ya mencionamos, se documenta la historia, las experiencias colectivas y las condiciones actuales de su problemática que condicionan a que una situación se encuentre de dicha manera.

2. Participante

Se trabajará con un curso de estudiantes de octavo básico de un liceo público, específicamente el Liceo Bicentenario Marítimo de Valparaíso, siendo una muestra no probabilística. El tamaño de la muestra asciende a 26 de los 29 estudiantes pertenecientes al curso de los cuales 11 son mujeres y 15 son hombres que se encuentran entre el rango etario de 13 a 14 años.

3. Procedimiento

3.1. Contacto

La selección de la muestra fue por conveniencia, por medio de un profesor, el cual tenía la jefatura de un octavo básico en el Liceo Bicentenario Marítimo de Valparaíso, que nos ofreció desinteresadamente sus horas de orientación con el curso, para efectuar esta investigación. Por medio de su recomendación y siguiendo los medios formales, se citó y concreto una reunión con la directora del establecimiento, donde se le hizo entrega de una carta formal (ver anexo 1.2) con la solicitud, la cual obtuvo su aprobación.

3.2. Resguardos éticos

Para realizar esta investigación, se contó con la autorización de la dirección del liceo, la aprobación del profesor jefe, y la autorización de los padres. (ver anexo 1.1, 1.2 y 1.3)

Además, se les explicó a los estudiantes en qué consistiría el estudio, siendo su participación voluntaria e informada. Así mismo, se resguardó el carácter secreto y anónimo de los cuestionarios estableciendo números de folio para cada estudiante,

eliminando los nombres escritos. De esta forma es posible afirmar que no existe posibilidad alguna de vulnerar la integridad y derechos de los estudiantes del estudio.

Es necesario señalar que durante la reunión de apoderados donde se solicitó la autorización, por medio de la firma de un consentimiento informado, sólo hubo un apoderado que se opuso, donde se respetó la posición del apoderado, no siendo incluido el estudiante dentro de los resultados del estudio.

4. Proceso de recolección de información

4.1. Descripción de sesiones:

Para la recolección de datos se realizaron tres actividades participantes en el curso, se contó con tres horas pedagógicas, divididas en tres sesiones. En la primera sesión se realizó una muestra de trozos de películas, que ejemplificaban la emoción que se quería que reconocieran, midiendo su percepción por medio de una encuesta. Segunda sesión, se aplicaron dos encuestas escritas que buscaban recoger información acerca de su contexto y autoestima, dirigidas por medio de la proyección de una presentación powerpoint para reforzar su concentración. Tercera sesión, constó de dos partes. Una dedicada a una actividad grupal de cuatro equipos, donde debieron resolver un problema trabajando en equipo para conseguir su objetivo. Dos, una actividad audiovisual, donde se abordó la empatía, los estereotipos de género de la televisión y el sexismo en la vida cotidiana, por medio de tres cortos audiovisuales que problematizaban el tema. Conjuntamente se realizaron notas de campo en todas las sesiones.

4.1.1. Primera Sesión:

El objetivo de esta sesión era observar la percepción de los estudiantes respecto a ocho tipos de emociones, para ello se representaron las emociones en dieciséis escenas de películas, donde cada una se representaba en dos escenas distintas de manera aleatoria. Se proyectó la primera escena, dando una pausa de 2 minutos, donde se les instó a que escribieran palabras que se les vinieran a la cabeza a través de la escena que acaban de ver, terminado el primer minuto, se le pidió que encerraran en un círculo la alternativa con la emoción que creyeran que correspondía a la escena. Luego se prosiguió con la siguiente escena repitiendo el procedimiento, luego no fue necesario esperar dos minutos tras cada escena, ya que comenzaron a hacerlo de forma rápida y sistemática.

4.1.2. Segunda Sesión:

Se efectuaron dos encuestas escritas para obtener información acerca de su contexto y autoestima. La primera encuesta fue dirigida y acompañada por medio de la proyección de una presentación powerpoint para reforzar su concentración y la segunda correspondió a un cuestionario sobre autoestima en estudiantes adolescentes, que se les entregó cuando finalizaron el primer cuestionario.

4.1.3. Tercera Sesión

4.1.3.1. Trabajo Grupal:

En esta actividad se separó al curso en cuatro equipos, se les planteó un problema que para ser resuelto se debía trabajar en equipo. A cada equipo se le dijo que era una familia, esa familia poseía una alimentación diversa que se componía de frutas –las cuales fueron representadas por dulces de colores-. A cada grupo se le entregó una cantidad de fruta inicial –prevista- y una tarjeta con un objetivo. Cada tarjeta contaba con objetivos distintos, los cuales eran la obtención de una cierta variedad de frutas en distintas cantidades a las frutas iniciales que poseían, faltando algunas y sobrando otras. Para conseguir su objetivo se les dijo que no se podían quitar las frutas entre las familias, pero si podían hacer trueques o intercambios entre ellas. Además, se les dijo que existía un banco –representado por el investigador-, que también realizaba intercambio, pero imponía sus propios criterios, al cual una vez iniciado el juego se le podían acercar a preguntar. Las frutas repartidas inicialmente, permitían un cierto número de intercambios o trueque, pero al acabarse estas posibilidades, los grupos se verían obligados a tratar con el banco para alcanzar el objetivo. El intercambio que ofrecía el banco, era el de pedir más frutas de las que le sobraban a cada grupo individualmente, pero a cambio les entregaba las frutas necesarias para lograr el objetivo de dos familias o grupos. Esto último no se les explicó, de manera intencional, para que ellos descubrieran trabajando en equipo.

4.1.3.2. Trabajo Individual:

Se mostraron tres cortos audiovisuales con temas sociales problemáticos, el fin de este material era hacer a los estudiantes problematizar y expresar sus emociones frente a estos. Las temáticas escogidas para los cortos audiovisuales fueron económicas –para la primera escena- y de género –para las dos restantes-.

4.2. Apoyo audiovisual:

4.2.1. Películas para inducir emociones (Fernández, Pascual, Soler, & García, 2011): Selección de películas y escenas para la primera sesión.

Para seleccionar las películas se utilizaron tres criterios, primero se consultó la lista de las diez películas con más espectadores en Chile durante el año 2018, dato que encontramos en una publicación de cooperativa.cl (2018), el resultado sería más efectivo si la película había tenido una amplia difusión y ya había sido vista por los estudiantes. Segundo, se consideró que la calificación de la película fuera apta para todo espectador. Tercero, la elección de la película debía ser de interés para adolescentes hombres y mujeres entre las edades de 13 y 14 años. Finalmente, las películas seleccionadas fueron “Mi villano favorito 3” y “Avengers: infinity War”.

Para la escoger las escenas, conseguimos ambas películas y se procedió a verlas atendiendo a la expresión de las ocho emociones seleccionadas para esta investigación, cuando se identificaba una emoción, se anotaban los intervalos de tiempo en los que se encontraba junto con la emoción reconocida en un formulario diseñado para este propósito (ver en anexo 3.1), luego con un programa de edición de video se procedió a cortar las escenas, a través de este procedimiento se consiguieron treinta y seis, de las que seleccionaron sólo dieciséis, las que consideramos que representaban de mejor manera y sin confusiones la emoción.

Amor:

Escena 3: Avenger Infinity Wars.

Una mujer con poderes sensoriales y un hombre que posee una gema en su frente -que brilla-, se encuentran muy cercanos frente a frente. Él le pregunta que es lo que siente, la mujer aproxima su mano frente a la gema y le dice que solo lo siente a él. Posteriormente, ambos posan sus manos sobre sus caras y se besan.

Escena 10: Mi Villano Favorito 3.

Un personaje amarillo comienza a recordar. La escena se convierte en una seguidilla de momentos en lo que un hombre calvo ha tenido gestos considerados con él: curándolo cuando se cayó de una bicicleta, regalándole otro avión cuando rompió un avión de papel y dándole su caña de pescar cuando él perdió la suya mientras pescaban. Su último recuerdo es de una puesta de sol, cuando el hombre calvo lo abraza.

Esperanza:

Escena 2: Mi Villano Favorito 3

Una pequeña niña se disculpa y deja a otras personas comiendo en una gran mesa. Raudamente comienza a caminar, cuando la detienen para preguntarle sobre su prisa, alude a que debe dormir porque mañana verá un unicornio. Al llegar a su pieza comienza a rezar y pedir un unicornio. Lo que no sabe es que alguien la espía desde la puerta.

Escena 12: Avenger Infinity Wars

Un hombre de estatura promedio interpela a un hombre enano de pelo largo con rostro de tristeza. Trata de hacerle reflexionar sobre sus grandes capacidades, explicándole las grandes cosas que podrían hacer juntos.

Miedo:

Escena 6: Mi Villano Favorito 3

Dos personajes van sobre un vehículo experimentando las funciones que tiene de forma torpe, chochando contra cosas en su camino. Quien maneja se jacta de la resistencia de su automóvil, mostrando su aparataje de misiles, lo que a su acompañante le hace gracia. Pero luego de una mala maniobra se desvían del camino y pasa de ser un momento controlado de diversión a una caída al vacío.

Escena 11: Mi Villano Favorito 3

Una mujer, la cual parece cercana a los niños que la acompañan, llevando una joya gigante en su mano, pone cerradura al lugar que acaban de entrar y frente a los niños se quita una máscara, demostrando que es un hombre disfrazado mientras da un fuerte grito y mirándolos amenazantemente.

Vergüenza:

Escena 5: Mi Villano Favorito 3

Una mujer pide disculpas por lo que acaba de suceder dentro de un almacén donde se encuentran más personas, tras haber malinterpretado lo que allí dentro sucedía -al escuchar un grito-. Se va retirando tratando de ser graciosa y huir lo más rápido posible.

Escena 16: Mi Villano Favorito 3

Un ser calvo con una joya gigante en sus manos, cuelga de su propia ropa semi-desnudo –de un objeto volador que se está desplazando-. Mientras cuelga pasa por una gran ventana de un edificio, donde varios personajes celebran un cumpleaños

cantándole al festejado. Los personajes dentro del edificio paran de cantar y se quedan asombrados mirándolo, mientras algunos se burlan, sacan fotos y graban con sus celulares. El hombre calvo mira hacia otro lado y trata de disimular prosiguiendo con el canto del cumpleaños feliz. Unos seres amarillos –minions- lo observan con binoculares mientras se ríen.

Odio:

Escena 8: Mi Villano Favorito 3

La escena muestra un conflicto entre un grupo y una persona, entre los cuales había una relación de cariño que se había puesto en conflicto por decisiones que había tomado una de las partes. El grupo de sujetos amarillos –minions-, se enfrentan a otro sujeto mostrando que no les gusta su nueva actitud mediante imágenes, consignas, carteles y un discurso armado. El personaje aludido, se trata de defender sin un resultado favorable. El equipo de minions lo desprecia y decide abandonarlo de manera conjunta.

Escena 9: Mi Villano Favorito 3

Hay un conflicto entre dos personajes (uno calvo y otro rubio), los cuales estaban entablando una relación fraterna, los personajes se bajan de un helicóptero, ambos se encuentran muy cerca y comienzan a discutir por lo que harán con una joya gigante que el personaje calvo sostiene entre sus manos. Se trata de una joya que ambos robaron, pero para al cual tienen distintos fines, por esta razón, comienzan a insultarse, hasta que finalmente el calvo se retira, llevándose la gema burlándose y menospreciando la participación del otro en el robo.

Seguridad o calma:

Escena 7: Avenger Infinity Wars

El protagonista de la escena –un súper héroe- le dice a otra persona que se mantenga al margen. Luego, camina raudo, mientras su cuerpo se va transformando y se preparada para pelear.

Escena 13: Mi Villano Favorito 3

Dos hombres se encuentran en la playa, el hombre rubio cuelga ropa con cara de satisfacción, mientras el otro calvo se encuentra tirado en la arena mirando el mar. El rubio se acerca al calvo, sentándose a su lado alentándolo a seguir por el mismo camino de antes. Mientras lo hace, juega con la arena de la playa.

Ira:

Escena 4: Avenger Infinity Wars

Un hombre verde gigante ataca a otro ser con golpes, mientras va gritando y empujándolo mientras le propina combos, hasta azotarlo contra una pared. El escenario es sombrío y con fuego alrededor.

Escena 15: Mi Villano Favorito 3

Una mujer escucha un grito y entra rápidamente a una especie de bar abriéndose paso repartiendo golpes a varios personajes masculinos, hasta finalmente llegar a la barra, donde encuentran a dos niños.

Orgullo

Dentro de los antecedentes, Thomas J. Scheff señala que orgullo es una de las emociones básicas sociales, no parece coincidir con los resultados, o no aplicaría para adolescentes.

Escena 1: Avenger Infinity Wars

Hay cuatro seres en una habitación lúgubre. Tres de ellos se encuentran reunidos y el restante, a quien llama Tony, es a quien han ido a convencer de algo. Tony es interpelado por uno de los tres hombres para activar a los “vengadores”, pero alude a que el paso del tiempo y problemáticas se lo impiden, se niega realizar una acción determinada. No escucha razones y sigue ensimismado.

Escena 14: Mi Villano Favorito 3

Un hombre en mallas y con una joya gigante entre uno de sus brazos, hace una rutina de ejercicios que ve por televisión, mientras suena de fondo una canción de Olivia Newton John. Mientras canta y se ejercita, un pequeño robot se acerca y le pregunta ¿Cuál es el plan? El hombre en mallas sobre una gran pelota de plástico, mueve su pelvis, trata de tontito al pequeño robot jactándose de su plan.

4.2.2. Cortometrajes para problematizar situaciones sociales: selección de cortometrajes para la tercera sesión

Se escogieron tres temas, que pudieran ser representados en cortometrajes que problematizaran con temas que pudieran ser sensibles para los estudiantes.

Descripción del Primer cortometraje: El otro Zapato

El cortometraje sucede en una estación de trenes de la India donde un niño mendigo se le rompe su sandalia por uso excesivo y sienta a lamentarse. En ese momento aparecen en escena dos zapatos relucientes que están siendo limpiados permanentemente por otro niño, quien los calza mientras camina junto a su familia para tomar el tren. El niño descalzo siente deseo por los zapatos, mientras la familia espera la llegada del tren. Al llegar el tren a la estación ocurre una gran aglomeración en las puertas, mientras todos/as se empujaban por ingresar, en ese momento el niño de los zapatos nuevos pierde uno de sus zapatos, el que queda sobre el andén tirado.

El niño descalzo al ver a situación toma el zapato y comienza a correr tras el tren para alcanzar a entregarlo a su dueño, lo que no consigue producto del cansancio. En dicho momento el niño que iba sobre el tren con solo un zapato reluciente se lo saca y lo lanza sobre el andén para regalarlo al niño descalzo. Tras ello se despide con un ademán.

Descripción segundo cortometraje: Estereotipos de género en la televisión.

Este corto se divide en dos partes uno dirigido a los estereotipos femeninos y la segunda a estereotipos masculinos en la televisión.

La primera parte del video comienza con la identificación de una serie de estereotipos asignados a las mujeres, los que se refuerzan a través de los medios de comunicación generando representaciones del estatus, roles y conductas impuestos a las mujeres por el patriarcado como figuradas deseadas, modelos de conducta. También se refiere a la cosificación de la mujer como ícono sexual. “La diversidad de la mujer en los medios de comunicación no está representada, lo que se proyecta es una mujer artificial, ideada para vender”.

Posteriormente, se describe el comportamiento de la industria televisiva, donde las mujeres no son consideras, pues los medios de comunicación no solo masifican los estereotipos, sino que los reproducen en su funcionamiento interno.

> Según la estrategia mediática, la mujer es mujer en tanto se comporta como ellos lo imponen, coqueta, compradora, ingenua y derrochadora. La mayoría está ahí (la televisión) para adornar el cuadro o para proyectar una imagen de equidad.

La segunda parte del video, se refiere a estereotipos de la masculinidad reproducidos entre los hombres, esto lo realiza a partir de tres publicidades.

Primera publicidad - ¿Dónde Vive la hombría de un hombre?: Se muestra a un hombre desagradado en distintos espacios y realizando distintos trabajos domésticos y relaciones dentro de una casa, como en el living conversando con tres mujeres que toman té y se ríen a carcajadas, o en la cocina cuidando a los/as niños/as mientras prepara una masa, o en el jardín regándolo. Mientras el hombre cae feliz y en cámara lenta sobre su sillón con amigos, la voz en off señala “Su hombría está en aquel metro cuadrado donde se declara rey, donde está su trono y su D-Box HD de una marca <x>”. Segunda publicidad - El cazador: Transcurre en un local de playa donde tres amigos se encuentran y comienzan una conversación a propósito del término de la relación sentimental de uno de ellos, quien plantea “Tres meses con la misma mina, […] todo bien, el tiburón anda suelto de nuevo”, en dicho momento aparece una joven quien le señala que se enteró de su ruptura amorosa y le pregunta si está bien frente a lo que este señala “todo mal, me siento como un pececillo indefenso en un océano de soledad”, despertando la empatía de la mujer. Tras ello, la chica le invita una cerveza y se retira, éste mira a sus amigos sonriendo e imitando a un tiburón. Tercera publicidad - La belleza masculina: En un camarín hay un hombre gordo utiliza una marca de desodorante, aparece una voz en off que se pregunta “¿Qué pasa cuando usas el desodorante <x> con fragancias verdaderamente masculinas?” En ese momento el hombre gordo comienza a descascararse y es reemplazado por un hombre musculoso sobre una motocicleta, donde dos de los extras de la escena, uno gordo y otro viejo se transforman en un oso y una mujer en bikini que mira coquetamente al motociclista.

> Descripción tercer corto: Cómo sería la vida de un hombre si fuera tratado como mujer.

Como viviría un hombre si viviera con el mismo trato social que se le da a la mujer: Se retrata la trayectoria de vida de un niño cualquiera, que es educado bajo la misma figura de minoración y cosificación social que sufren las mujeres, vemos el tránsito desde la infancia donde le refuerzan los ideales de belleza y la sumisión. En la adolescencia donde comienza a sufrir acoso callejero, imposición de patrones de belleza en un contexto de inseguridad personal, desprecio intelectual hacia él, inculcación de los trabajos domésticos como hábitos, represión de su sexualidad, acoso, filtración de fotos íntimas, hasta llegar a una adultez. Donde se le reduce en términos laborales y académicos, se le descalifica por su forma de vestir, se le impone un ideal de juventud eterna, se le paga menor salario por el mismo trabajo que sus compañeras, sufre de violaciones en el contexto de fiestas, se le rapta, se le niegan puestos importantes de trabajo por la imposición de un rol familiar y se le reprocha

socialmente durante el cumpleaños nº 30 su soltería. El video concluye con la siguiente frase “¿Cómo te sentirías si tuvieras que vivir esto por ser hombre?”

4.3. Cuaderno de campo:

El cuaderno de campo consistió en notas que se realizaron posterior a las sesiones, donde se describieron la distribución de los estudiantes en la sala, las actividades que se realizaron, los tiempos en que transcurrieron y las impresiones del investigador durante las sesiones. (ver anexo 2)

4.4. Instrumento:

4.4.1. ***Reconocimiento de emociones*** *(Ad hoc):*

Este instrumento consta de dos elementos, el material audiovisual y una hoja de respuestas. El primero ya fue descrito dentro del ítem “apoyo audiovisual”. En cuanto al segundo, la hoja de respuesta contenía dieciséis ítems (ver anexo 3.2.1), cada ítem poseía dos secciones una de respuesta abierta y otra de respuesta cerrada. En la sección abierta se debía escribir las palabras que se le vinieran a la cabeza con la escena que se le mostraba al estudiante y en la sección cerrada, se preguntaba “¿con cuál de estas ocho emociones vincula la escena que acaban de ver?”, debajo de la pregunta se exponían ocho alternativas excluyentes: amor, orgullo o contento de sí mismo, esperanza, sorpresa o asombro, enojo u odio, cólera o ira, miedo y vergüenza.

4.4.2. ***Cuestionario de contexto*** *(Rebollo Catalán & et al, 2006):*

Este cuestionario es de respuesta abierta, incluye veintiocho preguntas (ver anexo 3.2.2), las cuales ahondan cinco áreas valorativas: social, cultural, escuela, valoración interrelacional y autovaloración. Dentro de la categoría social existen tres subcategorías: la social, nacional, comunal, de las cuales se desprenden cinco preguntas. En la categoría cultural existe cuatro subcategorías: religioso/espiritual, étnico/racial, cultural y referentes culturales, compuesta de cinco preguntas; la categoría, referentes culturales se divide a su vez en cinco: música, series/películas/animación, videojuegos, deporte y libros. La categoría escuela se subdivide en: escuela, compañeros de curso y expectativas del liceo, compuesta por tres preguntas. La categoría interrelacional o agencia: valorativa, se subdivide en diez, compuesta por 15 preguntas: pasatiempos, espacial, autorregulación, sueños y deseos, influencia social, determinación, apariencia, emocionalidad, alegría y temor. La categoría autovaloración posee dos subcategorías perseverancia y determinación

*4.4.3. **Test-Autoestima** (García Gómez & Cabezas Moreno, 2018)*

El cuestionario para la evaluación de la autoestima consta de diecinueve ítems, donde dieciséis corresponden a cualidades propias de la autoestima y tres pertenecen a una escala de autocrítica que trata de evaluar en qué medida los alumnos están contestando sometidos o no bajo los efectos de la deseabilidad social.

Las cualidades de la autoestima presentan distintos factores o dimensiones de la autoestima, siendo estas: física, general, competencia académica/intelectual, emocional, interrelacional y un índice de auto-concepto total que representa la suma de las puntuaciones de todas las dimensiones, cada ítem poseía una escala Likert de 1 a 4 con las valoraciones: muy de acuerdo, algo de acuerdo, algo en desacuerdo y muy en desacuerdo. Dependiendo de si la pregunta era en afirmación o negación se invertía el valor del puntaje, para asegurarse que los estudiantes estuvieran poniendo atención.

A estas dimensiones señaladas se le suma un índice independiente autocrítico, que evalúa la medida en que los estudiantes están contestando sometidos bajo los efectos de la deseabilidad social. En este caso señala que los estudiantes poseen fuertes defensas, por lo tanto, sus respuestas estarían artificialmente elevadas.

4.4.4. Trabajo grupal: Conseguir alimentos para sobrevivir (ad hoc):

El juego consistía en formar cuatro grupos y un banco. Los cuatro grupos estaban conformados por los estudiantes y el banco por el investigador. A cada grupo se le entregó un grupo de dulces de colores inicial y se le exigía por medio de una carta con objetivos que debían conseguir otra relación de dulces de colores, el juego se diseñó para que los estudiantes tuvieran una cantidad inicial de recursos diferentes e inferior a los que se le pedía en los objetivos, permitiendo el intercambio de recursos para acercarse a su objetivo, pero ningún grupo podría lograr el objetivo impuesto sin negociar antes con el banco ya que les hará falta entre una a dos frutas para conseguirlo, y les sobrarían entre dos a tres frutas.

