



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma
de Barcelona

TESIS DOCTORAL

**APRENDER LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA MEDIANTE TEMAS
CONTROVERSIALES: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA Y SU RELACIÓN CON LA PROPIA PRÁCTICA**

Autora:

Ana María Calderón Jaramillo.

Directora:

Dra. Montserrat Oller Freixa.

DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

**ESPECIALIDAD DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, DE LA GEOGRAFÍA, DE
LA HISTORIA Y DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA.

2019

A mi familia

INDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1. Origen de la investigación	12
1.2. Problema de investigación.....	15
1.3. Justificación del Problema	16
1.4. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación	17
1.4.1. Preguntas de la investigación.....	17
1.4.2. Supuestos de la Investigación.....	19
1.4.3. Objetivos de la Investigación.....	20
1.5. Esquema de la investigación.....	21
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
2.1. Referentes teóricos de la Subjetividad y Subjetividad política.	23
2.1.1. ¿Qué se entiende por subjetividad?	23
2.1.2. Características de la subjetividad.....	26
2.1.3. La subjetividad política.....	27
2.1.4. El papel de las emociones en la configuración de la subjetividad política.....	29
2.1.5. La subjetividad política en la vida cotidiana.....	31
2.2. Investigar la subjetividad política y su relación con la educación y la política.....	33
2.2.1. Investigar la subjetividad política en jóvenes.....	38
2.3. Los temas controversiales en Educación Superior.	40
2.3.1. ¿Qué se entiende por temas controversiales?	40
2.3.2. Cómo trabajar en el aula los temas controversiales.....	41
2.3.3. Dos temas controversiales de la realidad chilena.....	43
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
3.1. Perspectivas en investigación.....	46
3.1.1. Metodología de la investigación.....	48
3.1.2. El rol del investigador en la investigación cualitativa.....	48
3.1.3. El estudio de caso.....	50
3.1.4. La teoría fundamentada en el proceso de análisis.....	51
3.1.5. El análisis de la práctica docente desde la epistemología cualitativa.....	54
3.1.6. Descripción de la unidad de análisis.....	55
3.1.7. La investigación poscualitativa y su influencia en los instrumentos elaborados.....	57
3.2. Diseño de la investigación.....	58
3.2.1. Etapa de delimitación de la investigación.....	59
3.2.2. Etapa de obtención de datos.....	62
3.2.3. Etapa de análisis de información.....	64
3.3. Instrumentos de la investigación.....	68
3.3.1. Cuestionario de diagnóstico.....	69
3.3.2. Cuestionario de imágenes controversiales.....	70
3.3.3. Entrevista a profesores.....	71
3.3.4. Reflexión sobre la propia intervención docente.....	72
3.4. Consideraciones éticas.....	74

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA A LOS ESTUDIANTES.	76
4.1. Análisis del instrumento cuestionario de diagnóstico.	76
4.1.1. Caracterización de los participantes a partir de los resultados.	77
4.1.2. Resultados de la primera pregunta del instrumento cuestionario de diagnóstico.	81
4.1.3. Resultados de la segunda pregunta del instrumento cuestionario de diagnóstico.	89
4.1.4. Resultados de la tercera pregunta del instrumento cuestionario de diagnóstico.	100
4.1.5. Resultados de la cuarta pregunta del instrumento cuestionario de diagnóstico.	106
4.1.6. Tramas de sentido construidas a partir del cuestionario de diagnóstico.	113
4.2. Análisis del instrumento cuestionario de imágenes controversiales.	117
4.2.1. Resultados de la primera imagen del cuestionario de imágenes controversiales.	118
4.2.2. Resultados de la segunda imagen del cuestionario de imágenes controversiales.	123
4.2.3. Categorías del instrumento cuestionario de imágenes controversiales.	131
4.2.4. Tramas de sentido construidas a partir de los resultados del cuestionario de imágenes controversiales.	136
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA A LOS PROFESORES.	141
5.1. Análisis de las entrevistas realizadas a los profesores.	142
5.1.1. Caracterización de los profesores entrevistados.	142
5.1.2. Resultados del tópico procesos de reflexión.	143
5.1.3. Resultados del tópico temas controversiales.	146
5.1.4. Resultados del tópico subjetividad política.	150
5.2. Categorías del análisis de las entrevistas a los profesores.	155
5.3. Tramas de sentido construidas a partir de las entrevistas a los profesores.	158
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS SOBRE LA PROPIA INTERVENCIÓN DOCENTE.	160
6.1. El análisis del relato.	161
6.1.1. Actividades realizadas para la reflexión sobre la propia intervención.	162
6.1.2. Estructura del análisis.	168
6.2. Tramas del relato sobre la propia intervención docente.	177
CAPÍTULO 7. EL CONTEXTO COMO INSUMO PARA UNA DIDÁCTICA QUE CONFIGURE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS.	187
7.1. Cambios en la didáctica de las ciencias sociales que incluyan el contexto en el aula.	188
7.2. Criterios para el diseño de estrategias docentes que desarrollen la subjetividad política en estudiantes universitarios.	189
7.3. Mejoras en el currículo para una psicología que aporte a la realidad chilena.	194
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	197
8.1. Conclusiones respecto a las preguntas, los supuestos y los objetivos de la investigación.	198
8.1.1. Conclusiones respecto a las preguntas de investigación.	199
8.1.2. Conclusiones respecto a los supuestos de investigación.	201
8.1.3. Conclusiones respecto a los objetivos de la investigación.	202
8.2. Conclusiones sobre la metodología utilizada.	204
8.3. Conclusiones sobre los resultados.	206
8.4. Conclusiones sobre otros aspectos de la investigación.	208
8.5. Sugerencias para futuras investigaciones.	209
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	212

SUMARIO DE TABLAS

Tabla 1. Identificación de códigos.	52
Tabla 2. Construcción de categorías.	52
Tabla 3. Conexiones.....	53
Tabla 4. Consideraciones para la elaboración del diseño de la investigación	59
Tabla 5. Momentos para la aplicación de los instrumentos.....	63
Tabla 6. Aspectos a analizar y su significado.....	64
Tabla 7. Análisis de los datos cuantitativos.....	65
Tabla 8. Análisis de los datos cualitativos.....	67
Tabla 9. Esquema del proceso de análisis.	68
Tabla 10. Aspectos para la validación de los instrumentos	69
Tabla 11. Preguntas y finalidad de los apartados del Cuestionario de Diagnóstico.....	69
Tabla 12. Propósito y estructura del instrumento cuestionario de imágenes controversiales.....	70
Tabla 13. Preguntas y finalidad de cada una de las imágenes.	71
Tabla 14. Clasificación de las producciones de los estudiantes.....	71
Tabla 15. Tópicos y preguntas de la entrevista a docentes.....	72
Tabla 16. La reflexión sobre la propia intervención docente.	74
Tabla 17. Estudiantes participantes de la investigación.	78
Tabla 18. Establecimientos de enseñanza media de procedencia.	79
Tabla 19. Preferencia en la elección de carrera.	80
Tabla 20. Los temas controversiales trabajados en la enseñanza media.	82
Tabla 21. Tipología de temas controversiales trabajados en la enseñanza media.....	82
Tabla 22. Actividades con temas controversiales en espacios escolares.....	83
Tabla 23. Espacios escolares y extra-escolares con temas controversiales.	85
Tabla 24. Tipología de actividades de voluntariado.	86
Tabla 25. La elección de los temas controversiales en el aula.....	86
Tabla 26. La finalidad del docente para trabajar temas controversiales.....	87
Tabla 27. Las asignaturas en donde se trabajaron temas controversiales.....	88
Tabla 28. Clasificación de la importancia del tema 1: acceso a la educación superior.....	89
Tabla 29.Resultados de la valoración: muy importante.	90
Tabla 30.Resultados de la valoración: importante.....	92
Tabla 31.Resultados de la valoración: medianamente importante.....	92
Tabla 32.Resultados de la valoración: poco importante y nada importante.....	94
Tabla 33. Síntesis de resultados cuantitativos.	94
Tabla 34.Síntesis de resultados cualitativos.	95
Tabla 35. Clasificación de la importancia del tema 2: conflicto mapuche.....	95
Tabla 36.Resultados de la valoración: muy importante.	96
Tabla 37.Resultados de la valoración: importante.....	97
Tabla 38.Resultados de la valoración: medianamente importante.....	98
Tabla 39. Resultados de la valoración: poco importante y nada importante.	99
Tabla 40.Síntesis de resultados cuantitativos.	99
Tabla 41.Síntesis de resultados cualitativos.	100
Tabla 42. Clasificación de respuestas a la situación 1: <i>manifestaciones estudiantiles</i>	100
Tabla 43. Resultados de la valoración: totalmente de acuerdo.....	101
Tabla 44. Resultados de la valoración: de acuerdo.....	101
Tabla 45. Resultados de la valoración: en desacuerdo.....	102
Tabla 46. Síntesis de resultados cuantitativos.	103
Tabla 47. Síntesis de resultados cuantitativos y cualitativos.	103

Tabla 48. Clasificación de las respuestas a la situación 2: <i>el conflicto de la Araucanía</i>	104
Tabla 49. Resultados de la valoración: totalmente de acuerdo,.....	104
Tabla 50. Resultados de la valoración: de acuerdo.....	105
Tabla 51. Resultados de la valoración: en desacuerdo.....	105
Tabla 52. Síntesis de resultados cuantitativos.	106
Tabla 53. Síntesis de resultados cualitativos.	106
Tabla 54. Clasificación de la afectación del tema 1: <i>acceso a la educación superior</i>	107
Tabla 55. Resultados de la valoración: muy afectado y afectado	107
Tabla 56. Resultados de la valoración: medianamente afectado.	108
Tabla 57. Valoración: poco afectado y nada afectado.....	109
Tabla 58. Síntesis de resultados cuantitativos.	109
Tabla 59. Síntesis de resultados cualitativos.	110
Tabla 60. Clasificación de la afectación del tema 2: <i>conflicto mapuche</i>	110
Tabla 61. Resultados de la valoración: muy afectado, afectado y medianamente afectado.	110
Tabla 62. Resultados de la valoración: poco afectado y nada afectado	111
Tabla 63. Síntesis de resultados cuantitativos	112
Tabla 64. Síntesis de resultados cualitativos.	112
Tabla 65. Componentes para el análisis de las respuestas de los estudiantes.....	118
Tabla 66. Clasificación de respuestas a la primera imagen controversial.	119
Tabla 67. Respuestas descriptivas.....	119
Tabla 68. Respuestas explicativas.....	120
Tabla 69. Respuestas de opinión política.	121
Tabla 70. Cambio en la opinión de un estudiante.	122
Tabla 71. Clasificación de respuestas de la segunda imagen controversial.....	124
Tabla 72. Respuestas descriptivas.....	125
Tabla 73. Respuestas explicativas.....	126
Tabla 74. Respuestas de opinión política	128
Tabla 75. Cambio en la opinión de un estudiante.....	129
Tabla 76. Caracterización de los profesores.	142
Tabla 77. Las clases.	143
Tabla 78. La reflexión en los alumnos.	144
Tabla 79. La reflexión sobre el país.....	144
Tabla 80. La reflexión sobre sí mismo.	145
Tabla 81. La reflexión sobre su profesión en el país.	146
Tabla 82. La profesión y la situación del país.	147
Tabla 83. Temas que permiten la controversia.....	147
Tabla 84. La universidad y la realidad del país.	148
Tabla 85. Las clases y el contexto social.....	149
Tabla 86. Diferencias entre lo enseñado y la realidad.....	149
Tabla 87. La cotidianidad y la formación de los estudiantes.....	151
Tabla 88. La participación en sus procesos de aprendizaje.....	152
Tabla 89. La participación en la vida pública del país.	152
Tabla 90. La Universidad y la formación de ciudadanos.	153
Tabla 91. El ciudadano que cada profesor está formando.	154
Tabla 92. Actividades realizadas en la semana 1.....	162
Tabla 93. Actividades realizadas en la semana 2.....	163
Tabla 94. Actividades realizadas en la semana 3 y 4.	164
Tabla 95. Actividades realizadas en la semana 5 y 6.	164
Tabla 96. Actividades realizadas en la semana 7.....	165
Tabla 97. Actividades realizadas en la semana 8.....	165

Tabla 98. Actividades realizadas en la semana 9 y 10.	166
Tabla 99. Actividades realizadas en la semana 11 y 12.	166
Tabla 100. Actividades realizadas en la semana 13 y 14.	167
Tabla 101. Actividades realizadas en la semana 15, 16, 17 y 18.	167
Tabla 102. El desarrollo de las clases.	169
Tabla 103. Las acciones para incentivar la reflexión en mis estudiantes.	170
Tabla 104. La reflexión sobre la cotidianidad.	170
Tabla 105. La reflexión sobre sí mismo.	171
Tabla 106. La reflexión sobre ser profesional hoy.	171
Tabla 107. Relación entre la cotidianidad y el aprendizaje.	172
Tabla 108. Los temas que generan controversia.	172
Tabla 109. La controversia en la educación superior.	173
Tabla 110. La clase en un espacio para pensar el país.	173
Tabla 111. La experiencia de los estudiantes.	174
Tabla 112. La formación de los estudiantes.	174
Tabla 113. La participación de los estudiantes.	175
Tabla 114. La participación del profesorado.	175
Tabla 115. La formación política de sus estudiantes.	175
Tabla 116. La subjetividad política.	176
Tabla 117. Análisis cualitativo del relato.	176
Tabla 118. Propuesta para desarrollar subjetividad política.	188
Tabla 119. Mejoras en el currículo de psicología.	194
Tabla 120. Mejoras para la asignatura.	195

SUMARIO DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumento Cuestionario de diagnóstico	219
Anexo 2. Instrumento Cuestionario de imágenes controversiales	221
Anexo 3. Instrumento Tópicos del relato de la investigadora	221
Anexo 4. Instrumento Matriz de análisis inicial.....	222
Anexo 5. Instrumento Matriz de análisis de contenido profundo	222
Anexo 6. Planificación de la asignatura	222
Anexo 7. Taller 1.....	223
Anexo 8. Taller 2.....	224
Anexo 9. Taller 3.....	224

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda los procesos de configuración de la subjetividad política en estudiantes de educación superior que analizaron temas controversiales de la realidad social chilena. Se asume una visión no tradicional sobre lo que significa enseñar y aprender en contexto para investigar los fenómenos de la cultura, la sociedad, la educación a través de su subjetividad (González-Rey, 2007a).

La investigación se centra en dos ejes. Por una parte, los temas controversiales denominados también polémicos o socialmente relevantes han sido considerados como cuestiones socialmente sensibles (Simonneaux y Legardez, 2006), a las que no es fácil llegar a un consenso. Se han usado en educación para incentivar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, motivar la reflexión y contribuir a la didáctica con acciones novedosas para potenciar el aprendizaje sobre lo social.

Por otra parte, la subjetividad política, entendida como una síntesis imposible de seccionar y que incluye la subjetividad social, tiene elementos religiosos, creencias, mitos y múltiples sentidos que forman parte de las acciones que realiza una persona cotidianamente. Su definición se ha nutrido de múltiples disciplinas y ha aportado a través de sus investigaciones a una visión interpretativa sobre la realidad de personas y grupos. En la educación, se ha reconocido como un concepto que ha permitido unir la emoción y el sentido como dimensiones que se deben trabajar para generar impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación articula los temas controversiales a la subjetividad política, en la educación superior. Analiza tal articulación desde una visión particular sobre los profesionales actuales y aporta conocimientos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Refleja también, una inquietud que por más de diez años ha tenido la autora de esta investigación, en seguir investigando la categoría de subjetividad política, con la finalidad de encontrar nuevos sentidos y explicar las múltiples relaciones que las personas construyen para aplicar sus conocimientos en la búsqueda de la transformación social.

Introducción.

Este documento está compuesto por ocho capítulos. En el primer capítulo, se presenta el problema de la investigación, compuesto por tres preguntas, una principal orientada al análisis realizado por los estudiantes universitarios sobre dos temas controversiales: *acceso a la educación superior* y *conflicto mapuche*; y dos complementarias sobre la subjetividad política y las estrategias docentes que promueven su desarrollo en las universidades.

En el segundo capítulo, se conceptualiza la subjetividad política desde la perspectiva histórico-cultural, sus características y la importancia de las emociones en su configuración. Además, se definen los temas controversiales y se incluye un apartado en donde se presentan los temas seleccionados incluyendo algunos antecedentes sobre ellos.

El tercer capítulo, incluye la metodología, el proceso de elaboración de los instrumentos y la estrategia de análisis de información. En el cuarto capítulo se presenta el análisis de la información proveniente de los estudiantes. El análisis de las entrevistas realizadas a los profesores se encuentra en el quinto capítulo.

En el sexto capítulo, se presenta la visión de la investigadora desde su rol como docente a partir de la reflexión sobre la propia intervención, se categoriza la información recogida a partir de su planificación y se construyen tramas de sentido. En el séptimo capítulo, se presentan los cambios que se sugieren para incluir el contexto en clase y los criterios que el profesorado debería considerar para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, en el capítulo ocho se presentan las conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Origen de la investigación

Las transformaciones sociales que suceden hoy en nuestra sociedad han generado las condiciones para el surgimiento de nuevas subjetividades, exigiendo una mirada innovadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ven en las aulas de clase. Estos cambios han impulsado también el reconocimiento de formas alternativas que tienen los jóvenes para relacionarse con el conocimiento, las cuales están dirigidas a aprender lo social, elaborar opiniones y realizar acciones que mejoran la vida de otros a través de su vinculación con lo político.

El interés por investigar la subjetividad política en el aula de educación superior, ha sido una cuestión que ha permitido a la investigadora desvelar el entramado de relaciones que allí se entretajan y comprender el proceso que desarrollan los jóvenes para aprender de su contexto. También se ha convertido en una opción para motivar a los alumnos a dar sus opiniones y a encontrar en la diversidad de ellas, los matices que pueden tener los conceptos sociales al ser aplicados a la cotidianidad chilena.

Tal preocupación se integró en esta investigación al intentar reconocer al estudiante en todas sus dimensiones, dar un lugar a las emociones en el proceso de aprendizaje y considerar la subjetividad política una opción innovadora para impactar en la formación profesional de estudiantes universitarios.

La investigación se originó a partir de las conclusiones de dos estudios realizados previamente durante los años 2008 y 2012, en donde el interés estuvo centrado en el desarrollo de la subjetividad política en jóvenes.

La primera investigación fue realizada durante el pregrado en la Universidad Católica de Pereira, Colombia, en donde participaron jóvenes pertenecientes a una cultura juvenil y estuvo centrada en comprender el desarrollo de sus subjetividades políticas. El análisis de los testimonios de algunos de sus integrantes permitió evidenciar que las acciones que realizaban para mejorar las condiciones de vida de quienes formaban parte de tal

agrupación, tenían su origen en la vinculación que estos hacían con su contexto y en los consensos que construían sobre un problema específico abordados previamente por ellos. Los resultados obtenidos a partir de dicho estudio (Calderón, 2009) permitieron tener en cuenta tres aspectos para la presente investigación doctoral:

- 1) Opiniones políticas claras: se observó que los jóvenes participantes de una cultura juvenil, tenían opiniones claras sobre la política y los problemas de su barrio. Además, que el intercambio permanente de sentidos les permitían nuevos posicionamientos políticos. Es decir, transformaron aspectos relevantes de su contexto y de sus vidas mediante acciones concretas realizadas por ellos mismos y reflexionados en conjunto con argumentos elaborados conjuntamente.
- 2) Sentidos vinculados a emociones: los sentidos subjetivos políticos que expresaban los jóvenes, estuvieron acompañados de emociones, fueron organizados a partir de los instrumentos aplicados que fueron elaborados justamente teniendo en cuenta la emocionalidad de los participantes. Además, fueron expresadas durante la investigación y en los contextos en los cuales se planteó la aplicación de los instrumentos en el diseño de la investigación.
- 3) Acciones para calidad de vida: aquellos jóvenes que comentaron haber realizado acciones para mejorar sus barrios, estuvieron involucrados emocionalmente para lograrlas, tenían una opinión política definida sobre los problemas que les sucedían a sus compañeros y familiares y eran conscientes de las emociones que emergían ante una situación concreta que deseaban cambiar.

Posteriormente en el año 2012 y con la incorporación al programa de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, el centro estuvo en el proceso de configuración de la subjetividad política a través de las prácticas educativas que realizaban un profesor y un estudiante universitario. Se consideró que la subjetividad política era aprendida entre pares, pero también que el docente a través de sus prácticas motivaba la reflexión sobre problemas sociales y, finalmente sobre la realidad misma.

Los resultados del segundo estudio (Calderón, 2012) permitieron incorporar los siguientes aspectos para configurar el presente problema de investigación:

- 4) Interacciones sobre lo político: la formación y el aprendizaje en la educación superior, tienen una connotación diferente, ya que están referidos a momentos que cada persona realiza por su propia cuenta. Además para algunos de ellos son considerados políticos, puesto que estudiantes y docentes interactúan para tomar posiciones sobre un contenido disciplinar o social y llegar a un acuerdo.
- 5) El contexto social lo incorpora el docente: el profesor es una persona fundamental para que el estudiante aprenda teniendo en cuenta el contexto social, quien a partir de una práctica no tradicional puede enseñar lo político y potenciar la comprensión de contenidos disciplinares particulares de manera articulada.
- 6) El aprendizaje en la cotidianidad: el aprendizaje no solo ocurre en el espacio del aula, sino fuera de ella, en la dinámica cotidiana que viven profesores y alumnos.
- 7) El aprendizajes es un proceso subjetivo: el aprendizaje que tiene en cuenta lo emocional y lo político como procesos subjetivos, promueve habilidades de pensamiento crítico que motiva a los estudiantes a realizar cambios en el contexto en el que viven y desarrollar subjetividades políticas.

Finalmente, en el año 2015, en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España, se realizó un proceso de indagación que recogió los siete aspectos descritos anteriormente en un problema de investigación, con el que fuera posible conocer más sobre el proceso de configuración de la subjetividad política, esta vez, a través del análisis de dos temas controversiales de la realidad social chilena.

El trayecto emprendido se facilitaría debido al rol que como profesora universitaria asumió la investigadora, obteniendo información privilegiada para involucrar emocionalmente a los estudiantes hacia la transformación social, motivarlos para que elaboraran opiniones políticas y que fueran ellos quienes se vincularan con otros para mejorar sus aprendizajes. De esta manera se demostró que el origen de esta investigación responde a un recorrido

personal y académico en el cual se ha podido recoger y articular una serie de resultados, estructurando un conocimiento sobre la subjetividad política en educación y una preocupación particular por aprender mejor. Finalmente, se evidenció la importancia de dotar de nuevos sentidos los hechos que como profesora universitaria y profesional ha observado durante los últimos años en las aulas de educación superior y una senda que se espera sea productiva para que otros puedan continuar mejorando su labor como docentes.

1.2. Problema de investigación

La subjetividad ha sido un concepto que no siempre se ha denominado de esa manera, sino que se ha concebido como conciencia e incluso como reflexión. Ha sido representada como una categoría que ha estado compuesta por funciones concretas y como un sistema complejo de naturaleza subjetiva (González-Rey, 2002). Desde una perspectiva histórico-cultural, se reconoce a la persona y la sociedad unidas e influenciadas entre sí y a las acciones cotidianas como el resultado de dicha interacción.

Una de las acciones que realizan las personas, tanto de manera individual como colectiva, es la política, en donde participan, crean relaciones y afectan a otros para lograr un bien común. Un ejemplo de esto son los jóvenes de hoy, quienes aunque suelen ser apáticos frente a las cuestiones políticas, se han vinculado a movimientos sociales o religiosos para exigir cambios sociales y mejorar la vida de quienes más lo necesitan (Reguillo, 2000).