La familia uno partía con: cuatro verdes, cuatro naranjas, uno rojo, un amarillo; siendo su objetivo, cinco verdes, dos naranjas y dos rojos. La familia dos partía con: dos verdes, dos naranjas, cinco rojos y un amarillo; siendo su objetivo: cuatro rojos, tres verdes y dos amarillos. La familia tres partía con: ocho naranjas, un rojo, un amarillo; siendo su objetivo: seis naranjas, dos amarillos y un verde. Y la familia cuatro partía

con, dos verdes, cinco naranjas, un rojo, dos amarillas; siendo su objetivo, tres amarillos, tres rojos y tres naranjas.

Al tener que ir a negociar con el banco, las familias o grupos estaban obligados a juntar sus colores para conseguir el objetivo. El ejercicio de esta actividad, contrasta con la idea de la competencia entre grupos y su fin es observar las reacciones grupales al no existir competencia. (ver anexo 3.3)

4.4.5. Trabajo individual: Conflictos por medio audiovisual (ad hoc)

Este instrumento constó de tres corto metrajes los cuales fueron descritos en ítem 4.1 y un cuestionario que incluyó tres preguntas donde se consultaba lo mismo en las tres: ¿qué emociones sentiste al verla escena? (ver anexo 3.2.4).

5. Análisis de Información

Métodos de análisis, especificando el procedimiento a que se someterán los datos:

Preguntas abiertas: Las respuestas con carácter cualitativo fueron transcritas a un procesador de texto y analizadas por medio de programa altlas.ti 7.5.7, en el cual se categorizaron las respuestas, se tabularon y se hizo un análisis de frecuencia de la aparición de las categorías determinadas. (ver anexo 4.1.1, 4.2 y 4.4)

Preguntas cerradas: Se hizo un análisis de frecuencia con el programa SPSS Stadistics 21, para su cuantificación y posterior análisis. Para esquematizar los datos de las encuestas se utilizaron tablas de contingencia (ver anexos 4.1.2 y 4.3), la cual nos permite sacar cálculos de frecuencias, porcentajes, graficar y describir.

Capítulo IV: Resultados:

1. Reconocimiento de emociones:

Se describen independientemente cada uno de los resultados. La correspondencia de las emociones en general tendió a ser alta, específicamente las emociones vergüenza, amor, esperanza y miedo, que representan la mitad de las emociones consultadas. Un cuarto de las emociones mostró una correspondiente media, específicamente las emociones odio y seguridad o calma. Otro cuarto de las emociones consultadas mostró una correspondencia baja, específicamente ira y orgullo. Esto nos permite situarnos y demostrar que el significante utilizado para denominar una emoción es correspondiente al significado entre Investigador e investigado.

1.1. Amor:

Escena 3: Avenger Infinity Wars

Escena 3. Al separar por sexo el 100% de los hombres reconoció la escena como amor, en mujeres fue de un 82%, otras interpretaciones fueron seguridad 9% y vergüenza 9%. La escena contenía elementos seguridad, ya que, al demostrarse amor, al tener alguien que te quiera, generaría seguridad emocional. La vergüenza, no aparece representada en ningún momento por alguno de los personajes, por lo que vislumbro que fue la emoción que sintieron al ver la escena. Definimos vergüenza como “la idea de una acción, que imaginamos vituperada por los demás”, por lo que asociamos que empatizaron con la escena, se representaron mentalmente en la situación y esa idea la imaginaron vituperada por los demás.

Escena 10: Mi Villano Favorito 3

La escena 10, fue reconocida en un 75%, diferenciando por sexo, en mujeres fue de un 90%, quiénes además lo interpretaron como vergüenza en un 10%. El reconocimiento en hombres fue de un 64%, además lo interpretaron como seguridad en un 29% y como esperanza en un 7%. Las mujeres asociaron la escena con vergüenza, vuelve a suceder algo similar a los resultados de la escena tres, en la escena diez no aparece la vergüenza representada, sino más bien la necesidad de un otro, que brinde su cariño y cuidado, por lo cual sostenemos que no describen la emoción representada, sino que están sintiendo la emoción, están empatizando con el personaje, y vuelven a sentir que esa idea puede ser vituperada por los demás. Los

hombres asociaron la escena con seguridad, a diferencia de la escena anterior donde el amor se representa en forma de pareja, en esta escena el amor se representa de forma filial más cercana a la figura paterna, de alguien que siempre está ahí para ayudar y cuidar. La segunda interpretación de los hombres fue la esperanza, al observar la escena, constatamos que la emoción esperanza se representa en la escena en alguna medida, recordemos que esperanza es “la alegría inconstante que brota de la idea de una cosa futura o pretérita, de cuya efectividad dudamos de algún modo”, la escena comienza recordando, el recuerdo termina con ambos sentados mirando una puesta de sol abrazándose, es la idea de pretérita de una alegría, el amor, el cual añora y tiene la esperanza de volver a obtener.

1.2. Esperanza:

Escena 2: Mi Villano Favorito 3

En la escena 2, observamos una concordancia del 84%, que al diferenciarlo por sexo nos dio un 64% para mujeres y 100% para los hombres. Las mujeres interpretaron esta escena también como amor y vergüenza. Amor, la esperanza como lo definimos en la escena anterior es la idea de algo que nos provoca alegría, la niña mientras está pidiendo o deseando un acontecimiento, muestra esperanza, el personaje que observa a la niña mientras reza, suspira, porque que la niña desea algo con todo su corazón, lo que representa un problema para él, ya que la quiere o ama, y por lo tanto desea que sea feliz, y no es fácil conseguir un unicornio. Nuevamente, no están representando lo que sucede, sino que están señalando lo que sienten al empatizar con uno de los personajes, en este caso el hombre que observa. Vergüenza, vuelven a representar lo que están sintiendo, ya que la escena no muestra que algún personaje se avergüence de lo que hace, en este caso empatizan con la niña, la cual no sabe que la están observando, pero sería vergonzoso descubrir que alguien te escucha mientras deseas o pides algo en voz alta como en un rezo.

Escena 12: Avenger Infinity Wars

La escena 12, fue reconocida por el 79% del curso, en las mujeres en un 80% y en hombres en un 79%. Las mujeres también lo interpretaron como seguridad. Recordemos que seguridad se define como “alegría que surge de una idea de una cosa futura o pretérita, acerca de la cual no hay causa de duda”, a partir de esto podemos decir que la seguridad se diferencia de la esperanza en que en una hay certeza y en la otra no la hay, uno de los personajes le da seguridad al otro, para que tenga esperanzas. Por lo tanto, si se encuentra presente eta emoción, pero no es la

principal, más aun, cuando en la misma escena uno de los personajes nombra la palabra esperanza, lo que pudo haber hecho marcar la tendencia. Los hombres además lo interpretaron como seguridad, miedo y orgullo. En seguridad el análisis es el mismo que en las mujeres. Miedo, recordemos que miedo lo definimos como “tristeza inconstante, que brota de la idea de una cosa futura o pretérita, de cuya efectividad dudamos de algún modo”, esta emoción sería la contraria a la seguridad junto con temor y desesperación, si uno de los personajes le está dando seguridad a otro, es porque el otro posee miedo o temores, por lo cual me parece una correcta interpretación, pero se están centrando en uno de los personajes no en la escena, esto puede deberse a que empatizan más con un personaje que con otro. Orgullo, me parece que puede ser también parte de la escena, ya que uno de los personajes intenta subirle la autoestima al otro, mostrándole sus capacidades, esto se podría interpretar con hacer que el otro se sienta contento de sí mismo que considere su propia potencia de obrar, esto también sería una forma de empatizar con uno de los personajes.

1.3. Miedo:

Escena 6: Mi Villano Favorito 3

La escena 6, obtuvo un 88% de reconocimiento, 91% en mujeres y 86% en hombres, la única otra interpretación que se le dio, fue la de seguridad, mayor en hombres. Pienso que puede entenderse como seguridad, el hecho de que el personaje que maneja se siente muy seguro de las capacidades de su vehículo, pudiendo enfrentarse a cualquier situación con él, por lo cual ponerse en riesgo a sí mismo sobre el vehículo no le generaba miedo, la escena finaliza con ambos gritando mientras caen al vacío dentro del vehículo, el que maneja presiona botones al azar mientras cae para dar solución al problema, pero también está asustado. Podemos relacionar que los hombres hayan tenido un porcentaje más alto en seguridad, por sus comportamientos de riesgo por sentirse seguros o sobrestimar sus capacidades.

Escena 11: Mi Villano Favorito 3

La escena 11, obtuvo un 62% de reconocimiento, las mujeres 70% y los hombres 57%. Las mujeres también interpretaron la escena como enojo y vergüenza. El enojo en la escena creo que podría llegarse a él de dos formas, la primera, es la actitud del personaje al sacarse la máscara y gritarles a las niñas, lo hace de manera tal, que muestra todo su enojo en la expresión, para asustar a las niñas; la segunda opción sería el enojo que pudo haber sentido la estudiante al empatizar con las niñas, las cuales habían confiado en la otra persona hasta que se sacó la máscara. No existe en

ningún momento en la escena algo vergonzoso, por lo cual me guío por la idea que están expresando lo que sintieron, que probablemente se avergonzaran de la idea de que el villano de la película se haya disfrazado y actuado como mujer para engañar a las niñas. Los hombres interpretaron la escena también como ira, amor, enojo y vergüenza. Ira, esta emoción tiende a confundirse con la de odio o enojo, por lo cual la expresión que hace para asustar a las niñas puede señalizarse igual como las mujeres interpretaron el odio, se centran en la causa del miedo, o por otro lado en que les generó ira la situación que ocurría. Amor, esta emoción no creo que se relacione con la escena, debe haber sido un error o el estudiante lo hizo jugando alguna broma. Las interpretaciones de vergüenza y odio, no creo que difieran del análisis que hice desde las mujeres. Hago el alcance de una nota etnográfica de la primera sesión, a algunos hombres me pareció que les molestaba el personaje porque lo encontraban afeminado y eso los perturbaba.

1.4. Vergüenza:

Escena 5: Mi Villano Favorito 3

En la escena 5, el 92% del curso mostró concordancia, las mujeres en un 91% y hombres 92%. Las mujeres también lo relacionaron con miedo. En la escena aparecen personas asustadas mientras miran al personaje que habla, la cual se hace la graciosa, con rostro de culpa, mientras se justifica y pide disculpas por lo que hizo, era una opción, aunque no la que más se representaba. Los hombres, además relacionaron esta escena con seguridad o calma, puede interpretarse que después de lo que hizo el personaje, sale de la situación rápidamente, aunque sienta vergüenza y huya, lo hace con calma y dando explicaciones.

Escena 16: Mi Villano Favorito 3

La escena 16, tuvo una correspondencia del 96%, en mujeres de un 100% y en hombres de un 92%. Los hombres la relacionaron además con seguridad, puede entenderse como seguridad la actitud del personaje al tratar de tomar el control de la situación, pese a la vergüenza que sentía, cuando cantan el cumpleaños feliz, tratando de aparentar que él era parte de una sorpresa, aunque no lo logra, porque todos se ríen de él.

1.5. Odio:

Escena 8: Mi Villano Favorito 3

La escena tuvo una correspondencia del 56%, en mujeres de un 72% y en hombres de un 43%. Las mujeres también la interpretaron como ira, vergüenza y orgullo. Los hombres con ira, orgullo, seguridad o calma, vergüenza y amor. La ira se parece mucho al odio, pero me parece que tiene una connotación más fuerte, pues hay un deseo a hacer mal al otro, en cambio el odio, es una idea pasiva en primera instancia, por lo cual observo que no hay una adecuada percepción en este conflicto sobre la diferencia entre odio e ira, importante para tener en cuenta en adolescentes que tienden a reaccionar a veces de manera exagerada cuando se molestan. En la escena también había orgullo y vergüenza, ya que, de parte de un grupo, se le reclamaba a una persona haber dejado de ser como era y se le exigía volver a ser de esa manera, mostrando lo ridículo que se veía ahora, pero la persona nunca sintió vergüenza por cómo era, más bien trató de convencer al grupo que lo aceptara en su nueva forma. Podríamos decir que existe la vergüenza, pero de forma ajena, el grupo se avergonzaba del actuar de la otra persona y también se puede entender, que la persona era orgullosa al no querer dar a torcer su postura. Por lo cual hay una tendencia a empatizar con los personajes, en vez de describir lo que sucede. Es necesario reconocer que en esta escena las mujeres obtuvieron un alto reconocimiento, a diferencia de los hombres que obtuvieron uno bajo. Esto se debe a que hubo más interpretaciones desde los hombres relacionando la escena con amor y seguridad, puedo interpretar que el personaje que está siendo interpelado, el cual es feliz siendo como es, se da el tiempo de explicar con calma y muy seguro de sí mismo, incluso busca su apoyo y no puede entender que le den la espalda.

Escena 9: Mi Villano Favorito 3

La escena nueve, tuvo una correspondencia del 41%, en mujeres del 40% y hombres 43%. La escena fue relacionada, además, con orgullo e ira principalmente, como habíamos dicho había un conflicto de interés entre ambas partes, sobre el uso de un recurso que habían obtenido entre ambos. Esta escena estaba complicada, creo que no se equivocaron los estudiantes al señalar el orgullo como una posibilidad. Aunque se centraron en lo que sentía cada persona, en vez de la interacción del orgullo de cada personaje. La escena escogida se prestaba para la confusión. Aun así, odio fue la que tuvo mayor preferencia, secundada por orgullo con un 30%.

1.6. Seguridad o calma:

Escena 7: Avenger Infinity Wars

En la escena 7, hubo un reconocimiento del 60%, 72% en mujeres y 50% en hombres. Las mujeres además reconocieron la escena como odio, orgullo y amor. La aparición de otras interpretaciones en mujeres fue bastante baja, odio, podría referirse a lo que sentía el personaje contra el enemigo, orgullo al a postura del supe héroe frente al enemigo y amor, por querer cuidar a su amigo. Los hombres, a diferencia de las mujeres reconocieron la emoción esperanza, me parece una emoción plausible, pero como algo que sintieron ellos no como actuada en la escena. Las mujeres en general obtuvieron un reconocimiento más alto.

Escena 13: Mi Villano Favorito 3

En la escena 13, el 58% reconoció esta esta escena, en mujeres fue el 60% y hombres 57%. En esta escena están dos personas conversando en la playa mientras uno observa el mar y el otro habla mientras cuelgan la ropa, conversan sobre el futuro. Pienso que se puede interpretar como esperanza, por lo que el nivel medio de reconocimiento que alcanzó esta escena pudo estar dado por la elección de una escena confusa.

1.7. Ira:

Escena 4: Avenger Infinity Wars

La escena 4, tuvo un reconocimiento del 52%, en mujeres del 57% y en hombres de 46%. Las mujeres además interpretaron esta escena como enojo y esperanza. Los hombres además la interpretaron como odio o enojo. En la escena se observa a una persona golpeando a otra mientras la empuja hacia atrás, hasta llegar a una pared agresivamente. En esta escena no hay mucho espacio a la confusión, principalmente se confunde con odio, que es muy parecida a la ira como ya explicamos antes. Los adolescentes no saben diferenciar el nivel de esta emoción, lo mismo sucedió cuando tenían que reconocer odio, tendían a confundirse. Esperanza, en la escena no se observa la esperanza, por lo cual deduzco que es el sentir de los estudiantes.

Escena 15: Mi Villano Favorito 3

La escena 15, obtuvo un reconocimiento del 25%, 20% en mujeres y 29% en hombres. Esta escena es una de las que tuvo más bajo reconocimiento. En esta escena una

mujer escucha un grito, lo que la hace reaccionar de forma exagerada entrando por la puerta de un bar repartiendo golpes a todos los hombres que se encuentra en su camino hasta llegar donde están dos niñas, donde se da cuenta que no les había pasado nada. Nuevamente aparece el problema de confundir odio con ira. Al diferenciar por sexo se observa algo interesante, los hombres siguen manteniendo la misma tendencia de confusión con odio, pero las mujeres señalan un 50% en miedo. Pienso que de alguna forma justifican el actuar de la mujer de la escena, porque sienten empatía, por lo cual no se centran en la acción, sino en lo que causa la acción, nuevamente están sintiendo no interpretando.

1.8. Orgullo:

Escena 1: Avenger Infinity Wars

La escena 1, tuvo una correspondencia del 40%, en mujeres 46% y en hombres 36%. Las mujeres también la interpretaron como miedo y esperanza. En la escena un grupo de personas intentan convencer a una persona que hable con otra, la cual no se encuentra presente, la persona interpelada no quiere responder ni aceptar porque está reñida con esa persona. Miedo, pienso que cuando alguien no quiere actuar o se inmoviliza, puede interpretarse como miedo, tenemos el antecedente que la emoción miedo tuvo un alto reconocimiento, por lo cual es una emoción que los estudiantes conocen bien, esto puede contraponerse a que orgullo sea una emoción que hayan experimentado poco. Esperanza, se puede interpretar como esperanza que la interpelación al personaje haya sido efectiva, creo que se presta a la confusión, si se empatiza con el personaje que está interpelando al que tiene la actitud de orgullo. Los hombres interpretaron esta escena como miedo mayoritariamente con un 57%. Esto es bastante interesante, creo que en parte se suma la interpretación del miedo que hice a partir del resultado de las mujeres, pero los hombres tienden a confundir orgullo con miedo, que son casi opuestas, no se me ocurren más interpretaciones que el bajo reconocimiento de los estudiantes con la emoción puede deberse a que no la han experimentado o socializado, ya que el personaje en ningún momento expresa miedo. Mi conclusión es que orgullo es una emoción con la cual no han socializado y experimentado mucho, por lo cual tienden a confundirla los adolescentes, pero pienso que se hace muy necesario poder investigar más al respecto.

Escena 14: Mi Villano Favorito 3

La escena 14, tuvo un reconocimiento del 20%, en mujeres de un 18% y en hombres de un 21%. La interpretación de esta escena fue la más baja, la relacionaron más con

seguridad o calma y vergüenza. Analizando la escena, pienso que, si puede interpretarse como seguridad o calma, da para la confusión, aunque el personaje se alaba a sí mismo en todo momento, en este sentido, sigo afirmando que los estudiantes al parecer han experimentado poco con la emoción de orgullo. La otra interpretación que tuvo alto porcentaje fue la de vergüenza en ambos sexos, esto me da luces de que el hecho que el personaje estuviera feminizado los perturbaba, ya que en ninguna parte algún personaje se siente avergonzado, la única vergüenza que pudo haber existido es la de ellos frente al personaje, lo cual pudo haber dificultado aún más el reconocimiento de la emoción.

2. Contextos:

Esta sección corresponde a las respuestas de desarrollo, donde se valora a la sociedad, cultura y escuela.

2.1. Valoración social

Valoración Social:

Al consultarles si le gustaba la sociedad a la que pertenecían, el 12% contestó que sí, el 69% que no y el 19% no estaba seguro. Al diferenciar por sexo, ninguna mujer respondió que sí, el 73% dijo que no y el 27% manifestó no estar segura. En hombres, el 20% respondió que sí, el 67% respondió no y un 13% dijo no estar seguro.

De los que contestaron que sí, uno dijo que podría ser mejor y otro que era buena. De los que contestaron que no, dos dijeron que les molestaban las “femi-nazis”, dos que había mucha injusticia, otros dos que era muy machista y otros: me gusta la gente con quién decido juntarme; es fome; está mal estructurada y es discriminatoria; es capitalista y fascista; es clasista, racista y corrupta; falta por madurar; está muy dividida; hay gente que se cree superior; es muy estricta; y la gente es muy juzgadora.

Al preguntar si se sentían identificados con alguien que hayan conocido, el 69% contesto que sí, el 23% que no y el 8% no respondió. Al diferenciar por sexo, de las mujeres el 82% manifestó que si, el 9% que no y un 9% no respondió. En los hombres un 60% dijo que si, un 33% que no y un 7% no respondió.

De los que contestaron que sí, trece refirieron a amigos y seis a otros. De los que contestaron que no, dos apelaron a su autenticidad.

Frente a la pregunta si podrían vivir como ermitaño. El 27% respondió que sí y el 73% que no. Diferenciando por sexo, el 36% de las mujeres dice que sí y el 64% que no. En hombres el 20% dice que sí y el 80% dice que no.

Los que dijeron que si, algunos de sus comentarios fueron: difícil, pero me adaptaría; no solo. Algunos de los que dijeron no: odio estar encerrada; necesito de otros humanos; me gustan los deportes de competencia.

Valoración nacionalidad:

Al preguntarles si les importaba su nacionalidad. El 46% contestó que sí, el 42% que no y un 12% manifestó no estar seguro. Al diferenciar por sexo, el 64% de las mujeres respondió que sí, el 27% que no y un 9% manifestó no estar segura. En hombres, el 33% dijo que si, el 53% no y un 13% no estaba seguro.

Los que contestaron sí, cuatro dijeron que los representa, dos que nos miraban mal por ser incultos y otros: son nuestros ancestros; y siento orgullo de ser chileno.

Valoración comuna:

En la consulta si les gustaba Valparaíso. El 65% contestó que sí, el 15% que no y otro 20% no estaba seguro. Al diferenciar por sexo, el 46% de las mujeres dijo que si, el 18% que no y un 36% no estaba segura. En hombres el 80% manifestó que si, el 13% que no y un 7% no estaba seguro.

Los que contestaron que sí, tres dijeron que era bonito, dos que había muchas actividades y lugares recreativos y los otros: me encanta su infraestructura y combinaciones; tengo muchos amigos e historias; me gusta su vista y gente, pero es sucio; es un patrimonio de la humanidad; me gusta mucho; y me gustan los turistas. De los que dijeron que no dicen: que es muy pobre; muy sucio; y no me gusta Chile en general

2.2. Valoración cultural

Valoración de lo religioso/espiritual

Respecto a si eran espirituales o religiosos. El 42% señalo que sí tenía una espiritualidad o religiosidad, el 50% que no, el 4% no estaba seguro y otro 4% no respondió. Al diferenciar por sexo las mujeres el 36% contestó que sí, el 64% que no. En hombres el 42% dijo que si y el 50% manifestó que no.

Valoración de lo étnico/racial

Al preguntarles si encontraban importante su etnia o raza. El 35% respondió que sí, el 58% que no y el 7% no lo sabe. Diferenciando por sexo, el 27% de las mujeres dijo que sí, el 64% que no y un 9% no estaba segura. En hombres el 40% respondió que sí, un 53% que no y un 7% no está seguro.

De los que respondieron que sí: son mis orígenes; soy mapuche; y me encantaría pertenecer. De los que dijeron no: todas son iguales; No me gusta mi etnia o raza; y me da igual. De los que no sabían, uno dijo que no tenía.

Valoración cultural

En la consulta si hubiera crecido en un ambiente distinto al que creció, haciendo alusión a la familia, país y localidad, se le consultó si creía que habría sido una persona diferente. El 77% contestó que sí, el 15% no y el 8% dijo que no sabía. Diferenciando por sexo, el 73% de las mujeres respondió que sí, el 18% que no y un 9% no estaba segura. En hombres un 80% dijo que si, un 13% que no y un 7% no estaba seguro.

Referentes culturales

Respecto si se sentían identificados con algún personaje de la cultura, el 46% respondió que sí y el 54% que no. Al diferenciar entre sexo, el 27% de las mujeres respondió que sí y 73% que no. En los hombres, el 60% respondió que sí, el 40% que no.

Dentro de los referentes que nombraron los que contestaron que sí, el primer lugar lo ocupa los referentes musicales, el segundo lugar el deporte y el animé, tercer lugar las series juveniles.

Música:

A través de las bandas musicales que nombraron, se clasificaron según género musical. Siendo estos los resultados. Los dos géneros más escuchados fueron el Pop el primer lugar, seguido por el Trap, el Rock y el Rap, tercero el Heavy Metal, cuarto el Hardcore y la Electrónica, quinto la música alternativa y digital, sexto el Punk y en el séptimo lugar Reggaeton, Funk, R&B, New Wave, Grunge, Glam, Opera y Progresivo.

Series, películas y animación:

Esta categoría se clasificó por género según el IMDB, los resultados fueron los siguientes. El “Drama” ocupo el primer lugar, seguido por la “Acción”, tercero la “Animación”, cuarto la “Fantasía”, quinto lugar el género “Aventura “y “Suspenso”, sexto lugar “Comedia” y “Ciencia Ficción”, séptimo lugar el “Romance”, octavo lugar el “Horror”, noveno el “Misterio”, décimo el “Crimen”, onceavo el género “Familia” y doceavo “Deporte”, “Guerra” e “Historia”.

Videojuegos:

El primer lugar lo ocupan el género de videojuegos de Aventura, el segundo los de Acción, tercer lugar los de Rol y Plataforma, cuarto los de Horror de sobrevivencia, Cortar y rajar y de Mundo abierto, y quinto lo ocupan los de disparo en primera persona, Ciencia ficción, Disparo en tercera persona, Futbol, Supervivencia, Battle Royale, Drama interactivo, MOBA, ARTS, Fantasía y de Lucha.

Deporte:

El primer lugar lo ocupa el Futbol, el segundo el Basquetbol y tercero el Vóley, Surf, Natación y Danza.

Libros:

Los libros se categorizaron por género. El primer lugar lo ocupa el Romance y Juvenil, el segundo Misterio e Histórico, tercero Distópico, Drama y Filosófico.

2.3. Valoración Escuela:

Valoración escuela:

Al consultar si les gustaba el liceo en el que estaban. El 77% respondió que sí, el 23% que no estaba seguro. Diferenciando por sexo, el 82% de las mujeres manifestó que si y el 18% que no estaba segura. En hombres, el 73% dijo que si y el 27% no estaba seguro.

De los que contestaron que no estaban seguros hubo tres comentarios: no me gustan mis compañeros; me gustan las personas y los profes; y hay muchas feminazis.

Valoración compañeros de curso

Respecto a si les gustaba su curso y relacionarse con sus compañeros. El 23% manifiesta que sí, el 46% que no y un 31% no está seguro. Al diferenciar por sexo, ninguna mujer dijo que si, un 46% dijo que no y un 54% no estaba segura. En hombres el 40% señalo que sí, el 47% que no y un 13% no estaba seguro.

De los que contestaron sí: me cae bien la mayoría; y son muy tela. De los que dijeron no: pero me gusta conocer sus formas de ver el mundo; me caen mal; falta autocrítica; y son pencas. Los que no estaban seguros, algunos de sus comentarios fueron: algunos me caen bien; algunas veces desearía que desaparecieran, otras no; nos portamos muy mal; desordenados y desagradables; me gusta estar con ellos, pero no siempre; me gusta cuando nos unimos, pero se portan mal y son desordenados.

Valoración de expectativas del Liceo

Respecto a la pregunta sobre que sentían que esperaba el liceo de ellos. En primer lugar, aparece que sea buen estudiante, en segundo lugar “nada” y que entre a la universidad, Tercer lugar que sea buena persona y cuarto ser importante. Al diferenciar por sexo, las mujeres ponen en primer lugar ser buen estudiante, segundo entrar a la universidad y tercero que no espera nada. En hombres, en primer lugar, esta ser buen estudiante, segundo ser buena persona y que no esperan nada, tercero entrar a la Universidad y cuarto ser alguien importante.

3. Autovaloración

3.1. Autoestima:

Autoestima Físico:

La autoestima física, es la conformidad que poseen los adolescentes con su cuerpo. Se concentra en el rango medio en un 57%, luego lo sigue el rango alto con un 24% y un 19% en un rango bajo. Al comparar entre sexos, aparecen diferencias significativas en los hombres predomina el rango medio, con un 73%, le sigue un 20% en el alto y 7% bajo. En cambio, la autoestima de las mujeres se distribuye de manera más heterogénea, con un 36% en rango bajo, un 36% medio y un 27% para rango alto.

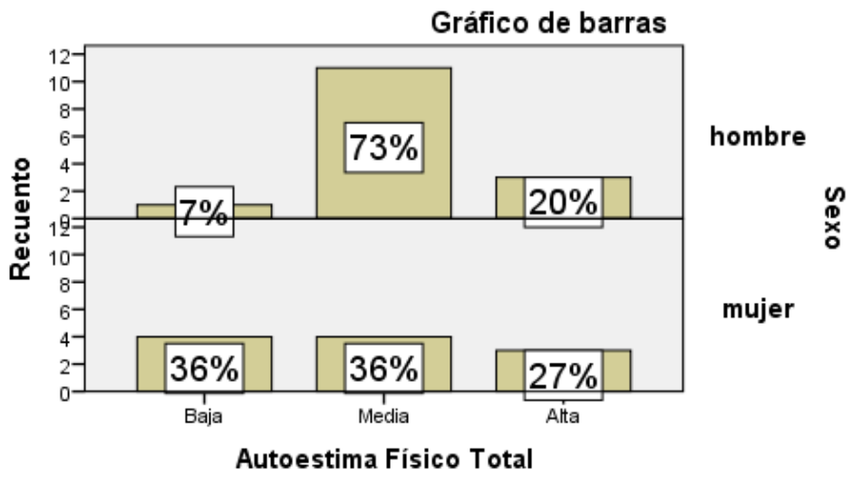

Gráfico 4.1: Autoestima físico total

Autoestima General:

La autoestima general, es la concepción que poseen los adolescentes de sí mismo de manera general, independiente de las otras variables. La autoestima general se concentra en el rango media con un 42%, el alta un 31% y 27% baja. No existen grandes diferencias entre hombres y mujeres, los hombres tienden a propender a la media alta y mujeres a la media baja.

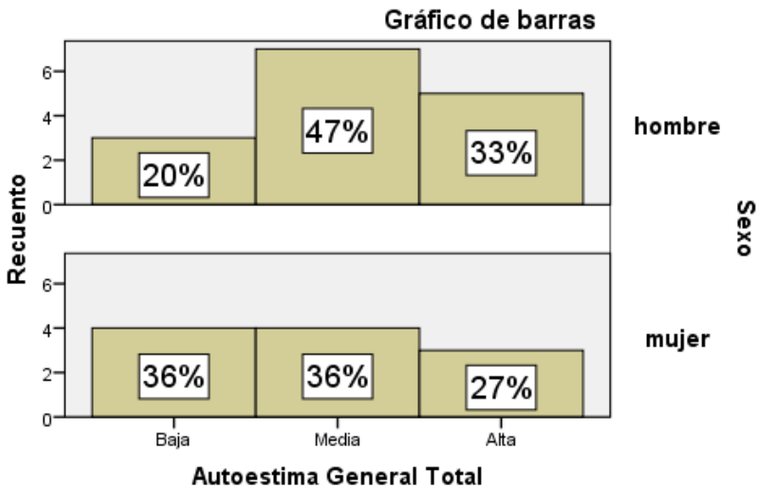

Gráfico 4.2: Autoestima general total curso

Autoestima Académico

La autoestima académica, es la percepción que tienen los adolescentes de su capacidad para aprender. Se concentra en rango media con un 56%, un 32% en rango alto y una baja del 12%. Existe una notable diferencia en la distribución por sexo, donde los hombres se distribuyen entre media 47% y el alta con un 40%. Mientras que la gran mayoría de las mujeres se concentran en la media con un 70% y un 20% en el rango alta.

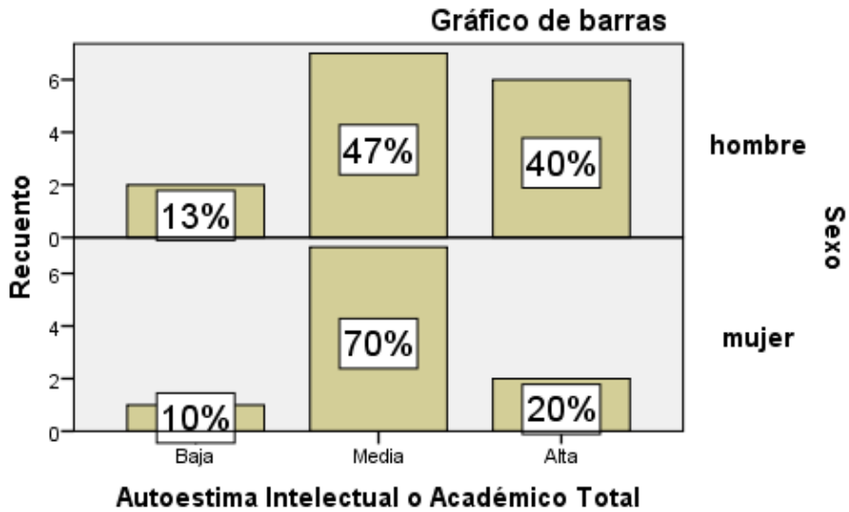

Gráfico 4.3: Autoestima intelectual o académico total del curso

Autoestima Emocional:

La autoestima emocional, es la percepción de los adolescentes respecto a su capacidad para controlar sus emociones. Se distribuye en un 46% en el rango medio, un 42% en el rango bajo y un 12% en el alto. Esta estadística muestra una importante diferencia entre sexos, en hombres la mayoría se concentra en el rango medio con un 60% y un 20% para las restantes. Las mujeres muestran una significativa agrupación en baja con un 83% y un 18% en rango.

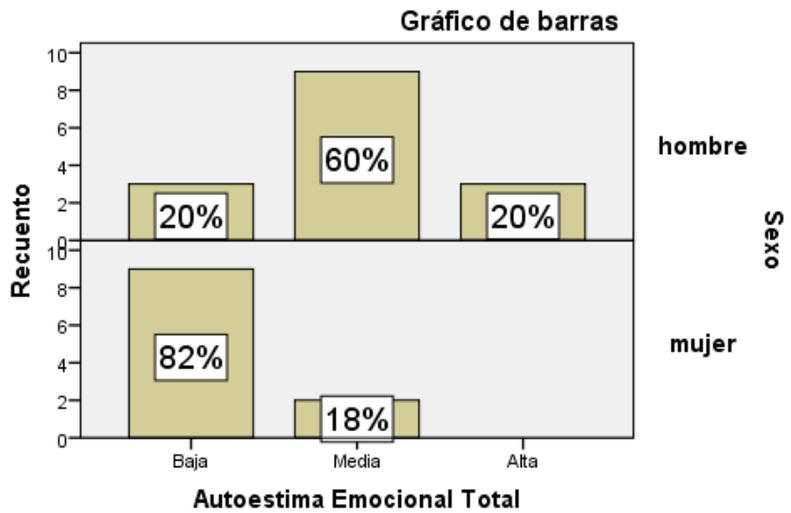

Gráfico 4.4: Autoestima emocional total curso

Autoestima relacional

La autoestima relacional, es la percepción que tienen los adolescentes de cómo se relacionan con figuras como el padre y el profesor, que podrían significar un grado de autoridad. Los rangos se distribuyen entre medio y alto, predominando el medio con un 63% y el alto con un 21% y 16% baja. Los hombres se presentan una importante

concentran en la media con un 73% y un 13% en ambas restantes, en mujeres la distribución es heterogénea con un 44% en la media, un 33% en el alta y 22 en la baja.

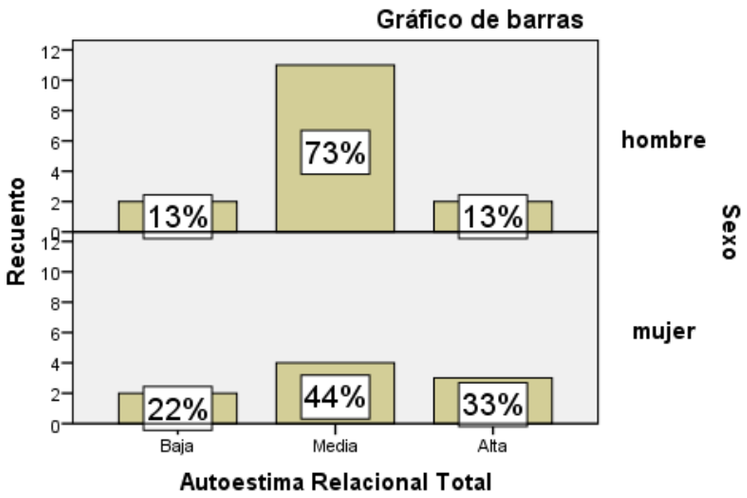

Gráfico 4.5: Autoestima relacional total curso

Total.:

La autoestima total, es el promedio de la suma de todos los tipos de autoestima. La autoestima total se concentra en la media con un 71%, 21% en rango alto y 8% en baja. Al diferenciar por sexo se muestra una tendencia a la media en hombres con un 73% y un 27% en alta. En mujeres, se observa que predomina la autoestima media con un 67%, seguido por un grupo en la baja del 22% y un 11% en el alta.

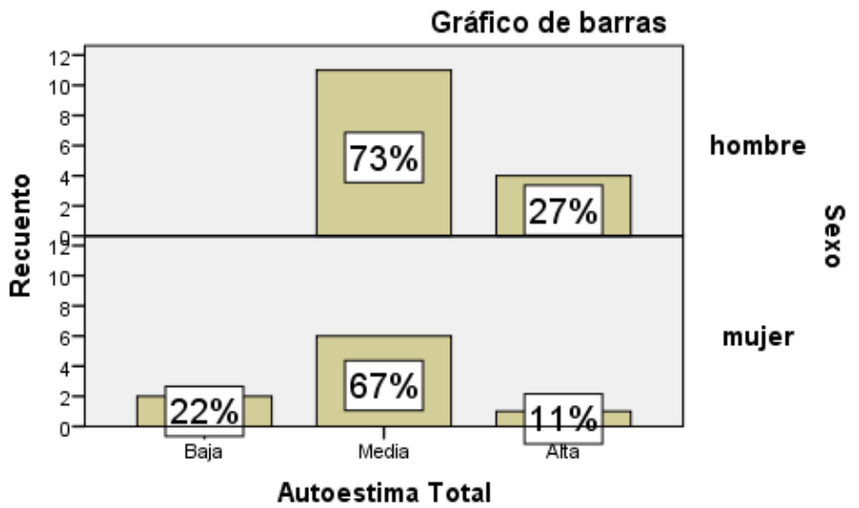

Gráfico 4.6: Autoestima Total

4. Interacción

4.1. Socio-afectiva:

Pasatiempos

Respecto a las tres cosas en las que pasaban más tiempo. El primer lugar lo ocupa el “Estudio/Liceo”, el segundo “En la Casa/Durmiendo”, tercero “Practicando”, cuarto “Viendo tv, series, películas y animé”, quinto “Con amigos, Escuchando música y Jugando”, sexto “En la calle” y séptimo “Cuidando a un ser querido”, “Comiendo” y “No haciendo nada”.

Espacial

Al preguntar si les gustaba estar al aire libre o en un lugar cerrado. El 50% contestó que prefería estar al aire libre, el 27% en un lugar cerrado y el 23% en ambas. Al diferenciar por sexo, las mujeres el 73% de las mujeres prefería estar al aire libre y un 27% en un lugar cerrado. Respecto a los hombres el 33% manifestó que prefería estar al aire libre un 27% en un lugar cerrado y un 40% mostraba preferencia por ambas.

Autorregulación

Frente a la pregunta que creen que necesitaban para poder mejorar. El primer lugar lo ocupan la práctica y el esfuerzo, segundo la voluntad y motivación, y tercer lugar el orden. Al diferencial por sexo, en mujeres toma mayor relevancia la voluntad, seguido por la práctica, y en tercer lugar quedando al mismo nivel motivación, esfuerzo y orden. En hombres el primer lugar lo ocupa el esfuerzo, segundo lugar la motivación, tercero la práctica y cuarto la voluntad.

Sueños y deseos

En la consulta de cuáles eran sus sueños, planes y metas a futuro. Primero, ser profesional; segundo tener poder adquisitivo; tercero reconocimiento y los que no estaban seguros; y quinto aprobar estudios y ninguno.

Dentro de la categoría Profesional, se distinguen seis subcategorías sobre el tipo de área profesional que les gustaría desarrollarse, la que tuvo más frecuencia fue el área Social, seguido de la Salud y FF.AA., tercero Deporte y en cuarto lugar Tecnología y Arte.

Influencia social

Ante la pregunta si creían que dejarían algún legado a la sociedad. El 23% cree que sí, el 58% cree que no y el 19% no está seguro. Diferenciando por sexo, el 27% de las mujeres cree que sí, el 55% cree que no y un 18% no está segura. En hombres un 20% dijo que sí, un 60% expreso que no y un 20% no está seguro.

Bajo la pregunta si eran artistas o si les gustaría serlo. El 31% manifestó que si y el 65% que no y un 4% no tiene seguridad. Al diferenciar por sexo, el 36% de las mujeres manifestó que sí y el 64% que no. En hombres el 27% manifestó que sí, un 67% que no y un 7% no estaba seguro.

De los que contestaron si: música; deporte; dibujo; computación y videojuegos. Los que dijeron que no: me gusta el arte; practico un arte; no me interesa.

Determinación

Frente a la pregunta si les gustaba su nombre. El 81% manifiesta que sí, el 11% que no y el 8% no sabe o no responde. Distinguiendo por sexo, el 64% de las mujeres manifestó que sí, un 18% que no y otro 18% no estaba segura. En hombres un 93% dijo que sí y un 7% señalo que no.

De los que dijeron sí, comentaron: además me gusta otro; me encanta; me identifica. De los que dijeron que no: lo encuentro muy raro.

Apariencia

Ante la pregunta si su apariencia era una representación justa de su verdadero “tú”. El 65% declaro que sí, el 23% que no, el 8% no estaba seguro y el 4% no respondió. Al diferenciar por sexo, el 64% de las mujeres respondió que sí, un 27% que no y un 9% no respondió. En hombres un 67% señalo que sí, un 20% que no y un 13% no estaba seguro.

Bajo la pregunta si deberían preocuparse de lo visual o estético. El 27% contesto que sí, el 54% que no y el 19% no estaba seguro. Diferenciando por sexo, en mujeres el 36% dice que sí, otro 36% dice no y un 27% dice no estar segura. En hombres el 20% dice que sí, un 67% que no y un 13% no está seguro.

De los que respondieron sí, uno dijo que como te veían te trataban. Algunos comentarios de los que dijeron que no: igual lo hago, para sentirme bien; importa lo psicológico; no lo necesito; y no me interesa.

Emocionalidad:

A la pregunta si se consideraban una persona sensible, el 54% manifestó que sí, el 27% que no y el 19% no estaba seguro. Al diferenciar por sexo, el 64% de las mujeres contestó que sí, el 18% que no y otro 18% expresó no estar segura. En hombres el 47% expresó que sí, un 33% que no y un 20% no estaba seguro.

Algunos de los que dijeron si: expreso mis sentimientos a fondo; es fácil hacerme sentir mal; muy sensible; no lo demuestro; porque soy cáncer; tengo mucha compasión y cariño; no siempre; me afecta lo que los demás dicen de mí; me afectan cosas y soy muy empático. Los que dijeron que no: lloro poco; soy frío; no soy fácil de emocionar; puedo controlar mis emociones; no suelo demostrar lo que siento. Los que no estaban seguros: a veces hay que liberar; por lo que me podrían decir; sensibilidad hasta cierto punto; depende de lo que me digan; a medias, no me gusta lo asqueroso.

Respecto a la pregunta si creían que deberían expresar más amor, ternura y cariño. El 46% respondió que sí, el 50% que no y el 4% no sabe. Diferenciando por sexo, el 55% de las mujeres expresó que sí y un 45% que no. En hombres, el 40% dijo que si y un 53% dijo que no.

Algunos de los que dijeron que sí comentaron: soy muy frío; es lo mejor, mejora la comunicación y parte con el amor propio; para hacer sentir bien a los demás; porque sólo lo hago con mi pareja; no tanto, para que no se pongan mimados; y todos lo necesitamos. Los que respondieron que no: ya doy mucho cariño; me gusta como soy; después no se lo merecen; no me gusta.

Sobre la pregunta si creían que deberían esconder lo que sienten. El 8% dijo que sí, el 81% dijo que no y el 11% no está seguro. Al diferenciar por sexo, el 100% de las mujeres dijo que no. En hombres un 13% dijo que si, un 67% que no y un 20% no estaba seguro.

Un comentario de los que dijeron si: porque creo caer mal. De los que dijeron que no: las personas valientes demuestran lo que sienten; nunca lo he hecho y lo haré; debería mostrarlos más. De los que no estaban seguros uno dijo: depende del tema y situación.

Alegría

Al preguntar ¿cómo sería un día ideal?, el primer lugar lo ocupó estar con seres queridos, segundo lugar en la casa y que ocurra algo asombroso, y en tercer lugar practicando deporte, siguiendo mi rutina y comiendo. Al separar por sexo ambos

mantienen en primer lugar estar con seres queridos. En mujeres en segundo lugar estar en la casa y tercero siguiendo mi rutina y comiendo. En hombres en segundo lugar que ocurra algo asombroso y tercero practicando un deporte. Un estudiante señaló que no tenía un día ideal.

Se ahondó con qué seres queridos les gustaba pasar, en primer lugar, está la familia. Segundo lugar, los amigos y la pareja. Al diferenciar por sexo, las mujeres escogieron en primero lugar estar con amigos y en segundo lugar la familia. En hombres el primer lugar lo ocupa la familia y el segundo la pareja.