La crisis política de los jóvenes que no se incluyen o participan como tradicionalmente se esperaría, ha provocado el surgimiento de otros modos de participación, incluyéndose por ejemplo las asociaciones de voluntariado, en donde, según Reguillo (2000), se han integrado para superar el proyecto social de la modernidad en América Latina, intentado conseguir un futuro más justo.

Los jóvenes que se han mostrado apáticos frente a la política, una tradicional en donde solo tiene mayor relevancia la participación en partidos políticos y que están ligados exclusivamente al sufragio. Aunque también se pueden encontrar a otros jóvenes que se apropian de escenarios que no son explícitamente políticos y en donde resulta necesario virar la mirada para comprenderlos. Esta posible visión, tendría mayor relevancia a partir

de la unión de la subjetividad con lo político, logrando mayor comprensión de las motivaciones y buscando aquellos que hacen que se involucren en sus contextos; puesto que, quienes participan y desarrollan subjetividades políticas, no solo mejoran sus aprendizajes, sino que se movilizan hacia objetivos comunes (Calderon, 2012).

Aprender a analizar la realidad social y comprender este proceso, es posible en el espacio del aula, especialmente si el docente motiva a sus estudiantes a tener opiniones políticas sobre lo que sucede en el país. Presentarles situaciones de la cotidianidad e imágenes de ella para saber los sentidos que los alumnos les atribuyen, permite al docente construir estrategias para que, a través del aprendizaje de conceptos sociales, desarrollen nuevos aprendizajes. De esta manera, el profesor es fundamental para que los estudiantes se interesen por lo que sucede en su contexto, se organicen y realicen acciones colectivas concretas con las cuales mejoren la vida de los demás.

En esta investigación, tanto las opiniones de los estudiantes como la de los profesores que intervienen en su formación, fueron relevantes y tenidas en cuenta como parte del proceso de indagación, pues permitieron encontrar relaciones entre las estrategias llevadas a cabo en el aula y los procesos de configuración de la subjetividad política en estudiantes universitarios.

1.3. Justificación del Problema

En la actualidad, la tensión entre las personas que tienen acceso a la educación superior para ser profesionales y aquellos que acceden para aportar a la sociedad, es cada vez más explícita y, aunque son aspectos complementarios de la formación, deben ser investigados para mejorar las acciones educativas que se llevan a cabo en el aula.

Entender la articulación entre la ciencia y el contexto social, entre los contenidos de una asignatura y la configuración de la subjetividad política, exige un cambio en la comprensión de la realidad como construcción social y la existencia de una relación entre los temas que son controversiales en un determinado país y las opiniones políticas que pueden elaborar los jóvenes sobre ello.

Trabajar el contexto social como un insumo para las clases, implica actualización permanente del profesorado y una actitud flexible que le permita tener una comprensión no tradicional entre lo que significa aprender y enseñar, para que sus estudiantes no solo se interesen por los contenidos que desarrollan en sus clases y su impacto en la transformación social del contexto. Aquellos estudiantes que cursan carreras relacionadas con las ciencias sociales requieren mayor compromiso, como los jóvenes que participaron en la investigación; ser psicólogos y trabajar por una buena salud mental es un asunto claramente social y político, al trabajar conjuntamente para modificar un problema del contexto.

Este estudio se justifica por los resultados del propio proceso, que permitirán fortalecer las metodologías y la didáctica que se desarrolla en la educación superior. Además, establecerá algunos criterios para que los docentes puedan crear espacios que vinculen a los estudiantes con el contexto, con el fin de diseñar innovaciones sociales para solucionar problemas antiguos y recurrentes. Los criterios construidos a partir de los análisis realizados durante el desarrollo de la presente investigación, deberán dotar a las facultades de psicología de nuevos conocimientos para que renueven sus planes de estudio, incorporando lo social como un potenciador del aprendizaje y motivando a los jóvenes de hoy a involucrarse con la realidad.

1.4. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación

1.4.1. Preguntas de la investigación.

Es necesario señalar algunos aspectos que intervinieron en la elaboración de la pregunta principal y sus dos complementarias.

En primer lugar, se comprendió en esta investigación que los procesos subjetivos que evocan emociones en los estudiantes universitarios son los que potencian de mejor manera el aprendizaje; por tal motivo, es fundamental crear estrategias que permitan al profesor incluirlos, con el fin de trabajar conceptos como participación o política, los cuales tienen una correspondencia en la realidad.

Segundo, que los conocimientos disciplinares se aprenden mejor si se logra que los estudiantes se involucren emocionalmente con el contexto, observando situaciones cargadas de controversia, es decir, la realidad tiene en sí misma lo necesario para que tanto estudiantes como docentes realicen procesos de enseñanza y aprendizaje con resultados significativos.

Tercero, que los procesos de reflexión que realizan los estudiantes, los movilizarán a mejorar sus propios aprendizajes y a buscar en la realidad misma, situaciones que están relacionadas con conceptos, proponiendo alternativas para mejorar o superar dificultades que afectan la vida de todos.

Finalmente, que existe una necesidad por comprender las distintas formas que tienen los estudiantes para aprender y que los temas controversiales son novedosos para analizar la realidad y lograr profesionales con mayor compromiso social.

Pregunta principal:

¿Cómo incidir en la configuración de subjetividades políticas de estudiantes universitarios, incorporando y racionalizando emociones, a partir del análisis de temas controversiales de la realidad social chilena?

Preguntas complementarias:

- a) ¿Cómo las opiniones políticas que elaboran los estudiantes sobre determinados temas controversiales de la realidad chilena, les permiten configurar subjetividades políticas?
- b) ¿De qué manera el análisis de la práctica del profesorado permite planificar la propia docencia para que los estudiantes universitarios manifiesten sus opiniones y configuren subjetividades políticas?

1.4.2. Supuestos de la Investigación.

A continuación se presentan los supuestos de la investigación.

Supuesto 1: La transferencia de los conocimientos disciplinares hace posible la implicación de los jóvenes en la transformación de la sociedad.

Este supuesto se elaboró considerando los siguientes aspectos:

- a) Los docentes universitarios son cuestionados continuamente sobre la calidad de la enseñanza que han recibido sus estudiantes antes de llegar a la universidad, observándose vacíos que les impiden analizar el contexto social.
- b) No se evidencia una relación entre lo que los estudiantes aprenden desde sus disciplinas y las soluciones que proponen sobre los problemas del contexto social.
- c) Existe poco reconocimiento de los estudiantes sobre la relación entre el contexto y el análisis que ellos realizan para minimizar los problemas de la sociedad.

Supuesto 2: Opinar y explicar la realidad social configura subjetividades políticas.

Este supuesto se elaboró considerando lo siguiente:

- a) El estudiante se forma como ser completo, entero, incluyendo no solo sus habilidades cognitivas, sino sus emociones.
- b) Se reconocen los saberes, conocimientos, emociones y sentimientos para mejorar el aprendizaje de los contenidos disciplinares.
- c) Es necesario comprender el contexto como un elemento que puede articularse al saber disciplinar para transformar la sociedad.

Supuesto 3: La subjetividad política es condición de la acción que transforma la realidad social.

Este supuesto se realizó considerando lo siguiente:

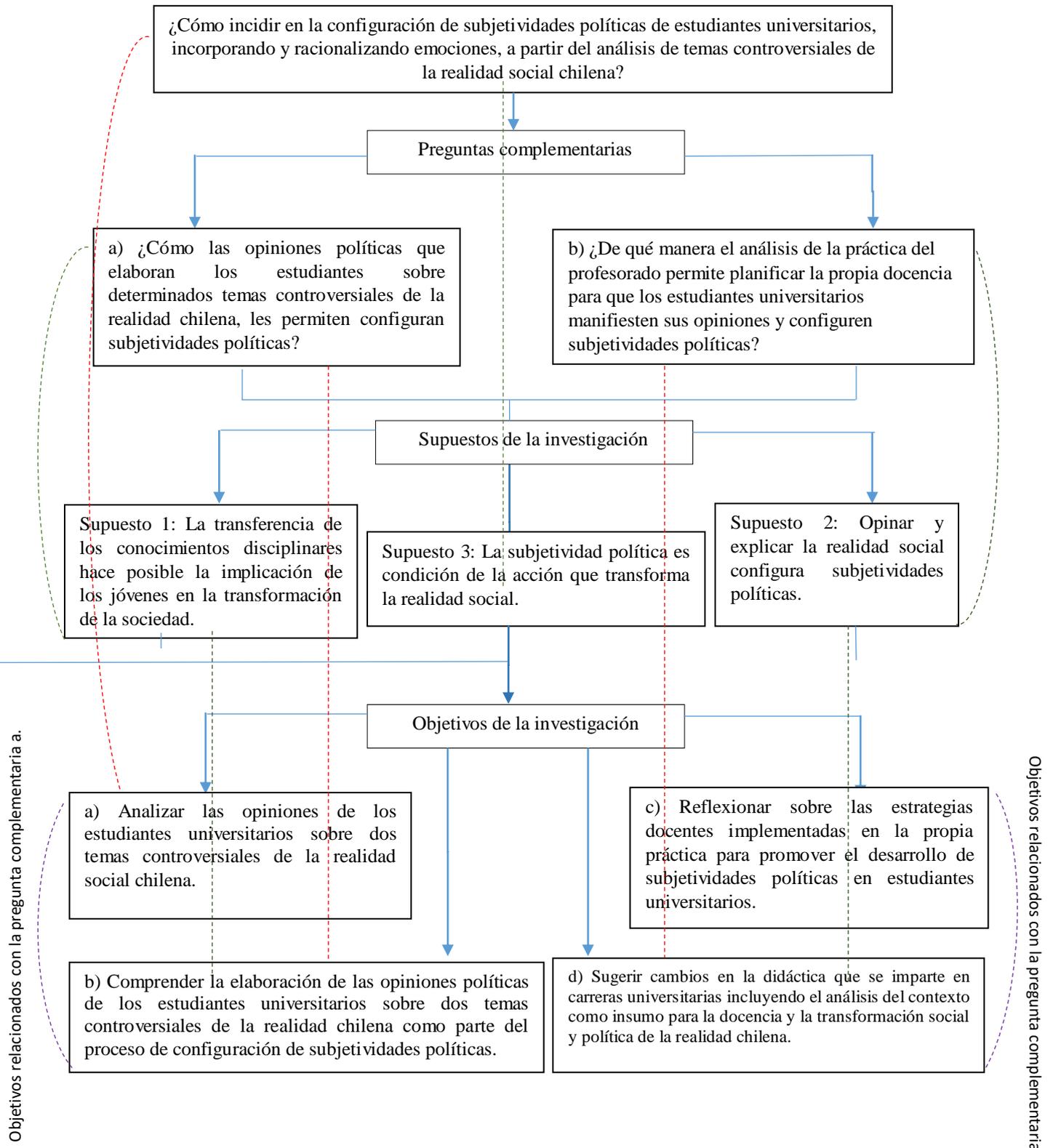
- a) El estudiante que reconoce formas alternativas para analizar los problemas de la sociedad puede intervenir en su contexto social para mejorarlo.
- b) El estudiante asume su propio aprendizaje, va configurando una subjetividad política que lo moviliza a la acción.

1.4.3. Objetivos de la Investigación.

La presente investigación se ha planteado para su desarrollo los siguientes objetivos:

- a) Analizar las opiniones de los estudiantes universitarios sobre dos temas controversiales de la realidad social chilena.
- b) Comprender la elaboración de las opiniones políticas de los estudiantes universitarios sobre dos temas controversiales de la realidad chilena como parte del proceso de configuración de subjetividades políticas.
- c) Reflexionar sobre las estrategias docentes implementadas en la propia práctica para promover el desarrollo de subjetividades políticas en estudiantes universitarios.
- d) Sugerir cambios en la didáctica que se imparte en carreras universitarias, incluyendo el análisis del contexto como insumo para la docencia y la implicación de los estudiantes universitarios en la transformación social y política de la realidad chilena.

1.5. Esquema de la investigación.



CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1. Referentes teóricos de la Subjetividad y Subjetividad política.

“...Es por eso que en cada hombre hay un poco de Tierra, Hay un poco de Tiempo, hay un poco de Río, hay un poco de Árbol... Es por eso que cada mujer es un poco Distancia, es un poco Noche, un poco Estrella, poco Luna, Día, Nube, Sol, Montaña y Viento”.

Nicolás Buenaventura Vidal.

Los referentes teóricos asumidos en la presente investigación para situar las categorías de subjetividad y subjetividad política, están centrados en los desarrollos de Gonzalez-Rey (1997, 1999, 2000a, 2000b, 2002, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2010a, 2010b y 2015), los aportes de Díaz (2008a, 2008b, 2012b). Además, se consideraron las contribuciones de otros autores contemporáneos, quienes siguiendo la línea histórico-cultural sobre la subjetividad, han consolidado una visión diferente del ser humano, estos son Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008, 2010) y, Echandía, Díaz y Vommaro (2014).

El tema de la subjetividad ha sido trabajado desde diferentes disciplinas. Algunas escuelas de pensamiento ligadas a la psicología, la sociología y la educación han aportado teoría y conceptos para consolidar una preocupación sobre la subjetividad, implicando un esfuerzo de los investigadores por integrar diferentes conceptos con el fin de obtener una visión más completa y compleja. Por ejemplo, para González-Rey (2012) la subjetividad es una entidad que se compone de otras funciones concretas, que como sistema complejo de naturaleza subjetiva, requiere de apertura y flexibilidad para comprenderse.

2.1.1. ¿Qué se entiende por subjetividad?

La definición de subjetividad en la que se fundamenta la presente investigación está relacionada con la propuesta de González-Rey (1997, 1999, 2000a, 2000b, 2002, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2010a, 2010b y 2015), que parte de una comprensión ontológica para ver a la persona y reconocer las experiencias como creadoras de sentidos y significados, y a los espacios sociales como el escenario en donde cada una configura su subjetividad en interacción con otros.

La subjetividad es una categoría ontológica con la que es posible comprender al ser humano teniendo en cuenta lo emocional y lo cognitivo, comprendiendo que las acciones que realiza pueden cambiar sus sentidos y, por consiguiente, su realidad (Díaz y González-Rey, 2005). Esta categoría ha estado ligada a una comprensión dialéctica y a un enfoque histórico-cultural, los cuales han permitido que se entienda, no como falta de objetividad, sino como una manera diferente de posicionarse sobre lo que la persona es, especialmente, sobre los procesos por medio de los cuales hace subjetiva su cotidianidad, su propia historia y todo el registro emocional que está ligado a los significados que va creando en el transcurso de su vida (González-Rey, 2002).

La subjetividad, entendida como una construcción histórica y cultural, comprende que todo lo que realiza la persona es reflejo de sus sentidos y significados, los cuales están ligados a la trama interna que ella misma va configurando a lo largo de su vida y las acciones que realiza, como el reflejo de los sentimientos que tiene por algo o por alguien. Por lo tanto, el afecto le permite establecer relaciones con otros e intercambiar emociones, sentidos y significados, conocimientos y nuevas acciones.

Participar en política, por ejemplo, es una acción que está ligada a una comprensión de la subjetividad que es ontológica, dialéctica y sirve para comprender la cotidianidad de un país desde las acciones que realizan sus ciudadanos. Teniendo en cuenta las emociones con las que cargan dichos trabajos o experiencias, se convierte en una característica que viene a fortalecer una definición del concepto de subjetividad como construcción histórica y cultural (González-Rey, 2007b).

La subjetividad de una persona es la base de toda su experiencia y una unidad integradora presente en cualquier producción ya sea artística o política, que articula sentidos y expresa una manera particular de ver y estar en el mundo. Con esto se inaugura una manera diferente de entender las actividades que realizan las personas, incluyendo también las acciones que llevan a cabo en el contexto educativo.

La capacidad de la persona de configurar una subjetividad, le permite asumir una posición creadora en cualquier espacio social en el que se encuentre y realizar acciones

transformadoras a partir de su trabajo, siendo un reflejo de su interior y de la manera como entiende su realidad.

El estudio de la subjetividad no es nuevo en las ciencias sociales, ya en la sociología y en la psicología se hablaba e investigaba este concepto. La intención del uso de este término era definir la existencia de una conciencia. Para Schön (1992), aunque no acuñó la palabra subjetividad como tal, era el proceso realizado por una persona antes de ejecutar cualquier tipo de actividad, para él fue denominado como reflexión sobre la acción o reflexividad y fue una manera para construir saber pedagógico desde la práctica, siendo más coherente con el contexto.

La subjetividad da cuenta de niveles diferentes de reflexión, algo similar a lo propuesto por Schön (1992), pero exige una construcción teórica que justamente incluye el componente subjetivo de la acción. Esto es lo que propone González-Rey (2002) al incluir la subjetividad social e individual y el concepto de sentido subjetivo.

Esta propuesta de subjetividad establece un énfasis integrador de las diferentes dimensiones de la persona, algunas de las cuales han sido segregadas como si no fueran parte de la unidad. Lo social e individual fueron tratados como elementos antagónicos, pero González-Rey (2002) los reconoció como complementarios e imposibles de seccionar. Esto se debe a que todo lo que sucede a nivel individual impactará a la persona a nivel social y viceversa. Lo mismo sucede con lo afectivo y lo cognitivo, en donde son dimensiones de un mismo fenómeno.

La subjetividad humana existe y es posible de desvelarla mediante los sentidos subjetivos que la persona produce, por ello su desarrollo y la forma en la que se configura es interesante de abordarla, pues es un reconocimiento a la potencialidad de la persona que es capaz de producir diferentes maneras de estar y relacionarse con el mundo y de las distintas acciones que realiza.

2.1.2. Características de la subjetividad.

Comprender el proceso de configuración de la subjetividad requiere saber qué es y cómo diferenciarla de otras categorías relacionadas con ella. Para ello, González-Rey (2007b) propone una serie de características, las cuales aunque difieren en cada ser humano, tienen aspectos comunes en la medida que están influenciadas por las interacciones con otras subjetividades.

Otra característica de la subjetividad, hace alusión a las dimensiones que la integran: social e individual, las cuales están relacionadas con la forma como cada persona organiza sus acciones y sus experiencias en un relato con el que da sentido a su realidad. El acceso a cada dimensión es posible porque las narraciones que elabora cada persona son un reflejo de lo que vive y siente, tanto desde el interior como del exterior, otorgando significados a cada una de sus dimensiones (Díaz y González-Rey, 2005, 2017b).

González-Rey (2007b) incluye la acción como otra de las características de la subjetividad, ya que al ser una representación de una organización que la persona va experimentando, refleja también lo que siente y piensa sobre lo que hace. Es decir, la subjetividad tiene un carácter histórico y es configurada conforme avanza el tiempo y las acciones que componen las diversas experiencias que va teniendo.

Finalmente, la subjetividad está en constante desarrollo y cambia mediante la interacción y solo es posible comprenderla a partir de los vínculos que la persona establece con los demás, intercambiando sentidos y significados a partir de sus acciones.

Estas características permiten afirmar que la persona está configurada a partir de sentidos que son reconstruidos permanentemente y que se crean en la interacción en los diferentes contextos en los que vive, sus padres, familiares, amigos, escuela, etc. Además, hacen de lo social e individual un complemento que va desde el reconocimiento de lo interno y externo que se relacionan con las emociones que pasan a formar parte de las experiencias, hasta los sentidos y significados que la persona atribuye a los hechos y a la manera como los organiza en una determinada configuración.

2.1.3. La subjetividad política.

La subjetividad política se ha definido en esta investigación a partir de los aportes de dos autores. Para el primero, González-Rey (1997, 1999, 2000a, 2000b, 2002, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2010a, 2010b y 2015), la subjetividad política forma parte de la subjetividad social y es en donde se encuentran elementos que no solo forman parte de la política, sino vivencias de otros contextos, además de asuntos religiosos, creencias, mitos de un determinado país y todos aquellos sentidos y significados que forman parte de las acciones que puede realizar una persona cotidianamente (Díaz y González-Rey 2005). Es una síntesis imposible de seccionar y compleja.

El segundo, Díaz (2012a) reconoce que la subjetividad política se diferencia de la subjetividad social al estar compuesta por los sentidos que desarrolla cada persona a partir de la interacción con otros en espacios de la política y lo político. Además que los espacios sociales cotidianos son los que permiten pensar lo político con relación a las prácticas que buscan el bien común. Asimismo, es posible evidenciarla en las acciones que las personas tradicionalmente han considerado como políticas, por ejemplo la elección de sus gobernantes por medio del sufragio o la participación en un partido político, y no tradicionales como la participación de algunas minorías que por medio de actividades sociales o artísticas ha logrado cambios en sus contextos.

Ambas definiciones permitirán entender la subjetividad política como una síntesis de sentidos y vivencias que la persona hace de su cotidianidad, que parte de un análisis de las dinámicas sociales y políticas como una explicación de los procesos de configuración a partir de los espacios sociales y políticos en donde participa.

La subjetividad política es un concepto relevante porque reconoce que la persona es constructora de su propia realidad y que los hechos le afectan, lo que hace que se la cuestione para poder transformarla. De esta manera, hablar de subjetividad política es posible porque la persona tiene la capacidad para pensar en ella misma, reflexionar sobre lo que sucede en la sociedad e incluirse en procesos de participación política para ejercer su ciudadanía, además, de participar en espacios comunes que no son explícitamente políticos. Es decir, se configura mediante un proceso en donde intervienen sentidos subjetivos que están unidos a las

experiencias que vive la persona y a una organización subjetiva que reconoce aspectos que son individuales y sociales que ocurren en los diferentes espacios en donde esta se relaciona.

Aunque pueden existir diferencias para considerar si la subjetividad política forma parte de la subjetividad social o es independiente de ella, en la presente investigación, la subjetividad política será una generación permanente de sentidos subjetivos sobre lo social, producidos a partir de la relación que establece la persona con otros en espacios sociales donde ocurre la política e individuales creados en la cotidianidad de estos espacios (Díaz 2012a).

La subjetividad política es entonces, una alternativa teórica para comprender las actividades que los jóvenes realizan en los espacios que actualmente habitan y que pueden estar relacionadas con un ejercicio político y de la política. Además, puede ser una opción práctica para construir estrategias con las cuales es posible que los jóvenes se formen para un ejercicio alternativo de hacer política (Calderón, 2009).

Para Díaz y González-Rey (2010) el ejercicio político que realizan las personas no solo hace referencia a aquellas prácticas que tradicionalmente se han relacionado con la política, sino las que se abordan como una manera de responsabilizarse de lo que es común a todos. Es una evidencia que una subjetividad política está en permanente configuración y se expresa como sentidos subjetivos sobre lo político.

La persona configura su subjetividad política en espacios sociales, implicando prácticas con las que se responsabiliza en favor de los demás. Esto incluye motivaciones de diferente naturaleza las cuales están en permanente relación con su subjetividad social. De esta manera, sería posible reflexionar sobre las posibilidades que tienen las personas de desarrollar procesos más participativos en donde las prácticas políticas tradicionales se carguen de nuevos sentidos, por ejemplo, la elección del gobierno escolar en los colegios o las actividades en las que los jóvenes se vinculan en sus años de universidad para ayudar a otros.

Interpretar esas formas alternativas de actuar y de configurar una subjetividad política, podría aportar conocimientos sobre los motivos que, por el contrario, llevan a las personas a no actuar, a no involucrarse sobre lo que es común, a no buscar soluciones a dificultades colectivas, incluso a la escasa consciencia a la hora de realizar prácticas políticas

tradicionales como, por ejemplo, votar de forma desinformada. Estos aspectos serían algunas de las cuestiones, o mejor, temas controversiales, que podrían analizarse a la luz de la categoría de la subjetividad política para obtener así algunas claridades sobre los motivos que llevan a las personas a no desarrollar procesos de configuración de la subjetividad política.