Respecto a su pasatiempo favorito, el primer lugar lo ocupó practicar, el segundo estar con amigos, tercero las tecnologías de la información y comunicación, cuarto dormir.

Al ahondar en el tipo de práctica, el primer lugar lo ocupó el deporte, y el segundo la música y el baile. Al ahondar en las TIC's, el primer lugar lo ocuparon los videojuegos y segundo las Redes sociales.

Temor

Ante la pregunta si creían que debían proteger a alguien. El 65% contestó que sí, el 19% que no, el 12% no sabe y el 4% no respondió. Diferenciando por sexo, el 55% de las mujeres expresó que sí, el 18% que no y otro 18% que no estaba segura. En hombres el 75% dijo que si, el 19% que no y un 4% dijo no estar seguro.

De los que dijeron sí, comentaron: a mi familia; los que considero importantes; a los que sufren de bullying o no pueden protegerse; a todo el mundo. Los que dijeron no: se cuidan solas; no peleo o tengo conflictos; no hay nadie en peligro.

4.2. Acciones sociales o agencialidad

Trabajo Grupal:

A los estudiantes les motivó el trabajo grupal, hizo que se desplazaran por la sala y conforman grupos, luego lograron conversar y organizarse al interior de cada grupo para conseguir su objetivo. Luego de realizar intercambios entre ellos y agotar las posibilidades de intercambio, se acercaron al banco y frente a la solicitud de éste, de que ellos entregaran más frutas de las que poseían a cambio de entregarles más frutas de las que necesitaban como grupo, me decían que no era posible, donde se les animó a pensar y buscar una solución, en un momento comenzaron a frustrarse, así que se les dijo que conversaran con los otros grupos, para ver que frutas les sobraban. Eso

dio pie para que se acercaran entre los grupos y dos de ellos levaran sus dulces en conjunto, donde a cambio les entregó lo que necesitaba cada grupo para lograr su objetivo, un grupo comenzó a celebrar que había ganado, en cambio el otro grupo no se dio cuenta hasta que contó los colores, pero no lo celebró.

Los dos grupos restantes se mostraron tristes, especialmente uno de ellos, al indagar que había sucedido, se descubrió uno de los grupos poseía menos frutas de las que debía tener si hubieran hechos intercambios equitativos entre colores, habían realizado un cambio en relación 2 es a 1, al valorar menos el color naranja por poseer muchos más de los que necesitaban, quedándose con dos naranjas menos. Por lo cual no pudo aliarse con el otro grupo ya que de igual forma les faltaban dulces. Ya que el intercambio había sido realizado con uno de los grupos que ya había ganado. Estaban molestos, y había divisiones dentro del grupo ya que al parecer el cambio no había sido concordado por el grupo completo. El otro grupo también parecía molesto y se mostró indiferente cuando se les ofreció hacer un intercambio por lo que tenían entre los dos grupos, de igual forma, accediendo desinteresadamente. Al explicar que el juego estaba diseñado para que todos ganaran, en general mostraron rostros de extrañeza y el grupo que celebró haber ganado dijo “ganamos porque somos más vivos”.

Trabajo individual:

Resultados: pobreza material.

Al mostrar el primer corto, la mayoría de los estudiantes expresó tristeza con un 64%. Seguido por la emoción empatía con un 29% y desprecio un 7%.

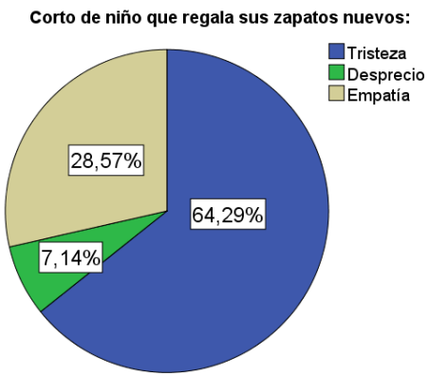

Gráfico 4.7: Resultado el otro zapato, pobreza.

Al diferenciar por sexo, el 70% de las mujeres manifestó tristeza y el otro 30% empatía. En hombres, el 50% expresó tristeza, y un 25% para cada uno en empatía y desprecio.

Resultados: Estereotipos de género

En el segundo corto, el 91% de los encuestados expresó ira y un 8,3% expresó asombro.

Gráfico 4.8: Resultados estereotipos de género en la televisión

Al diferenciar por sexo, el 100% de las mujeres sintió ira. En hombres el 67% sintió ira y el 33% asombro.

Resultados: Sexismo

En el tercer corto las emociones sentidas fueron más diversas, siendo de un 42% para ira, 25% para odio, 17% esperanza y de un 8% respectivamente para asombro e insatisfacción.

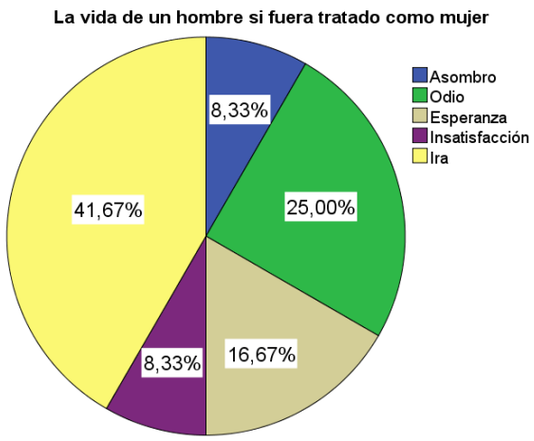

Gráfico 4.9: Resultados sexismo.

Al diferenciar por sexo, el 50% de las mujeres sintió ira, un 25% esperanza, y un 12,5% tanto para asombro como para odio. En hombres, el 50% sintió odio y un 25% tanto para insatisfacción como para ira.

Capítulo V: Conclusiones

Conclusiones del reconocimiento de escenas:

En el ejercicio de interpretación de las escenas, los estudiantes debían realizar una operación psicológica lógica que consistía en establecer un criterio con anterioridad para ser observado, una herramienta. Este ejercicio de abstracción, de entender a la emoción como algo pre-existente, es lo que Vygotsky llamaba descontextualización, el mediador o el significante, toma significado propio, fuera de la escena misma, para ser evocado como una forma de afecto, de esta forma el significado del afecto se vuelve cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que ocurre. La sensibilidad de esta prueba demostró ser alta para vergüenza, amor, esperanza y miedo, mostró una sensibilidad media para odio y seguridad, y una baja sensibilidad para ira y orgullo. Las interpretaciones de la menor sensibilidad de la herramienta metodológica para ciertas emociones, podría interpretarse como una capacidad de descontextualización más rudimentaria para estas emociones, las cuales deberían ser mayormente objetivadas para mejorar el surgimiento consciente de los procesos psicológicos que median estas emociones.

- Pese a que se les señalo que reconocieran la emoción representada y no lo que sentían, en muchas escenas no pudieron distanciarse, señalando lo que ellos sentían en vez de lo que se representaba.
- Los estudiantes han tenido una alta socialización o experiencia con las emociones amor, esperanza, miedo y vergüenza.
- Existen dificultades para diferenciar entre odio y rabia en los adolescentes.
- La emoción orgullo posee un bajo reconocimiento en los adolescentes, puede deberse a una baja socialización o experimentación con ella, hay que investigar más al respecto.
- Algunos estudiantes sentían vergüenza del comportamiento afeminado de uno de los personajes
- El alto reconocimiento de la vergüenza, coincide con los estudios de Thomas J. Scheff.
- Cuando no interpretaban y empatizaban con algún personaje de la escena, las mujeres empatizaron más con escenas de mi villano favorito 3 y los hombres empatizaron más con escenas de Avengers Infinity Wars

- Las mujeres en general muestran un mayor reconocimiento de las emociones que los hombres
- Cuando se representó una mujer con un ataque de ira, las mujeres empatizaron con ella tendiendo a señalar la causa que era miedo, antes que la acción que era la ira.
- Existe un menor reconocimiento de la seguridad o calma desde los hombres.
- Las escenas de amor que obtuvieron una alta sensibilidad, resulta interesante el análisis de las interpretaciones secundarias, mostrando algunas diferencias de género. En la escena tres se representó el amor de pareja, las mujeres reconocieron seguridad y vergüenza, los hombres sólo amor. En la escena diez donde representó amor paternal, las mujeres aparte del amor reconocieron sólo vergüenza, a diferencia de los hombres que además reconocieron seguridad y esperanza. Se observan distintas formas de interpretar el amor filial-paternal y de pareja, las mujeres excluyen la seguridad en el amor filial-paternal y los hombres excluyen la seguridad en el amor de pareja.
- La alta sensibilidad de la herramienta metodológica con algunas emociones, podría interpretarse como una alta socialización y experimentación de los estudiantes con afectos como amor y esperanza, lo que les permitió descontextualizarlas fácilmente para poder reconocerlas. Sucede lo mismo con miedo y vergüenza, ambas son fundamentales en la socialización, sentir miedo significa comprender que se está bajo una situación de riesgo en la cual se deben tomar decisiones rápidas, dependiendo de la reacción puede llevar a una posición mejor o peor a la que se estaba. La vergüenza, los estudios de Thomas J. Scheff, la posicionaban como una de las emociones básicas sociales, al regular el comportamiento humano, como un mecanismo de coacción, este resultado estaría en concordancia al ser un afecto altamente sensible.
- Dentro de los antecedentes, Thomas J. Scheff señala además de la vergüenza al orgullo como una de las emociones básicas sociales, este resultado no coincide con nuestros estudios, ya que se obtuvo una baja sensibilidad en adolescentes.

Conclusiones Contexto:

Social:

El campo social que describen los estudiantes, hablan de un lugar hostil, del cual no se sienten parte, existen tensiones en el espacio que no se están resolviendo, ni se

observan intenciones de resolverlo, parece algo propio de su habitus el no involucrarse con lo que ocurre a su alrededor y ser meros espectadores de su propia realidad.

- Se tiende a valorar lo local en desmedro de lo nacional.
- Existen reacciones antagonistas ante el empoderamiento de las mujeres, desde algunos hombres.
- Existe una desaprobación generalizada hacia la sociedad, principalmente en mujeres que se demostró un 100% descontenta, esto contrasta con el estudio psicométrico que dice que los estudiantes de colegios municipales tienden a ser más conformistas.
- Los estudiantes poseen referentes a los cuales tienen una alta valoración, siendo mayor la tendencia en mujeres que en hombres.
- Los hombres valoran más el contacto social que las mujeres, pero se identifican menos con las personas.

Cultural:

El campo cultural parece ser un espacio de interés para todos los estudiantes, se observa que están al tanto de las últimas tendencias de la industria cultural, llama la atención la importancia que le dan a la cultura en la determinación de su futuro, sin embargo, desestiman los orígenes étnico raciales como algo importante en la vida de las personas, lo ven como algo que divide en vez de algo que enriquece la cultura, lo cual es una contradicción, este aspecto podría tener que ver la propaganda Estatal que se ha hecho en contra de las culturas indígenas y el mal trato a través de las leyes antiterroristas.

- Existe una alta valorización de lo cultural, dándosele más importancia al contexto que a sus aptitudes personales.
- La mitad de los estudiantes no valora lo espiritual o religioso, siendo mayor en mujeres, lo que podría señalar una perspectiva desprovista de trascendentalidad o de un fin común como humanidad.
- Existe una desvalorización del origen étnico/racial.
- En las estudiantes mujeres, la mayoría no se identifica con personajes de la cultura.
- En los estudiantes hombres, la mayoría se identifica con personajes de la cultura.

- En el consumo de la industria cultural, se mantienen las tendencias:
    - Los géneros de música más escuchados son pop, trap, rap, rock y metal.
    - En la industria cinematográfica lo más visto son las series juveniles norteamericanas en mujeres y la animación japonesa en hombres
    - En la industria de video-juegos, lideran los juegos de aventura y acción.
    - En deporte el primer lugar lo sigue ocupando el futbol, seguido por el basquetbol.
    - En libros el romance y la novela juvenil, fueron los más nombrados.

Escuela:

Si bien la escuela es un lugar valorizado por los estudiantes, es al mismo tiempo un lugar de malas relaciones entre sus pares y de alta exigencia. Si la escuela representa a la sociedad en la que van a vivir, esto estaría en concordancia con la visión negativa de la sociedad, la escuela no está trabajando en que aprendan a trabajar en conjunto, sino en prepararse para competir en un espacio de relaciones hostiles.

- Existe una alta valorización del Liceo en el que están, siendo mayor en mujeres que en hombres.
- Perciben que el liceo tiene altas expectativas sobre ellos, aunque a algunos parece no importarle.
- Existe en general una negativa valorización de sus compañeros de curso.
- En los hombres se encuentra el grupo que valoriza más a sus compañeros, pero predomina la visión negativa hacia el curso.
- En las mujeres la mayoría no está segura si les gusta su curso, y la otra mitad dice que no.

Autovaloración:

Existen claramente diferencias de género en la autovaloración de los estudiantes, las mujeres tienden a sentirse menos valoradas que los hombres y subestiman sus capacidades, aunque exista un ambiente de empoderamiento.

Autoestima

- Los hombres poseen una mejor percepción de sí mismos en comparación con las mujeres, esto concuerda con la escala psicométrica de MACI, donde

señalan que las mujeres presentan más bajo autoestima en relación con los hombres.

- La autoestima física en hombres se concentra en el centro o media, en cambio la autoestima física en mujeres es heterogénea, mostrando grupos en baja, media y alta.
- La autoestima general es heterogénea en hombres con una leve tendencia a la media y alta en mujeres con una leve tendencia a la media baja.
- La autoestima intelectual o académica se centra entre la media y alta en hombres, en mujeres se centra en la media y baja.
- La autoestima emocional en hombres se concentra en la media, en mujeres se concentra principalmente en la baja.
- La autoestima relacional en hombres se concentra en la media, en mujeres es heterogénea, con predominio en la media.

Interacción:

Los estudiantes pasan gran parte del día en actividades de formación, estas actividades no logran llenar su espacio afectivo, ya que al consultárseles que preferían hacer, ellos se guiaban por estar en su casa con seres queridos, siendo estos familiares o amigos. El aprendizaje no lo ven como algo que disfruten, aunque sepan que les sirve lo relacionan con el sacrificio. Las capacidades que puedan desarrollar no las vinculan con capacidad para cambiar la realidad, existe un pesimismo frente a lo que les toca vivir. Sus expectativas están en función de las expectativas sociales, sobre lo que se espera de ellos, falta imaginación o idealismo para proponer cosas nuevas, en este sentido la escuela ha cumplido bien su labor de determinar sus posibles roles sociales.

Socio-afectiva:

- Los estudiantes pasan la mayor parte de su día estudiando o en el liceo, en la casa o durmiendo y practicando deporte o instrumento.
- Los estudiantes prefieren estar con sus seres queridos y en su casa cuando se les consulta por un día ideal.
- Los seres queridos en orden de frecuencia son la familia y amigos.
- Poseen claridad sobre cómo pueden mejorar, pero con cierto grado de sacrificio, no se observa que disfruten aprendiendo.

- Poseen bajas expectativas respecto a los cambios que podrían hacer en la sociedad.
- Prefieren pasar su tiempo practicando deporte, escuchando música, tocando un instrumento, bailando y en las tecnologías de la información y comunicación.
- En general se sienten conformes con su apariencia.
- Lo visual y estético no es importante para la mayoría de los hombres
- La valorización de lo visual y estético es heterogéneo en las mujeres.
- La mayoría de los estudiantes siente que debería proteger a sus seres queridos, siendo mayor en hombres que mujeres.
- Sus principales metas son: ser profesionales, tener poder adquisitivo y reconocimiento social
- El área de la profesión que les gustaría ejercer en orden de frecuencia fueron: social, salud, FF.AA., deporte, tecnología y arte.
- En general los estudiantes se orientan por estar en espacios al aire libre que en lugares cerrados.
- Al comparar el valor que le daban a la sensibilidad, las mujeres aparecen más arriba que los hombres, esto coincide con los resultados del estudio psicométrico presentado en los antecedentes, que señalan que los hombres poseen puntajes más altos de insensibilidad que las mujeres.
- Las mujeres poseen una alta valorización de la expresión de sus sentimientos: “[…] las personas valientes son las que demuestran lo que sienten”.
- Existe una sensibilización de los adolescentes, si bien es mayor en mujeres, por lo menos la mitad de los hombres mostraron empatía hacia la sensibilidad.

Trabajo en equipo:

- Tienen dificultades para trabajar en equipo.
- Tienden a competir entre ellos.
- Poseen poca tolerancia a la frustración.
- Tienden a pensar que, lo que los favorece a ellos, no debería favorecer a los demás.
- Las emociones que estuvieron más presentes durante el trabajo en grupo fueron:
    - Orgullo de quiénes dijeron haber ganado.

- Frustración y resentimiento de los grupos que no pudieron lograr el objetivo primero.
- Desprecio de uno de los grupos frente a la actividad.

Trabajo individual:

- Mostraron empatía hacia la situación pobreza.
- La totalidad de las mujeres se indignaron frente a la propaganda sexista.
- De los hombres dos tercios se mostró indignado y un tercio demostró asombro
- Un cuarto de las mujeres sintió esperanza.
- Un cuarto de los hombres se sintió insatisfecho

Conclusiones generales:

Sostenemos que las relaciones afectivas entre los estudiantes poseen una lógica ética/moral, que se escribe corporalmente a través del tipo de relaciones que sostienen en el tiempo con las personas que les rodean. Se puede establecer que poseen fuertes discrepancias con el actuar ético de la sociedad y de sus compañeros por lo cual poseen una baja valorización de ambos.

Creemos que la visión negativa frente a la sociedad y a sus compañeros, puede ser producto del tipo de relaciones de competencia que se privilegia en el establecimiento educacional, donde priman los valores de la meritocracia, establecer las lógicas de la competencia dentro del sistema escolar, que se presentan como neutras y amorales, esto implica que los estudiantes no se centren en su propio desarrollo, sino en ser mejor que el de al lado, el cual compite por el mismo objetivo que se observa cómo excluyente, si sumamos a esto un marco ético no tratado ni discutido, convierte el espacio de relaciones en una tierra de nadie, donde probablemente se impondrá el que posea más capital socio-cultural o simplemente el más fuerte.

Esto se puede reafirmar a través de los resultados obtenidos en el trabajo en equipo, donde hubo gran disposición para el trabajo, pero con dificultades a la hora de trabajar, como en llegar a acuerdos, observar a sus compañeros como exogrupos pensando que lo que favorece a ellos debería ser excluyente hacia los otros grupos, o viceversa, lo que favorece a otros grupos no tendría por qué favorecerlos a ellos, esto se toma como dado, además del espíritu de competencia, ya que sin ser una actividad de competencia ellos asumieron que de eso se trataba, de esta forma se sintieron orgullosos de ganar o frustrados y resentidos al sentir que perdieron, o desprecio por

la actividad, lo cual se puede deber a múltiples factores. Este clima escolar, al no dar espacio para el cuestionamiento de sus afectos, estaría desarrollando afectos del tipo triste, que va en contra del desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes, no los empodera sobre sus propios procesos, ni les permite cuestionárselo entre ellos.

Establecer un marco ético que permita a los estudiantes desenvolverse entre ellos puede dar la estabilidad afectiva para que se generen lazos de confianza entre sus integrantes, los cuales pueden autorregularse a través de éste. En este sentido, creemos que un estudio de estos mismos aspectos en un colegio religioso podría dar diferentes resultados en cuanto a la relación de los estudiantes, al establecer la religión un marco ético claro, aunque impuesto, que permite a los estudiantes trabajar en conjunto por un mismo fin.

El predominio del positivismo en las ciencias actuales, ha hecho énfasis en conocer el efecto de los cuerpos al interactuar unos con otros, pero ha descuidado el conocimiento producto de las relaciones entre ellos, para ello debemos dejar de lado las disposiciones morales verticales. Mejorar las condiciones de futuro para las nuevas generaciones, depende de la capacidad para generar marcos éticos propios de regulación a través de la discusión y politización de su vida cotidiana, en este sentido la estructura ética propuesta por Spinoza para el desarrollo de la potencialidad de los estudiantes, puede ser una herramienta útil para observar sus propias emociones y para establecer un marco ético común, que integre sus aspectos locales.

Lo que se debe tener en cuenta a la hora de establecer un marco ético común en el establecimiento, es el de establecer en conjunto un fin común en el espacio que comparten, el cual debe ser propuesto por los mismos estudiantes a través del estudio de su entorno y el desarrollo de una visión crítica respecto a su formación y los conflictos que se desarrollen en su territorio. Es a través de la expresión, discusión y validación de sus opiniones frente a los distintos conflictos entre sus compañeros, donde podrán entenderse, revalorarse y encontrar un fin común que los inquiete e impulse a lograr sus objetivos.

La capacidad de aprendizaje de una persona, es más efectiva cuando es la misma persona la que tiene la disposición de aprender algo nuevo, por interés propio, que cuando es obligado, así mismo un clima de relaciones favorable en el aula, puede generar una atmosfera de solidaridad y compañerismo para que todos se ayuden a alcanzar el objetivo que se hayan propuesto, en este sentido, tener a estudiantes capaces de conocer y regular sus estados emocionales, ser dueños de sí mismos, inevitablemente desembocará en el dominio de sus deseos, siendo capaces de

provocar estados que permitan sacar el máximo provecho de sí mismos para las metas que se propongan. Este aspecto parece mucho más claro en las mujeres que en hombres ya que al consultarles que creían que debían hacer para mejorar, de acuerdo a la frecuencia, las mujeres señalaron primero la voluntad y la práctica, siendo la voluntad algo interno, y la práctica la acción de su voluntad. A diferencia de los hombres que señalaron esfuerzo y motivación, el esfuerzo también depende de algo interno, pero hace mención a la dificultad que se presenta en el proceso, y la motivación haría referencia a algo externo que lo lleve a cumplir su objetivo. El predominio de sus sueños, planes y metas, fueron ser profesional, tener poder adquisitivo y reconocimiento, esto responde a objetivos meramente individuales y propios de una sociedad exitista, sus respuestas no dicen nada respecto a ellos mismos, sino más bien a lo que es deseable socialmente para obtener el reconocimiento y estatus.

Los estudiantes dan una alta importancia a sus determinantes culturales como el lugar en el que viven y la familia donde nacieron, como constituidores de lo son, teniendo la mayoría la seguridad de que hubieran sido otras personas si hubieran cambiado esas condiciones. Si bien es una realidad social de Chile una baja capacidad de movilidad social, los estudiantes parecen tener una posición conformista o de incapacidad de realizar cambios, esto se reafirma cuando se les preguntó si creían que podrían dejar un legado para la sociedad, donde un poco más que la mitad del curso contestó que no y sólo un cuarto del curso dijo que sí. Jóvenes que no sueñan con poder generar cambios en la sociedad, no es un futuro prometedor.