En el caso particular de esta investigación, incursionar en la comprensión de la subjetividad política de los jóvenes es importante, ya que ofrece posibilidades para comprender las prácticas que se realizan en espacios educativos y que podría significar una visión alternativa sobre la manera como los estudiantes aprenden a actuar en ámbitos sociales y políticos.

2.1.4. El papel de las emociones en la configuración de la subjetividad política.

Las acciones que realiza la persona están cargadas de emociones que influyen en las actividades cotidianas que comparte con un grupo determinado; por consiguiente, las emociones pueden configurar su subjetividad en la interacción con los demás.

El mundo interior que va organizando la persona mediante el intercambio permanente de emociones, sentidos y significados, le permite cuestionar y estructurar acciones para transformarlo, siendo las emociones esenciales para que la persona configure su subjetividad política. Es posible entenderla como el sentido que puede ser develado por medio de las emociones y narraciones que sensibilizan las personas sobre un hecho o situación del ámbito de lo público, aquello que es común a todos (Díaz, 2008b).

La emoción es importante en la comprensión de la subjetividad política, ya que se encuentra en el centro de la relación que la persona establece con los demás, la cual le permite crear vínculos afectivos y nuevas emociones en un proceso que es continuo. Por ello, la emoción es sentir la experiencia vivida como proceso interior y la subjetividad como lo que emerge en dicha experiencia.

Las emociones también están involucradas en las acciones que realizan las personas, incluso las que suceden en el aula que se definen y se reorganizan a través de la interacción. Es así que la persona a lo largo de su vida genera sentidos subjetivos que están ligados a hechos

significativos, como el recuerdo de una actividad escolar y que pueden marcar la elección de su carrera profesional. También estarán asociadas las emociones a otros sentidos subjetivos de otras personas, por ejemplo su familia que va a proveerle de una configuración particular sobre una situación o un hecho.

La creación permanente de emociones puede ser desvelada por medio de preguntas, permitiendo así investigar la subjetividad y especialmente su organización. Esta aclaración es necesaria, puesto que se concibe que es a partir del proceso de configuración que se puede reconocer que la emoción es un concepto que da cuenta de una nueva visión de la persona, que actúa en espacios sociales para producir sentidos y significados e intercambiarlos con otros y que posee una subjetividad política que le permite actuar en diferentes espacios sociales y crear alternativas para cambiar su cotidianidad.

De acuerdo con Gonzalez-Rey (1999) las emociones son estados dinámicos que comprometen de manera simultánea fisiología, vivencias y acciones, y aparecen como una expresión de la persona en la realización de las actividades cotidianas, aunque puede que en algunas ocasiones respondan a necesidades biológicas, rápidamente la persona une significados y sentidos a las necesidades. Esto ocurre de forma más evidente en los primeros años de la vida, sin embargo, es un proceso que puede suceder en todo momento. Es así como las emociones son expresión de vida y están en permanente cambio.

Las emociones que la persona produce por medio de la interacción y las diversas acciones que realiza van caracterizando los diferentes momentos de su vida, organizándose en una determinada configuración subjetiva que va unida a los sentidos y los significados creados. En este sentido, las emociones son fundamentales en el proceso de configuración de la subjetividad, pues son las que permiten que la persona comprenda las motivaciones de sus acciones, ya que están integradas a los diferentes significados que ella misma les va atribuyendo y, por consiguiente, a las experiencias.

2.1.5. La subjetividad política en la vida cotidiana.

En tanto que la subjetividad política se desarrolla en la vida cotidiana y sus referentes dotan de sentidos las interacciones de las personas, se reconoce que mediante las acciones y las narrativas que construyen sobre las experiencias, va creando nuevos sentidos y formas de comprender la realidad. Por ejemplo, la escritura puede ser un producto de una explicación consciente sobre su biografía o sobre los hechos y situaciones que experimenta, por lo tanto, la subjetividad política pasa a ser una creación individual que permite la generación de nuevas, originales y personales formas de actuación en espacios políticos y no políticos, potenciando sus acciones (Díaz, 2008a).

La subjetividad política al ser el resultado de las acciones de las personas cuando se involucran con otros, se puede investigar por medio del sentido que atribuye a las acciones realizadas. Esto se debe a que el sentido es una unidad psicológica que es simbólica y emocional y, a la vez estable para ser desvelada; también a la inseparable relación que se establece entre las emociones que va creando y los sentidos que construye la persona sobre sus experiencias.

La subjetividad para González-Rey (2015) se refiere a una expansión del mundo interno de la persona, en donde su historia también está implicada. El autor establece que la reacción de un alumno o un profesor ante una situación que ocurre en el aula no es solamente una expresión del acontecimiento vivido en ese preciso momento, sino que tal reacción tiene su origen en los sentidos creados durante años y que en tal situación se integran a la dinámica que otros también producen. Por lo tanto, las emociones que están relacionadas con el sentido que cada quien ha creado en el pasado se relaciona con el presente a través de la interacción con otras subjetividades. Es por tal motivo que la vivencia es fundamental para crear nuevos sentidos sobre algo, un contenido disciplinar o un hecho social.

La subjetividad política abre un nuevo camino para la comprensión del aprendizaje de las personas y de las relaciones entre los grupos sociales, descubriendo que los procesos por medio de las cuales se configura se presentan en la cotidianidad, por ejemplo de universidad (Díaz, 2012b).

La vida cotidiana crea las condiciones para configurar subjetividades políticas en los estudiantes, y puede ser observada por medio de sus opiniones. De acuerdo con Díaz (2007) la narración es una expresión de diferentes procesos que realizan las personas en la que existen sentidos que las acercan a su subjetividad.

Lo anterior lo describe Díaz (2007) al señalar que la vida cotidiana de la institución en donde están los estudiantes también está relacionada con la configuración de su subjetividad. En la actualidad el celular, la computadora, los entornos virtuales que antes no existían, tienen otro impacto en las instituciones y las personas. Este cambio en los instrumentos que median la construcción del conocimiento es inherente con los avances tecnológicos de una época.

La narrativa entonces es una manera privilegiada para acceder al sentido que el estudiante atribuye a sus acciones, las que puede realizar en interacción con otros, ya que más que un relato de palabras, es una trama de relaciones contextualizadas en el tiempo y en el espacio (Ospina y Botero, 2007). Por lo tanto, en las narraciones no siempre es posible encontrar linealidad, ya que es una red de sentidos subjetivos que se entrecruza con las vivencias. Sin embargo, es posible encontrar relaciones entre su cotidianidad y su configuración subjetiva.

2.2. Investigar la subjetividad política y su relación con la educación y la política.

“La producción de conocimiento es un proceso teórico comprometido con una realidad que lo desafía constantemente desde el momento empírico, desafío que representa una vía de confrontación entre lo estudiado y el modelo teórico usado en su significación. De esta confrontación van a depender tanto el desarrollo del modelo teórico, como el aumento de su capacidad para generar nuevas zonas de sentido sobre la realidad estudiada”.

Fernando González-Rey.

Existen diferentes posiciones teóricas para investigar cualitativamente la subjetividad, las cuales han estado fundamentadas en visiones políticas y críticas sobre las producciones de las personas. En la última década, la psicología ha centrado su interés en esta categoría, interpretándola desde una perspectiva histórico-cultural.

Si bien la subjetividad no ha sido un tema complementario explícito para las ciencias humanas, sociales o de la educación, es posible reconocer líneas de construcción teórica en donde se ha investigado su relación con otras categorías como: educación, salud, ciudadanía, etc.

Investigar la subjetividad, según González-Rey (2012), debe realizarse con una mirada interdisciplinaria, pues las motivaciones humanas, expresadas en sentidos subjetivos, están presentes en todas las prácticas humanas, no es solo una cuestión que implique directamente a la psicología, sino a la educación o las organizaciones de la sociedad relacionadas con la política.

En educación, estudiar la subjetividad política ofrece opciones comprensivas para analizar la cotidianidad de quienes enseñan o aprenden y sus interacciones. Además, permite a profesores y estudiantes descubrir que las emociones que caracterizan algunas experiencias en el aula e incluso algunas prácticas educativas, configuran también subjetividades políticas.

Según la investigación que ha realizado Mitjás (2005) en las cuales ha podido vincular la subjetividad a la educación, le ha permitido entender el aprendizaje y comprender los diversos procesos que suceden dentro y fuera de la sala de clase, incluso ha podido plantear seis líneas para que los investigadores continúen indagando.

- 1) La línea del sentido subjetivo de las personas con necesidades educativas especiales.
- 2) La línea que reconoce la subjetividad social y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.
- 3) La línea que establece la formación de los profesores como personas poseedoras y creadoras de subjetividad.
- 4) La línea que reconoce el estudio de la creatividad y su desarrollo en el contexto escolar como reflejo de la subjetividad.
- 5) La línea que establece que el estudio de la subjetividad política es fundamental en niños y jóvenes.
- 6) La línea que plantea que la configuración de la subjetividad en estudiantes que participan en la vida social de la institución educativa es importante para generar estrategias de formación política.

Son estas dos últimas líneas, cinco y seis, señaladas por Mitjás (2005), que se tuvieron en cuenta en la presente investigación, ya que estuvo relacionada con jóvenes y se interesó por los procesos de configuración de la subjetividad política en el aula de clase.

A través de las investigaciones de Mitjás (2005, 2008), se pudo reconocer que existen metodologías, principalmente cualitativas, adecuadas para estudiar la subjetividad en contextos educativos. Además, que este tipo de estudios ha tenido implicaciones en la enseñanza, ya que permiten evidenciar subjetividades y encontrar estrategias innovadoras para producir sentidos. De la misma manera, el profesor podrá reconocer que contribuye a la

mejora del aprendizaje de sus estudiantes al incorporar el componente político a su práctica docente.

La preocupación por la formación de los estudiantes universitarios también le ha permitido a Díaz (2008a) investigar la subjetividad política articulada, tanto a la educación como a la política, y entenderla como un ejercicio no tradicional de la ciudadanía. Este autor ha encontrado una relación entre lo político y la política que se puede observar en las acciones que realizan un grupo de mujeres para mejorar sus dificultades a través de una ciudadanía activa (Díaz, Salamanca y Carmona, 2012) o en la participación en organizaciones reconocidas como políticas (Díaz, 2012c).

Díaz (2012b) concluye a partir de sus investigaciones que la autobiografía es una herramienta novedosa para acceder a la subjetividad política, pues permite comprender la vida de las personas que han experimentado en la política a través de diversos movimientos sociales y, conocer las motivaciones que subyacen a tales acciones. Afirma además, que indagar la subjetividad y su relación con la política le permite al investigador interpretar lo público como un elemento que es común y, aunque es externo a la persona, puede afectarla e impulsarla a producir sentidos subjetivos sobre lo que otros hacen.

De Díaz (2012b) se recogió para la presente investigación un elemento importante, la autobiografía como herramienta metodológica para incluir al profesorado en el análisis de los procesos de la subjetividad política. Además, se consideró la existencia de tramas de sentidos, que el autor denomina como trazos, donde a partir de ellas las personas pueden expresar opiniones políticas como reflejo de su subjetividad política.

La investigación de Quiroz y Galeano (2008) reconoce en la subjetividad su potencialidad al estar relacionada con la educación, puesto que contribuye con el diálogo y la convivencia a partir de la interacción. Ambos autores consideran que la intersubjetividad que se genera entre estudiantes y profesores forma parte de los valores que tanto la escuela o la universidad pretenden entregar. Reconocen que la formación no es un proceso de transmisión de información, reproducción o descripción de hechos o fenómenos, sino un espacio en donde la interacción motiva el aprendizaje desde sus múltiples dimensiones: cognitivas, emocionales, éticas, políticas, etc.

Quiroz y Galeano (2008) sistematizaron la información de un grupo de estudiantes de pregrado de distintas licenciaturas y encontraron que tener una visión sobre sí mismo y sobre otros, permite a profesores y alumnos lograr negociaciones y consensos sobre un tema determinado y ser consciente del otro, de su historia, sus sentidos, significados e interactuar en función en algo común.

Por otra parte, la investigación realizada por Perazzo (2008) sobre las prácticas e interacciones de un grupo de personas con la tecnología, dejó en evidencia la tensión existente entre las subjetividades de los jóvenes y las condiciones políticas y sociales en las que se configuraban. Encontró que la tecnología es una mediadora, pero también un espacio que en la actualidad permite la comunicación de sentidos y significados sobre la experiencia política.

Perazzo (2008) concluye que aprender en comunidad y colaborar para lograr consensos también es posible cuando la tecnología es mediadora de la comunicación; además, que es fundamental involucrar al profesorado para que incluyan en sus actividades mediaciones didácticas para orientadas al aprendizaje.

Resulta relevante para la presente investigación, uno de los aportes que señala Perazzo (2008) respecto al rol del profesorado. La autora consideró que, tanto la formación como la imagen del docente al interior de la institución educativa, son elementos relevantes para potenciar el aprendizaje, especialmente porque en sus bases se encuentra la interacción.

La interacción es un factor que promueve el reconocimiento de los saberes de cada estudiante, permite construir una perspectiva crítica sobre el saber y las experiencias, contribuye a que el alumno también logre construir posiciones críticas y avanzar hacia la elaboración de opiniones políticas sobre lo que sucede a su alrededor. Es decir, motiva en estudiantes y profesores el desarrollo de subjetividades políticas en el aula, incluso tal como lo afirman Gutiérrez y Perafán (2002), en los niveles de básica y media que es en donde se deben promover las sensibilidades y los hábitos intelectuales, ya que de esa manera se lograrían profesionales comprometidos y eventualmente, profesores con una sólida fundamentación para mejorar las dificultades de todos.

Por su parte la investigación de Patiño y Rojas (2009) articuló a la subjetividad el análisis de las prácticas pedagógicas de estudiantes y profesores. Lograron establecer el papel otorgado a las diferentes labores académicas en el aula de clase y observaron actitudes diferenciadas frente al conocimiento académico que allí se elaboraba.

Patiño y Rojas (2009) reconociendo que la subjetividad cumplía una función cognoscitiva que permitía a estudiantes construir una visión particular sobre la realidad. También identificaron que el proceso de adquisición de conocimiento permite el diálogo y los consensos sobre temas específicos.

Uno de los principales hallazgos evidenciados por Patiño y Rojas (2009) está relacionado con el rol del profesorado en el aula de clase. Para los investigadores el posicionamiento del docente como poseedor de saberes frente a su grupo de estudiantes le permite adaptar su enseñanza de acuerdo a las necesidades que observe durante sus clases. Además evidenciaron que investigar la subjetividad en educación superior proporciona una visión completa sobre la enseñanza y el aprendizaje, la cual puede contribuir con la mejora del sistema escolar.

La investigación de Reyes-Jedlicki et al. (2014) analizó las concepciones que los formadores de profesores poseen sobre las subjetividades y saberes de los docentes del sistema escolar chileno. Encontraron que el saber y la subjetividad del docente, guardan una estrecha relación con lo que se aprende y enseña en los espacios propios en donde estos procesos ocurren, es decir, el aula de clase. Evidenciaron además que el contexto y la política pueden ser espacios formativos para propiciar diálogos entre los estudiantes y el profesorado.

Uno de los aspectos con mayor relevancia del estudio de Reyes-Jedlicki et al. (2014) para la presente investigación, tiene relación con el reconocimiento de la historia personal como componente de la subjetividad en los docentes participantes de la investigación. Este elemento, la historia, es el que permite encontrar sentidos comunes a través de una subjetividad social. Es decir, la ausencia de una consciencia sobre la propia historia impide el desarrollo de la propia subjetividad o por consiguiente, una dificultad para relacionarse con otros para mejorar su contexto a partir de una subjetividad política.

En síntesis, la subjetividad está íntimamente ligada a la educación y la política, potencia la capacidad de pensar, razonar, dialogar y transformar y, se convierte en una posibilidad para que las personas la desarrollen participando de manera consciente en la disminución de los problemas de una sociedad, es decir, configurando su subjetividad política.

2.2.1. Investigar la subjetividad política en jóvenes.

Las investigaciones sobre subjetividad política en jóvenes han tenido un incremento en las últimas décadas. Algunos estudios la han relacionado con las emociones que dan cuenta de los procesos de socialización política, especialmente en niños, niñas y jóvenes tanto en la escuela como en los barrios. Otros investigadores han abordado el desarrollo de la subjetividad a partir de eventos traumáticos o de violencia política, integrando a su análisis conceptos relacionados con la biopolítica o guerra psicológica. Finalmente, algunos han articulado a la subjetividad política categorías relacionadas con la educación, la pedagogía o la didáctica, intentando comprender el desarrollo de la subjetividad política a partir de la creatividad o de los temas controversiales.

Díaz (2009) indica que las investigaciones que se han realizado con jóvenes, principalmente las de Alvarado et al. (2008) en Colombia, evidencian tensiones entre las distintas maneras de abordar la subjetividad política, especialmente por el carácter político que se le atribuye a la subjetividad, el cual está relacionado con la posibilidad de pensarse a sí mismo como diferente a los demás y de reconocer en los otros aspectos similares de una historia que puede ser común.

Para Alvarado, Ospina, Botero, y Muñoz (2008) investigar la subjetividad política implica también abordar la participación de los jóvenes en la vida política del país, no en un marco tradicional, sino como una experiencia que permite el reconocimiento de las diferencias de los demás respecto de las de sí mismo y el establecimiento de reglas y acuerdos en escenarios informales, formales, institucionalizados y no institucionalizados.

La juventud tiene la capacidad de reflexionar sobre ella misma. Para Díaz (2009) los jóvenes pueden recocerse como poseedores de una historia, de una biografía, que aunque similar a la de los demás, tiene diferentes formas de expresión. Por ello, al investigar la subjetividad

política es necesario consultar por aspectos personales, ya que es fundamental para acceder al sentido de las actividades que realiza y a las opiniones políticas que crea.

La potencia que tiene la subjetividad política de integrar las dimensiones de la persona, contribuye a una comprensión de las formas de comunicación actuales, las que están mediadas por la tecnología, además de las diferentes prácticas sociales y políticas en donde en la actualidad los jóvenes desarrollan sus acciones en espacios institucionales, como la escuela o la universidad, y cotidianos, como sus barrios o grupos de voluntariado (Díaz, 2009).

La subjetividad hace referencia a los procesos internos que desarrollan las personas y les permite la interacción con otros en espacios sociales cotidianos. Investigarla en Educación Superior (Calderón, 2009, 2012) le ha permitido a la autora de la presente investigación comprender su desarrollo y continuar indagando su proceso de configuración.

Finalmente, los estudios desarrollados permitieron comprender lo educativo como el espacio en el que se configuran las subjetividades, a partir de las interacciones con sus pares y profesores. La investigación orientada a indagar la producción de sentidos sobre la sociedad de un grupo de jóvenes y la manera como ejercían su ciudadanía, proporcionó una mirada innovadora acerca de las agrupaciones juveniles y su manera particular de expresar y participar en política (Calderón, 2009). Observar el aula de clase como el lugar en donde el docente forma y genera las condiciones para que ocurra el aprendizaje permitió considerar la existencia de un impacto del docente sobre las emociones de los estudiantes, las cuales van creando sentidos para aceptar o cuestionar aspectos de la cotidianidad (Calderón, 2012).

2.3. Los temas controversiales en Educación Superior.

“...trabajar cuestiones controvertidas, [temas controversiales] no es solamente tratar temáticas conceptuales diferentes a las disciplinares, sino tener en cuenta que los hechos no son neutros, es decir que están adscritos a un determinado sistema de valores, a una determinada manera de interpretar el mundo y que esta visión de la realidad puede ser diferente, puede cambiar”.

Montserrat Oller Freixa.

La sala de clase es un espacio en el cual confluyen diferentes procesos y en donde aprender forma parte de la dinámica del aula. También es lugar en el que se desarrollan acciones novedosas y significativas para tener personas interesadas por temas y problemas que acontecen actualmente en la sociedad (Tosar, Pagès y Santisteban, 2018), y en donde tener opinión y lograr cambios, se convierte en una necesidad permanente. En este apartado se analizarán los temas controversiales como una práctica en educación superior que está relacionada con el aprendizaje de conceptos en la medida que logran un posicionamiento diferente de los estudiantes frente a lo que sucede en su propio contexto, a la vez que logra la configuración de subjetividades políticas, porque promueve la reflexión y la acción e función de la mejora de dificultades previamente identificadas.

2.3.1. ¿Qué se entiende por temas controversiales?

Esta investigación entenderá los temas controversiales desde la postura de Legardez y Simonneaux (2006), quienes consideraron que son cuestiones sensibles a las que no es fácil llegar a un consenso. Según estos autores, los temas controversiales tienen tres características principales: primero, son una cuestión viva que representa un desafío para la sociedad, porque si bien una mayoría de personas puede tener información de esos, no se consigue un consenso para su superación; segundo, viven en el saber, es decir que los temas que son controversiales cuentan con especialistas de diferentes disciplinas que contribuyen a que se mantengan activos y se construyan como una narración sociales que se nutre a medida que pasa el tiempo; tercero, se mantienen vivos en el espacio educativo porque son trabajados por estudiantes y profesores sin llegar a una resolución, es decir, su definición está relacionada

con su desarrollo y con las personas que son también portadores de incertidumbres, divergencias y conflictos (Gómez, 2016).

Diferentes autores también han señalado la importancia de los temas controversiales como una fuente óptima con la que los estudiantes pueden aprender sobre cómo llegar a ser ciudadanos (Hess, 2002), puesto que al tener en cuenta la realidad generan sensibilidad y una opinión personal sobre los hechos cotidianos. Oller (1999) menciona que quienes analizan y cuestionan su contexto se preparan para ejercer una ciudadanía efectiva, ya que aprenden un marco conceptual y habilidades con las que podrán tomar decisiones en el futuro e interactuar con otros, lo que implica diálogo y reconocimiento de la diferencia, elementos fundamentales hacia una vida en comunidad.

De acuerdo con Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias y López (2015), en los temas controversiales no existe un único consenso, solución o respuesta, sino que por sí mismos generan opiniones contrapuestas, conflictos y son políticamente sensibles, desatan emociones y generan la necesidad de tomar una posición, plantean una oportunidad para que los estudiantes perciban la importancia que tiene analizar situaciones cotidianas o problemas de carácter global, que también son locales y logran ser comprendidos en profundidad por toda la comunidad.

2.3.2. Cómo trabajar en el aula los temas controversiales.

Los temas controversiales también han sido denominados cuestiones socialmente vivas. En el caso de Stenhouse (1993) los llamó temas polémicos y su uso se orientó a desarrollar en los estudiantes posiciones críticas y soluciones a problemas sociales.

Los temas controversiales se planteaban para apoyar el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes y también se utilizaron en procesos de memoria y conciencia histórica. Además, aportan de manera significativa en el proceso de construcción del saber escolar potenciando las ideas personales sobre determinadas cuestiones sociales (Evans y Saxe, 1996). Los temas se han ligado al análisis de hechos históricos tales como la esclavitud o la colonización, incluso la inmigración, entre otros, pues son eventos que son portadores de incertidumbre, divergencia, controversia, conflicto o disputa (Legardez, 2003).

Promover el aprendizaje de conceptos sociales mediante una mirada crítica a la realidad social de un determinado lugar, fue la intención más evidente del uso de los temas controversiales en educación, ya que se conciben como una manera de predisponer al estudiante a que considere diferentes opciones sobre un mismo hecho. La controversia permitirá la construcción de su propio conocimiento e involucrar subjetivamente a los estudiantes para que generen consciencia y apliquen lo aprendido a problemas específicos de su cotidianidad, es decir que se movilicen hacia la acción.

Por lo tanto, trabajar temas controversiales en el aula permite conocer las percepciones de los alumnos sobre un hecho, reconocer la visión desde la cual proponen soluciones a determinados problemas y, analizar la manera como elaboran una posible solución a una situación problemática, un paso necesario para promover en estos un rol activo. Se trata de involucrar a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje y que descubran en su historia la construcción viva que pueden cambiar en la medida que ellos mismos se integren (Pagès, 2009).

Trabajar temas controversiales exige de los estudiantes un trabajo intenso y una actualización permanente del profesorado sobre aquello que se va “calentando” o “enfriando” en la sociedad. El docente debe estar atento a los aspectos internos que los alumnos relacionan con las controversias del contexto, por ejemplo saber qué entienden y sienten cuando se habla de la Educación Superior o de los indígenas chilenos, conocer cuál es la información que disponen para entender un problema, las causas, consecuencias o relaciones que crean, la valoración de su impacto y afectación o la opinión que construyen de acuerdo con una posición crítica y fundamentada conceptualmente.

Lograr que el estudiante analice su realidad, mediante temas que sean sensibles, que le provoquen conflictos cognitivos y que sean controversiales, es motivarlos para que valoren su importancia de la cotidianidad en la resolución de los problemas de las personas. Además es una forma de involucrarlos emocionalmente con su aprendizaje para que incorporen los conceptos sociales a sus decisiones y acciones diarias. Pensar y construir desde el contexto les proveerá de otras habilidades, tan necesarias en la sociedad (Pagès, 1998; Pagès y Santisteban, 2011) y transformar su mundo interno para que promuevan cambios a su alrededor.

2.3.3. Dos temas controversiales de la realidad chilena.

De acuerdo con Gómez (2016) las instituciones educativas no pueden estar alejadas de lo que se presenta en la sociedad y deben lograr que profesores y estudiantes estén preparados para enfrentar lo que en ella ocurre. Por tal razón, trabajar temas controversiales lleva a los docentes a atender de distintas maneras lo que sucede en el espacio del aula y a los alumnos a que construyan una posición crítica respecto a hechos del pasado y del presente.

En este sentido, enseñar la evolución histórica de una determinada disciplina puede lograrse proponiendo temas controversiales como objeto de estudio. En la presente investigación se van a plantear dos temas que a juicio de la autora y, después de la revisión de antecedentes teóricos, son aún sensibles en la realidad chilena: *acceso a la educación superior y conflicto mapuche*.

Estos temas son considerados aún vivos en el país, Chile, debido a las características que tiene cada uno y a la sensibilidad que generan entre estudiantes, profesores y personas de los diferentes sectores de la población, quienes consideran que la educación es un derecho, pero también un bien que se puede comprar; y los que aún consideran que no existe un conflicto en la región IX llamada Araucanía y aquellos que visibilizan las múltiples implicaciones que ha traído tal confrontación.

- Acceso a la educación superior.

Uno de los temas que se consideraron como controversiales en esta investigación es el acceso a la educación superior en Chile. Este ha sufrido grandes cambios en los últimos 35 años, no solo respecto a las transformaciones propias por las que ha atravesado la sociedad chilena, sino por las exigencias de la ciudadanía: criterios de ingreso, costos elevados de las carreras, egreso exitoso y trabajo de calidad.

Este tema sigue generando controversia porque está relacionado con las transformaciones que ha sufrido el país en los últimos años, como la disminución de la pobreza y las brechas sociales entre instituciones públicas y privadas (Moreno & Ruiz, 2010). El ingreso a la

Educación Superior ha tenido un incremento desde el 2005 con cerca de 645.968 a 1.165.654 en el 2015 (Lavados & Berrios, 2016).

Asimismo, el tema se ha mantenido vivo en la sociedad chilena porque ha permitido establecer una relación con factores sensibles, como el ingreso de jóvenes de los quintiles con menores ingresos económicos, para que se conviertan en profesionales. Esto dio paso a un proceso de descentralización que diversificó las opciones de estudio y a la creación de nuevos centros de formación, institutos y universidades.

El tema *acceso a la educación superior* es controversial en la realidad chilena porque la ciudadanía está exigiendo garantías para que quienes ingresan al sistema aprendan y se conviertan en profesionales (Bernasconi y Rojas, 2004); reclaman ciudadanos que logren transformar la sociedad y sus problemas.

- Conflicto mapuche.

El *conflicto mapuche* es el segundo tema controversial considerado en esta investigación. Este tiene su origen con la expansión territorial de finales del siglo XIX, proceso que provocó un enfrentamiento entre las comunidades Mapuches y las autoridades del país, lo que se conoció como la “Pacificación de la Araucanía”. Esto culminó en el año 1881 y Chile obtuvo 10 millones de hectáreas con las que estableció medidas para impedir una posterior rebelión, reducir el territorio indígena y entregar tierras a colonos tendientes a su producción. Se desestructuró el sistema de jerarquía del cacicazgo y se redujeron sus prácticas culturales.

Con el censo del año 1992, se incluyó una pregunta relacionada con el sentido de pertenencia, buscando conocer más sobre la población mapuche. Fue así que se concluyó que 928.060 personas declararon sentirse parte de esta comunidad, las cuales vivían en las regiones VIII, IX y X, siendo la IX *Araucanía* donde se concentra el conflicto con poblaciones situadas mayoritariamente en áreas rurales (Barrientos, 2002).

En la actualidad, este tema además de agravarse se ha complejizado, pues no es un problema entre quienes se reconocen como Mapuches y el Estado, sino porque ha

involucrado a la sociedad civil, empresarios nacionales, transnacionales y a organismos internacionales. De acuerdo con Barrientos (2002), esta comunidad mantendrá sus demandas territoriales, posiblemente a través de acciones violentas, por lo que tener una salida negociada será posible si se comprende que el conflicto es una cuestión social, ética y política que involucra a toda la ciudadanía.

De acuerdo con Vergara y Foerster (2002), es muy probable que esta situación se mantenga y que se agudice, sin embargo, es un asunto que requiere mayor atención, especialmente porque el sentido de dicho conflicto puede cambiar. Es necesario que deje de ser concebido como una deuda del Estado con el pueblo mapuche, sino como un producto de la propia historia del país que debe ser resignificado y redefinido por todos.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. Perspectivas en investigación.

Comprender la subjetividad política en educación superior exige la construcción de una metodología en la que se incluya, tanto lo que producen las personas como también la voz de quien llevó a cabo el proceso de indagación. Los saberes y conocimientos que se crean al interior de una sala de clase, necesitan visiones amplias con las cuales sea posible develar las realidades humanas y entenderlas en su complejidad. Este es el camino que establece el investigador para ser consecuente con sus intenciones y con la naturaleza de los datos que quiere recoger.

En este capítulo se presenta el diseño de la investigación y la conceptualización de las perspectivas que dieron origen a la metodología y específicamente de las etapas consideradas para recoger la información desde los estudiantes, profesores y de la propia visión de la docente-investigadora. Además se presentan los instrumentos y la estrategia de análisis para la información cualitativa y cuantitativa.

La investigación es un proceso científico que se caracteriza por ser sistemático y riguroso. Su aplicación está relacionada con la intención del investigador por un determinado fenómeno y su naturaleza. Es posible diferenciar tres metodologías: cuantitativas, cualitativas y mixtas.

Los enfoques cuantitativos y cualitativos en un proceso de investigación están fundamentados en visiones diferentes de comprender las realidades humanas. Por una parte, el cuantitativo involucra mediciones para establecer generalidades y posibles predicciones. Pretende la objetividad impidiendo la participación activa del investigador con los datos, evitando así que sus creencias o aspectos personales influyan en los resultados finales. Por el contrario, el enfoque cualitativo busca adentrarse en los significados y sentidos compartidos por un grupo; no pretende la predicción, sino la interpretación y comprensión de las singularidades de las personas e incluso crear recomendaciones y mejorar las condiciones que han originado el problema investigado.

La metodología mixta implica combinar ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, aunque su uso en investigación está directamente relacionado con los datos que se obtienen

durante el proceso de investigación; la intencionalidad del investigador es lo que determina su necesidad de incorporación. Las decisiones también serán similares en los dos casos, sin embargo, en una investigación mixta se tienen que considerar la articulación entre los instrumentos, la secuencia de recolección, la estrategia de análisis y momentos definitorios para analizar la complejidad del fenómeno.

3.1.1. Metodología de la investigación.

La presente investigación exigió una metodología mixta, pues se recogió información cuantitativa y cualitativa para tener una mayor comprensión del fenómeno a investigar. La decisión de indagar en los estudiantes la valoración que le otorgaron a determinadas situaciones permitió obtener porcentajes sobre el nivel de afectación de temas controversiales, codificar y categorizar sus opiniones.

Indagar cuestiones relativas a la subjetividad política, exigió una visión constructiva e interpretativa de la información (González-Rey, 2007a), siendo insuficiente mantener una metodología cuantitativa e incluyendo especialmente una opción cualitativa, ya que se debían analizar los sentidos elaborados por los estudiantes. Acuñar la metodología mixta para combinar los elementos relacionados con la subjetividad de los participantes, hizo posible una visión completa y compleja sobre el problema planteado.

Según González-Rey (2007a), el carácter constructivo-interpretativo que caracteriza al conocimiento está dado porque es una construcción humana que se puede conocer. Tener una postura constructiva e interpretativa frente a los datos es concebir la investigación y especialmente su método como una producción que requiere de visiones interdisciplinarias para llegar a conocer los sentidos subjetivos que elaboran las personas sobre lo que hacen y piensan.

3.1.2. El rol del investigador en la investigación cualitativa.

En este estudio, la investigadora tuvo un doble rol, formó parte del proceso investigativo como docente e indagó en sus propios estudiantes la subjetividad política; en sus pares los profesores de la facultad, recogió datos relevantes sobre sus prácticas; finalmente, elaboró

un relato en el que recogió información sobre formación en contexto. Por lo tanto, quien observa el aula y sus interacciones, también interpretará la información como un todo susceptible de profundizar y clasificar, sin perder de vista aspectos que son fundamentales a la hora de dar respuesta a las preguntas propuestas.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) recoger datos desde el rol de investigador y de participante, resulta necesario si el fenómeno que constituye el espacio de investigación así lo plantea. Por tal motivo, los sentidos y significados que entregó la autora de la presente investigación fueron incluidos para explicar el problema desde todas sus aristas.

Como docente-investigadora en este estudio, estuvo atenta a los siguientes puntos, aprovechando así el doble rol en el proceso de indagación:

- a) La realidad como una construcción que realiza cada persona y en donde la subjetividad es fundamental para interactuar con otros.
- b) Los métodos y las teorías, las perspectivas de los participantes y su diversidad, la capacidad de reflexión del investigador y la investigación, y la variedad de los enfoques de la investigación cualitativa, fueron considerados como puntos de ruptura con la metodología cuantitativa.
- c) El aula de clase como el espacio en donde se evidencia el fenómeno a estudiar, los datos cualitativos y cuantitativos provenientes de los estudiantes, creaciones de los participantes relativas al proceso educativo y las subjetividades que se presentaron a través de opiniones y explicaciones.
- d) La observación de la propia subjetividad por medio de herramientas metodológicas como la autobiografía impactan en el desarrollo de estrategias docentes para realizar en el aula.
- e) Las interpretaciones de la investigadora forman parte de los datos y no son considerados una falta de objetividad, sino una particularidad de la metodología cualitativa que ofrece la posibilidad de incluir datos relativos a la subjetividad.

- f) Las opiniones de quien investiga son reflejo de su mundo personal y pueden ser parte de los datos de la investigación.
- g) La comprensión de una situación en la que se incluye la mirada de quien lleva a cabo el proceso de indagación a partir de sentidos y significados, los que se plasmaron en un relato para dar respuesta a una de las preguntas planteadas en el estudio.

3.1.3. El estudio de caso.

El estudio de caso es ampliamente utilizado en las ciencias sociales y se caracteriza por analizar situaciones específicas en profundidad y tiene como finalidad ahondar en el conocimiento de una muestra o unidad de análisis (Stake, 1994). Además, es considerado una estrategia metodológica que puede ser articulada a otros enfoques para fortalecer el proceso de análisis. En la presente investigación el estudio de caso fue articulado a la Teoría Fundamentada (Glaser, 1992) y a la epistemología cualitativa (González-Rey, 2007a).

Las investigaciones cualitativas que incluyen los criterios de los estudios de caso se caracterizan porque buscan una visión amplia para comprender algo que es muy complejo, tienen en cuenta relaciones entre las personas o de ellas y la cultura. No busca predecir, sino entender lo que sucede, permitiendo que el investigador permanezca en el lugar en que se desarrolla el estudio y ser un instrumento de recolección de información sin que esto parezca una falta de objetividad.

La elección del estudio de caso tuvo que ver con que la docente e investigadora compartiría con los participantes de la investigación durante un período de tiempo, con el que podría profundizar en el conocimiento sobre las acciones que desarrollan procesos de configuración de la subjetividad política. Además de observar las relaciones que establecerían los estudiantes entre las unidades del plan de estudio, las estrategias docentes realizadas durante las clases y los conceptos que aprenderían y que fueron indagados a partir de los instrumentos.

Para la presente investigación se tuvo en cuenta el estudio de caso ajustado a una metodología mixta y se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- a) Se ha utilizado para analizar fenómenos contemporáneos que se relacionan con problemas de la vida cotidiana. Además, es útil porque permite tener diferentes fuentes y analizar un problema desde diferentes alternativas.
- b) La descripción de la muestra o unidad de análisis en relación al fenómeno que se busca investigar. Para ello se aplicó un instrumento de diagnóstico y se analizó cada uno de los aspectos señalados por los estudiantes.
- c) La definición de los pasos que involucrará la investigación: para ello se elaboró un diseño que incluyó tres etapas: 1) Delimitación de la investigación; 2) Obtención de información; 3) Análisis de la información. Además se consideraron como aspectos fundamentales: a) La triangulación permanentemente de la información; b) El análisis como un proceso permanente y procesual; y c) La visión ética sobre los datos.

El estudio de caso fue para la presente investigación, una estrategia de diseño que permitió abordar en profundidad una situación en la que un grupo de estudiantes y su docente analizaron temas controversiales para desarrollar procesos de configuración de la subjetividad política. Este tipo de estudio se denomina situacional y está dirigido a indagar acontecimientos desde la perspectiva de los que han participado en él.

3.1.4. La teoría fundamentada en el proceso de análisis.

La teoría fundamentada es un método de investigación que se caracteriza principalmente porque a partir de los propios datos se puede construir una teoría (Glaser y Strauss, 1967). Como metodología, intenta desarrollar una teoría basándose en la recolección y análisis sistemático de datos empíricos (Hernández, 2014). El análisis de información conlleva tres momentos, el descriptivo, analítico e interpretativo, en los cuales se desarrolla la codificación y categorización.

La codificación permite al investigador analizar los datos en búsqueda de códigos, que luego agrupará identificando sus propiedades y estableciendo relaciones entre ellos. De esa manera el fenómeno que se estudia puede ser conceptualizado para encontrar aspectos comunes entre ellos y posteriormente construir categorías. Precisamente la identificación de los códigos es un paso fundamental en la estructuración de la información. A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista realizada a uno de los profesores y la codificación que se llevó a cabo.

Tabla 1. Identificación de códigos.

Fragmento de entrevista
Dentro de mí rol como funcionario público trato de cumplir mi rol . No puedo alejarme de la realidad del país , pues soy psicólogo en una escuela municipal y Por lo tanto, conozco la realidad del país todos los días . Con la vulnerabilidad de los niños y los padres que no se interesan por ellos, eso lo veo todos los días y desde allí cumpliendo mi rol participo de esa vida pública todos los días.

Fuente: Elaboración propia.

La categorización le permite al investigador explicar el problema teniendo en cuenta sus características, logrando de esa manera la construcción de una teoría que es particular a los datos analizados. Con las categorías podrá formular nuevas preguntas que posibilita a otros investigadores avanzar en el conocimiento sobre un determinado fenómeno. A continuación, se ejemplifica la construcción de categorías posterior a la codificación.

Tabla 2. Construcción de categorías.

Ejemplo del proceso de codificación	Códigos
<p>S1. Les digo que me den ejemplos sobre lo que estamos viendo. Les digo: haber necesito un ejemplo que explique lo que acabamos de ver en la teoría. En las evaluaciones, es donde les pido la aplicación de los contenidos vistos. De esa manera logro que reflexionen sobre lo visto en clase.</p>	<p>Ana Maria Calderon Jaramillo Aplicación de contenidos a través de la evaluación ejemplificando la teoría.</p> <p>La evaluación también es una forma de involucrar a los alumnos en la reflexión sobre la acción.</p>
	<p>Ana Maria Calderon Jaramillo Afianzar el conocimiento mediante el contraste de información personal y opiniones de cada alumno</p> <p>Existe contraste de información a partir de la expresión de las opiniones personales.</p>

Ejemplo del proceso de categorización			Categorías		
1		E1 C[11] P:	CONTENIDOS Contenidos e información a partir de la práctica y el uso de ejemplos.	OPINIONES Existe contraste de información a partir de la expresión de las opiniones personales.	Contenidos: entendido como la representación que desde la teoría se busca que sean internalizados por los estudiantes.
2		E2 C[12] P:			
3	CATEGORIA 1	E9 C[a4] F			
4		E1 C[124] f	La aplicación de contenidos disciplinares a través de la ejemplificación teórica.	La opinión personal en el aula.	Opiniones: entendida como el elemento sensible de la reflexión, que reorienta los procesos de enseñanza y que vinculados a un tema tienen impacto en el aprendizaje del estudiante.
5		E5 C[134] f			
6		E1 C[14] P:			
7		E1 C[144] f	Los contenidos teóricos difieren de las posibilidades	La historia personal como	
8		E1 C[145] f			
9		E9 C[a2] F			
10		E7 C[a2] F			
11	CATEGORIA 2	E2 C[164] f			
12		E2 C[161] f			
13		E7 C[a31]			
14		E2 C[14] P:			
15		E4 C[a2] F			
16		E2 C[118] f			
17		E8 C[a4] F			
18		E4 C[a4] F			
19		E8 C[a10]			
20		E1 C[17] P:			
21	CATEGORIA 3	E4 C[a30]			
22		E8 C[a2] F			

Fuente: Elaboración propia.

La elección de la teoría fundamentada en la presente investigación tuvo relación con la posibilidad de teorizar sobre la subjetividad política y de articular la propuesta de González-Rey (2007a). El análisis fue entendido como una compleja red de conexiones que se orientó a construir un ordenamiento lógico de códigos y categorías, que unidos a las tramas, permitieron explicar la manera como se configura la subjetividad política en un aula de clase de educación superior.

Tabla 3. Conexiones.



Fuente: Elaboración propia.

El análisis desde la teoría fundamentada es un proceso sistemático que contempla algunos pasos y que, si bien puede iniciarse con una teoría preconcebida, también es posible elaborar un propósito para ampliar una teoría existente, opción que se consideró en esta investigación, para integrar las conclusiones de indagaciones anteriores y que se integraron para continuar conociendo sobre la subjetividad política. Por este motivo, las preguntas formuladas fueron flexibles con el fin de profundizar en el fenómeno elegido, las relaciones entre la subjetividad política y los temas controversiales, y así poder sugerir cambios en la didáctica.

3.1.5. El análisis de la práctica docente desde la epistemología cualitativa.

Investigar la propia práctica implica reflexionar sobre los diferentes aspectos que están implicados: ideas, creencias, concepciones, opiniones y teorías. Por tal motivo, es necesario tener estrategias metodológicas innovadoras para interpretar los datos que se recojan del profesorado.

La propuesta de González-Rey (2007a) denominada epistemología cualitativa, es una estrategia que permite interpretar los datos a partir de un proceso de construcción, el cual se inicia con la elaboración de los instrumentos que deben privilegiar la emergencia de respuestas espontáneas sobre tópicos o preguntas.

La epistemología cualitativa que guía la interpretación de un proceso de análisis, reivindica la importancia de la construcción teórica permanente, que es consecuente con una visión sobre el conocimiento, el cual se construye con cada nueva información que se va obteniendo. Se rechaza de esta manera que el conocimiento sea una producción lineal que el investigador debe reproducir.

González-Rey (2007a) a través de la epistemología cualitativa reconoce la singularidad, ya que no pretende la estandarización de sus interpretaciones sobre lo que se investiga, sino identificar y comprender los significados construidos por las personas, de manera que se produzca conocimiento a partir de una teoría procedente de los datos.

El análisis sobre la propia práctica en la presente investigación se realizó a través de un instrumento que permitió la identificación de sentidos subjetivos y significados, los que fueron relacionados entre sí de acuerdo con sus características. Posteriormente, se categorizaron para finalmente elaborar tramas de sentido. Este proceso llevado a cabo permitió explicar el problema planteado desde los propios datos; es decir, se logró coherencia entre la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y la epistemología cualitativa (González-Rey, 2007a).

Analizar la subjetividad a partir de la propuesta de González-Rey (2002), implica no solo la construcción e interpretación de los sentidos que las personas comunican al hablar sobre sus experiencias, sino la implicación del investigador al decantar la información y elaborar trazos, como los denomina Díaz (2012), o tramas de sentido, como se nombraron en la presente investigación. Las tramas permiten explicar el fenómeno indagado a partir de la unión de “hilos”, es decir, códigos y categorías, que cruzados van formando un “tejido”.

3.1.6. Descripción de la unidad de análisis.

La muestra o unidad de análisis estuvo compuesta por 39 estudiantes, 3 profesores y la investigadora del presente estudio que también se vinculó como profesora. Los alumnos cursaron la asignatura *Evolución histórica de la psicología* en el 2016. Los docentes hicieron parte de la Facultad durante el mismo año, y la profesora e investigadora desarrolló sus clases en el mismo periodo y con el grupo de estudiantes que participaron en la investigación. Todos pertenecientes a la carrera de psicología de la Universidad San Sebastián.

La selección de la unidad de análisis respondió a criterios específicos de acuerdo a cada uno de los grupos que participaron, los cuales también estuvieron relacionados con los principios del estudio de caso y la intencionalidad de observar un fenómeno desde distintos puntos. De esta manera vincular a estudiantes, profesores y a la misma investigadora permitió una visión completa sobre el problema de investigación y una mirada reflexiva sobre la intervención docente.

Los estudiantes que participaron en la investigación fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) La facilidad para acceder a una población que representa las características de los jóvenes que se inician en el sistema universitario.
- b) La confianza para acceder a información relevante sobre sus aprendizajes escolares, recogiendo opiniones personales acerca de temas controversiales específicos.
- c) La finalidad de la asignatura orientada hacia el desarrollo de habilidades de diagnóstico en donde los estudiantes observen su contexto y consideren posibles cambios desde su profesión.

Los profesores fueron seleccionados teniendo en cuentas los siguientes criterios:

- d) La articulación entre el saber académico y el profesional, el cual garantiza una correcta aplicación de determinados conceptos a partir de la experiencia. Cada profesor seleccionado debía contar con un mínimo de cinco años de experiencia y tres en alguno de los campos tradicionales de desarrollo de la psicología en Chile: clínico, educativo, organizacional.
- e) Contar con experiencia en docencia, ya que le permite articular sus saberes con la experiencia profesional, de tal manera que la focalización de las acciones de enseñanza estuviera relacionada con el perfil de egreso de la carrera y de las capacidades que deben desarrollar los estudiantes en las asignaturas orientadas por cada uno.
- f) El interés por trabajar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la reflexión sobre el rol de la psicología en la actualidad y las condiciones sociales deben guiar las intervenciones y enseñanza de quienes se están formando para atender la salud mental.