Creemos que los factores identitarios de la cultura influenciados por la industria cultural, son una herramienta útil tanto para los estudiantes como para los pedagogos. Para los estudiantes, les es útil ya que les permite representarse de una manera, que sus compañeros puedan reconocer y generar interacciones a través de esas formas culturales, y para los pedagogos estos aspectos les son útiles a la hora de realizar actividades que requieran motivarlos a aprender.

Respecto al autoestima, observamos que el predominio está en el medio, sin embargo, al separar entre hombres y mujeres, vemos que existe una diferencia donde los hombres tienden a sentirse mejor que las mujeres. Esto implicaría que aún existen brechas de género importantes en la educación, ya que por ejemplo respecto a las emociones, las mujeres demostraron poseer una mayor capacidad para reconocer las emociones y comprender situaciones, sin embargo, a la hora de evaluar su inteligencia emocional esta es bajísima.

Lo que es alentador, es la importancia que le dan los estudiantes a la expresión de sus sentimientos, con frases como “[…] las personas valientes son las que demuestran lo que sienten”, predominando en mujeres y en la mitad de los hombres y el valor que le dan a la sensibilidad o la demostración de cariño o aprecio hacia los demás, donde los resultados estuvieron divididos.

Finalmente creemos que las bajas expectativas de influir o generar cambios en la sociedad, se corresponde a el contexto histórico postdictatorial, donde la clase trabajadora perdió contra los intereses de la clase dueña de los medios de producción local y los intereses económicos norteamericanos, que se aliaron desmantelando el proceso de integración social y los avances en política social que había vivido en Chile desde 1930 a 1973, estableciendo un ambiente de desconfianza social. La dictadura generó la perdida de la dignidad conseguida por los trabajadores hasta entonces, lo que desemboco en un repliegue de la clase trabajadora, el cese de la industrialización y el predominio de los trabajos en el área de servicios.

Durante los gobiernos postdictatoriales hemos observado el avance de las políticas neoliberales que individualizan y segmentan aún más a la sociedad, además observándose una baja capacidad de convocatoria de los movimientos sociales hasta el 2006 y 2011, donde las nuevas generaciones parecen haber perdido el miedo a la autoridad y salieron a exigir educación gratuita, poniendo en cuestión el lucro en la educación, el cual es un valor que el pueblo chileno no parece estar dispuesto a tranzar. Pese a la gran aprobación social que tuvo el movimiento estudiantil, sólo se logró enlentecer la agenda privatizadora de la educación la cual intenta hacer pasar esta discusión por algo técnico o de especialistas, despolitizando la discusión.

Respecto a los logros sociales alcanzados por la sociedad chilena postdictatorial, hubo un resultado que nos genera dificultades en su interpretación, este fue el bajo reconocimiento de la emoción “orgullo” en la muestra, según Hochschild (1979), el orgullo debería tener una posición similar a la vergüenza, al ser una emoción regulatoria de aprobación social, este resultado puede deberse a su etapa en la adolescencia que están viviendo, o también se puede deber a la baja experiencia que pueden tener con la emoción. En este último sentido podríamos decir que los estudiantes poseen una baja noción del orgullo ya que no tienen de que sentirse orgullosos. Si el resultado realmente apunta a este último punto, pensamos que se hace aún más imperiosa la tarea de hacer que los estudiantes se organicen por un fin común que los haga sentirse orgullosos de sí mismos.

Bibliografía:

Alcocer, M. (1998). Investigación acción participativa. En J. (. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 433-464). Mexico: Addison Wesley Longman.

Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 59-77.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina.* España: Universidad Deusto.

Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología, nº 62, 2000.*, 145-176.

Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13.

Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de Sociología.* Madrid: Istmo.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Mexico: Laia S.A.

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *EDUCERE, vol. 5, núm. 13.*, 41-44.

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad.* Santiago: LOM.

Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones. Educar para la vida.* Santiago: Ediciones B Chile S.A.

Congreso Nacional. (12 de Septiembre de 2009). *Ley 20.370 - Ley General de Educación.* Recuperado el 25 de Junio de 2015, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: http://bcn.cl/msm

Cooperativa.cl. (Viernes 11 de Mayo de 2018). *Compañía Chilena de Comunicaciones S.A.* Obtenido de Cooperativa.cl: https://www.cooperativa.cl/noticias/entretencion/cine/avengers-infinity-war-entra-en-las-10-peliculas-mas-vistas-en-chile/2018-05-11/090844.html

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox, *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile.* (págs. 19-114.). Santiago: Editorial Universitaria.

De Rivera, J. (1992). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. *Internacional Review of Studies on Emotion. 2*, 197-218.

Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza.* Buenos Aires: Cactus.

Docencia. (2005). Un primer acercamiento a las políticas de educación sexual. *Docencia n° 26*, 39-42.

Durkheim, E. (2013). *Educación y Sociología.* Barcelona: Península.

Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Escotto Córdova, A. (2006). Reseñas: Lev Vigotsky (2004), Teoría de las emociones. Estudio histórico–psicológico. *Signos Lingüísticos 4*, 179-193.

Fals Borda, O. (2009). *Una Sociología Sentipensante para América Latina.* Bogotá: CLACSO.

Fardella Cisternas, C. (2013). *La Neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianeidad de los cambios. (Tesis doctoral en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona).* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Fernández, C., Pascual, J., Soler, J., & García, E. (2 de 11 de 2011). Validación española de una batería de películas para inducir emociones. *Psicothema Vol. 23, nº 4.*, 778-785. Obtenido de Psicothema: http://www.psicothema.com/pdf/3956.pdf

Fernández, E. (27 de 12 de 2012). Identidad y personalidad: O cómo sabemos que somos diferentes de los demás. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia. Vol. 2 (2012) n.° 4*, 1-18. Obtenido de Sociedad Española de Medicina Psicosomática y Psicoterapia: http://www.psicociencias.com/pdf_noticias/Identidad_y_personalidad.pdf

Freire, P. (1997). *La Educación como Práctica de la Libertad.* México: Siglo XXI.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría, Vol. 86.*, 436-443.

García Gómez, A., & Cabezas Moreno, M. J. (4 de 11 de 2018). *Red de Información Educativa.* Obtenido de REDINED: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/30225

Gil, A., & Feliu, J. (2003). El consumo de TIC: Características afectivopsicosociales de la sociedad de la información. *Encuentros en psicología social*, 1, 3, 7-10.

Giménez, G. (1997). *La sociología de P. Bourdieu Bourdieu.* Mexico: UNAM.

Giroux, H. (1997). Teoría y resistencia en educación. En H. Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (págs. 67-100). Mexico: Siglo XXI.

González Navarro, L. (2015). *ARRIBA PROFES DE CHILE. De la precarización neoliberal a la reorganización docente.* Quinta Normal: América en Movimiento.

Haraway, D. (2000). *Ciencia cyborg y mujeres.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Hatibovic Diaz, F. (2017). *Psicología Política y Problemas Sociopolíticos: Emociones compartidas, regulación emocional y creencias sociales en el marco del conflicto marítimo con Bolivia y la corrupción política en Chile.* País Vasco: Universidad del País Vasco.

Hernández Sampieri, R., & et al. (2001). *Metodología de la Investigación.* México, D. F: McGraw-Hill Interamenricana.

Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 551-575.

Huerta Rosas, A. (2008). La Construcción Social de los Sentimientos desde Pierre bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. III, núm. 5*, 1-11.

INE. (20 de 1 de 2019). *Resultados Censo 2017.* Obtenido de INE: https://resultados.censo2017.cl/

Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. *Adolescere. n°2.*, 14-18.

JUNAEB. (17 de 2 de 2009). *Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB.* Obtenido de https://www.junaeb.cl/: https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf

JUNAEB. (16 de 2 de 2019). *Junaeb abierta*. Obtenido de http://junaebabierta.junaeb.cl: http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/

Junta de Gobierno de la República de Chile. (27 de Septiembre de 2005). *Ley 18.962 - Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.* Recuperado el 25 de Junio de 2015, de Biblioteca del Congreso Nacional: http://bcn.cl/r7j

La Republica de Chile. (3 de Mayo de 2014). *Constitución Política de la República de Chile.* Recuperado el 25 de Junio de 2015, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: http://bcn.cl/1kkgp

Larrañaga, O. (1995). Descentralización de la Educación en Chile: Una evaluación económica. *Estudios Públicos. nº 60*, 1-85.

Liceo Bicentenario Marítimo de Valparaíso. (9 de 12 de 2018). *Liceo Bicentenario Valparaíso.* Obtenido de https://www.liceobicentenariovalparaiso.cl/: https://www.sistemcol.cl/descargar/cuenta_publica_2018.pdf

Logatt, C. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista gratuita de Neurociencias y Neurosicoeducación - Número 83*, 6-7.

Lucci, M. A. (2006). LA PROPUESTA DE VYGOTSKY: LA PSICOLOGÍA SOCIOHISTÓRICA. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado n° 10, 2*, 1-11.

Lupicino Iñiguez-Rueda, S. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *PSICO vol 39 n° 2*, 139-151.

Maturana, H. (1978). Biology of language: The epistemology of reality. En G. Miller, & E. Lenneberg, *Psychology and biology of language and Thought: Essays in Honor of Eric Lenneberg* (págs. 27-63). London: Academic Press.

Ministerio de Educación. (16 de Diciembre de 2009). *Ley General de Educación.* Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: http://bcn.cl/1uxh9

Ministerio de Educación. (28 de Enero de 2012). *Decreto 256 - Modifica Decreto Supremo nº 40, de 1996, del Ministerio de Educación, Que Establece los Ojetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Fija Normas Generales para su Aplicación.* Recuperado el 25 de Junio de 2015, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: http://bcn.cl/4qlx

Ministerio de Educación. (21 de Noviembre de 2013). *Decreto 254 - Modifica Decreto Supremo nº 40, de 1996, del Ministerio de Educación, Que Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Minimos Obligatorios para Enseñanza Media y Fija Normas Generales para su Aplicación.* Recuperado el 25 de Junio de 2015, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: http://bcn.cl/1hi1y

Ministerio de Educación. (1 de Enero de 2015). *Decreto 220 - Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Minimos Obligatorios para Enseñanza Media y Fija Normas Generales para su Aplicación.* Recuperado el 25 de Junio de 2015, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: http://bcn.cl/1jcuq

Ministerio de Educación. (1 de Enero de 2015). *Decreto 40 - Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Minimos Obligatorios para la Educación Básica y Fija Normas Generales para su Aplicación.* Recuperado el 25 de Junio de 2015, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: http://bcn.cl/1jcse

Ministerio de Educación. (19 de 12 de 2018). *Liceos Bicentenario Mineduc.* Obtenido de http://liceosbicentenario.mineduc.cl: http://liceosbicentenario.mineduc.cl/assets/pdf/

Ministerio de Educación. (17 de 11 de 2018). *Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile*. Obtenido de ayudamineduc.cl: https://www.ayudamineduc.cl/ficha/sexualidad-afectividad-y-genero-5

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (17 de 12 de 2018). *En este módulo se encuentra información de matrícula por estudiante del sistema escolar en establecimientos reconocidos oficialmente por el estado, tal como información propia de los estudiantes, niveles de enseñanza, entre otras.* Obtenido de Datos Abiertos Mineduc: http://datos.mineduc.cl/dashboards/19776/descarga-bases-de-datos-de-matricula-por-estudiante/

Ministerio de Educación, R. d. (16 de 12 de 2018). *Referente institucional de información y conocimiento para la toma de decisiones en materia educativa en*

Chile. Obtenido de Centro de Estudios MINEDUC: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf

Ministerio de Salud. (5 de 1 de 2019). *Guía práctica de Consejería para Adolescentes y Jóvenes.* Obtenido de Minsal.cl: https://www.minsal.cl/portal/url/item/aaa27720f365a745e04001011e011120.pdf

Morales Valdés, J. (2017). *Educación y neoliberalismo en Chile: implementación, profundización y crisis (1973-2016).* Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147501.

Municipalidad de Valparaíso. (14 de Enero de 2019). *Acta, vigesimo septima sesión ordinaria consejo municipal de Valparaíso.* Obtenido de http://www.munivalpo.cl/: http://www.munivalpo.cl/transparencia/archivos/actas2010/acta27_2010.pdf

OCDE. (22 de 12 de 2018). *Referente institucional de información y conocimiento para la toma de decisiones en materia educativa en Chile, con el fin de contribuir al cumplimiento de los propósitos y objetivos del Ministerio de Educación.* Obtenido de centroestudios.mineduc.cl/: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/09/CountryNoteChile_2018.pdf

OMS. (17 de 2 de 2019). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de https://www.who.int: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Pazos, C. (2005). Apuntes sobre investigación participativa. *Serie de cuadernos CREFAL n°10*.

Rahman, A., & Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En M. Salazar, *La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollo* (págs. 205-230). Bogotá: Editorial Magisterio, CEAAL.

Ramírez, M. (4 de Octubre de 2010). Liceos Bicentenario: la alegría de unos pocos. *http://educacion2020.cl*, págs. http://educacion2020.cl/noticias/liceos-bicentenario-la-alegria-de-unos-pocos/.

Rebollo Catalán, M., & et al. (2006). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la Información. Vol. 7, n°2. Universidad de Salamanca*, 28-44.

Redondo, J. (14 de Abril de 2011). *Observatorio Chileno de Políticas Educativas.* Obtenido de http://www.opech.cl: http://www.opech.cl/editoriales/2011_04/index_120411_educacion2010b.pdf

Simmel, G. (1986). *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura.* Barcelona: Península.

Spinoza, B. (2012). *ÉTICA. Demostrada según el orden geométrico.* Buenos Aires: Agebe.

Unidad de Transversalidad Educativa. (Junio del 2013). *Formación en Sexualidad y Afectividad.* Santiago: Ministerio de Educación República de Chile.

Unidad de Transversalidad Educativa. (Mayo del 2012). *Orientaciones para el Diseño y la Implementación de un Programa en Sexualidad, Afectividad y Género.* Santiago: Ministerio de Educación República de Chile.

Ureta Madrid, J. (2014). *La Escolarización campesina durante los gobiernos radicales, 1938-1952. Desde la visión de los y las estudiantes de Rapel de Navidad. (Tesis de Pregrado).* Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis S.A.

Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones.* Madrid: Akal.

Vinet, E., & Alarcón, P. (2003). El Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (MACI) en la Evaluación de Adolescentes Chilenos. *Psykhe. Vol. 12, n° 1*, 39-55.

Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona-Buenos Aires-Mexico: Paidos.

Anexos:

1. Cartas:

1.1. Carta Consentimiento Padres

Autorización

Estimado Apoderado, como tesista de la carrera de Sociología de la Universidad de Valparaíso, solicito su consentimiento para aplicar un taller a los estudiantes, con el fin de aportar información al desarrollo de mi tesis de pregrado, en la cual me encuentro interesado en analizar las emociones y los discursos de los estudiantes al cursar octavo básico en el liceo Bicentenario de Valparaíso.

Los resultados de dicho taller, serán recopilados resguardando el anonimato y la confidencialidad del estudiantado, con el fin de poder aportar al mejoramiento de la educación en Chile.

Se despide atentamente y esperando su autorización:

Freddy Figueroa Tramón

Egresado de Sociología

Universidad de Valparaíso

Yo _____, apoderado del estudiante _____, autorizo el uso de la información obtenida en la investigación “Emociones y discursos en el liceo”, para su uso académico, donde el investigador se compromete a guardar el anonimato y confidencialidad de los estudiantes.

_____

Firma del Apoderado

1.2. Carta de autorización Directora del Liceo Bicentenario Marítimo

Valparaíso, 19 de noviembre 2018

Carola Concha Palomino

Directora

Liceo Bicentenario Valparaíso

Presente

Me dirijo a usted como tesista de pregrado de la Carrera de Sociología de la Universidad de Valparaíso, con el fin de solicitar autorización para realizar actividades con el estudiantado, y así llevar a cabo la tesis que actualmente estoy realizando ligada a la temática de “afectividades en la escuela”.

Es de mi interés para el desarrollo de dicha investigación realizar algunas actividades en el Liceo Bicentenario de Valparaíso, las que consistirían, a saber, en una encuesta, un taller de cine y un taller de autoconocimiento, además la posibilidad de poder efectuar entrevistas a algunos docentes o directivos.

Es importante señalar que estas actividades no conllevarán ningún tipo de gasto para la Institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento del Liceo. Asimismo, se hará llegar a la comunidad educativa un consentimiento informado donde se les invita a participar del proyecto y se les explique en qué consistirá la investigación.

Sin otro particular y esperando una buena acogida,

Se despide atte.

Freddy Nicolás Figueroa Tramón.

Run: 16.302.093-9

1.3. Carta de autorización Profesor

Consentimiento Informado Profesor

Fecha:

El propósito de esta investigación es levantar información acerca el desarrollo afectivo de los estudiantes, por medio de la institución escolar, referente al programa de Sexualidad, afectividad y género, perteneciente a los “Objetivos Fundamentales Transversales” (OFT) que se centra en las competencias del “Saber-Ser”, donde ahonda en temas de índole ético-moral.

La información obtenida en este estudio será de uso académico, con el fin de aportar información a una investigación para el desarrollo de una tesis de pregrado de Sociología de la Universidad de Valparaíso, en la cual se están analizando las emociones y la valoración de los estudiantes a distintos aspectos de la esfera social.

Los resultados de dicha entrevista, serán recopilados resguardando el anonimato y la confidencialidad de los estudiantes, con el fin de poder aportar al mejoramiento de la educación.

Conforme a lo anterior declaro que:

- Mi participación es voluntaria
- Puedo negarme a participar o retirarme de la investigación en cualquier momento
- No realizaré gastos, ni tampoco recibiré remuneración por mi participación
- El estudio no implica riesgos para mí ni para los estudiantes.
- Saber que la información entregada es confidencial y anónima
- Entiendo que la información entregada será analizada y sistematizada por el investigador y que no podrá identificar las respuestas y opiniones de cada sujeto de modo personal.
- La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable y será utilizada sólo para este estudio
- Los resultados obtenidos se me informarán al terminar el proceso de investigación
- El presente documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en la investigación

Nombre del Investigador:

CI:

Firma:

Nombre del entrevistado:

CI:

Firma:

2. Cuaderno de campo:

2.1. Primera Sesión:

Miércoles, 21 de noviembre del 2018

Llegué a las 10:00 al liceo Bicentenario, me recibió la recepcionista, le dije que esperaba al profesor…, y me senté a esperarlo, pocos minutos antes de las 10:30 tuve contacto con el profesor que me está permitiendo desarrollar la investigación en sus horas de consejo de curso de octavo básico. Caminamos hacia la sala ubicada en el segundo piso, el profesor me dijo que entraríamos unos 5 a 10 minutos más tarde, ya que el profesor de música estaba terminando una evaluación. Mientras esperábamos afuera de la sala, le pregunté si se podía hacer "tallas" o bromas, como para romper el hielo y hacerlos reír, el profesor me sugirió que no, porque este era uno de los cursos más complicados del liceo y que costaba que se enfocaran o concentraran en algo, el utilizó otra palabra que no recuerdo.

Entramos a la sala, era un lugar amplio con bancos ordenados en tres columnas de dos bancos, con cinco filas hacia atrás. El profesor me presentó como investigador y estudiante de sociología, que también era de Valparaíso y que era importante lo que estaba haciendo porque estaba preocupado de la educación que recibían ellos.

Los estudiantes me dieron los buenos días y yo les respondí con un "buenos días" también. El profesor les tenía dicho que iba a utilizar el proyector ese día. Así, un estudiante comenzó a instalar el proyector y los parlantes del liceo. Calculé que habían alrededor de treinta estudiantes en la sala, les entregué diez hojas por columna y les pedí si las podían hacer llegar hacia atrás, mientras aproveché de conectar el notebook, que había llevado, al proyector y parlantes. Mientras lo conectaba noté que los estudiantes tenían muchas ganas de conversar entre ellos y me fui dando cuenta en el transcurso de la sesión, que a la mínima pausa que hacía o distracción, comenzaban murmullos y muchas voces conversando entre ellas, para volver hacerme escuchar y llamar su atención, implicaba un gran esfuerzo, era necesario elevar la voz para hacerse escuchar, casi al punto de gritar, pero que no sonara como grito.

Procedí a explicar la hoja, que ya tenían en mano, les dije que les mostraría varias escenas de películas que seguramente ya habían visto. Les dije que la hoja tenía varios ítems enumerados como "Escena 1", "Escena 2", "Escena 3"…, así

sucesivamente hasta dieciséis, y en cada ítem se desglosaban dos secciones, una que se titulaba “palabras”, ahí debían anotar cualquier palabra o idea que se les viniera a la mente con la escena y la otra decía emociones, donde aparecían ocho emociones enumeradas, aquí debían seleccionar solamente una, la que creyeran que se relacionaba de mejor forma con la escena.

Una niña me preguntó si la emoción era la que ella sentía o la que mostraba la escena, agradecí mentalmente la pregunta porque había olvidado decirlo, así que les expliqué que era la emoción que expresaba el personaje, que probablemente habían muchas emociones en la escena, pero tenían que reconocer la que predominara o evidenciara más, que la emoción que sintieran ellos podía ser la misma o no, pero la emoción que importaba, en este caso, era la del personaje de la escena que estaban observando. Mientras hablaba de esto, en la pizarra tenía proyectada una presentación PowerPoint con una diapositiva que decía “Emociones en el cine” y salía la fotografía de las portadas de las dos películas escogidas, que eran “Mi villano favorito 3” y “Avengers: Infinity War”.

Durante la sesión los niños fueron rápidos, superaron mis expectativas sobre la cantidad de escenas que iba alcanzar a mostrar, pudiendo pasar rápidamente de escena entre escena, con pocas interrupciones, y las que hubo, la mayoría correspondieron a comentarios sobre las escenas, que debido a la gran cantidad de estudiantes -27- y estar solo, no pude registrar, pero destaco las mofas o enojo de algunos estudiantes hombres, al aparecer un personaje el cual por sus comentarios o expresiones les parecía afeminado y raro, lo cual les molestaba. Mi esfuerzo lo centré en el registro escrito de ellos, reforzando su atención en todo momento en la actividad, ya que cuando se hacía un espacio de tiempo de espera, rápidamente comenzaban a conversar entre ellos, haciéndose mucho ruido en la sala ya que todos hablaban fuerte y a la vez entre distintos grupos, de un lugar a otro de la sala. Al terminar de proyectar las escenas, me sobró tiempo, aproveché de preguntar si alguien no había visto las películas de donde había sacado las escenas, sólo uno levanto la mano y dijo que no había visto “mi villano favorito 3”. Luego comenzaron a moverse y a cambiarse de puesto rápidamente, creándose un bullicio donde había que levantar la voz para hacerse escuchar, interactuaban entre ellos ignorándonos a mí y al profesor, que escribía en el libro de clases. Guarde el material que había llevado y me despedí a viva voz, bien fuerte para que me escucharan entre los gritos, sólo algunos miraron e hicieron un gesto de despedida.

Pienso que con un equipo de trabajo más grande que permita dividir al curso en grupos, se podría aspirar a una recolección de datos mucho más rica y más

participativa, creo que debería ser de al menos un monitor por cada siete estudiantes. En esta sesión logré completamente el objetivo, que era mostrar dieciséis escenas de las ocho emociones que había escogido para muestrear, estando presente dos veces cada una.

2.2. Segunda Sesión:

Miércoles, 28 de noviembre del 2018

Llegue a las 10:15 al Liceo Bicentenario Marítimo de Valparaíso, la recepcionista me preguntó a que venía o a quién buscaba. Le dije que al profesor […], me dijo que por la hora probablemente se encontraba en clases. Según lo que me había hablado el profesor contacto del establecimiento a las 10:30 comenzaba su primera clase del día, así que le dije que esperaría, porque a las 10:30 comenzaba la hora de consejo de curso. El profesor llegó a las 10:20, me dijo que lo esperara, me parece que fue a la sala de profesores a dejar sus cosas. A las 10:30 subimos al segundo piso a buscar el proyector y nos dirigimos a la sala. Nos encontramos con el profesor de música que aún no concluía su clase, estaba terminando de evaluar y cerrando algunos promedios, nos dijo que pasáramos, así que entramos y saludamos a los estudiantes.

Rápidamente, mientras el profesor de música seguía anotando algunas cosas en el libro de clases, me dediqué a instalar el proyector y el notebook que había llevado, el profesor de música se demoró en salir de la sala, lo que hizo que de los 45 minutos que tenía para la actividad, perdiera 15 min aproximadamente, por lo cual comencé la actividad a las 10:45, sin embargo, mientras transcurrían estos 15 minutos aproveche de repartir las hojas de la actividad que realizaría ese día y proyectar la presentación. Esta sesión trataba sobre su identidad, así que para entrar en confianza partí' presentándome yo mismo, había llevado una presentación con mi nombre, edad, colegio del que egresé, mis gustos musicales, deportes, animaciones, libros, además de acompañar esta información con fotos de mi infancia, eran tres diapositivas las cuales pasé rápidamente ya que me causaba algo de vergüenza, pero era justo que me expusiera antes de hacerlos exponerse a ellos al cuestionario de identidad, les conté que antes de estudiar sociología había estudiado medicina, pero que no terminé la carrera y que ahora me había hipeado, un niño respondió burlescamente con una risa pausada, ja…. Ja… ja… diciendo "que chistoso", no lo tomé mucho en cuenta y me reí levantando los hombros, procediendo a cambiar la diapositiva siguiente que decía "Ahora ustedes" acompañada de la foto de un chimpancé riéndose.

En la siguiente diapositiva comenzaba la primera pregunta. Note que los más concentrados y atentos trabajaron solos y avanzaron rápidamente por las preguntas sin el apoyo de las diapositivas, algunos quedaban detenidos pensando y otros había que presionarlos para que avanzaran ya que se ponían a conversar, les dije que la encuesta era individual, pero un niño me insistió que sus compañeros lo conocían y le ayudaban a responder cosas que se le olvidaban del mismo o no las tenía en mente ahora, les dije que bien, pero que lo hicieran con voz más baja, para cuidar que no se desconcentraran, ya que no quería que sucediera lo que observé en la primera sesión, que a la mínima distracción se ponían todos a conversar, sin embargo, estaban un poco más tranquilos y respetaron lo que les decía guardando momentos de silencio que en la primera sesión había costado.

Me fui paseando por la sala respondiendo dudas y al mismo tiempo avanzando las diapositivas presionando a los que se quedaban atrás o iban muy lento, ya que el tiempo era escaso. Me llamó la atención que cuando avancé a la pregunta “si creían que ellos dejarían algún legado”, lo cual le generó risa a un grupo y dijeron fuerte “¡no!, a donde vamos a hacer algo importante”, el profesor se incomodó y les replicó “¿pero cómo?... cómo no van a poder dejar un legado si ustedes son porteños, son creativos y tienen la capacidad”, los niños guardaron silencio. Los estudiantes que habían estado más concentrados comenzaron a decirme que habían terminado la encuesta, eran las 11:05 aproximadamente, así que procedí a entregarles una segunda encuesta, que era más corta y sólo con alternativas, estas medían la autoestima. No creí que iba a alcanzar a aplicarles esta segunda encuesta, pero todos las contestaron y además me sirvió para mantener ocupados a los que iban finalizado la primera, para que no distrajeran a sus compañeros que aún no la terminaban, los niños superaron mis expectativas siendo bastante rápidos, alcanzando a responderme las dos encuestas la totalidad de los estudiantes que se encontraban en el aula.

Una de las impresiones que me quedó fue que lo niños que se sentaban en la columna frente al profesor hacia atrás, eran los más concentrados y ordenados, siendo todas mujeres, la columna de bancos que se encontraba al centro de la sala les costaba concentrarse y conversaban entre ellos a ratos, en ella se encontraba el estudiante que había hecho las conexiones del proyector. La columna más lejana al profesor, era la que más desorden provocaba conversando y bromeando. En la esquina opuesta, en el banco más alejado del profesor se sentaba una estudiante que se mostró indiferente en todo momento a la actividad, como si estuviera molesta con todos, a su alrededor había sólo compañeros hombres. Ella fue una de las primeras en entregar las encuestas, pasándomela mirando en otra dirección

desinteresadamente, en una observación rápida que hice a sus respuestas, noté que sus respuestas fueron escuetas.

Durante la aplicación de la segunda encuesta me preguntaron alrededor de cuatro estudiantes por la pregunta que decía “me gusta toda la gente que conozco”, me dijeron que no la entendían, les dije que se refería si les caía bien todas las personas que conocían generalmente, comprendieron y respondieron.

Una estudiante estaba leyendo el perfume de Patrick Süskind, le comenté que era un buen libro, que a mí me había gustado por lo menos, su compañera de al lado replicó que para que se lo leía si estaba la película, la que estaba leyendo el libro le respondió que eran distintos, que el libro era mejor, yo les dije que a mi parecer los libros siempre eran mejores que sus adaptaciones al cine, pero que eran dos formatos distintos quizá no comparables. Sonó el timbre de recreo, sólo faltaba una estudiante que terminara la segunda encuesta, no tardó mucho. Un estudiante se acercó a darme la mano para despedirse, me despedí con voz alta de los estudiantes que iban saliendo de la sala. Le comenté al profesor que me parecía que los niños eran súper rápidos y tenían muchas ganas de conversar entre ellos, el me respondió que sí y que en parte de debía a que no se conocían tanto porque era un curso que se había formado este año.

Me despedí del profesor y salí muy contento ya que nuevamente había conseguido el objetivo que me había impuesto.

3.3. Tercera Sesión:

Miércoles, 5 de diciembre del 2018

Llegué a las 10:20, entré a la sala a las 10:35, saludamos a los estudiantes, ya estaban más familiarizados con mi presencia. Tuve problemas con el proyector ya que no encendía, pero me di cuenta que el enchufe estaba malo así que pude solucionarlo, esto retrasó bastante el comienzo de la sesión. Para esta sesión había traído dos actividades una de trabajo en grupo y otra audiovisual. La primera actividad separé a los estudiantes en cuatro grupos de 7 estudiantes aproximadamente, dejando a libre elección sus integrantes, hubo dos estudiantes que se quedaron fuera de los grupos, no mostraban mucho interés por incluirse en ninguno, noté que se veían mayores que sus compañeros físicamente, los tuve que incitar a participar, accedieron de mala gana.

Una vez constituidos los grupos comencé a dar las instrucciones de la actividad, pero no guardaban silencio, levanté la voz y les pedí reiteradas veces que guardaran silencio, pero hicieron caso omiso. Finalmente intervino el profesor, quién comenzó a golpear la mesa con la palma y a decirles que guardaran silencio, por fin los estudiantes guardaron silencio y pude dar las instrucciones.

Les comencé a contar que los cuatro grupos correspondían a 4 familias que tenían una dieta variada de alimentación, principalmente frutas que estaban representadas por colores, para poder sobrevivir

a cada familia se le entregó una tarjeta con su objetivo, la tarjeta traía una combinación de tres colores en distintas cantidades y cada familia poseía objetivos distintos, y además se le hizo entrega de 10 colores –predefinidos anteriormente para cada grupo-. Para poder conseguir su objetivo no podían quitarse los colores entre los distintos grupos –que estaban representados por dulces de colores-, pero si podían hacer trueques entre ellas, además podían hacer intercambio con un banco –que lo representaba yo-, pero el banco imponía sus propios criterios para el intercambio.

El juego estaba hecho para que en primera instancia ningún grupo pudiese alcanzar su objetivo, permitía que se hicieran intercambio y se acercaran a su objetivo, pero les faltarían entre 1 o 2 colores para conseguirlo y les sobrarían entre dos a tres colores. En general todos los grupos se mostraron animados y actuaron rápido, se armó un caos en la sala, ya que iban de un lado para otro intentando intercambiarse y preguntándose entre ellos. Finalmente llegó un grupo a pedir que le cambiara dos naranjos por uno rojo que necesitaban, les dije que si me pasaban 4 naranjos yo les pasaba dos rojos, pero ellos me decían que tenían dos y sólo necesitaban un rojo, yo les decía que tenían que ingeniárselas. Otro grupo llegó a pedirme lo mismo, pero por 1 amarillo, les dije que les daba 2 amarillos y 1 verde si me daban 5 naranjos, me dijeron que era imposible porque sólo les sobraban dos naranjos.

Después de un rato les di la pista de que conversaran con las otras familias para llegar a un acuerdo, ya que si unían fuerzas podía irles mejor. Había calculado que a los grupos tenían que sobrarles nueve naranjos y les faltarían para conseguir su objetivo dos amarillos, dos rojos y uno verde en total. Rápidamente comenzaron a moverse y a conversar entre grupos, al final llegaron a cambiarme cuatro naranjos así que les di los dos que necesitaban y el grupo que más participó comenzó a celebrar que habían ganado, mostrando mucho orgullo, podría hasta interpretarse como gloria. Les dije que era un empate, ya que el otro grupo también había

conseguido su objetivo, los cuales estaban alegres y tranquilos. Los otros dos grupos restantes mostraron frustración o insatisfacción y desprecio. No pudieron conseguir el objetivo por sí mismos, ya que al parecer habían intercambiado con uno de los dos grupos que ya había completado su objetivo dos colores por uno y se habían quedado sólo con un naranjo para intercambiar. Finalmente les hice el trueque por los colores que necesitaban a los dos grupos restantes.

Al finalizar el juego, les expliqué que el juego estaba hecho para que todas las familias sobrevivieran, que no todo era competencia, que si trabajábamos en conjunto y cooperábamos todos podíamos ganar. El grupo que estuvo más motivado y había alcanzado su objetivo primero me dijeron “lo que pasa es que nosotros somos más vivos –riéndose- ¡por eso ganamos!”, me hice el desentendido y les dije que había que trabajar en conjunto, que eso no servía.

Después de esta actividad costó iniciar la siguiente, ya que los estudiantes habían quedado bastante agitados, otros resentidos por no haber ganado, dos estudiantes tomaron una posición negativa –los dos que se veían mayores que el resto del curso- y comenzaron a alegarme que no les interesaba, uno de ellos me hizo una señal de desdén con el brazo, como que no estaba ni ahí con la actividad, no lo tomé en cuenta, ya que el curso completo estaba desordenado y el profesor nuevamente tuvo que ayudarme a poner orden en la sala, esta vez, golpeó la mesa, levantó la voz y comenzó a contar en voz alta hasta tres, finalmente tuvo que expulsar a una estudiante fuera de la sala, no observé bien que había hecho o dicho la estudiante, luego que se calmó el curso, la estudiante le hizo una señal al profesor desde la ventana de la puerta de la sala y le pidió disculpas juntando sus manos, el profesor la dejó volver a entrar a la sala, pero le dijo que no iba a tener segunda oportunidad.

Comencé con la segunda actividad, les entregué a cada uno una hoja donde salían tres ítems correspondientes a los tres videos que mostraría, los estudiantes debían poner las emociones que sintieran con los videos. Comencé con la proyección pero tuve un problema técnico, el audio del parlante se escuchaba muy bajo, por lo cual tenía que pedirles constantemente que guardaran silencio para poder escuchar sino no se entendía, en el segundo video pude arreglar el parlante y se escuchó más alto, cuando aún no terminaba el segundo video sonó el timbre de recreo, les pregunté si se podían quedar a terminar de ver los videos, que faltaba poco, pero los dos estudiantes con los que ya había tenido problema comenzaron a hacer alboroto de que no podía obligarlos a quedarse, les dije que era cierto, y le dije que saliera si quería, los dos estudiantes abandonaron la sala y los demás se quedaron

tranquilos viendo los videos. El profesor me apoyó diciendo que si se quedaban les iba a dar más tiempo para una actividad con nota que tenía con ellos la siguiente hora. Terminé de mostrar el tercer video y les di las gracias a los estudiantes por haberse quedado. Les expliqué que esta segunda actividad había tenido como fin además de saber lo que sentían, sensibilizarlos sobre la capacidad que tenían para poder cambiar la realidad y mostrarles los distintos estereotipos de género tanto para mujeres como para hombres que reproduce la televisión. Concluí diciendo que no tuvieran miedo de hacer lo que les gustaba, porque todo lo que hicieran era una forma o su forma de ser, que era tan válida como otras.

3. Instrumentos:

3.1. Formulario de selección de escenas para representar emociones.

Película:_____ **Emoción:** _____

1	Descripción:		
	Tiempo inicio	Tiempo final:	Duración:
2	Descripción:		
	Tiempo inicio	Tiempo final:	Duración:
3	Descripción:		
	Tiempo inicio	Tiempo final:	Duración:
4	Descripción:		
	Tiempo inicio	Tiempo final:	Duración:
5	Descripción:		
	Tiempo inicio	Tiempo final:	Duración:
6	Descripción:		
	Tiempo inicio	Tiempo final:	Duración:
7	Descripción:		
	Tiempo inicio	Tiempo final:	Duración:
8	Descripción:		
	Tiempo inicio	Tiempo final:	Duración:
9	Descripción:		
	Tiempo inicio	Tiempo final:	Duración:

3.2. Cuestionarios:

3.2.1. Reconocimiento de emociones:

Nombre:_____ Fecha de nacimiento:__/__/__

Escena 1							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad
Escena 2							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad
Escena 3							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad
Escena 4							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad
Escena 5							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad
Escena 6							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad
Escena 7							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad
Escena 8							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad

Escena 9							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad

Escena 10							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad

Escena 11							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad

Escena 12							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad

Escena 13							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad

Escena 14							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad

Escena 15							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad

Escena 16							
Palabras:							
Emoción con la que se relaciona la Escena (encerrar número en círculo):							
1 Ira	2 Enojo u odio	3 Miedo	4 Vergüenza	5 Orgullo	6 Esperanza	7 Amor	8 Calma o seguridad

3.2.2. Valoración del contexto

Nombre: Curso: Fecha de Nacimiento: //

1.- Si alguien quisiera entenderte y conocerte, ¿qué deberían leer/ver/escuchar? Ej: Música (grupos), Películas, Series, Animé, Deportes, Videojuegos. R:
2.- ¿Alguna vez te has encontrado con alguien que piense como tú o te identifiques con esa persona? ¿con quién? R:
3.- ¿Te gusta tu nombre? ¿Hay otro nombre que creas que te quede mejor? R:
4.- ¿Eres espiritual/religioso? R:
5.- ¿crees que es importante tu etnia/raza? R:
6.- ¿Existe algún personaje de libro, película, animé, deporte o cantante con el cual te sientas identificado? R:
7.- ¿Eres un artista o te gustaría serlo? ¿en qué te desarrollarías? R:
8.- ¿Prefieres estar al aire libre o bajo cuatro paredes? R:
9.- Si hubieses crecido en un ambiente distinto (familia, país, localidad), ¿crees que habrías sido una persona diferente? R:
10.- Haz una lista de las 3 cosas en las que pasas más tiempo. R:
11.- ¿Podrías vivir como ermitaño? R:
12.- ¿Crees que tu apariencia es una representación justa del “verdadero tu”? R:

13.- ¿Cuáles son tus sueños, planes y metas a futuro?

R:

14.- ¿Cuál es tu pasatiempo favorito o lo que más te gusta hacer?

R:

15.- ¿Te gusta la sociedad a la cual pertenecemos? ¿porqué?

R:

16.- ¿Crees que podrás dejar algún legado a la sociedad?

R:

17.- ¿Qué crees que necesitas para poder mejorar en lo que te gusta?

R:

18.- ¿crees que deberías expresar más amor, ternura y cariño? ¿por qué?

R:

19.- ¿Te gusta el Liceo en el que estás?

R:

20.- ¿Te consideras una persona sensible? ¿porqué?

R:

21.- ¿Sientes que deberías proteger a alguien? ¿porqué?

R:

22.- ¿Crees que deberías esconder lo que sientes?

R:

23.- ¿Crees que deberías preocuparte de lo visual o estético?

R:

24.- ¿Te importa tu nacionalidad? ¿porqué?

R:

25.- ¿Te gusta Valparaíso? ¿Porqué? R:
26.- ¿Qué sientes que espera el liceo de ti? R:
27.- ¿te gusta tu curso y relacionarte con tus compañeros? R:
28.- Describe tu día ideal. R:

3.2.3. Autovaloración

Cuestionario

Nombre:_____ Fecha de nacimiento:__/__/__

	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
1.- Por lo general hago muchas cosas mal.	☐	☐	☐	☐
2.- A menudo el profesor me llama la atención sin razón.	☐	☐	☐	☐
3.- Me enfado algunas veces.	☐	☐	☐	☐
4.- En general, me siento satisfecho conmigo mismo.	☐	☐	☐	☐
5.- Soy una chica o chico guapo/a	☐	☐	☐	☐
6.- Mis padres están contentos con mis notas	☐	☐	☐	☐
7.- Me gusta toda la gente que conozco.	☐	☐	☐	☐
8.- Mis padres me exigen demasiado en los estudios.	☐	☐	☐	☐
9.- Me pongo nervioso cuando tenemos un examen.	☐	☐	☐	☐
10.- Pienso que soy un chico/a listo/a.	☐	☐	☐	☐
11.- A veces tengo ganas de decir insultos y palabrotas.	☐	☐	☐	☐
12.- Creo que tengo un buen número de buenas cualidades.	☐	☐	☐	☐
13.- Soy buena/o para las matemáticas y los cálculos.	☐	☐	☐	☐
14.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.	☐	☐	☐	☐
15.- Creo que tengo un buen aspecto.	☐	☐	☐	☐
16.- Muchos de mis compañeros dicen que soy torpe para los estudios.	☐	☐	☐	☐
17.- Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor.	☐	☐	☐	☐
18.- Me siento inclinado a pensar que soy un fracasado/a en todo.	☐	☐	☐	☐
19.- Normalmente olvido lo que aprendo.	☐	☐	☐	☐

3.2.4. Valoración del individuo en sociedad:

Nombre:_____ Fecha de nacimiento:__/__/__

1.- ¿Qué emociones sentiste al ver el primer corto audiovisual del niño que regala sus zapatos nuevos?

2.- ¿Qué emociones sentiste al ver el segundo corto audiovisual de estereotipos de género?

3.- ¿Qué emociones sentiste al ver el tercer corto audiovisual de cómo sería la vida de un hombre si fuera tratado como mujer?

3.3. Actividad Grupal:

Formar 4 grupos de 6 o 7 estudiantes.

Ustedes son 4 familias, que necesitan alimentarse de una dieta variada, cada familia necesita de cierto tipo de combinación de frutos para poder sobrevivir.

Para lograr el objetivo, No pueden quitarse los dulces, pero pueden hacer trueque o sea intercambiar, pero tengan cuidado de quedarte sin nada para cambiar.

Familia 1:

Para poder sobrevivir deben juntar:

- 5 Frutos Verdes
- 2 Frutos Naranjos
- 2 Frutos Rojos

Familia 3

Para poder sobrevivir deben juntar:

- 6 Frutos Naranjos
- 2 Frutos Amarillos
- 1 Fruto Verde

Familia 2

Para poder sobrevivir deben Juntar:

- 4 Frutos Rojos
- 3 Frutos Verdes
- 2 Frutos Amarillos

Familia 4

Para poder sobrevivir deben juntar:

- 3 Frutos Amarillos
- 3 Frutos Rojos
- 3 Frutos Naranjos

4. Tablas de resultados:

4.1. Reconocimiento de Emociones:

4.1.1. Respuestas abiertas:

Enojo u odio:

Tabla x: Comentarios escena 8

Emoción	Comentarios
Enojo u Odio	Chicos Pequeño y amarillo Ridiculez
Orgullo	Que tierno.
Calma o Seguridad	“Khe”
Vergüenza	Carita triste. Reevolución. Risa.
Ira	Pequeño. Desacuerdo.

Tabla x: Escena 9

Emoción	Comentarios
Ira	Crueldad
Amor	Felicidad. Amor
Orgullo	Pelea de hermanos.
Orgullo	Que buenos hermanos.
Vergüenza	Fome.
Odio o Enojo	Pobresito.
Odio o Enojo	Pelea
Odio o Enojo	Robo. Pelea. Hermanos.
Ira	Odio. Hermanos. Gema
Ira	Conflicto.
Odio o Enojo	Discusión.

Amor:

Tabla x: Comentarios escena 3

Emoción	Comentarios
Amor	La gema
Amor	Violencia. Pelea
Amor	Cabeza
Amor	Amor
Amor	Amor. Pasión.
Amor	Solo te siento a ti.
Vergüenza	No me gusta esta escena.
Amor	Pareja.
Amor	Amor.
Amor	Ansiedad
Amor	Poderes. Desesperación.
Amor	Sentimientos.
Amor	Amor
Amor	Relación. Amor.

Tabla x: Comentarios

Tabla x: Comentarios escena 10

Emoción	Comentarios
Amor	no mames.
Vergüenza	Risa.
Amor	OOOW! X2
Amor	OOW
Calma o Seguridad	Felicidad. Calma. Relajante.
Amor	Nostalgia
Amor	Fallo. Felicidad. Cariño.
Amor	Cariño
Amor	Dolor. Amor. Fracaso. Paternidad. Diversión
Calma o Seguridad	Recuerdo.
Amor	Ternura. Confianza.