La reflexión sobre la propia intervención fue incluida por los siguientes criterios:

- g) La necesidad como investigadora de descentrarse como observador y formar parte de la investigación y aportar datos desde el análisis de la propia vivencia, con la intención de promover cambios teniendo consciencia de los sentidos e ideas que subyacen a las acciones de enseñanza. Este descentramiento, ofrece una visión diferente sobre la labor del profesor reflexivo (Morín, 1994).
- h) Ser coherente con la teoría histórico-cultural al reconocer que el conocimiento es una construcción en donde los sentidos que se producen también son relevantes y que la subjetividad del investigador forma parte de tal proceso sin llegar a ser una falta de objetividad, sino un complemento en una relación persona-persona.
- i) La cercanía con el grupo de estudiantes que participaron de la investigación y que ofrecen una oportunidad para comprender en profundidad las relaciones entre los que como profesores planifican, desarrollan e impactan en otros espacios diferentes al aula de clase.

3.1.7. La investigación poscualitativa y su influencia en los instrumentos elaborados.

La mirada poscualitativa (Adams St. Pierre, 2011), si bien cuestiona una manera tradicional de analizar los testimonios que entregan las personas durante una investigación, al pretender codificar y categorizar tales fragmentos, plantea la necesidad de tener una postura crítica para incluir otras formas de participación y expresión en las investigaciones. Las posturas tradicionales dejan de lado las interacciones que originaron las vivencias a las que se refiere una persona al hablar y se privilegian algunas fuentes de información, por tal motivo, los instrumentos construidos en el presente estudio incluyeron el contexto social chileno a través de situaciones ocurridas en un periodo específico e imágenes de dos hechos ampliamente difundido, con la finalidad de motivar la producción de sentidos en los participantes, para que valoraran y opinaran desde su subjetividad.

El énfasis en la investigación poscualitativa (Moreno y Peralta, 2018) es repensar la realidad a partir de los datos recolectados, incluyendo el método y la teoría, además de ser sensible a lo emergente e incluir al propio autor de la investigación como parte importante del estudio. Este sería otro motivo por el cual la docente e investigadora formó parte de los datos al dar cuenta del proceso de sus clases, las actividades desarrolladas y la necesidad de plantear cambios basándose en su propia intervención.

3.2. Diseño de la investigación.

El diseño de la presente investigación fue construido integrando los planteamientos del estudio de caso, la teoría fundamentada (Glaser, 1992) y la epistemología cualitativa (González-Rey, 2007a). El problema de investigación representado como un caso permite la individualización del fenómeno, detallando el problema que le subyace y reconociendo los límites de un análisis a profundidad.

El estudio de caso permitió cuestionar un problema de investigación desde múltiples lugares y con lógicas tanto inductivas como deductivas, asimismo la caracterización y el análisis de las opiniones que los participantes produjeron durante la recolección de datos, se abordaron a partir de la teoría fundamentada para analizar la información proveniente de los estudiantes, los profesores y de la docente investigadora, y la epistemología cualitativa para construir tramas de sentido con matices de diferentes fuentes para responder a las preguntas de investigación.

Las etapas del diseño fueron denominadas: a) Delimitación de la investigación: en esta etapa se definió el problema y se delimitó el campo disciplinar con el cual se abordarían los datos. Se determinó la muestra y el marco metodológico con la ruta para obtener la información que requirió la investigación.; b) Obtención de datos: en esta etapa se aplicaron los instrumentos que estuvieron dirigidos a los estudiantes y profesores y se elaboró un relato de la propia intervención docente; c) Análisis de información: en esta etapa los datos recogidos desde los estudiantes y profesores, fueron analizados cuantitativa y cualitativamente, se codificaron y categorizaron y posteriormente se elaboraron tramas de sentido.

La Tabla 4 esquematiza las etapas del diseño y la finalidad de cada una, asimismo las acciones realizadas y los criterios construidos para llevar a cabo la investigación como un estudio de caso y analizar los datos desde dos lógicas complementarias.

Tabla 4. Consideraciones para la elaboración del diseño de la investigación

Etapa	Finalidad	Acciones	Criterios
Delimitación de la investigación	Delimitar el tema y el problema de investigación.	Localización de la investigación en: área del conocimiento, contexto específico y conceptos de referencia.	Desde el Estudio de Caso: Necesidad de comprender lo que ocurre al interior de un grupo teniendo en cuenta sus opiniones y valoraciones.
Obtención de datos	Aplicar instrumentos para la obtención de la información desde los estudiantes y la profesora –investigadora.	Aplicación de los instrumentos <i>Cuestionario de Diagnóstico y Cuestionario de Imágenes controversiales.</i> Elaboración del relato de la propia intervención docente.	Desde la Teoría Fundamentada: El descubrimiento y organización de códigos y categorías que emergen de los datos.
Análisis de la información.	Analizar la información proveniente de los instrumentos desde los estudiantes y la docente-investigadora.	Análisis cualitativo y cuantitativo. Identificación de criterios para incluir el contexto como insumo para la docencia.	
	Elaborar tramas de sentido sobre los procesos de configuración de la subjetividad política en Educación Superior.	Elaboración de tramas de sentido que articulan las categorías del análisis y aportan a la discusión sobre las estrategias docentes para desarrollar subjetividades políticas en estudiantes universitarios.	Epistemología cualitativa: Necesidad de comprender lo que ocurre al interior de un grupo, explicarlo y analizarlo a través de tramas de sentido.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Etapa de delimitación de la investigación.

Esta etapa se caracterizó principalmente por la definición del tema y su problematización, teniendo como punto de partida el contexto en el cual se abordaría el problema, además de las consideraciones teóricas que guiarían las etapas posteriores.

- Delimitación del problema.

Lo más apropiado al iniciar un proceso de investigación es definir y delimitar el problema para que sea abordado durante un determinado período de tiempo. En esta instancia quien investiga debe establecer las conexiones que considere necesarias teniendo en cuenta otros

estudios realizados, además de aquellas recomendaciones que se han establecido sobre el tema para problematizarlo.

En el presente estudio, se tuvieron en cuenta los siguientes puntos:

- a) Dificultades evidenciadas en los estudiantes de la Facultad de Psicología, clasificados así: 1) escasa integración entre los contenidos de una determinada asignatura y la realidad social chilena; 2) poca reflexión de los estudiantes sobre situaciones sociales de la cotidianidad del país; 3) insuficiente motivación de otros docentes para cambiar sus didácticas tradicionales; y 4) poca recepción de la carrera para reconocer la realidad social actual como complemento para sus asignaturas.
- b) Sugerencias planteadas en investigaciones realizadas por la docente investigadora en estudios anteriores, clasificadas así: 1) abordar la categoría de la subjetividad política desde el contexto educativo, incluyendo problemas de la realidad social actual; 2) indagar en jóvenes y estudiantes universitarios los procesos de configuración de la subjetividad política; 3) trabajar el contexto social al interior del aula de clase para generar opiniones fundamentadas en conceptos sociales.
- c) Los aportes teóricos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y aprendidos en diferentes instancias de formación académica, clasificados así: 1) los procesos de configuración de la subjetividad política que se pueden llevar a cabo en el aula a través de la inclusión del contexto social y de temas controversiales; 2) si el aprendizaje de conceptos sociales podría mejorarse mediante la vinculación de los jóvenes a grupos de voluntariado; y 3) si la cotidianidad llevada al aula de clase podría mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- d) Necesidad por conocer aspectos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza en los profesores de la Facultad, clasificados así: 1) se establecieron algunos mínimos para estructurar un problema de investigación sin tener categorías a priori o resultados preestablecidos e 2) incluir la Teoría Fundamentada teniendo un marco conceptual y un problema definido, fortaleciendo así el análisis.

- Delimitación del contexto.

En el año 2015 se delimitó el contexto de la investigación con la confirmación de la asignación por parte de las autoridades de la Facultad. La asignatura *Evolución Histórica de la Psicología*, sería entonces el espacio en donde la docente e investigadora realizaría sus clases y a partir de ellas obtener información sobre los estudiantes y sobre la propia intervención.

Se consideraron también los siguientes aspectos para la delimitación del contexto:

- a) La asignatura pedía al estudiante conocer las teorías y enfoques más importantes de la historia de la psicología y relacionarlas con los campos de acción que los psicólogos actualmente tienen en la sociedad chilena actual.
- b) El estudiante debía revisar los diferentes contextos históricos, sociales y culturales, en donde la psicología se había desarrollado, analizando las condiciones en las cuales las teorías surgieron.
- c) El estudiante debía comprender la evolución de la psicología a través del reconocimiento del trabajo de los psicólogos, especialmente en Chile.

La delimitación tuvo un primer momento durante el primer semestre del año 2016 con la aplicación de los instrumentos a los estudiantes y concluyó con la realización de las entrevistas a los profesores y la reflexión sobre la propia intervención docente.

El relato fue incluido como parte del análisis debido a la vinculación con la Facultad de Psicología entre los años que se desarrolló la investigación y se aplicaron los instrumentos a los estudiantes participantes. Además por la reflexión sobre el plan de estudios de la carrera y comprensión de las dificultades que experimentan los estudiantes al ingresar a la Educación Superior, específicamente en las habilidades de pensamiento crítico que requieren para desarrollarse como psicólogos en la realidad social actual.

En el proceso de delimitar el contexto, específicamente a los estudiantes que formarían parte de la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La revisión bibliográfica sobre el desarrollo del pensamiento crítico desde los procesos de configuración de la subjetividad política.
- b) La información disponible sobre uno o más problemas de la realidad social chilena, en donde el rol del psicólogo es importante para plantear alternativas de superación.
- c) Las problemáticas de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior.
- d) Las dificultades expresadas autoridades y profesores de la carrera, sobre el desempeño académico de los estudiantes de primer semestre en las evaluaciones que implican describir, explicar o analizar una situación.

3.2.2. Etapa de obtención de datos.

Esta etapa de la investigación se caracterizó principalmente por la aplicación de instrumentos, los que fueron elaborados para recoger información desde los alumnos con dos instrumentos: cuestionario de diagnóstico y cuestionario de imágenes controversiales; los profesores con un instrumento preguntas guía de entrevista; y desde la docente investigadora con un instrumento reflexión sobre la propia intervención docente. Cada uno de estos será detallado más adelante en el apartado 3.3 sobre los instrumentos.

A continuación, se detalla el procedimiento realizado para la obtención de datos con los estudiantes, los profesores y la docente investigadora.

- Obtención de datos desde los estudiantes.

La aplicación de los instrumentos a los estudiantes, se llevó a cabo en el marco del desarrollo de la asignatura Evolución Histórica de la Psicología y para ello se utilizaron dos sesiones que formaron parte de la planificación inicial que la docente-investigadora

construyó teniendo en cuenta 18 semanas. El primer instrumento, el cuestionario de diagnóstico, se aplicó en la primera clase y el segundo, el cuestionario de imágenes controversiales, en la clase de la semana catorce.

Tabla 5. Momentos para la aplicación de los instrumentos

Asignatura: <i>Evolución Histórica de la Psicología</i>				
Número de clases para la aplicación de los instrumentos: 2 clases.				
Número total de clases para el desarrollo de la asignatura: 18 clases.				
Momento	Intención	Instrumento	Acción	Finalidad
Semana 1.	Diagnóstico.	Cuestionario de diagnóstico.	Actividad individual de indagación de conocimientos previos.	Identificar en los estudiantes opiniones sobre temas controversiales de la realidad chilena.
Semana 14.	Intervención en el aula.	Cuestionario imágenes controversiales.	Actividad individual en la que describen, opinan y explican una imagen controversial.	Identificar descripciones, opiniones y explicaciones de los estudiantes sobre una imagen controversial presentada.

Fuente: Elaboración propia

- Obtención de datos desde los profesores.

La recolección de información a los profesores fue realizada a través de la técnica de entrevista, la cual estuvo centrada en tres tópicos que fueron coherentes con las preguntas y objetivos de la investigación: procesos de reflexión, temas controversiales y subjetividad política. Cada entrevista fue realizada de manera individual durante el año 2016 y analizada desde la teoría fundamentada.

- Obtención de datos desde el análisis de la práctica docente.

La recolección de la información desde la docente-investigadora se hizo a partir de la reflexión de la planificación semanal de la asignatura y la construcción de un relato analítico que giró alrededor de tres tópicos: procesos de reflexión, temas controversiales y subjetividad política. Los cuales fueron coherentes con las preguntas, objetivos de la investigación y desde los cuales se construyeron las preguntas de las entrevistas a profesores, señaladas en el punto anterior. La reflexión sobre la propia intervención se realizó en el año 2016 y tuvo como insumo las acciones realizadas durante las clases, las cuales fueron analizadas desde la epistemología cualitativa.

3.2.3. Etapa de análisis de información.

El análisis cuantitativo y cualitativo de la información recogida implicó por una parte la construcción de porcentajes y por otra, la codificación y triangulación permanente de la información, tanto la proveniente desde los estudiantes como desde los profesores entrevistados y la docente-investigadora. En la Tabla 6 se muestra los aspectos que fueron analizados en los datos y que fueron relevantes durante el proceso de análisis.

Tabla 6. Aspectos a analizar y su significado.

Aspectos analizados en los datos	Referente teórico
Sentido	Son las palabras que denotan emociones y son utilizadas por la persona para describir su experiencia. El sentido es una unidad compleja que tiene diferentes tipos de emociones que se asocian con diversos procesos simbólicos que constituyen la vida social de las personas.
Códigos	Son palabras que por sus propiedades y dimensiones pueden llegar a convertirse en un concepto. Se descomponen y comparan en busca de similitudes y diferencias, y se agrupan teniendo en cuenta su similitud conceptual, naturaleza o relación con su significado.
Categorías	Las categorías son conceptos derivados de los datos, que representan ideas analíticas que emergen de los datos. El nombre de la categoría es por lo general el que mejor describe lo que sucede y es lo bastante gráfico como para que sea evocado rápidamente.
Trama de sentido	Es una formación dinámica, fluida y compleja, compuesta por sentidos, códigos y categorías que confluyen en una síntesis explicativa.

Fuente: Elaboración propia.

- Análisis cuantitativo.

Los datos numéricos que emergieron de las preguntas del cuestionario de diagnóstico se clasificaron con el fin de obtener algunas generalidades sobre el grupo de estudiantes que participó en la investigación. Se realizó un análisis estadístico simple sin correlación, en donde las respuestas se cuantificaron para presentarlas como porcentajes. Se logró así una lectura de cantidad (Guilleumas & Gil, 2007) que permitió evidenciar información relevante respecto a sus características.

Tabla 7. Análisis de los datos cuantitativos

Proceso		Acciones													
Organización de los datos		Vaciado de datos, sumatoria de respuestas, elaboración de porcentajes.													
ELECCIÓN	PRIMERA PARTE CUESTIONARIO							SEGUNDA PARTE DEL CUESTIONARIO					TERCERA P.		
	pregunta 1														
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	1	2	
primera opción	Si, sobretodo	problemáticas tales	creo que se estableció	presentamos la	Se vinculaba a	En estas asignaturas	En la protección	1	1	1	3	1	DCA	EDS	
primera opción	si recuerdo haber	embarazo adolescent	se trabajó en charlas	crear la noción va	ninguna fue a charla, a	quizas para ver el nivel	No mucho, siempre	1	1	(-)	(-)	1	DCA	(-)	
primera opción	si, la homosexual	una problemática	por la discriminación	ver nuestras	a la asignatura	porque esta tiene el fin	muy bien, porque me	3	1	4	1	3	EDS	EDS	
segunda opción	si de la gratuidad	porque era un tema	que tuvieramos	lenguaje y comunicaci	(-)	tener una postura fija	la única	1	2	1	1	2	DCA	EDS	
segunda opción	Si se trabajó sobre	trabajamos temas	porque eran temas	que aprendiera	en lenguaje en	porque estos temas	influyó de que tuve	1	3	2	2	1	DCA	TDA	
primera opción	si, tratábamos	Trabajamos el tema del	porque es un tema	se hacía para	era un taller.	porque era una	influyó en que soy	2	3	2	1	5	TDA	EDS	
primera opción	si, fue acerca de	exponía una presentación	porque este problema	evitar que caveramos	en la asignatura	porque esa clase era en	ayudó para darme	1	2	3	3	3	TDA	TDA	
primera opción	si. El problema	nos lo explicaba	porque es un	que entendiera	asignatura de historia	para entender	incluyó en mi visión	3	5	1	4	2	EDS	EDS	
primera opción	Si. Fui voluntario	Trabajamos la pobreza a	porque es un	superar la pobreza a	ninguna fue por	porque necesitan	Tremendamente, me	1	2	1	2	1	EDS	EDS	
primera opción	si mas que	mas que ndad	porque es parte de la	tengamos conciencia	en clase de historia y	porque es parte de la	en historia me nutrí de	1	1	1	1	1	DCA	EDS	
segunda opción	si, pero no	en los para que los	para que los	ver que en	no fue una	porque	a cambiar	2	2	1	1	1	EDS	EDS	
historia		desacuerdos culturales y sociales					que todos los políticos son los mismos y no ha cambiado nada en 30 años								
historia		porque eso es parte de la historia del país					de ninguna manera								
(-)		(-)					(-)								
Biología							Lenguaje y Comunicación								
7%							18%								
2.0							5.0								

Capítulo 3. Marco metodológico de la investigación.

Clasificación por aspectos relevantes.		Organización de respuesta por porcentajes y búsqueda de porcentajes relevantes para la caracterización.		
Talleres convocados por el colegio	Charlas	Trabajo voluntario	Consejo de curso	Orientación
14%	3%	43%	11%	29%
4	1	12	3	8

36	1	3
	porque soy estudiante	(-)
37	1	5
	si porque necesitamos gratuidad para todos	no me afecta
38	5	5
	nada me afecta pero no por indiferencia sino por como yo me tomo las cosas	nada me afecta pero no por indiferencia sino por como yo me tomo las cosas
39	1	5
	lo primordial hay que facilitar el acceso a la universidad	estoy muy lejos de la región que pasa esto y no me afecta
Valoración de los estudiantes		
Pregunta 1	1	4
	15	2
	38,5	5,1
Valoración de los estudiantes		
Pregunta 2	1	4
	1	9
	2,6	23,1

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7 se presenta el procedimiento realizado para el tratamiento de los datos cuantitativos, el cual se inició con el vaciado de la información posterior a la aplicación del instrumento de diagnóstico en la primera semana de clase, los datos se transformaron en porcentajes para establecer una caracterización del grupo de acuerdo con algunos aspectos notables, entre ellos las importancia, relevancia y afectación que atribuían a los dos temas controversiales determinados en el cuestionario: *acceso a la educación superior* y *conflicto mapuche*.

- Análisis cualitativo.

El análisis cualitativo se realizó teniendo en cuenta la teoría fundamentada de Glaser (1992), recopilando los datos, reconociendo los códigos presentes en las respuestas de los estudiantes, profesores y docente-investigadora. Posteriormente se construyeron categorías con las cuales se elaboraron las tramas de sentido (González-Rey, 2007a). La Tabla 8 presenta la estructura del análisis realizado y las acciones desarrolladas en cada una de las fases del análisis.

Tabla 8. Análisis de los datos cualitativos

Fase	Finalidad	Acción
Codificación	Codificación abierta, axial y selectiva.	Identificación de códigos presentes en las respuestas de los participantes (estudiantes, profesores, docente-investigadora).
Categorización	Construcción de categorías a partir de códigos.	Descripción de códigos clasificación en categorías de acuerdo a sus características.
Tramas de sentido	Síntesis explicativa a través de tramas de sentidos.	Organización de categorías y elaboración de tramas de sentido.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de análisis se ejemplificó a través del siguiente esquema, en donde cada momento tiene una finalidad particular, pero aporta al siguiente con la flexibilidad de mantener acciones simultáneas y bidireccionales, no fue entendido como un proceso lineal, sino progresivo y continuo que permite la retroalimentación de información y datos a medida que se aplican los instrumentos y se avanza en los momentos. A partir de los códigos y las categorías elaboradas en el momento descriptivo y analítico, fue posible encontrar familias de categorías y construir tramas de sentido, respondiendo así sobre la configuración de la subjetividad política desde los propios participantes de la investigación.

Tabla 9. Esquema del proceso de análisis.

PRIMERA PARTE CUESTIONARIO											SEGU	
ELECCIÓN	pregunta 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
primera	Si	problematic	creo que se	presentam	Se	En la						
opción	sobrado	arraigado	de la	vinculaba	asignatura	construcción	Define el	Zeno				
primera	si recuerdo	embrazo	se trabajo	crear	ninguna fue	quizas para	No mucho,					
opción	haber	adolecent	en charlas	nocon va	a charla a	ver el covei	siempre	para mi	otro o			
primera	si se	una	por la	ver	a la	porque esta	Muy bien,					
opción	homonaxa	problematic	discriminaci	nuestras	asignatura	tiene el fin	porque me					
primera	si	de la gratid	porque era	que	lenguaje y	(-)	mejor sea					
opción	segunda	Si se trabaj	trabajamos	haceramos	comunidad	que	influyó de					
primera	si	sobre	temas	eran temas	aprendida	en	estos temas	que tuvo	porque es			
opción	segunda	si	Trabajamos	porque es	se hacia	era un	porque era	influyó en				
primera	si	tratábamos	el tema del	un tema	para	taller	una	que soy	es			
opción	segunda	si	expona una	porque este	evitar que	en la	porque era	ayudó para				
primera	si	acercó de	presentaci	problema	cavaramos	asignatura	clase era en	darme	este			
opción	segunda	si	El	nos lo	porque es	que	asignatura	para	involuyó en			
primera	si	problema	aplicaba	un	entendida	de historia	entender	en opción	es			
opción	segunda	si	Fui	Trabajamos	porque es	superar la	lingua,	porque	Freudiam			
primera	si	voluntaria	la sobresa	un	pobresa a	fue por	necesitan	esta me	es un			
opción	segunda	si	mas que	porque es	hagamos	en clase a	porque es	en historia				
primera	si	si	en los	para que los	ver que en	no fue una	porque	a cambiar				
opción	segunda	si	pero no	en los	para que los	ver que en	no fue una	porque	a cambiar			

Tabla	Ítem	Trabajo individual	Campo de tesis	Opciones
1	1	10	2	8
11.4	1.8	10.1	11.3	10.4

Descriptivo

Análítico

Interpretativo-Explicativo

CONTENIDOS	OPINIONES
Contenidos de información a partir de la práctica y el uso de ejemplos.	Existe contraste de información a partir de la expresión de las opiniones personales.
La aplicación de contenidos disciplinares a través de ejemplificación teórica.	La opinión personal en el aula.



Fuente: Elaboración propia.

3.3. Instrumentos de la investigación.

La obtención de datos desde los estudiantes, se realizó mediante la elaboración y aplicación de dos instrumentos diseñados: *cuestionario de diagnóstico* y *cuestionario de imágenes controversiales*; los cuales fueron contruidos especialmente para indagar acerca de los conocimientos, opiniones, valoraciones y explicaciones de los participantes sobre dos temas controversiales: *acceso a la educación superior* y *conflicto mapuche*. En su elaboración tuvieron en cuenta los siguientes puntos:

- Un marco metodológico coherente con los instrumentos, que motivara la participación de los estudiantes y les permitiera respondieran de acuerdo a su repertorio de conocimientos, opiniones, valoraciones.
- Un lenguaje familiar en los instrumentos que implicara la integración de una calificación (visión cuantitativa) y una respuesta abierta de parte de los participantes (visión cualitativa).

- c) La validación de los instrumentos permitió reconocer que la aplicación de ambos instrumentos difería en tiempo y podría impactar en los conocimientos y opiniones que los estudiantes construyeran después de la primera semana de clase, de tal manera que el segundo instrumento debía dar cuenta de los nuevos contenidos incorporados en los estudiantes.