Ira:

Tabla x: Comentarios escena 4

Emoción	Comentarios
Odio o Enojo	Te voy a matar
Odio o Enojo	Nerviosa
Ira	Ego. Ira
Ira	Golpear
Ira	Vamos Hulk!
Esperanza	Good movie
Odio o Enojo	Dale con la silla!
Odio o Enojo	Pelea.
Ira	Guerra. Pelea.
Odio o Enojo	Enojo.
Odio o Enojo	Pelea a muerte
Ira	Fuerza. Increíble. Fantástico.
Odio o Enojo	Pelea
Odio o Enojo	Violencia
Ira	Fuerza. Pelea. Hulk. Odio

Tabla x: Comentarios escena 15

Emoción	Comentarios
Orgullo	Fuerza
Odio Enojo	Pelea.
Miedo	Su cara al final daba miedo.
Ira	Salvanos.
Ira	Desesperación.
Ira	Pelea. Violencia.,
Calma o Seguridad	Maternidad. Pelea. Brutal.
Esperanza	Rescate.
No responde	Preocupación

Calma:

Tabla x: Comentarios escena 7

Emoción	Comentarios
Esperanza	Backan
Calma o seguridad	Seguridad
Calma o Seguridad	Armadura
Amor	Muy bueno
Amor	Feliz
Calma o Seguridad	Seguridad
Orgullo	Bacan. Pulento. Choro.
Esperanza	Traje. Bestia. Cool.
Esperanza	Pelea épica.
Orgullo	Violencia.

Tabla x: Comentarios escena 13

Emoción	Comentarios
Calma o Seguridad	El mundo es mi enemigo
Calma o Seguridad	Seguridad. Relajo. Calma.
Calma o Seguridad	Playa. Relax.
Calma o Seguridad	Sonido del agua. Tranquilizante.
Esperanza	Relajación.
Esperanza	Indeciso.
Calma o Seguridad	Vacaciones.
Orgullo	Playa. Hermanos.
Calma o Seguridad	Descanso
Calma o Seguridad	Recordar. Reflexionar.

Esperanza:

Tabla x: Comentarios escena 2

Emoción	Comentarios
Esperanza	Ternura
Esperanza	Quiero un unicornio
Amor	Lindo. Tierno.
Esperanza	Banana
Esperanza	Esperanza
Esperanza	Familia
Esperanza	Regalo. Deseo
Esperanza	Muy ingenua
Vergüenza	No me gusta.
Amor	Oow que tierno.
Esperanza	Astucia
Esperanza	Alegría. Amor
Esperanza	Ternura
Esperanza	Niñez. Inocencia.
Esperanza	Ternura.
Esperanza	Ternura
Esperanza	Gigante. Vacío. Esperanzas
Esperanza	Ternura
Esperanza	Ternura
Amor	Ternura. Linda.
Esperanza	Desea un unicornio.

Tabla x: Comentarios escena 12

Emoción	Comentarios
Esperanza	El hobbit
Esperanza	Thanos no muere.
Miedo	Inseguridad. Maldad.
Orgullo	Batalla.
Esperanza	Enano. Gigante. Esperanza.
Esperanza	Confianza.

Miedo:

Tabla x: Comentarios escena 6

Emoción	Comentarios
Miedo	Susto.
Miedo	Caerse. Choca
Calma y Seguridad	Calma.
Miedo	Simpático.
Miedo	Muy loco
Miedo	Genial
Miedo	Miedo a chocar
Miedo	Acantilado. Mar.
Calma o Seguridad	Relleno.
Miedo	Adrenalina.
Miedo	Rápido y furioso.

Tabla x: Comentarios escena 11

Emoción	Comentarios
Miedo	Disfraz.
Vergüenza	Risa
Miedo	Malo
Ira	Risa. Chistoso.
Miedo	Malvado
Odio o Enojo	Travesti. Helicóptero. Miedo.
Vergüenza	Risa
Miedo	Engaño.

Vergüenza

Tabla x: Comentarios escena 5

Emoción	Comentarios
Vergüenza	Entera perra bomba
Miedo	Adrenalina
Vergüenza	Masacre
Vergüenza	Vergüenza
Vergüenza	Lo siento
Vergüenza	Mala película.
Vergüenza	Momento incómodo.
Vergüenza	Tonta
Vergüenza	Osos. Taberna
Vergüenza	Incomodidad.
Vergüenza	Nervios.
Vergüenza	Vergüenza. Incomodo.

Tabla x: Comentarios escena 16

Emoción	Comentarios
Vergüenza	Risa. Burla
Vergüenza	Cumpleaños.
Vergüenza	Risa.
Vergüenza	Venganza.
Vergüenza	Risa. XD.
Vergüenza	Risas. Chiste
Vergüenza	Oof.
Vergüenza	Ridiculez.

Orgullo:

Tabla x: Comentarios escena 1

Emoción	Comentarios
Miedo	Nostalgia. Tensión
Orgullo	Entero Orgulloso
Orgullo	Separación de la bealler
Miedo	Separación. Enojo
Orgullo	El fin de la humanidad
Miedo	Separarse
Miedo	Tenían miedo de Thanos
Orgullo	Buena película
Orgullo	Que le hable pronto!
Miedo	Thanos se acerca y no hay nadie
Esperanza	Lucha. Paz
Miedo	Problemas
Orgullo	Inseguridad
Miedo	Temor. Perdición
Orgullo	Separación
Odio u Enojo	Escaleras. Amistad. Pelea
Miedo	Desesperación
Miedo	Problemas
Orgullo	No Hablarse

Tabla x: Comentarios escena 14:

Emoción	Comentarios
Orgullo	Felicidad
Orgullo	Me da vergüenza
Vergüenza	Risa.
Vergüenza	Felicidad.
Calma o Seguridad	Seguridad.
Calma o Seguridad	Chistoso.
Vergüenza	Asco. Robot. Gimnasia.
Orgullo	Bizarro.
Calma o Seguridad	Alegría. Motivación.

4.1.2. Respuestas cerradas

Enojo u odio:

Tabla x: Escena 8 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Ira	Recuento	1	2	3
	% dentro de Sexo	9,1%	14,3%	12,0%
	% del total	4,0%	8,0%	12,0%
Enojo u odio	Recuento	8	6	14
	% dentro de Sexo	72,7%	42,9%	56,0%
	% del total	32,0%	24,0%	56,0%
Vergüenza	Recuento	1	1	2
	% dentro de Sexo	9,1%	7,1%	8,0%
	% del total	4,0%	4,0%	8,0%
Orgullo	Recuento	1	2	3
	% dentro de Sexo	9,1%	14,3%	12,0%
	% del total	4,0%	8,0%	12,0%
Amor	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,0%
	% del total	0,0%	4,0%	4,0%
Calma o seguridad	Recuento	0	2	2
	% dentro de Sexo	0,0%	14,3%	8,0%
	% del total	0,0%	8,0%	8,0%
Total	Recuento	11	14	25
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,0%	56,0%	100,0%

Tabla x: Escena 9 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Ira	Recuento	2	3	5
	% dentro de Sexo	20,0%	21,4%	20,8%
	% del total	8,3%	12,5%	20,8%
Enojo u odio	Recuento	4	6	10
	% dentro de Sexo	40,0%	42,9%	41,7%
	% del total	16,7%	25,0%	41,7%
Vergüenza	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	10,0%	0,0%	4,2%
	% del total	4,2%	0,0%	4,2%
Orgullo	Recuento	3	4	7
	% dentro de Sexo	30,0%	28,6%	29,2%
	% del total	12,5%	16,7%	29,2%
Amor	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Total	Recuento	10	14	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	41,7%	58,3%	100,0%

Amor:

Tabla x: Escena 3 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Vergüenza	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	4,0%
	% del total	4,0%	0,0%	4,0%
Amor	Recuento	9	14	23
	% dentro de Sexo	81,8%	100,0%	92,0%
	% del total	36,0%	56,0%	92,0%
Calma o seguridad	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	4,0%
	% del total	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Recuento	11	14	25
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,0%	56,0%	100,0%

Tabla x: Escena 10 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Vergüenza	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	10,0%	0,0%	4,2%
	% del total	4,2%	0,0%	4,2%
Esperanza	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Amor	Recuento	9	9	18
	% dentro de Sexo	90,0%	64,3%	75,0%
	% del total	37,5%	37,5%	75,0%
Calma o seguridad	Recuento	0	4	4
	% dentro de Sexo	0,0%	28,6%	16,7%
	% del total	0,0%	16,7%	16,7%
Total	Recuento	10	14	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	41,7%	58,3%	100,0%

Ira:

Tabla x: Escena 4 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Ira	Recuento	5	8	13
	% dentro de Sexo	45,5%	57,1%	52,0%
	% del total	20,0%	32,0%	52,0%
Enojo u odio	Recuento	5	6	11
	% dentro de Sexo	45,5%	42,9%	44,0%
	% del total	20,0%	24,0%	44,0%
Esperanza	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	4,0%
	% del total	4,0%	0,0%	4,0%
Total	Recuento	11	14	25
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,0%	56,0%	100,0%

Tabla x: Escena 15 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Ira	Recuento	2	4	6
	% dentro de Sexo	20,0%	28,6%	25,0%
	% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Enojo u odio	Recuento	2	5	7
	% dentro de Sexo	20,0%	35,7%	29,2%
	% del total	8,3%	20,8%	29,2%
Miedo	Recuento	5	0	5
	% dentro de Sexo	50,0%	0,0%	20,8%
	% del total	20,8%	0,0%	20,8%
Vergüenza	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Orgullo	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	10,0%	0,0%	4,2%
	% del total	4,2%	0,0%	4,2%
Esperanza	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Amor	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Calma o seguridad	Recuento	0	2	2
	% dentro de Sexo	0,0%	14,3%	8,3%
	% del total	0,0%	8,3%	8,3%
Total	Recuento	10	14	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	41,7%	58,3%	100,0%

Calma:

Tabla x: Escena 7 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Enojo u odio	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	4,0%
	% del total	4,0%	0,0%	4,0%
Orgullo	Recuento	1	2	3
	% dentro de Sexo	9,1%	14,3%	12,0%
	% del total	4,0%	8,0%	12,0%
Esperanza	Recuento	0	4	4
	% dentro de Sexo	0,0%	28,6%	16,0%
	% del total	0,0%	16,0%	16,0%
Amor	Recuento	1	1	2
	% dentro de Sexo	9,1%	7,1%	8,0%
	% del total	4,0%	4,0%	8,0%
Calma o seguridad	Recuento	8	7	15
	% dentro de Sexo	72,7%	50,0%	60,0%
	% del total	32,0%	28,0%	60,0%
Total	Recuento	11	14	25
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,0%	56,0%	100,0%

Tabla x: Escena 13 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Orgullo	Recuento	0	2	2
	% dentro de Sexo	0,0%	14,3%	8,3%
	% del total	0,0%	8,3%	8,3%
Esperanza	Recuento	4	4	8
	% dentro de Sexo	40,0%	28,6%	33,3%
	% del total	16,7%	16,7%	33,3%
Calma o seguridad	Recuento	6	8	14
	% dentro de Sexo	60,0%	57,1%	58,3%
	% del total	25,0%	33,3%	58,3%
Total	Recuento	10	14	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	41,7%	58,3%	100,0%

Esperanza:

Tabla x: Escena 2 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Vergüenza	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	4,0%
	% del total	4,0%	0,0%	4,0%
Esperanza	Recuento	7	14	21
	% dentro de Sexo	63,6%	100,0%	84,0%
	% del total	28,0%	56,0%	84,0%
Amor	Recuento	3	0	3
	% dentro de Sexo	27,3%	0,0%	12,0%
	% del total	12,0%	0,0%	12,0%
Total	Recuento	11	14	25
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,0%	56,0%	100,0%

Tabla x: Escena 12 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Miedo	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Orgullo	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Esperanza	Recuento	8	11	19
	% dentro de Sexo	80,0%	78,6%	79,2%
	% del total	33,3%	45,8%	79,2%
Calma o seguridad	Recuento	2	1	3
	% dentro de Sexo	20,0%	7,1%	12,5%
	% del total	8,3%	4,2%	12,5%
Total	Recuento	10	14	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	41,7%	58,3%	100,0%

Miedo:

Tabla x: Escena 6 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Miedo	Recuento	10	12	22
	% dentro de Sexo	90,9%	85,7%	88,0%
	% del total	40,0%	48,0%	88,0%
Calma o seguridad	Recuento	1	2	3
	% dentro de Sexo	9,1%	14,3%	12,0%
	% del total	4,0%	8,0%	12,0%
Total	Recuento	11	14	25
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,0%	56,0%	100,0%

Tabla x: Escena 11 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Ira	Recuento	0	3	3
	% dentro de Sexo	0,0%	21,4%	12,5%
	% del total	0,0%	12,5%	12,5%
Enojo u odio	Recuento	2	1	3
	% dentro de Sexo	20,0%	7,1%	12,5%
	% del total	8,3%	4,2%	12,5%
Miedo	Recuento	7	8	15
	% dentro de Sexo	70,0%	57,1%	62,5%
	% del total	29,2%	33,3%	62,5%
Vergüenza	Recuento	1	1	2
	% dentro de Sexo	10,0%	7,1%	8,3%
	% del total	4,2%	4,2%	8,3%
Amor	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Total	Recuento	10	14	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	41,7%	58,3%	100,0%

Vergüenza

Tabla x: Escena 5 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Miedo	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	4,2%
	% del total	4,2%	0,0%	4,2%
Vergüenza	Recuento	10	12	22
	% dentro de Sexo	90,9%	92,3%	91,7%
	% del total	41,7%	50,0%	91,7%
Calma o seguridad	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,7%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Total	Recuento	11	13	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Tabla x: Escena 16 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Vergüenza	Recuento	11	12	23
	% dentro de Sexo	100,0%	92,3%	95,8%
	% del total	45,8%	50,0%	95,8%
Calma o seguridad	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,7%	4,2%
	% del total	0,0%	4,2%	4,2%
Total	Recuento	11	13	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	45,8%	54,2%	100,0%

Orgullo:

Tabla x: Escena 1 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Enojo u odio	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	7,1%	4,0%
	% del total	0,0%	4,0%	4,0%
Miedo	Recuento	3	8	11
	% dentro de Sexo	27,3%	57,1%	44,0%
	% del total	12,0%	32,0%	44,0%
Orgullo	Recuento	5	5	10
	% dentro de Sexo	45,5%	35,7%	40,0%
	% del total	20,0%	20,0%	40,0%
Esperanza	Recuento	3	0	3
	% dentro de Sexo	27,3%	0,0%	12,0%
	% del total	12,0%	0,0%	12,0%
Total	Recuento	11	14	25
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,0%	56,0%	100,0%

Tabla x: Escena 14 * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Vergüenza	Recuento	4	5	9
	% dentro de Sexo	36,4%	35,7%	36,0%
	% del total	16,0%	20,0%	36,0%
Orgullo	Recuento	2	3	5
	% dentro de Sexo	18,2%	21,4%	20,0%
	% del total	8,0%	12,0%	20,0%
Esperanza	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	4,0%
	% del total	4,0%	0,0%	4,0%
Calma o seguridad	Recuento	4	6	10
	% dentro de Sexo	36,4%	42,9%	40,0%
	% del total	16,0%	24,0%	40,0%
Total	Recuento	11	14	25
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	44,0%	56,0%	100,0%

4.2. Contexto

1.- Si alguien quisiera entenderte y conocerte, ¿qué deberían leer/ver/escuchar?

Ej: Música, Películas, Series, Animé, Deportes, Videojuegos.

Tabla x: Pregunta Identidad 1

Temas por género									
Música	**f**	**Series o Películas**	**f**	**Videojuegos**	**f**	**Deporte**	**f**	**Libros**	**f**
Pop/K-pop	7	Drama	14	Aventura	8	Futbol	3	Romance	3
Rap	6	Acción	13	Acción	7	Basquetbol	2	Juvenil	3
Trap	6	Animación	11	Rol	3	Danza	1	Misterio	2
Rock	6	Fantasía	10	Plataforma	3	Natación	1	Histórica	2
Heavy Metal	5	Aventura	9	Horror de sobrevivencia	2	Surf	1	Drama	1
Hardcore	4	Thriller	9	Hack and Slash	2	Vóley	1	Distopía	1
Electrónica	4	Comedia	8	Mundo Abierto	2			Filosófica	1
Digital	3	Sci-Fi	8	Shooter 1° persona	1				
Alternativa	3	Romance	7	Ciencia Ficción	1				
Punk	2	Horror	6	Shooter 3° persona	1				
Reggaeton	1	Misterio	5	Futbol	1				
Funk	1	Crimen	4	Supervivencia	1				
R&B	1	Familia	3	Battle Royale	1				
New wave	1	Deporte	1	Drama interactivo	1				
Grunge	1	Guerra	1	MOBA	1				
Glam	1	Historia	1	ARTS	1				
Opera	1			Fantasía	1				
Progresivo	1			Lucha	1				
Todo	1								

2.- ¿Te has sentido identificado con alguna persona?

Tabla x: Pregunta Identidad 2

		Sexo		Total	comentarios	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	9	9	18	Amigos	12
	% dentro de Sexo	81,8%	60,0%	69,2%	Otros	6
	% del total	34,6%	34,6%	69,2%		
No	Recuento	1	5	6	Soy autentico	2
	% dentro de Sexo	9,1%	33,3%	23,1%		
	% del total	3,8%	19,2%	23,1%		
No responde	Recuento	1	1	2		
	% dentro de Sexo	9,1%	6,7%	7,7%		
	% del total	3,8%	3,8%	7,7%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

3.- ¿Te gusta tu nombre?

Tabla x: Pregunta Identidad 3

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	7	14	21	Además me gusta otro:	3
	% dentro de Sexo	63,6%	93,3%	80,8%	Les encanta:	8
	% del total	26,9%	53,8%	80,8%	Le identifica:	2
No	Recuento	2	1	3	Lo encuentro muy raro	1
	% dentro de Sexo	18,2%	6,7%	11,5%		
	% del total	7,7%	3,8%	11,5%		
No está seguro	Recuento	2	0	2		
	% dentro de Sexo	18,2%	0,0%	7,7%		
	% del total	7,7%	0,0%	7,7%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

4.- ¿Eres espiritual o religioso?

Tabla x: Pregunta Identidad 4

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Si	Recuento	4	7	11
	% dentro de Sexo	36,4%	46,7%	42,3%
	% del total	15,4%	26,9%	42,3%
No	Recuento	7	6	13
	% dentro de Sexo	63,6%	40,0%	50,0%
	% del total	26,9%	23,1%	50,0%
No está seguro	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	6,7%	3,8%
	% del total	0,0%	3,8%	3,8%
No responde	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	6,7%	3,8%
	% del total	0,0%	3,8%	3,8%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

5.- ¿Crees que es importante tu etnia o raza?

Tabla x: Pregunta Identidad 5

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	3	6	9	Son mis orígenes:	1
	% dentro de Sexo	27,3%	40,0%	34,6%	Mapuche:	1
	% del total	11,5%	23,1%	34,6%	Me encantaría pertenecer:	1
No	Recuento	7	8	15	Considero lindo saber a cuál perteneces	1
	% dentro de Sexo	63,6%	53,3%	57,7%	No me gusta mi etnia/raza:	1
	% del total	26,9%	30,8%	57,7%	Todas son iguales:	2
					Me da igual:	1
No está seguro	Recuento	1	1	2	No tengo	1
	% dentro de Sexo	9,1%	6,7%	7,7%	No lo sé	1
	% del total	3,8%	3,8%	7,7%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

6.- ¿Existe algún personaje de libro, película o serie, deporte o musical con el cual te sientas identificado?

Tabla x: Pregunta Identidad 6

		Sexo		Total	Género	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	3	9	12	Música	4
	% dentro de Sexo	27,3%	60,0%	46,2%	Deporte	3
	% del total	11,5%	34,6%	46,2%	Animé	3
No	Recuento	8	6	14	Serie juvenil	2
	% dentro de Sexo	72,7%	40,0%	53,8%		
	% del total	30,8%	23,1%	53,8%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

7.- ¿Eres un artista o te gustaría serlo?

Tabla x: Pregunta Identidad 7

		Sexo		Total	Comentarios	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	4	4	8	Computación/videojuegos	1
	% dentro de Sexo	36,4%	26,7%	30,8%	Música	6
	% del total	15,4%	15,4%	30,8%	Deporte	1
					Dibujo	1
No	Recuento	7	10	17	Me gusta el arte	3
	% dentro de Sexo	63,6%	66,7%	65,4%	Practico un arte	3
	% del total	26,9%	38,5%	65,4%	No me interesa	2
No está seguro	Recuento	0	1	1		
	% dentro de Sexo	0,0%	6,7%	3,8%		
	% del total	0,0%	3,8%	3,8%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

8.- ¿Prefieres estar al aire libre o lugar cerrado?

Tabla x: Pregunta Identidad 8

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Aire libre	Recuento	8	5	13
	% dentro de Sexo	72,7%	33,3%	50,0%
	% del total	30,8%	19,2%	50,0%
Lugar cerrado	Recuento	3	4	7
	% dentro de Sexo	27,3%	26,7%	26,9%
	% del total	11,5%	15,4%	26,9%
Ambas	Recuento	0	6	6
	% dentro de Sexo	0,0%	40,0%	23,1%
	% del total	0,0%	23,1%	23,1%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

9.- ¿crees que habrías sido una persona diferente, si hubieses crecido en un ambiente distinto (familia, país, localidad)?

Tabla x: Pregunta Identidad 9

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Si	Recuento	8	12	20
	% dentro de Sexo	72,7%	80,0%	76,9%
	% del total	30,8%	46,2%	76,9%
No	Recuento	2	2	4
	% dentro de Sexo	18,2%	13,3%	15,4%
	% del total	7,7%	7,7%	15,4%
No está seguro	Recuento	1	1	2
	% dentro de Sexo	9,1%	6,7%	7,7%
	% del total	3,8%	3,8%	7,7%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

10.- Haz una lista de las 3 cosas en las que pasas más tiempo.

Tabla x: Pregunta Identidad 10

			1		2		3		Total	
			Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%		
Agrupación por tema	1	Estudiando / Liceo	3	12%	3	12%	6	26%	12	16%
	2	En el celular o el Pc	4	15%	6	23%	2	9%	12	16%
	3	En la Casa / Durmiendo	6	23%	3	12%	2	9%	11	15%
	4	Practicando	6	23%	3	12%	1	4%	10	13%
	5	Viendo tv, series, películas y animé	0	0%	4	15%	1	4%	5	8%
	6	Con amigos	1	4%	3	12%	2	9%	6	7%
	7	Escuchando música	3	12%	0	0%	2	9%	5	7%
	8	Jugando	3	12%	2	8%	0	0%	5	7%
	9	En la calle	0	0%	1	4%	2	9%	3	4%
	10	Haciendo nada	0	0%	0	0%	2	9%	2	3%
	11	Comiendo	0	0%	0	0%	2	9%	2	3%
	12	Cuidando a un ser querido	0	0%	1	4%	1	4%	2	3%
Total			26	100%	26	100%	23	100%	75	100%

11.- ¿Podrías vivir como ermitaño?