Los instrumentos validados mediante el juicio de expertos, se evaluaron teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Tabla 10. Aspectos para la validación de los instrumentos

Aspectos evaluados	Formulación de los ítems de los instrumentos
Claridad en la formulación de las preguntas y en la valoración de los aspectos.	Elaboración de preguntas con inclusión de una escala de valoración cuantitativa y un espacio destinado a la justificación de la respuesta cualitativa.
Adecuación de los temas controversiales.	Indagación de situaciones controversiales durante los años 2012 y 2015 para ser consultadas a los estudiantes.
La reflexión valorativa sobre la propia intervención docente.	Elaboración de un relato sobre las acciones desarrolladas con los estudiantes, teniendo en cuenta los tópicos de las entrevistas realizadas a los profesores y la planificación de la asignatura.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. Cuestionario de diagnóstico.

El *cuestionario de diagnóstico* estuvo compuesto por un apartado para datos de identificación y 4 preguntas. Tenía como propósito reconocer lo que cada estudiante conocía sobre temas controversiales trabajados durante su enseñanza media y se hizo énfasis en dos en particular: *acceso a la educación superior* y *conflicto mapuche*. En la Tabla 11 se presentan las preguntas y la finalidad de cada una de ellas.

Tabla 11. Preguntas y finalidad de los apartados del Cuestionario de Diagnóstico.

Apartado/preguntas	Preguntas	Finalidad
Datos de identificación	Edad Sexo Primera Carrera Educación primaria Educación secundaria	Reconocer las características de la muestra, su escolaridad y elección de carrera.
Pregunta 1:	¿De qué manera tu profesor de enseñanza media trabajó un tema controversial en clase?	Situar al estudiante en sus años de enseñanza básico o media y conocer las actividades desarrolladas en dicho momento

Pregunta 2:	Según tu opinión consideras que los siguientes temas son: Muy importantes, Importantes, Medianamente importante, Poco importantes o Nada importantes. Justifica tu respuesta. <i>Acceso a la Educación Superior.</i> <i>Conflicto mapuche.</i>	Conocer la opinión de los estudiantes sobre los aspectos detallados en la pregunta. Evidenciar el valor otorgado a cada uno y su justificación.
Pregunta 3:	Según tu opinión sobre las siguientes situaciones, tú estás: Totalmente de acuerdo, De acuerdo o En desacuerdo. Justifica tu respuesta. 1) En el año 2012 las manifestaciones estudiantiles fueron menguadas mediante la fuerza pública, fueron dispersados mediante acciones de Carabineros quienes actuaron por orden del Estado. 2) Actualmente se le está solicitando al Gobierno que intervenga la región de la Araucanía para capturar y dar orden a la población indígena que allí habita y realiza acciones insurgentes.	Conocer la opinión de los estudiantes sobre las situaciones del cuestionario. Evidenciar el valor otorgado a cada una y su justificación.
Pregunta 4:	Según tu opinión sobre los siguientes aspectos ¿Cómo te sientes: Muy afectado, Afectado, Medianamente afectado, Poco afectado o Nada afectado? Justifica tu respuesta. <i>Acceso a la Educación Superior.</i> <i>Conflicto mapuche.</i>	Conocer la opinión de los estudiantes sobre el grado de afectación de los aspectos que determina el cuestionario. Evidenciar el valor otorgado a cada una y sus justificaciones.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2. Cuestionario de imágenes controversiales.

El *cuestionario de imágenes controversiales* estuvo compuesto por dos fotografías referentes a dos temas: *acceso a la educación superior* y *conflicto Mapuche*, los cuales fueron seleccionados a partir de situaciones problemáticas recurrentes en la realidad chilena. El estudiante debía explicar lo que observaba en cada una de las imágenes, incluyendo su opinión personal y los conceptos trabajados durante las clases. La Tabla 12 resume el propósito del instrumento y la finalidad de cada pregunta.

Tabla 12. Propósito y estructura del instrumento cuestionario de imágenes controversiales.

Instrumento	Propósito	Estructura
<i>Cuestionario de imágenes controversiales</i>	Reconocer de qué manera los estudiantes integran la controversia al análisis teórico de las imágenes, incluyendo conceptos de la psicología.	Instrumento compuesto por dos imágenes: a) Manifestaciones estudiantiles: marcha ocurrida en el año 2012 en la región metropolitana. b) Conflicto en la Araucanía: comunidad indígena de la zona de la Araucanía.

Fuente: Elaboración propia.

Los temas, *acceso a la educación superior* y *conflicto mapuche*, se plantearon a los estudiantes a través de imágenes en donde debían responder integrando los diferentes

conceptos trabajados en clase, incorporando a sus respuestas, opiniones políticas elaboradas a partir de su posicionamiento y del desarrollo de su subjetividad política.

Tabla 13. Preguntas y finalidad de cada una de las imágenes.

Imagen	Preguntas	Finalidad
Marcha estudiantil ocurrida en el año 2012 en la región metropolitana.	Observe las imágenes y explíquelas teniendo en cuenta los conceptos trabajados en las clases, las teorías analizadas y autores que recuerde de los trabajados en las clases, incluya su opinión personal.	Identificar en las diferentes opiniones de los estudiantes la articulación de conceptos como reflejo del proceso de configuración de subjetividades.
Comunidad indígena de la zona de la Araucanía.		

Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos a partir de este instrumento se clasificaron de acuerdo con el nivel de elaboración de las respuestas de los estudiantes en: descripción, explicación y opinión política.

Tabla 14. Clasificación de las producciones de los estudiantes.

Nivel de elaboración de las producciones	Identificación
Descripción: Enumeración de las características del fenómeno presente en la imagen.	Estudiantes que describen la imagen, identificación de códigos presenten en las respuestas.
Explicación: Enunciado que incluye las razones sobre la existencia del fenómeno observado en la imagen, además, de relaciones entre conceptos.	Estudiantes que explican la imagen, identificación de conceptos trabajados en clase y códigos presenten en las respuestas.
Opinión política: Declaración personal de una postura política sobre la imagen, incluyen emociones y apreciaciones sobre la cotidianidad.	Estudiantes que dan una opinión política, identificación de conceptos trabajados en clase y códigos presenten en las respuestas.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.3. Entrevista a profesores.

El carácter constructivo e interpretativo que se asumió en la investigación, permitió la elaboración de un instrumento para guiar la entrevista con los profesores que formaron parte de la unidad de análisis. Además, se asumió que el conocimiento como producción humana (González-Rey, 2007c) debe ser construido a partir de la integración y reconstrucción de hechos y situaciones que las personas han vivido, por tal motivo las preguntas del instrumento debían motivarlos a expresar emociones e incluir sentidos para describir sus experiencias. Por esta razón, las entrevistas realizadas no buscaron una

constatación o comprobación de una presunción previa, sino el involucramiento de los profesores para expresar su subjetividad y aportar una explicación sobre el problema de investigación desde su visión como docentes universitarios.

Las entrevistas se realizaron con la guía de un instrumento semiestructurado compuesto por tres tópicos: *procesos de reflexión, temas controversiales y subjetividad política*; y cinco preguntas por cada uno de ellos. De esta manera, la indagación estuvo guiada y se permitió la realización de preguntas adicionales para profundizar en aspectos específicos enunciados por cada participante.

Tabla 15. Tópicos y preguntas de la entrevista a docentes.

Tópico	Definición	Preguntas
Procesos de reflexión:	Acciones realizadas por los docentes para posibilitar la reflexión de los alumnos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo considera que son sus clases actualmente. 2. De qué manera considera usted que posibilita la reflexión en sus alumnos. 3. Qué actividades realiza usted para que sus estudiantes reflexionen sobre las situaciones que ocurren en el país. 4. Qué actividades realiza usted para que sus alumnos reflexionen sobre sí mismos. 5. De qué manera logra que sus educandos reflexionen sobre su carrera profesional y el país.
Temas controversiales:	Acciones realizadas por los docentes para incorporar el contexto social a través de temas controversiales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede narrarme una situación en la que uno de sus educandos cuestionara una dificultad de la profesión y la relacionara con una situación del país. 2. ¿Qué temas de los que usted enseña permiten la controversia? Narre alguno y cómo trabaja con ello. 3. De qué manera cree usted que la Universidad incorporan la realidad del país a sus planes de estudio. 4. Qué aspecto transformaría de sus clases para que los estudiantes se vincularan más al contexto social actual. 5. Puede narrar alguna situación en la que sus educandos le hayan manifestado su inconformidad sobre la diferencia que han observado entre lo que se enseña y lo que se vive afuera de la Universidad.
Subjetividad política:	Reflexión de los docentes sobre la participación en actividades sociales y políticas sugiriendo el desarrollo de una subjetividad política en acción.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo piensa usted que contribuye en su cotidianidad a la formación de los educandos. 2. Cómo se involucra usted para que sus educandos tengan mayor participación sobre sus procesos de aprendizaje. 3. Cómo participa usted de la vida pública del país. 4. Cómo cree usted que la Universidad está aportando a la formación de sus educandos como ciudadanos. 5. Qué tipo de ciudadanos cree usted que está formando a través de su labor docente.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.4. Reflexión sobre la propia intervención docente.

Los métodos autobiográficos según Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2014), nacen con el nombre de historias de vida en el año 1927 y hacen referencia a indagaciones en donde el investigador da su voz y opina sobre el proceso que investiga. Estos relatos

pretendían mostrar el testimonio subjetivo de una persona y materializar sus experiencias acerca de su propia vida a partir de un relato reflexivo y analítico, pero también sobre un hecho particular, una situación traumática, un hecho social vivido o bien, la historia de vida como hijo, padre o militante político (Zabalza, 2004).

En lo que respecta, en los procesos de investigación en educación se han utilizado algunas variantes del método biográfico a través de instrumentos autobiográficos, como los diarios de campo o los relatos de experiencias escolares, los cuales se diferencian por el carácter con el cual se escribe cada narración.

Tales variantes son:

- a) El diario reflexivo: en donde el docente narra aquello que lo ha afectado, pero se centra en las emociones que le generan situaciones particulares de su labor.
- b) La narración de anécdotas: en donde su pretensión es consignar las situaciones más llamativas sobre una temática particular.
- c) El relato el analítico: en donde se incluyen emociones y percepciones sobre lo que ocurre en la dinámica del aula. Ha sido usado también para analizar experiencias escolares desde la voz del profesor para conocer sobre su práctica y modificar lo inadecuado. En esta investigación se llamará reflexión sobre la propia intervención docente.

Incluir en la investigación el análisis de la propia intervención docente tuvo como propósito ser coherente con las preguntas y objetivos de la investigación, al observar un problema desde sus diferentes visiones y especialmente establecer puntos de relación con los tópicos de las entrevistas a los docentes. En la Tabla 16 se resume el propósito y la estructura de la reflexión llevada a cabo.

Tabla 16. La reflexión sobre la propia intervención docente.

Instrumentos	Propósito	Estructura
Matriz de planificación semanal.	Planificar la propia práctica incluyendo actividades controversiales relacionadas con el contexto social chileno para configurar subjetividades políticas.	Planificación semanal de las actividades y los recursos usados dirigidos a los estudiantes de la clase <i>Evolución histórica de la psicología</i> .
Relato sobre la propia intervención docente.	Reconocer la manera en la que se incluye la controversia en las estrategias docentes para el desarrollo de la subjetividad política.	Narración semiestructurada compuesto por tres tópicos: -Procesos de reflexión: Acciones realizadas por la docente investigadora para posibilitar la reflexión de los alumnos -Temas controversiales y subjetividad política: Acciones realizadas por la docente investigadora para incorporar el contexto social a través de temas controversiales. -Subjetividad política: Reflexión de la docente investigadora sobre la participación en actividades sociales y políticas sugiriendo el desarrollo de una subjetividad política en acción. Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia.

El relato realizado se centró en el rol que la autora de esta investigación tuvo como docente-investigadora durante el período en el que realizó junto con el grupo de estudiantes la recolección de información y las clases de la asignatura. El propósito era realizar un análisis que permitiera construir los criterios con los cuales fuera posible recomendar cambios en las didácticas de las carreras universitarias para que las estrategias docentes incluyeran el contexto como una manera de lograr mejores aprendizajes y con ello que los estudiantes desarrollen procesos de configuración de la subjetividad política.

El análisis del relato estuvo centrado en las experiencias escolares vividas durante el período en el cual se desarrollaron las clases y visibilizar una preocupación sobre la necesidad de investigar la propia práctica y mejorarla.

3.4. Consideraciones éticas.

La investigación desarrollada rompe con la idea de la objetividad para recoger y analizar los datos incluyendo la propia reflexión sobre lo realizado en el aula como parte del análisis, también reconoce que los grupos humanos, estudiantes o profesores, pueden desarrollar y expresar su subjetividad para dar cuenta de las estrategias con las cuales se aprende o se enseña un determinado contenido o capacidad.

Por otro parte, las metodologías cualitativas permitieron visibilizar a las personas y ajustar las lógicas tradicionales a una mirada innovadora postcualitativa, reconociendo que aquello

que las estudiantes producen en el aula de clase también puede aportar a la construcción de conocimiento científico, no ajustando la realidad evidenciada a un método, sino creando una propuesta de diseño que hiciera posible integrar diferentes visiones sobre el problema sin opacar la individualidad de quienes formaron parte de la investigación. Este último aspecto fue difícil al intentar indagar la subjetividad en estudiantes y vincularlos de manera simultánea a aprender.

Finalmente, los resultados de esta investigación aportaron conocimientos sobre la inclusión de las emociones en la educación, la necesidad de reconocer todas las dimensiones del ser humano para lograr mejores aprendizajes e incluir la subjetividad como una opción diferente para comprender la construcción de sentido en la dinámica del aula.

**CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA A LOS
ESTUDIANTES.**

4.1. Análisis del instrumento cuestionario de diagnóstico.

Investigar la subjetividad de los estudiantes es una tarea que ofrece grandes frutos, especialmente para mejorar sus aprendizajes. Plantearles interrogantes sobre temas controversiales les exige la elaboración de opiniones y explicaciones que son fundamentales para incorporar conceptos de una determinada disciplina y aplicarlos para interpretar su cotidianidad.

En todo proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario conocer quiénes son los jóvenes que se encuentran en el aula de clase, los sentidos y significados que construyen sobre determinadas cuestiones sociales, la manera como han construido opiniones sobre hechos de su contexto y su relación con realidad nacional, para generar estrategias innovadoras que les permitan desarrollar subjetividades políticas. Por esta razón, se presentan a continuación aspectos relevantes sobre las características de los estudiantes que participaron en la presente investigación.

4.1.1. Caracterización de los participantes a partir de los resultados.

Comprender qué saben los estudiantes universitarios sobre su país es básico, especialmente para elaborar estrategias que desarrollen en ellos las capacidades que la sociedad les exigirá cuando sean profesionales y, porque es en la realidad en donde van tejiendo vínculos con los demás y se van afectando emocionalmente a través de sus experiencias.

Los estudiantes universitarios chilenos son en la actualidad un grupo social compuesto principalmente por jóvenes, los que en los últimos años se han convertido en objeto de investigación, especialmente de cuestiones que antes no eran consideradas como importantes a la hora de enseñar. De acuerdo con Alvarado y Vommaro (2010), hoy luchan por sus derechos y construyen una noción de política muy propia, convirtiéndolos en interés para teóricos e investigadores, pues es posible observar la emergencia de nuevas formas de acción colectiva organizadas hacia un bien común y la constitución de renovadas prácticas políticas.

Coincidiendo con dichos autores, los estudiantes que participaron de la presente investigación, son un grupo de interés para quienes como la autora, una profesora e investigadora, quieren mejorar su enseñanza a partir de la comprensión de quiénes son los que están en el aula de clase, qué piensan y cómo se disponen a aprender sobre lo social.

- Edad, sexo y lugar de residencia.

El grupo de estudiantes que participó de la investigación estuvo compuesto principalmente por mujeres con un porcentaje de 56% y por hombres con un 44%. Todos adultos jóvenes con un promedio de edad de 19 años.

Tabla 17. Estudiantes participantes de la investigación.

Número	Promedio de edad	Sexo		Lugar de residencia
		Hombre	Mujer	Puerto Montt
39	19	44%	56%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Estos porcentajes se corresponden con los estudios que han realizado entidades nacionales e internacionales. Por un lado, concuerdan con el ingreso de los jóvenes a las instituciones de Educación Superior, quienes son principalmente los que deciden iniciar su formación profesional inmediatamente después de terminar su enseñanza media y con una edad entre 18 y 20 años.

Así lo señala el informe del Ministerio de Educación de Chile del 2009, al explicar que el sistema educacional obligatorio tiene una duración de doce años, ocho de enseñanza básica o primaria y cuatro años de enseñanza secundaria o media (la enseñanza medio puede diferenciarse entre científico-humanista o técnico profesional). El ingreso al sistema está reglamentado para los niños y niñas con la edad de cinco años y nueve meses cumplidos en marzo, mes en el que se inicia el año escolar en Chile.

Una vez completan el ciclo de la escolaridad obligatoria se obtiene la Licencia de Enseñanza Media con la que es posible acceder a la educación terciaria o superior, en donde la formación que se recibirá posteriormente dependerá del tipo de institución.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Concluyen que, generalmente, quienes egresan de este sistema y se integran a la universidad tienen 18 años, considerándose adultos jóvenes.

De acuerdo con Alvarado y Vommaro (2010), los jóvenes son quienes representan en la actualidad el grupo que resulta especialmente afectado por las complejas dinámicas sociales que hoy se presentan en ámbitos locales, nacionales y globales; pero, además, de su potencial creador de nuevas formas de ser en el mundo y de construirlo a partir de su deseo, requieren de acciones potentes para vincularlos con lo político y la política, de manera que su participación sea más consecuente con lo que pasa en la sociedad.

Son los jóvenes de hoy quienes han ido buscando y encontrando diferentes opciones de organización y participación de lo social. Incluso han creado espacios para lograr por medio de la política soluciones a temas que no han sido superados por el Estado, un ejemplo de ellos son grupos juveniles ligados a las iglesias o las agrupaciones de voluntariado, en donde se han apartado de los movimientos políticos tradicionales y han construido prácticas alternativas de ejercicio de su ciudadanía (Reguillo, 2000).

- Establecimientos educativos de procedencia.

Existen diferencias significativas entre los establecimientos educativos en Chile. Estos se organizan de acuerdo con la administración, que puede ser o pública y privada. En los públicos, la educación generalmente es a nivel local y comunal y recibe lineamientos y recursos del Estado.

Tabla 18. Establecimientos de enseñanza media de procedencia.

Establecimiento Público	Establecimiento Privado
54%	46%

Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar en el Tabla 18, el grupo de estudiantes que participó en la investigación, provienen de un establecimiento público con el 54% frente al 46% que terminaron su enseñanza media en establecimientos privados.

Los establecimientos con administración privada se dividen en dos tipos, aquellos que son auto-financiados por completo y los que reciben subvención del Estado. Ambos acatan los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y tienen autonomía en algunas decisiones pedagógicas. Tanto públicos como privados, se deben regir por las normativas nacionales.

- Preferencia en la elección profesional.

De acuerdo con el informe del Ministerio de Educación Nacional del año 2009, en Chile cerca del 60% de los jóvenes que terminan su enseñanza media acceden al sistema de educación superior. Aisenson et al. (2007) señala que la elección de carrera está relacionada con las oportunidades que tienen las personas para acceder al sistema y las motivaciones personales hacia determinadas áreas del conocimiento.

Tabla 19. Preferencia en la elección de carrera.

Primer lugar	Segundo lugar
90%	10%

Fuente: Elaboración propia.

De los estudiantes que participaron en esta investigación, el 90% eligieron su actual carrera, psicología, como su primera opción de preferencia, frente a un 10% que la eligió en segundo lugar.

Respecto a los motivos que señalaba Aisenson et al. (2007) para elegir carreras relacionadas con lo social, se encuentran, por ejemplo: el deseo de ayudar, servir a los demás o continuar con actividades vinculadas a labores asistenciales iniciadas en una etapa previa, es decir, en su enseñanza media.

Tal como se pudo evidenciar en preguntas posteriores, las actividades realizadas durante la enseñanza media fueron importantes para fortalecer su elección de carrera y vincularse con organizaciones sociales y así analizar temas controversiales de la sociedad chilena.

En síntesis, el grupo que participó en la investigación estuvo compuesto por jóvenes, provenientes del sistema educativo chileno, principalmente de establecimientos públicos en

donde concluyeron con su enseñanza media. Todos tienen la edad esperada para iniciar su formación superior e ingresaron mayoritariamente a una carrera que fue elegida como primera opción de preferencia.

4.1.2. Resultados de la primera pregunta del instrumento cuestionario de diagnóstico.

Las opiniones de los estudiantes, especialmente las que traen al aula de clase, provienen de su formación en la enseñanza media y de los espacios en donde interactuaron con otras personas. Por tal razón, conocerlas resulta fundamental para establecer consensos y mejorar sus aprendizajes.

Con los resultados de la primera pregunta del instrumento *cuestionario de diagnóstico* fue posible establecer el número de estudiantes que tuvieron un acercamiento a temas controversiales en su enseñanza media, su tipología, la manera como el docente los relacionaba con otros aspectos de la asignatura, las actividades escolares y extraescolares en donde los analizaron y se insertaron a acciones colectivas que buscaban mejorar un problema y la finalidad del profesor para incluirlos en las clases.

Los resultados de la primera pregunta del *cuestionario de diagnóstico: ¿de qué manera tú profesor de enseñanza media trabajó un tema controversial en clase?*, permitieron conocer: la tipología de temas que recordaban haber trabajado los estudiantes, las actividades que realizaban durante las clases y en otros lugares por fuera del colegio, la elección que hacía el docente y su finalidad. A continuación se presentan los datos cuantitativos y cualitativos:

- Los temas controversiales en la enseñanza media.

Como se observa en el Tabla 20, el 89% de los estudiantes han señalado que trabajaron temas controversiales al menos en una clase durante su enseñanza media y el 11% del grupo afirma no haber tenido contacto con estos temas.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Tabla 20. Los temas controversiales trabajados en la enseñanza media.

Temas	Enseñanza media con análisis de temas controversiales	Enseñanza media sin análisis de temas controversiales
Porcentaje	89%	11%
Número de estudiantes	31	4
Respuestas de los estudiantes: 35. Sin responder: 4		

Fuente: Elaboración propia.

Es posible que en el caso de quienes han dicho que no tuvieron temas controversiales en su enseñanza media, se deba a que no los recuerdan o al escaso involucramiento de ellos en las actividades propuestas. Uno de los estudiantes señaló su trabajo así: *“Yo recuerdo una problemática social que trabajamos en clase, fue la homosexualidad y en clases de lenguaje. El profesor nos propuso hacer un debate en donde cada uno daba su argumento, al final no había un ganador sino que debíamos establecer acuerdos sobre lo que pasaba en la sociedad”* (SIC. E3).

- La tipología de los temas controversiales durante la enseñanza media.

Respecto a la tipología, los estudiantes señalaron que trabajaron en clase diversas alternativas y se evidenció una cuestión común, todos los temas estuvieron relacionados con las dificultades que ha presentado el país de acuerdo con período específicos de los últimos 10 años. Por lo tanto, se puede afirmar que los temas descritos por los estudiantes siguen estando vivos porque aún no están superados.

Tabla 21. Tipología de temas controversiales trabajados en la enseñanza media.

Temas	Embarazo adolescente	Bullying	Homosexualidad	Gratuidad de la educación	Pobreza	Drogas	Grupos con vulnerabilidad social	Igualdad de derechos	Dictadura
Porcentaje	6%	14%	10%	22%	6%	6%	20%	6%	10%
Número de estudiantes	3	7	5	11	3	3	10	3	5
Total de respuestas: 50									

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Tabla 21 la *gratuidad de la educación* es un tema que ha sido mencionado por el 22% de los estudiantes. Esto se debe a que a partir del año 2012 la demanda de los jóvenes del país ha sido precisamente para lograr la gratuidad. En dicho

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

momento las marchas del movimiento estudiantil¹ se intensificaron y lograron un impacto en la ciudadanía, especialmente en los alumnos que probablemente recuerdan con mayor facilidad este aspecto.

En segundo lugar, está el tema *grupos con vulnerabilidad social* con el 20%, probablemente se deba a que los colegios en donde mayoritariamente asisten los estudiantes, se encuentran preocupados de mejorar la situación de los que tienen recursos limitados. Finalmente, los temas como *homosexualidad* y *bullying* también fueron trabajados con mayor frecuencia en la enseñanza media, posiblemente porque son situaciones que afectan a los jóvenes que son discriminados.

Respecto a la tipología de temas trabajados uno de los estudiantes señaló lo siguiente: “*el Bullying fue ampliamente trabajado, ya que buscaba la no discriminación que generalmente se produce en la etapa escolar. El profesor trabajaba en la clase e interactuaba al mismo tiempo que nos explicaba sobre el tema*” (SIC. E18)

- Las actividades con temas controversiales en espacios escolares.

Los estudiantes nombraron diferentes actividades que se llevaron a cabo en el aula de clase en donde trabajaron temas controversiales.

Tabla 22. Actividades con temas controversiales en espacios escolares.

Actividades	Charlas o talleres sobre el tema	Lectura de libros especializados sobre el tema	Debate en clase	Búsqueda de información para participar en clase	Trabajo grupal con preguntas guía	Conversación guiada con cuestionario
Porcentaje	8%	8%	40%	24%	8%	12%
Número de estudiantes	2	2	10	6	2	3

Respuestas de los estudiantes: 25 Sin responder: 14

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el Tabla 22, es el *debate en clase* con un 40% la actividad con la que se trabajaron los temas controversiales en la enseñanza media. Destaca por ser principalmente

¹ El año 2012 se caracterizó por el número de marchas realizadas, la radicalización de sus propuestas y por ser una continuación del movimiento estudiantil que reclama desde hace más de una década, educación gratuita para todos. En el 2016 inició el movimiento estudiantil realizado por estudiantes de enseñanza básica y media fue denominado revolución pingüina.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

mencionado por los estudiantes como una acción del docente que les ayuda a aprender sobre un contenido de su asignatura. Este es un dato interesante debido a que la discusión acerca de una determinada cuestión es lo que permite el establecimiento de acuerdos. Además, la *búsqueda de información para participar en clase* con el 24% fue una acción que el profesor utilizó para trabajar temas controversiales.

La *conversación guiada por un cuestionario* fue mencionada por el 12% de los estudiantes, para quienes un tema controversial fue trabajado por grupos pequeños y en donde preguntas de diferentes características les permitían establecer acuerdos.

En el caso de las *charlas o talleres*, señaladas por el 8% de los estudiantes, fueron consideradas parte de las actividades escolares, ya que los establecimientos educativos, públicos y privados, las desarrollaron en el marco de una asignatura o como complemento de un determinado contenido. El 5% de los alumnos incluye también que la *lectura de libros especializados*, fue una actividad con la que el docente trabajó un tema controversial en el aula.

Uno de los estudiantes recuerda su trabajo con temas controversiales durante la enseñanza media, así lo señala: “*Si, en las clases de historia conversábamos sobre las problemáticas con una persona cuando está en una organización política, el profe nos ponía a hacer un cuestionario entre grupos y luego lo comentábamos entre todos*” (SIC. E31).

- Los espacios extra-escolares con temas controversiales.

Los estudiantes incluyeron en sus respuestas espacios para el trabajo con temas controversiales diferentes al aula de clase. Aunque el voluntariado sigue siendo el más recordado por los alumnos, también mencionaron otras alternativas.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Tabla 23. Espacios escolares y extra-escolares con temas controversiales.

Acciones	Talleres convocados por el colegio	Charlas de otras instituciones	Grupos de voluntariado	Consejo de curso	Actividades de orientación convocadas por el colegio
Porcentaje	14%	3%	43%	11%	29%
Número de estudiantes	4	1	12	3	8

Respuestas de los estudiantes: 28 Sin responder: 11

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo con temas controversiales es frecuente en *grupos de voluntariado* con el 43%, seguido por las *actividades de orientación convocadas por el colegio* con el 29% y los *Talleres convocados por el colegio* con el 14%. Con menor frecuencia los estudiantes señalaron el *consejo de curso* con el 11% y las *charlas de otras instituciones* con el 3%.

En el caso de los espacios extra-escolares, estos tienen una finalidad diferente a los que convoca el colegio. Son los jóvenes quienes libremente se adhieren a estas agrupaciones (religiosas, sociales, animalistas, etc.) para desarrollar algún tipo de voluntariado, y en donde también se trabajan temas controversiales. Así lo señala uno de los participantes: “Sí, en el grupo de confirmación y en una organización de jóvenes” (SIC. E21).

Observar la realidad a través del análisis de temas controversiales, permite que la elaboración de opiniones sea un elemento común tanto en los espacios escolares como los extra-escolares. Inclusive se convierte en un medio para tener consensos sobre determinados asuntos que afectan a la población juvenil. Asimismo, la cotidianidad es un espacio complementario con el cual generar diferentes posturas en los estudiantes, desarrollar valores y conciencia, es decir, crear un proceso de configuración de una subjetividad política que les permita participar de la vida pública de su ciudad.

Se puede observar en la Tabla 24, que el voluntariado se destaca como un espacio significativo para el trabajo de temas controversiales, en donde según los estudiantes participantes también se caracterizan por tener diferentes tipos de actividades. Se evidencia que la *ruta de calle* fue la más recordada con un 42%, la *visita a centros de tercera edad* con el 17% y la *entrega de obsequios* con el 17%.

Tabla 24. Tipología de actividades de voluntariado.

Actividades	Ruta de calle	Visita a centros de tercera edad	Ayuda a familias vulnerables	Entrega de obsequios a niños-a en fechas especiales	Actividades con grupos de jóvenes vulnerables	Visita a hogares de niños
Porcentaje	42%	17%	8%	17%	8%	8%
Número de estudiantes	5	2	1	2	1	1
Respuestas de los estudiantes: 12						
Fuente: Elaboración propia.						

Estas actividades tienen en común la ayuda a otros, ya sea por medio de la entrega de algún tipo de alimento, regalos o de tiempo, conlleva a que construyan una visión sobre la realidad y se motiven a continuar realizando acciones de cambios. Así lo señaló uno de los estudiantes: *“Sobretudo trabajamos el tema de la pobreza, la igualdad de derechos, la discriminación y para ver lo que pasaba hacíamos rutas de calle, la idea era tener la experiencia de poder vivir el problema de otro. Eso de estar directamente con esa realidad. Además se hacían reuniones previas y con la experiencia uno podía tener una visión diferente”* (SIC. E11).

Esta es una forma muy cercana a la beneficencia, si bien puede ser interpretada como interacción, es incipiente en la medida que es aún asistencialista y no ha pasado por un análisis crítico sobre la mejor manera de abordar la problemática de las personas a las que visitan.

- La elección de los temas controversiales en el aula.

Algunos estudiantes mencionaron en sus respuestas que la elección del profesor para trabajar en clase un tema controversial tiene directa relación con situaciones sensibles y frecuentes presentes en el país.

Tabla 25. La elección de los temas controversiales en el aula.

Temas	Tema importante para el profesor	Temas frecuentes al interior del establecimiento	Temas frecuentes en el país	Tema frecuentes para los grupos de voluntariado
Porcentaje	19%	28%	34%	19%
Número de estudiantes	6	9	11	6
Respuestas de los estudiantes: 32 Sin responder: 7				
Fuente: Elaboración propia.				

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Como se puede observar en la Tabla 25, las actividades que realizaba el profesor tenían una relación evidente entre el tema y era recurrente en la realidad. El 34% de los estudiantes indicaron que algunos temas se convierten en prioritarios por su frecuencia en el país. El 28% atribuyen su elección a la presencia reiterada dentro del establecimiento educativo y, finalmente, a la importancia que tiene un tema para el profesor o la agrupación de voluntariado con 19% cada uno. Como es posible de evidenciar, es la presencia de un tema en el contexto el determinante para ser abordado por los establecimientos educativos y sus profesores.

Uno de los estudiantes, explicó el motivo por el cual se trabajaba la pobreza para luego realizar las rutas de calle durante las actividades extra-escolares: “...*porque es un problema que el gobierno no ha solucionado, por tal motivo se empieza a trabajar para intentar solucionarlo*” (SIC.E11). En este caso en particular la elección depende, según los alumnos, por la situación del país. Para este estudiante en particular, su vinculación como parte de la solución, es posible porque percibe que a través de su labor aporta a mejorar la dificultad de un grupo social vulnerable.

- La finalidad del docente para trabajar temas controversiales.

En cuanto a la finalidad que atribuyen al docente para trabajar temas controversiales, los estudiantes señalaron las diferentes finalidades.

Tabla 26. La finalidad del docente para trabajar temas controversiales.

Finalidad	Presentar la realidad	Crear opiniones	Crear acción	Dar conocimientos
Porcentaje	25%	31%	19%	25%
Número de estudiantes	8	10	6	8

Respuestas de los estudiantes: 32. Sin responder: 7

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Tabla 26, el 31% de los estudiantes sugirió que lo que intentaba el profesor era provocar opiniones diversas acerca de un mismo tema con el fin de instaurar una postura, a diferencia del 25% que consideró que quería presentar una realidad específica con el fin de crear una noción sobre los problemas que aquejan a la juventud y, el 25% que el profesor pretendía dar conocimientos por ello desarrollaba actividades teóricas para que los alumnos se acercaran a la temática. Finalmente, el 19% de los

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

alumnos dijo que la idea central del docente era que reconocieran el origen y el grado de afectación del tema trabajado y se motivaran a proponer alternativas de solución, a fin de disminuir o minimizar las dificultades de su contexto.

De acuerdo con los resultados, crear opiniones es fundamental para que el docente incluya temas controversiales en sus clases, así lo señaló uno de los estudiantes: “... *lo hizo para hacernos entender, explicar y enseñar en qué consistían esas problemáticas sociales conocer otras realidades diferentes a las nuestras para generar conciencia y empatía en nosotros por otras personas, tener una opinión sobre nuestra ciudad es donde nos encontramos con una mayor desigualdad*” (SIC.E16).

- Las asignaturas en donde se trabajaron temas controversiales.

Respecto a las asignaturas en las que se trabajaron temas controversiales, los estudiantes señalaron las siguientes alternativas:

Tabla 27. Las asignaturas en donde se trabajaron temas controversiales.

Asignatura	Biología	Lenguaje y Comunicación	Historia	Ciencias Sociales	Religión	Filosofía
Porcentaje	7%	18%	29%	3%	36%	7%
Número de estudiantes	2	5	8	1	10	2

Respuestas de los estudiantes: 28 Sin responder: 11

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Tabla 27, las asignaturas nombradas con mayor frecuencia fueron en donde los estudiantes encontraron una relación explícita entre los temas controversiales y los contenidos que orienta el profesor. Los alumnos mencionaron asignaturas que tradicionalmente han trabajado temas controversiales: Historia o Ciencias Sociales, e hicieron alusión a otras en donde su relación no suele ser tan directa: religión con un 36%. Así lo señaló uno de los estudiantes: “*en muchas asignaturas como lenguaje, filosofía y religión*” (SIC. E24).

Los resultados demuestran que trabajar temas controversiales, no es un asunto que compete exclusivamente al profesorado de ciencias sociales, sino a todos aquellos espacios en donde lo religioso, lo político, lo social e incluso lo biológico está articulado a contenidos

de una determinada área del conocimiento, que favorecen el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje de una sensibilidad particular sobre los hechos de la realidad. Por lo tanto, los conceptos de las distintas asignaturas se convierten en una mediación de la controversia.

4.1.3. Resultados de la segunda pregunta del instrumento cuestionario de diagnóstico.

Los resultados de la segunda pregunta: *¿cuál es la importancia que tienen para ti los temas: acceso a la educación superior y conflicto mapuche y por qué?*, permitieron conocer la valoración y las razones para tales respuestas.

A continuación, se presentan las valoraciones entregadas por los estudiantes: a) acceso a la educación superior y b) conflicto mapuche.

a) Valoraciones sobre la importancia del tema 1: acceso a la educación superior.

La valoración realizada por los estudiantes permitió determinar que el tema *acceso a la educación superior* es significativo para el grupo que participó en la investigación. Las respuestas fueron clasificadas de la siguiente manera.

Tabla 28. Clasificación de la importancia del tema 1: acceso a la educación superior.

Valoración	Muy Importantes	Importantes	Medianamente Importantes	Poco Importantes	Nada Importantes
Porcentaje	69%	10%	10%	5%	5%
Número de estudiantes	27	4	4	2	2

Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en el Tabla 28, el 69% de los estudiantes valoró el aspecto *acceso a la educación superior* como *Muy importante* y el 10% con la valoración *Importante*. Es decir, casi el 80% del grupo de participantes consideró el aspecto como significativo en sus vidas. Las justificaciones entregadas fueron organizadas en categorías y se pudo constatar que su importancia está en la relación que han establecido entre factores personales, sociales, económicos y políticos con el significado de ser universitario en Chile.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

En los siguientes apartados se comentan cada una de las valoraciones entregadas por los estudiantes y que se presentaron en la Tabla 28.

- Valoración *muy importante*.

Las justificaciones que dieron los alumnos acerca de los motivos por los cuales valoraron el *acceso a la educación superior* como *muy importante*, se organizaron en dos categorías *derecho* y *desarrollo personal*. En ellas se evidencian una relación entre el rol que tiene el Estado para garantizarle a las personas sus derechos y las posibilidades de desarrollo humano que pueden alcanzar sus ciudadanos a través de su ingreso a una carrera profesional.

Tabla 29. Resultados de la valoración: muy importante.

Códigos	Categorías
Democracia Lucro	Derecho
Bienestar Futuro	Desarrollo personal

Fuente Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

La primera categoría denominada *derecho* estuvo compuesta por los códigos *democracia* y *lucro*. El primero de estos fue definido como una característica del actual Estado, que se autodenomina democrático y, por lo tanto, cumple con la función de garantizar el acceso a la Educación Superior a través de diferentes mecanismos, aunque son conocidos por las personas del país, no tienen el impacto deseado en el número de estudiantes que efectivamente ingresan a la universidad. Esto significa para los participantes, independientemente de las condiciones económicas, políticas, culturales o sociales, que el acceso sea considerado un derecho, que no debe ser vulnerado por ninguna institución y que la cobertura deba ser universal.

El segundo código, *lucro*, fue definido como una restricción que aplica el Estado chileno a las universidades, con la que pretende garantizar la incorporación al sistema educativo superior, de todos aquellos que lo deseen, sin embargo, para los estudiantes se ha convertido en un pretexto para incrementar los costos que están asociados a las universidades. Así lo señaló uno de los alumnos: “*Es un derecho básico, no se puede*

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

aceptar que se lucre con la educación sobre todo en un país democrático que vela por la igualdad” (SIC.E21).

La segunda categoría evidenciada *desarrollo personal*, estuvo compuesta por dos códigos *bienestar* y *futuro*. Respecto a las justificaciones, los estudiantes relacionaron el acceso a la universidad con las habilidades cognitivas y emociones y con la posibilidad de construir un sentido de vida diferente de aquel que no ha podido ser profesional.

El código *bienestar*, fue definido como la capacidad que tiene la persona de ser feliz y mejorar su calidad de vida a través de las nuevas experiencias, que para los estudiantes, son ofrecidas por la universidad. El segundo, *futuro*, tuvo en cuenta las apreciaciones sobre las oportunidades que puede obtener la familia del que ingresa como primera generación a la universidad. Así lo señaló uno de los estudiantes: “...*es importante ya que el acceso a la educación superior ayuda para que la familia pueda salir adelante teniendo un mejor futuro y al tener un título tiene más posibilidades de encontrar mejores opciones para mejorar su vida*” (SIC.E17).

De acuerdo con lo anterior, para los estudiantes que valoraron el aspecto *acceso a la educación superior* lo hicieron pensando que la educación es un derecho y como tal debe ser garantizado por el Estado. El *lucro* puede atentar contra el desarrollo de las personas pero también de las familias y su *futuro*. Estas justificaciones evidencian una mirada muy particular de la educación superior y es posible que sea un reflejo de las condiciones de los propios estudiantes, posiblemente primera generación y con algún tipo de beneficio (beca o crédito) con el cual soportan los costos universitarios. Es decir, la propia experiencia es la que se plasma en una narración, elemento fundamental en la elaboración de opiniones con ideas políticas generadas a partir de un proceso de configuración de la subjetividad, que puede ser aún incipiente.

- Valoración importante.

Para los estudiantes que valoraron el aspecto como *importante*, relacionaron el *acceso a la educación superior* con la obtención de una certificación. La categoría construida y denominada *título profesional*, estuvo compuesta por los códigos *estatus* y *estabilidad*.

Tabla 30. Resultados de la valoración: importante

Códigos	Categorías
Estatus Estabilidad.	Título profesional

Fuente. Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

El primer código *estatus*, fue definido como la imagen que proyecta quien entra a la universidad para cursar una carrera profesional, en donde el deseo de tener un título es lo más relevante y reiterativo en las justificaciones entregadas por los estudiantes. Declararon que el *acceso a la educación superior* es fundamental en la medida que se les prepara hacia una determinada función en la sociedad, además contar con una institución que avala dicha preparación mediante la obtención de un documento legal. En este caso, los estudiantes no hacen referencia al grado académico que se obtiene o el certificado técnico que algunas instituciones entregan.

El segundo código, *estabilidad*, fue definido como el sentimiento que tiene aquel que ingresa a la universidad, de ver cumplido su propio deseo de tener en un futuro cercano una profesión, además obtener la seguridad que les ofrece el tener un título: “*Este aspecto es importante ya que el acceso a la educación superior ayuda para que la familia pueda salir adelante. Ya que al tener un título tiene más posibilidades de encontrar un trabajo que me dé mejores espacios para desarrollarme*” (SIC.E17).

- Valoración medianamente importante.

Las justificaciones que entregaron los estudiantes que valoraron el *acceso a la educación superior* como *medianamente importante*, fueron planteadas en relación con los recursos económicos y beneficios sociales que se obtienen al ingresar a la universidad. Las respuestas se organizaron en una categoría denominada *ganancias* y estuvo compuesta por los códigos *ingresos* y *logros*.

Tabla 31. Resultados de la valoración: medianamente importante.

Códigos	Categorías
Ingresos Logros.	Ganancias

Fuente: Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

La categoría *ganancias* estuvo caracterizada por los beneficios económicos y sociales que el estudiante puede adquirir con su entrada a la universidad. Es así que el código *Ingresos* fue definido como la posibilidad de tener un trabajo remunerado con el cual se beneficie económicamente el grupo familiar del alumno. En este caso, el poder solventar los gastos que se generan con su ingreso al sistema universitario es consecuente con las justificaciones entregadas por los participantes, en donde la ganancia está ligada con la obtención de otros bienes no académicos.

El código *logros*, por otra parte, tiene en su base también una ganancia, pero esta no es material, sino que para los estudiantes es el resultado académico que se puede obtener luego de realizar un esfuerzo personal, familiar y social. Así lo señaló uno de los estudiantes: “...ya que una profesión te servirá para sustentar tu vida diaria, poder formar una familia y como persona sentirse a gusto y orgulloso de ti. Que tus padres puedan ver que has logrado acceder a un título universitario” (SIC.E22).

Llama la atención que ninguno de los estudiantes incluyó en sus justificaciones el tiempo, pues los ingresos a los que hacen alusión, son los que se reciben al ser profesional, sin embargo, no plantearon la duración de una carrera y su egreso, que en algunos casos, es mayor al esperado. Tampoco señalaron una relación entre el tiempo y los logros, ya que se materializan a lo largo de la historia académica del estudiante. Se evidencia aquí, inmediatez entre lo que creen y la realidad, producto quizás del desconocimiento o falta de reflexión sobre lo que implica ingresar al sistema universitario.

- Valoración *poco importante* y *nada importante*.

Las justificaciones que entregaron los estudiantes que valoraron el aspecto *acceso a la educación superior* como *poco importante* y *sin importancia*, lo hicieron estableciendo una relación de compra y consumo de un servicio académico, que puede obtener aquel que tiene los medios económicos para hacerlo. La categoría se denominó *servicio* y los códigos *consumo* y *mercado*.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Tabla 32. Resultados de la valoración: poco importante y nada importante

Códigos	Categorías
Consumo	Servicio
Mercado	

Fuente: Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

El código *consumo* fue definido como la compra del servicio educativo por parte de quienes, según un estrato socio-económico alto, pueden pagar para acceder a la Educación Superior. El segundo código, *mercado*, fue definido como la característica que tiene el actual sistema universitario chileno, en donde la oferta y la demanda determinan los criterios para acceder a la universidad.

Para los estudiantes que consideran el ingreso a la educación superior como *poco o nada importante*, subyacen los códigos de *consumo* y *mercado*. Para ellos las dificultades que tienen las personas que no cuentan con los recursos económicos para pagar la universidad, no podrán formar parte del “mercado” educativo. Así lo señaló uno de los estudiantes: “...la educación no debería tener limitantes y debería ser un bien común de consumo” (SIC.E24).

En síntesis, las categorías construidas y presentadas anteriormente, evidencian que sobre el tema *acceso a la educación superior* la diversidad de opiniones tiene motivaciones diferentes, en algunos casos valoran y justifican su elección teniendo en cuenta múltiples y variados factores; por una parte, quienes concibieron el acceso como un derecho que debe ser garantizado, otros por el contrario como un servicio que se puede comprar, aunque para otros acceder no es siquiera considerado un tema que se deba conversar. Es decir, existen contradicciones al interior del grupo de estudiantes que posiblemente pueden interferir con el establecimiento de acuerdos sobre situaciones de la cotidianidad en donde este aspecto se manifieste.

Tabla 33. Síntesis de resultados cuantitativos.

Valoración	Muy importante	Importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Porcentaje	69%	10%	10%	5%	5%
Número de estudiantes	27	4	4	2	2

Fuente: Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

Tabla 34. Síntesis de resultados cualitativos.

Valoración	Muy importante	Importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Categorías	Derecho Desarrollo personal	Título profesional	Ganancias	Servicio	
Códigos	Democracia. Lucro. Bienestar. Futuro.	Estatus Estabilidad.	Ingresos Logros.	Consumo Mercado	

Fuente: Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

Es interesante observar que existen visiones diferentes sobre lo que se puede llegar a obtener a través del *acceso a la educación superior*, ganancias que no solo reflejan una visión de mercado, sino que con el ingreso a la universidad también se puede adquirir estatus social, estabilidad e ingresos económicos.

Llama la atención que en las justificaciones, ninguno de los participantes relacionó el *acceso a la educación superior* con los altos créditos educativos que deben solicitar actualmente los estudiantes chilenos para costear las matrículas y aranceles de las carreras universitarias; tampoco con la posibilidad de aprender o con la construcción de conocimiento especializado dirigido a mejorar las condiciones de vida y los problemas de una sociedad, lo que se esperaría de quienes cursan una carrera en donde lo social es central.

b) Valoración de la importancia del tema 2: conflicto mapuche.