Tabla x: Pregunta Identidad 11

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	4	3	7	Difícil pero me adaptaría	1
	% dentro de Sexo	36,4%	20,0%	26,9%	No solo.	1
	% del total	15,4%	11,5%	26,9%		
No	Recuento	7	12	19	Odio estar encerrada	1
	% dentro de Sexo	63,6%	80,0%	73,1%	Necesito otros humanos	1
	% del total	26,9%	46,2%	73,1%	Deportes de competencia	1
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

12.- ¿Crees que tu apariencia es una representación justa de ti?

Tabla x: Pregunta Identidad 12

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Si	Recuento	7	10	17
	% dentro de Sexo	63,6%	66,7%	65,4%
	% del total	26,9%	38,5%	65,4%
No	Recuento	3	3	6
	% dentro de Sexo	27,3%	20,0%	23,1%
	% del total	11,5%	11,5%	23,1%
No está seguro	Recuento	0	2	2
	% dentro de Sexo	0,0%	13,3%	7,7%
	% del total	0,0%	7,7%	7,7%
No responde	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	3,8%
	% del total	3,8%	0,0%	3,8%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

13.- ¿Cuáles son tus sueños, planes y metas a futuro?

Tabla x: Pregunta Identidad 13

			Frecuencia	%	Subcategoría	Frecuencia	%
Categorías	1	Profesional	15	56%	Social	5	33%
					Salud	3	20%
					FFAA	3	20%
					Deporte	2	13%
					Tecnología	1	7%
					Arte	1	7%
					Total	15	100%
	2	Poder Adquisitivo	6	22%			
	3	Reconocimiento	2	7%			
	4	No está seguro	2	7%			
	5	Aprobar estudios	1	4%			
	6	Ninguno	1	4%			
Total			27	100%			

14.- ¿Cuál es tu pasatiempo favorito o lo que más te gusta hacer?

Tabla x: Pregunta Identidad 14

			Frecuencia	%	Subcategoría	Frecuencia	%
Categorías	1	Practicar	13	50%	Deporte	9	69%
					Música	2	15%
					Baile	2	15%
					Total	13	100%
	2	TIC's	4	15%	Video Juegos	3	75%
					Redes Sociales	1	25%
					Total	4	100%
	3	Amigos	6	23%			
	4	Dormir	2	8%			
	5	No sabe	1	4%			
	Total		26	100%			

15.- ¿Te gusta la sociedad a la cual pertenecemos?

Tabla x: Pregunta Identidad 15

		Sexo		Total	Comentarios	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	0	3	3	Podría ser mejor	1
	% dentro de Sexo	0,0%	20,0%	11,5%	Es buena	1
	% del total	0,0%	11,5%	11,5%		
No	Recuento	8	10	18	Hay muchas “femi-nazis”:	3
					Hay mucha injusticia:	2
	% dentro de Sexo	72,7%	66,7%	69,2%	Muy machista:	2
					Mal estructurada y discriminatoria:	1
	% del total	30,8%	38,5%	69,2%	Capitalista y facista:	1
					Clasista, racista y corrupta:	1
					Falta por madurar:	1
No está seguro	Recuento	3	2	5	Me gusta la gente con quién decido juntarme:	1
	% dentro de Sexo	27,3%	13,3%	19,2%		
	% del total	11,5%	7,7%	19,2%	Muy dividida:	1
Total	Recuento	11	15	26	Hay gente que se cree superior:	1
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	Muy estricta:	1
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%	Juzgadora:	1

16.- ¿Crees que podrás dejar algún legado a la sociedad?

Tabla x: Pregunta Identidad 16

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Si	Recuento	3	3	6
	% dentro de Sexo	27,3%	20,0%	23,1%
	% del total	11,5%	11,5%	23,1%
No	Recuento	6	9	15
	% dentro de Sexo	54,5%	60,0%	57,7%
	% del total	23,1%	34,6%	57,7%
No está seguro	Recuento	2	3	5
	% dentro de Sexo	18,2%	20,0%	19,2%
	% del total	7,7%	11,5%	19,2%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

17.- ¿Qué crees que necesitas para poder mejorar en lo que te gusta?

Tabla x: Pregunta Identidad 17

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Practicar	Recuento	3	3	6
	% dentro de Sexo	27,3%	20,0%	23,1%
	% del total	11,5%	11,5%	23,1%
Motivación	Recuento	1	4	5
	% dentro de Sexo	9,1%	26,7%	19,2%
	% del total	3,8%	15,4%	19,2%
Esfuerzo	Recuento	1	5	6
	% dentro de Sexo	9,1%	33,3%	23,1%
	% del total	3,8%	19,2%	23,1%
Voluntad	Recuento	4	1	5
	% dentro de Sexo	36,4%	6,7%	19,2%
	% del total	15,4%	3,8%	19,2%
Orden	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	3,8%
	% del total	3,8%	0,0%	3,8%
No sabe/No responde	Recuento	1	2	3
	% dentro de Sexo	9,1%	13,3%	11,5%
	% del total	3,8%	7,7%	11,5%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

18.- ¿Crees que deberías expresar más amor, ternura y cariño?

Tabla x: Pregunta Identidad 18

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	6	6	12	Soy muy frío	5
					Para hacer sentir bien a los demás	1
	% dentro de Sexo	54,5%	40,0%	46,2%	Porque sólo lo hago con mi pareja	1
					No tanto para que no se pongan mimados	1
	% del total	23,1%	23,1%	46,2%	Todos lo necesitamos	1
					Es lo mejor, mejora la comunicación y parte con el amor propio	1
No	Recuento	5	8	13	Ya doy mucho cariño:	5
	% dentro de Sexo	45,5%	53,3%	50,0%	Me gusta como soy:	2
	% del total	19,2%	30,8%	50,0%	Después no se lo merecen:	2
					No me gusta:	1
No está seguro	Recuento	0	1	1		
	% dentro de Sexo	0,0%	6,7%	3,8%		
	% del total	0,0%	3,8%	3,8%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

19.- ¿Te gusta el liceo en el que estás?

Tabla x: Pregunta Identidad 19

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	9	11	20		
	% dentro de Sexo	81,8%	73,3%	76,9%		
	% del total	34,6%	42,3%	76,9%		
No está seguro	Recuento	2	4	6	No me gustan mis compañeros	1
	% dentro de Sexo	18,2%	26,7%	23,1%	Me gustan las personas y los profes	1
	% del total	7,7%	15,4%	23,1%	Hay muchas feminazis	1
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

20.- ¿Te consideras una persona sensible?

Tabla x: Pregunta Identidad 20

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	7	7	14	Expreso mis sentimientos a fondo	1
					Es fácil hacerme sentir mal	1
					Muy sensible	1
	% dentro de Sexo	63,6%	46,7%	53,8%	No lo demuestro	1
					Porque soy cáncer	1
					Tengo mucha compasión y cariño	1
	% del total	26,9%	26,9%	53,8%	No siempre	1
					Me afecta lo que los demás dicen de mi	1
					Me afectan cosas, soy muy empático:	1
No	Recuento	2	5	7	Lloro poco	2
					Soy frío	1
	% dentro de Sexo	18,2%	33,3%	26,9%	No soy fácil de emocionar	1
					Puedo controlar mis emociones	1
	% del total	7,7%	19,2%	26,9%	No suelo demostrar lo que siento	1
No está seguro	Recuento	2	3	5	A veces hay que liberar	1
					Por lo que me podrían decir	1
	% dentro de Sexo	18,2%	20,0%	19,2%	Sensibilidad hasta cierto punto	1
					Depende de lo que me digan	1
	% del total	7,7%	11,5%	19,2%	A medias, no me gusta lo asqueroso	1
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

21.- ¿Sientes que deberías proteger a alguien?

Tabla x: Pregunta Identidad 21

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	6	11	17	Familia:	8
					Los que considero importantes:	4
	% dentro de Sexo	54,5%	73,3%	65,4%	Del bullying o no pueden protegerse	3
					Todo el mundo	1
	% del total	23,1%	42,3%	65,4%	No sé por qué	1
No	Recuento	2	3	5	Se cuidan solas	1
	% dentro de Sexo	18,2%	20,0%	19,2%	No peleo o tengo conflictos	1
	% del total	7,7%	11,5%	19,2%	No hay nadie en peligro	1
No está seguro	Recuento	3	0	3		
	% dentro de Sexo	27,3%	0,0%	11,5%		
	% del total	11,5%	0,0%	11,5%		
No responde	Recuento	0	1	1		
	% dentro de Sexo	0,0%	6,7%	3,8%		
	% del total	0,0%	3,8%	3,8%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

22.- ¿Crees que deberías esconder lo que sientes?

Tabla x: Pregunta Identidad 22

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	0	2	2	Porque creo caer mal	1
	% dentro de Sexo	0,0%	13,3%	7,7%		
	% del total	0,0%	7,7%	7,7%		
No	Recuento	11	10	21	Nunca lo he hecho y haré	1
	% dentro de Sexo	100,0%	66,7%	80,8%	Debería mostrarlos más	1
	% del total	42,3%	38,5%	80,8%	Las personas valientes demuestran lo que sienten	1
No está seguro	Recuento	0	3	3		
	% dentro de Sexo	0,0%	20,0%	11,5%		
	% del total	0,0%	11,5%	11,5%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

23.- ¿Crees que deberías preocuparte de lo visual o estético?

Tabla x: Pregunta Identidad 23

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	4	3	7	Como te ven te tratan	1
	% dentro de Sexo	36,4%	20,0%	26,9%		
	% del total	15,4%	11,5%	26,9%		
No	Recuento	4	10	14	Igual lo hago para sentirme bien	1
	% dentro de Sexo	36,4%	66,7%	53,8%	Importa lo psicológico	1
	% del total	15,4%	38,5%	53,8%	No lo necesito	1
					No me interesa	1
No está seguro	Recuento	3	2	5		
	% dentro de Sexo	27,3%	13,3%	19,2%		
	% del total	11,5%	7,7%	19,2%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

24.- ¿Crees que es importante tu nacionalidad?

Tabla x: Pregunta Identidad 24

		Sexo		Total	**Comentarios**	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	7	5	12	La represento:	4
	% dentro de Sexo	63,6%	33,3%	46,2%	Nos miran mal por ser incultos:	2
	% del total	26,9%	19,2%	46,2%	Ancestros:	1
					Orgullo:	1
No	Recuento	3	8	11	Da lo mismo:	4
	% dentro de Sexo	27,3%	53,3%	42,3%	Es lo de menos:	1
					No me gusta ser chileno	1
	% del total	11,5%	30,8%	42,3%	No define identidad	1
					Todos somos humanos	1
No está seguro	Recuento	1	2	3		
	% dentro de Sexo	9,1%	13,3%	11,5%		
	% del total	3,8%	7,7%	11,5%		
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

25.- ¿Te gusta Valparaíso?

Tabla x: Pregunta Identidad 25

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	5	12	17	Bonito:	3
					Muchas actividades y lugares recreativos:	2
					Muchos amigos e historias:	1
	% dentro de Sexo	45,5%	80,0%	65,4%	Vista y gente, pero sucio:	1
					Patrimonio:	1
					Mucho:	1
	% del total	19,2%	46,2%	65,4%	Turistas:	1
					Me encanta su infraestructura y combinaciones	1
No	Recuento	2	2	4	Muy pobre:	1
	% dentro de Sexo	18,2%	13,3%	15,4%	Muy sucio:	1
	% del total	7,7%	7,7%	15,4%	No me gusta Chile:	1
No está seguro	Recuento	4	1	5	Sin su gente	3
	% dentro de Sexo	36,4%	6,7%	19,2%	Muy sucio	1
	% del total	15,4%	3,8%	19,2%	Me gusta más Santiago	1
Total	Recuento	11	15	26		
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%		

26.- ¿Qué piensas que espera el liceo de ti?

Tabla x: Pregunta Identidad 26

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Nada	Recuento	2	3	5
	% dentro de Sexo	18,2%	20,0%	19,2%
	% del total	7,7%	11,5%	19,2%
Que entre a la universidad	Recuento	3	2	5
	% dentro de Sexo	27,3%	13,3%	19,2%
	% del total	11,5%	7,7%	19,2%
Que sea buen estudiante	Recuento	5	6	11
	% dentro de Sexo	45,5%	40,0%	42,3%
	% del total	19,2%	23,1%	42,3%
Que sea buena persona	Recuento	0	3	3
	% dentro de Sexo	0,0%	20,0%	11,5%
	% del total	0,0%	11,5%	11,5%
Que sea importante	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	6,7%	3,8%
	% del total	0,0%	3,8%	3,8%
No sabe	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	3,8%
	% del total	3,8%	0,0%	3,8%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

27.- ¿Te gusta tu curso y relacionarte con tus compañeros?

Tabla x: Pregunta Identidad 27

		Sexo		Total	Comentario	Frecuencia
		mujer	hombre			
Si	Recuento	0	6	6	La mayoría	1
	% dentro de Sexo	0,0%	40,0%	23,1%	Muy tela	1
	% del total	0,0%	23,1%	23,1%		
No	Recuento	5	7	12	Pero me gusta conocer sus formas de ver el mundo	1
	% dentro de Sexo	45,5%	46,7%	46,2%	Me caen mal	1
					Falta autocrítica y respeto	1
	% del total	19,2%	26,9%	46,2%	Son pencas	1
No está seguro	Recuento	6	2	8	Me gusta cuando nos unimos, pero se portan mal y son desordenados	1
	% dentro de Sexo	54,5%	13,3%	30,8%	Algunas veces desearía que desaparecieran, otras no	1
	% del total	23,1%	7,7%	30,8%	Me gusta estar con ellos pero no siempre	1
Total	Recuento	11	15	26	Desordenados y desagradables	1
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	Algunos me caen bien	1
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%	Nos portamos muy mal	1

28.- Describe tu día ideal.

Tabla x: Pregunta Identidad 28

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Con seres queridos	Recuento	5	7	12
	% dentro de Sexo	45,5%	46,7%	46,2%
	% del total	19,2%	26,9%	46,2%
En la casa	Recuento	2	0	2
	% dentro de Sexo	18,2%	0,0%	7,7%
	% del total	7,7%	0,0%	7,7%
Que ocurra algo asombroso	Recuento	0	2	2
	% dentro de Sexo	0,0%	13,3%	7,7%
	% del total	0,0%	7,7%	7,7%
Practicando deporte	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	6,7%	3,8%
	% del total	0,0%	3,8%	3,8%
Siguiendo mi rutina	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	3,8%
	% del total	3,8%	0,0%	3,8%
Comiendo	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	9,1%	0,0%	3,8%
	% del total	3,8%	0,0%	3,8%
No tengo	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	6,7%	3,8%
	% del total	0,0%	3,8%	3,8%
No responde	Recuento	2	4	6
	% dentro de Sexo	18,2%	26,7%	23,1%
	% del total	7,7%	15,4%	23,1%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

28.1- Subcategoría “Con seres queridos”

Tabla x: Pregunta Identidad 28.1

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Familia	Recuento	1	4	5
	% dentro de Sexo	20,0%	57,1%	41,7%
	% del total	8,3%	33,3%	41,7%
Amigos	Recuento	3	0	3
	% dentro de Sexo	60,0%	0,0%	25,0%
	% del total	25,0%	0,0%	25,0%
General	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	20,0%	0,0%	8,3%
	% del total	8,3%	0,0%	8,3%
Pareja	Recuento	0	3	3
	% dentro de Sexo	0,0%	42,9%	25,0%
	% del total	0,0%	25,0%	25,0%
Total	Recuento	5	7	12
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	41,7%	58,3%	100,0%

4.3. Autoestima

Resumen:

Estadísticos

	N		Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
	Válidos	Perdidos				
Autoestima Físico Total	26	0	11,12	2,776	6	16
Autoestima General Total	26	0	13,42	3,478	7	20
Autoestima Intelectual o Académico Total	25	1	8,56	2,451	4	12
Autoestima Emocional Total	26	0	6,85	2,034	3	11
Autoestima Relacional Total	24	2	8,29	1,628	6	12
Autoestima Total	24	2	48,29	8,431	34	62
Autoestima Independiente Autocritica Total	26	0	5,92	1,440	4	8

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,790
		N de elementos	11[a]
	Parte 2	Valor	,304
		N de elementos	10[b]
	N total de elementos		21
Correlación entre formas			,557
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,715
	Longitud desigual		,716
Dos mitades de Guttman			,641

Autoestima Física:

Tabla de contingencia Autoestima Físico Total (agrupado) * Sexo

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Baja	Recuento	4	1	5
	% dentro de Sexo	36,4%	6,7%	19,2%
	% del total	15,4%	3,8%	19,2%
Media	Recuento	4	11	15
	% dentro de Sexo	36,4%	73,3%	57,7%
	% del total	15,4%	42,3%	57,7%
Alta	Recuento	3	3	6
	% dentro de Sexo	27,3%	20,0%	23,1%
	% del total	11,5%	11,5%	23,1%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

Autoestima General

Tabla de contingencia Autoestima General Total (agrupado) * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Baja	Recuento	4	3	7
	% dentro de Sexo	36,4%	20,0%	26,9%
	% del total	15,4%	11,5%	26,9%
Media	Recuento	4	7	11
	% dentro de Sexo	36,4%	46,7%	42,3%
	% del total	15,4%	26,9%	42,3%
Alta	Recuento	3	5	8
	% dentro de Sexo	27,3%	33,3%	30,8%
	% del total	11,5%	19,2%	30,8%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

Autoestima Académica:

Tabla de contingencia Autoestima Intelectual o Académico Total (agrupado) * Sexo

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Baja	Recuento	1	2	3
	% dentro de Sexo	10,0%	13,3%	12,0%
	% del total	4,0%	8,0%	12,0%
Media	Recuento	7	7	14
	% dentro de Sexo	70,0%	46,7%	56,0%
	% del total	28,0%	28,0%	56,0%
Alta	Recuento	2	6	8
	% dentro de Sexo	20,0%	40,0%	32,0%
	% del total	8,0%	24,0%	32,0%
Total	Recuento	10	15	25
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	40,0%	60,0%	100,0%

Autoestima Emocional:

Tabla de contingencia Autoestima Emocional Total (agrupado) * Sexo

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Baja	Recuento	9	3	12
	% dentro de Sexo	81,8%	20,0%	46,2%
	% del total	34,6%	11,5%	46,2%
Media	Recuento	2	9	11
	% dentro de Sexo	18,2%	60,0%	42,3%
	% del total	7,7%	34,6%	42,3%
Alta	Recuento	0	3	3
	% dentro de Sexo	0,0%	20,0%	11,5%
	% del total	0,0%	11,5%	11,5%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

Autoestima Interrelacional:

Tabla de contingencia Autoestima Relacional Total (agrupado) * Sexo

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Baja	Recuento	2	2	4
	% dentro de Sexo	22,2%	13,3%	16,7%
	% del total	8,3%	8,3%	16,7%
Media	Recuento	4	11	15
	% dentro de Sexo	44,4%	73,3%	62,5%
	% del total	16,7%	45,8%	62,5%
Alta	Recuento	3	2	5
	% dentro de Sexo	33,3%	13,3%	20,8%
	% del total	12,5%	8,3%	20,8%
Total	Recuento	9	15	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	37,5%	62,5%	100,0%

Autoestima Total:

Tabla de contingencia Autoestima Total (agrupado) * Sexo

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Baja	Recuento	2	0	2
	% dentro de Sexo	22,2%	0,0%	8,3%
	% del total	8,3%	0,0%	8,3%
Media	Recuento	6	11	17
	% dentro de Sexo	66,7%	73,3%	70,8%
	% del total	25,0%	45,8%	70,8%
Alta	Recuento	1	4	5
	% dentro de Sexo	11,1%	26,7%	20,8%
	% del total	4,2%	16,7%	20,8%
Total	Recuento	9	15	24
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	37,5%	62,5%	100,0%

Autoestima Escala Independiente Autocrítica:

Tabla de contingencia Autoestima Independiente Autocritica Total (agrupado) * Sexo

		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Baja	Recuento	8	11	19
	% dentro de Sexo	72,7%	73,3%	73,1%
	% del total	30,8%	42,3%	73,1%
Media	Recuento	3	4	7
	% dentro de Sexo	27,3%	26,7%	26,9%
	% del total	11,5%	15,4%	26,9%
Total	Recuento	11	15	26
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	42,3%	57,7%	100,0%

4.4. Valoración del individuo en lo social

Primero: El otro zapato.

Tabla x: El otro zapato. Emociones x Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Tristeza	Recuento	7	2	9
	% dentro de Sexo	70,0%	50,0%	64,3%
	% del total	50,0%	14,3%	64,3%
Desprecio	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	25,0%	7,1%
	% del total	0,0%	7,1%	7,1%
Empatía	Recuento	3	1	4
	% dentro de Sexo	30,0%	25,0%	28,6%
	% del total	21,4%	7,1%	28,6%
Total	Recuento	10	4	14
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	71,4%	28,6%	100,0%

Segundo: Estereotipos de género en la televisión.

Tabla x: Estereotipos de género en la televisión * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Asombro	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	33,3%	8,3%
	% del total	0,0%	8,3%	8,3%
Ira	Recuento	9	2	11
	% dentro de Sexo	100,0%	66,7%	91,7%
	% del total	75,0%	16,7%	91,7%
Total	Recuento	9	3	12
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	75,0%	25,0%	100,0%

Tercero: Cómo sería la vida de un hombre si fuera tratado como mujer.

Tabla x: La vida de un hombre si fuera tratado como mujer * Sexo				
		Sexo		Total
		mujer	hombre	
Asombro	Recuento	1	0	1
	% dentro de Sexo	12,5%	0,0%	8,3%
	% del total	8,3%	0,0%	8,3%
Odio	Recuento	1	2	3
	% dentro de Sexo	12,5%	50,0%	25,0%
	% del total	8,3%	16,7%	25,0%
Esperanza	Recuento	2	0	2
	% dentro de Sexo	25,0%	0,0%	16,7%
	% del total	16,7%	0,0%	16,7%
Insatisfacción	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0%	25,0%	8,3%
	% del total	0,0%	8,3%	8,3%
Ira	Recuento	4	1	5
	% dentro de Sexo	50,0%	25,0%	41,7%
	% del total	33,3%	8,3%	41,7%
Total	Recuento	8	4	12
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	66,7%	33,3%	100,0%