El *conflicto mapuche* tuvo una dispersión de las valoraciones que es llamativa. Si bien se encuentra localizado en la zona de la Araucanía, la cual no es cercana a la ciudad en donde viven actualmente los estudiantes, Puerto Montt, se esperaban respuestas similares a las observadas en el aspecto anterior ya que este ha sido un tema recurrente en el país y que ha tenido repercusiones especialmente en la seguridad.

Tabla 35. Clasificación de la importancia del tema 2: conflicto mapuche.

Valoración	Muy importante	Importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Porcentaje	28%	13%	23%	18%	18%
Número de estudiantes	11	5	9	7	7

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Este aspecto fue valorado *muy importante* por el 28% de los estudiantes, seguido por el 13% *importante*. Es decir, el 41% del grupo consideró que es significativo, frente al 36% que no lo consideraron de tal manera: 18%, *poco importante* y 18% *nada importante*. A continuación, se comentarán cada una de las valoraciones de la Tabla 35.

- Valoración *muy importante*.

Las justificaciones de los estudiantes que valoraron el tema *muy importante* fueron clasificadas en la categoría *cultura*; fue la comunidad indígena de la región de la Araucanía que se diferencia del resto del país por sus pensamientos y prácticas. Estuvo relacionada con los códigos *conflicto* y *diálogo*.

Tabla 36. Resultados de la valoración: muy importante.

Códigos	Categorías
Conflicto Diálogo	Cultura

Fuente: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

El código *conflicto* fue definido como las situaciones de violencia con las que han sido reprimidos quienes han manifestado pertenecer a la comunidad Mapuche de la región de la Araucanía. El código *diálogo*, como las acciones de reconocimiento que han realizado la propia comunidad para llegar a ser considerado uno de los pueblos originarios de Chile.

La relación entre los códigos estuvo centrada en las dificultades económicas, de salud, educación, transporte, etc., que tiene esta comunidad respecto a las de otros territorios del país, lo que da cuenta de un reconocimiento social de los estudiantes al señalar el tema como *muy importante*. Así lo señaló un alumno: “...es muy importante pero es increíble la poca importancia que otros le dan a este tema, los medios de comunicación deberían cambiar su actitud y mostrarlos en el país” (SIC.E6).

Para los estudiantes, el conflicto no está relacionado con la tierra que los indígenas reclaman, ni con los hechos de violencia que se presentan en la región de la Araucanía, sino con la falta de diálogo que ha potenciado las diferencias entre esta comunidad y el

resto del país. Lo paradójico está que en ninguna justificación se plantea una postura u opinión política que refleje lo que subyace al conflicto, sino que es un problema cultural al que no se le ha prestado suficiente atención. Es posible que se deba a la poca información que los estudiantes tienen y a una escasa reflexión sobre la marginalización histórica de dicha colectividad.

- Valoración importante.

Las justificaciones de los estudiantes que valoraron como *importante* el aspecto *conflicto Mapuche*, se organizaron en la categoría denominada *comunidad* y fue elaborada a partir de dos códigos: *diferencias*, *control*.

Tabla 37. Resultados de la valoración: importante.

Códigos	Categorías
Diferencias Control	Comunidad

Fuente: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

La categoría *comunidad* estuvo ligada a asuntos legales que le corresponden a las personas por ser ciudadanos y para aquellos que se consideran parte de una comunidad étnica, como la mapuche.

El código *diferencia*, hizo referencia a las características sociales, económicas y legales que tienen las personas Mapuches. De acuerdo con las justificaciones, para los estudiantes este es un aspecto significativo en la medida que tiene impacto en un grupo en particular. Reconocerse miembro de una comunidad implica tener mayores responsabilidades, no sólo las que conciernen a los ciudadanos por ser chilenos, sino que sobre ellos recae otro tipo de consideraciones, que según los alumnos de esta investigación, hacen referencia a procesos legales.

Llama la atención que para los estudiantes, ser mapuche implica diferenciarse de los demás que no lo son, incluso tener beneficios a los que sólo ellos pueden adherirse. Si bien la valoración fue importante, las justificaciones reflejan una visión que no se corresponde con el rol que tuvo esta comunidad en la historia del país.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

El código *control* fue definido como las acciones que la comunidad mapuche realiza para obtener reconocimiento y ejercer sus derechos. Es por medio de este código que logran la atención que necesitan para mostrar al resto del país sus necesidades de salud o educación, etc. Según los estudiantes el *control* les ha permitido fortalecerse como etnia.

- Valoración *medianamente importante*.

Las justificaciones que valoraron el aspecto *conflicto mapuche como medianamente importante*, estuvieron centradas en la posición geográfica en donde según ellos, está situado el problema. Las respuestas fueron organizadas en la categoría *localización* y su código *distancia*.

Tabla 38. Resultados de la valoración: medianamente importante.

Códigos	Categorías
Distancia	Localización

Fuente: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

Para los estudiantes, el *conflicto mapuche* ocurre en la zona de la Araucanía. Fue valorado como un asunto de *mediana importancia* debido a que se sitúa geográficamente a más de 300 kilómetros de la ciudad en donde actualmente viven los participantes. Para ellos no representa una mayor preocupación y por ello fue calificado de tal manera. Es en este sentido, que el código *Distancia* fue definido como el trecho que invisibiliza las situaciones que vive la comunidad Mapuche. Así lo señaló uno de los estudiantes: “...*si bien el conflicto mapuche es un tema importante creo que no es algo primordial a considerar ya que esta población obtiene beneficios del Estado que ni siquiera aprovechan y están lejos de donde yo estoy*” (SIC.E15).

- Valoración *poco importante y nada importante*.

Las valoraciones *poco importante y nada importante* tuvieron justificaciones que se organizaron en una categoría denominada *Interés*, integrada por el código *Información*.

Tabla 39. Resultados de la valoración: poco importante y nada importante.

Códigos	Categorías
Información	Interés

Fuente: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

Las justificaciones entregadas por los estudiantes se caracterizaron por la escasa información para tener una opinión sobre lo que sucede con esta comunidad. Por tal motivo, el código *información* fue definido como los datos que requiere la ciudadanía para generar ideas concretas sobre la población mapuche y las dificultades que pueden llegar a tener al estructurar una imagen consecuente con la realidad de estas personas y el territorio que actualmente ocupan.

El aspecto *conflicto mapuche* fue valorado de acuerdo a la información que los estudiantes tuvieron, sin embargo, no hicieron alusión a la historia de la comunidad mapuche como un pueblo originario del país, tampoco de su cultura, prácticas o tradiciones, tampoco mencionaron la relación entre las dificultades que actualmente tienen y los problemas legales o políticos del pasado. Llama la atención que ninguno hizo referencia al Estado y su responsabilidad con la intensificación del conflicto.

En síntesis, las categorías construidas y expuestas sobre el *conflicto mapuche* contrastan con las encontradas en el tema anterior *acceso a la educación superior*. Según los estudiantes el Estado tiene mayor responsabilidad en garantizar el ingreso a la universidad que en mejorar las condiciones de vida de una comunidad indígena. Esta opinión puede deberse a la escasa información que disponen los alumnos respecto al tema Mapuche y el poco reconocimiento de las dificultades de dicho grupo. En este caso, elaborar explicaciones, argumentaciones y opiniones es fundamental para tener una visión más crítica y política de lo que sucede en la realidad chilena.

Tabla 40. Síntesis de resultados cuantitativos.

Valoración	Muy importante	Importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Porcentaje	28%	13%	23%	18%	18%
Número de estudiantes	10	5	10	7	7

Fuente: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

Tabla 41. Síntesis de resultados cualitativos.

Valoración	Muy importante	Importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Categorías	Cultura	Comunidad	Localización	Interés	
Códigos	Conflicto Diálogo	Diferencias Control	Distancia	Información	

Fuente: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

4.1.4. Resultados de la tercera pregunta del instrumento cuestionario de diagnóstico.

Los resultados de la tercera pregunta: *¿Cuál es tu opinión sobre las siguientes situaciones que se presentaron en el país y por qué?* permitieron conocer las valoraciones y motivos que atribuyeron los estudiantes a dos situaciones, una de ellas relacionada con el tema de la educación superior y la otra con el conflicto Mapuche.

a) Valoración de los estudiantes a la situación 1: las manifestaciones estudiantiles.

La primera situación: *En el año 2012 las manifestaciones estudiantiles fueron dispersadas mediante la fuerza pública y Carabineros actuó por orden del Estado*, tuvo relación con un hecho que fue ampliamente difundido entre los noticieros locales y diarios nacionales. Impactó, incluso, a nivel internacional, siendo en la actualidad un ejemplo de movilización de la población joven ante una demanda social. Las valoraron y se clasificaron de la siguiente manera.

Tabla 42. Clasificación de respuestas a la situación 1: *manifestaciones estudiantiles*.

Valoración	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Porcentaje	8%	31%	61%
Número de estudiantes	3	12	24

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Tabla 42, el 61% de los estudiantes están en desacuerdo con la forma en la que una institución del Estado tuvo que intervenir para disolver las manifestaciones de los estudiantes en el año 2012. Llama la atención que un grupo significativo de estudiantes, el 31% están de acuerdo con la forma en la que el Estado ordenó a Carabineros de Chile intervenir las manifestaciones para retomar el orden público que fue alterado por los estudiantes, que en el año 2012 realizaron algunas acciones para

exigir su derecho a la educación superior. Además resulta significativo que el 8% de los estudiantes que participaron en la investigación estuvieron totalmente de acuerdo con lo que realizó el Estado frente a la situación planteada. Se comentarán cada una de las valoraciones de los estudiantes y que se presentaron en la Tabla 41 en los siguientes apartados.

- Valoración *totalmente de acuerdo*.

Las justificaciones entregadas por los estudiantes que estuvieron *totalmente de acuerdo* con la situación planteada, se organizaron en la categoría *seguridad*. En ella se incluyeron opiniones relacionadas con el orden y la necesidad de control.

Tabla 43. Resultados de la valoración: totalmente de acuerdo

Códigos	Categorías
Vigilancia	Seguridad

Fuente. Elaboración propia. Situación 1: manifestaciones estudiantiles

El código *vigilancia* fue definido como las acciones que el Estado realiza para eliminar la violencia en las ciudades, particularmente la que algunos llevan a cabo durante las manifestaciones. Para los estudiantes, la dispersión es una medida necesaria para garantizar la seguridad del resto de las personas. Así lo señaló uno de los estudiantes: “...es justificable el uso de las fuerzas especiales ya que algunos sólo los manifestantes hacen destrozos y se debe actuar para retomar el control de la ciudad” (SIC.E3).

- Valoración *de acuerdo*.

Las justificaciones que dieron los estudiantes a la valoración *de acuerdo*, fueron clasificadas en la categoría *estética*, la cual estuvo compuesta por los códigos *fuerza* y *erosión*.

Tabla 44. Resultados de la valoración: de acuerdo

Códigos	Categorías
Fuerza	Estética
Erosión	

Fuente: Elaboración propia. Situación 1: manifestaciones estudiantiles

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

La *estética* como categoría da cuenta de las relaciones que se establecen entre la ciudadanía y el Estado. En este caso resulta significativo que aceptar la dispersión de las manifestaciones responda también a una necesidad por cumplir las leyes y mantener las ciudades bonitas y limpias. Así lo manifestó uno de los estudiantes: “*Se hacía mucho desorden en las vías y la ciudad quedaba sucia y fea*” (SIC.E10).

El código *fuera* fue definido como la capacidad de respuesta del Estado frente a hechos de violencia que afecten el orden de un determinado lugar. El código *erosión* es el deterioro que sufren las ciudades y la disminución de la confianza entre la ciudadanía y las instituciones de la sociedad. Un estudiante señaló: “*Estoy de acuerdo que manifiesten sus opiniones y también con que el Estado actúe y los quite de las calles, pero no sé si es la forma adecuada, porque la fuerza crea más disturbios y provocan más suciedad*” (SIC.E19).

- Valoración en desacuerdo.

Las justificaciones de los estudiantes que valoraron estar *En desacuerdo* con la situación planteada, fueron organizadas en la categoría *Diálogo* que da cuenta de la importancia de los acuerdos y de la conversación para lograr objetivos comunes.

Tabla 45. Resultados de la valoración: en desacuerdo

Códigos	Categorías
Ideas	Diálogo
Armonía	

Fuente: Elaboración propia. Situación 1: manifestaciones estudiantiles.

En las justificaciones de los estudiantes el punto central fue el *diálogo*, como aquello que permite superar todo tipo de dificultades que suceden entre las personas. El código *ideas* definido como la presentación de las expectativas personales sobre un determinado problema y el de *armonía* como aquello que caracteriza a las relaciones que establecen las personas en un determinado grupo.

En esta situación, las valoraciones que realizaron los estudiantes demuestran el rechazo de las acciones que realiza el Estado, especialmente de aquellas en donde no se resuelven los conflictos mediante el diálogo, estrategia con la que se puede dar una salida alternativa a

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

los problemas e intercambiar ideas, para que sea la armonía la que contribuya con el mejoramiento de la convivencia en las ciudades del país. Así lo planteó uno de los alumnos: “*Los estudiantes impulsaron las movilizaciones pero la represión que hizo el estado por medio de sus Carabineros impidió que se discutieran las propuestas que ellos traían*” (SIC.E26)

La situación que se planteó fue un hecho que se presentó en la realidad social del país, en donde los universitarios por medio de una marcha, exigieron educación gratuita. Para los estudiantes que participaron en la investigación, tal situación es el reflejo de una ciudadanía comprometida que reconoce su derecho a la manifestación y demostrar la afectación que sufren al no contar con los recursos suficientes que les permita acceder a la universidad. De acuerdo con los alumnos, la lucha en las calles visibiliza una inconformidad presente en la sociedad chilena, que se podría superar si se recurriera al diálogo.

Es posible afirmar entonces, que este grupo de jóvenes, tiene ideas mucho más claras sobre el aspecto, además tratan de demostrar una posición política que aunque incipiente, requiere de conocimiento para su fortalecimiento. Consideran, también, que las demandas sociales existen y que el Estado tiene responsabilidades con el país y sus ciudadanos.

Tabla 46. Síntesis de resultados cuantitativos.

Valoración	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Porcentaje	8%	31%	61%
Número de estudiantes	3	12	24

Fuente: Elaboración propia. Situación 1: Manifestaciones estudiantiles.

Tabla 47. Síntesis de resultados cuantitativos y cualitativos.

Categoría	Seguridad	Estética	Dialogo
Códigos	Control	Fuerza	Ideas
		Erosión	Armonía

Fuente: Elaboración propia. Situación 1: manifestaciones estudiantiles

b) Valoración de los estudiantes a la situación 2: el conflicto de la Araucanía.

La segunda situación: *Actualmente se le está solicitando al Gobierno que intervenga la región de la Araucanía para capturar y dar orden a la población indígena que allí habita*

y realiza acciones insurgentes, tuvo relación con un hecho que ha sido frecuente en una de las regiones del país en donde se concentra tanto la comunidad Mapuche como el conflicto que se ha generado entre las personas que dicen pertenecer a ella y el Estado.

Tabla 48. Clasificación de las respuestas a la situación 2: *el conflicto de la Araucanía*.

Valoración	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Porcentaje	20%	26%	54%
Número de estudiantes	8	10	21

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en el Tabla 48, que las respuestas de los estudiantes sobre esta cuestión tienen posiciones antagónicas. El 54% de los alumnos están *en desacuerdo* con la intención de intervenir la región de la Araucanía. Llama la atención que por el contrario, el resto de las respuestas alcanzan un porcentaje significativo de 46%, que valoran la situación como una medida aceptable para volver a retomar el control de dicha zona (*de acuerdo* el 26% y *totalmente de acuerdo* el 20%). Se comentarán a continuación cada una de las valoraciones entregadas por los estudiantes y que se presentaron en la Tabla 48.

- Valoración *totalmente de acuerdo*.

Las justificaciones entregadas por los estudiantes a la valoración de *totalmente de acuerdo*, se organizaron en la categoría *justicia*, que estuvo compuesta por los códigos *delito* y *decisión*.

Tabla 49. Resultados de la valoración: *totalmente de acuerdo*,

Códigos	Categorías
Delito Decisión	Justicia

Fuente: Elaboración propia. Situación 2: el conflicto de la Araucanía.

En esta categoría las opiniones estuvieron relacionadas con la posibilidad que tiene el Estado para implementar medidas que garanticen que la aplicación de la justicia sea lo más objetiva posible, incluso en las comunidades que viven en la zona de la Araucanía, lugar en donde se sitúa el conflicto Mapuche. El código *delito* fue definido como el castigo que recibe quien atenta contra las leyes del país y el de *decisión* como las acciones que lleva a cabo cada gobierno para mantener su legitimidad. Así lo mencionó uno de los estudiantes: “... porque si esas personas cometieran delitos deberían de pagar por ellos” (E7).

- Valoración de acuerdo.

Las justificaciones de los estudiantes a la valoración *de acuerdo*, se organizaron en la categoría *violencia* entendida como las acciones que realiza el grupo étnico para ser reconocido en el país.

Tabla 50. Resultados de la valoración: de acuerdo.

Códigos	Categorías
Afectación.	Violencia

Fuente: Elaboración propia. Situación 2: el conflicto de la Araucanía.

El código *afectación* fue definido como la respuesta del Estado ante la intimidación que ha ejercido la comunidad Mapuche. Para los estudiantes, la aceptación de la situación que se plantea, se basa en el rechazo a las acciones violencias que suponen, realiza tal grupo. Uno de los estudiantes mencionó: “*Estoy de acuerdo con esta situación pero tengo que reconocer que muchas veces el gobierno nos omite información y no muestra la verdadera realidad de lo que pasa con estas personas*” (SIC.E22).

- Valoración en desacuerdo.

Finalmente, las justificaciones *en desacuerdo* entregadas por los estudiantes fueron organizadas en la categoría *igualdad*, compuesta por los códigos *derecho* y *paz*

Tabla 51. Resultados de la valoración: en desacuerdo.

Códigos	Categorías
Derecho Paz	Igualdad

Fuente: Elaboración propia. Situación 2: el conflicto de la Araucanía.

La *igualdad* como categoría fue entendida como la necesidad de reconocimiento que los estudiantes plantearon respecto de los derechos que tiene, tanto la comunidad que vive en la zona de la Araucanía, como el resto de habitantes del país. El código *derecho* fue definido como la condición que tiene todo ciudadano chileno, y *Paz* como la respuesta del Estado que debe garantizar la armonía entre quienes viven y se desarrollan en Chile. Así lo señaló uno de los estudiantes: “*...lo que he visto es abuso de poder, incluso en las noticias he visto que se ha demostrado el montaje de los destrozos mapuches y supuestamente son*

hechos por ellos, pero son realizados por los propios Carabineros, creo que necesitamos igualdad para todos” (SIC.E9).

En síntesis, esta pregunta permitió evidenciar que las posiciones de los estudiantes a la situación planteada difieren de acuerdo con la posición que cada uno tenga con respecto al reconocimiento del Estado o de la comunidad Mapuche, y de la responsabilidad que todos tienen en el mantenimiento o intensificación del conflicto que se sitúa en la zona de la Araucanía. Ninguno se refirió a la existencia de un problema, sí lo plantearon cuando se les consultó por el tema *conflicto Mapuche*. La diferencia estuvo justamente en la incorporación de la palabra *conflicto*, mientras que en este apartado sólo se les presentó una noticia que daba cuenta de una confrontación entre ambos.

Tabla 52. Síntesis de resultados cuantitativos.

Valoración	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Porcentaje	20%	26%	54%
Número de estudiantes	8	10	21

Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

Tabla 53. Síntesis de resultados cualitativos.

Categoría	Justicia	Violencia	Igualdad
Códigos	Delito Decisión	Afectación.	Derecho Paz

Fuente: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

Según los estudiantes, la *violencia* y la *justicia* son conceptos centrales para aceptar la intervención de la zona de la Araucanía; sin embargo, la igualdad es un concepto central con el cual rechazan cualquier acción que afecte a las personas que se reconocen como parte de la comunidad Mapuche.

4.1.5. Resultados de la cuarta pregunta del instrumento cuestionario de diagnóstico.

Los resultados de la cuarta pregunta: *¿Qué tan afectado te sientes sobre los temas: acceso a la educación superior y conflicto Mapuche?* permitieron conocer el nivel de afectación personal y los motivos que los estudiantes atribuyeron a cada tema para justificar sus respuestas.

a) Afectación del tema 1: acceso a la educación superior.

La valoración del tema por parte de los estudiantes tuvo los siguientes resultados.

Tabla 54. Clasificación de la afectación del tema 1: *acceso a la educación superior*.

Valoración	Muy afectado	Afectado	Medianamente Afectado	Poco Afectado	Nada Afectado
Porcentaje	44%	10%	23%	5%	18%
Número de estudiantes	17	4	9	2	7

Fuente: Elaboración propia.

En el Tabla 54, se evidencia la calificación otorgada al tema, en donde el 44% de los estudiantes señalaron el máximo nivel de afectación, seguido por el 23% y el 10% quienes se encuentran en un nivel menor; sin embargo, llama la atención que el 23% de los estudiantes señalan estar medianamente afectados, el 5% poco afectados, y el 18% nada afectados. Se comentarán cada una de las valoraciones de la Tabla 53 en los siguientes apartados.

- Valoración de los estudiantes *muy afectado y afectado*.

Las justificaciones de los estudiantes a la valoración *muy afectado y afectado*, fueron organizadas en la categoría *conformismo* y sus códigos *costos* y *requisitos*, debido a las similitudes encontradas entre las respuestas.

Tabla 55. Resultados de la valoración: muy afectado y afectado

Códigos	Categorías
Costos	Conformismo
Requisitos	

Fuente: Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

Esta categoría evidencia que parte de las motivaciones que los estudiantes han señalado en sus justificaciones tienen relación con las características que el sistema ha establecido para regular el *acceso a la educación superior*. La resignación que han mencionado, la articulan con sentimientos en donde independiente de lo que realicen, ingresar a la universidad no dependerá de ellos, sino de quienes lo controlan.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

El código *costos* fue definido como la arbitrariedad que los estudiantes identifican dentro del sistema universitario, en el que cada institución determina el tipo de estudiante al que le permiten el ingreso. Esto no se corresponde con la manera con la que actualmente se realiza la selección de los postulantes; sin embargo, es relevante para la investigación que estas ideas sean manifestadas, pues reflejan la necesidad de ser resignificadas a través de los procesos formativos que se viven en la universidad. Así lo señaló uno de los estudiantes: “...estudiar es muy caro, además que no salí con ningún beneficio ahora tengo una deuda que tengo que pagar cuando salga de la universidad” (SIC. E19).

El código *requisitos* fue definido como el procedimiento que determina el Estado para que un estudiante obtenga beneficios económicos, con los que pueda costear los altos costos que implica ser profesional. Según este grupo, existe una relación entre lo que el sistema establece y las exigencias para los alumnos. Así lo manifestó un de los estudiantes: “...no salí beneficiada debido a que se dejan guiar por los quintiles de la ficha de protección social y es un requisito que no pude cumplir a pesar que no tengo para pagar la universidad” (SIC.E20).

- Valoración de los estudiantes *medianamente afectado*.

Las justificaciones de los estudiantes a la valoración entregada *medianamente afectado*, fueron organizadas en la categoría *discriminación* y su código *angustia*.

Tabla 56. Resultados de la valoración: medianamente afectado.

Códigos	Categorías
Angustia	Discriminación

Fuente: Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

La categoría *discriminación*. Además, guarda relación con la segregación que sienten los estudiantes respecto a los requisitos que establece el sistema para acceder a la universidad, incluso con la inquietud y presión que les genera la imposibilidad de ingresar a una carrera profesional. El código *angustia* refleja el aspecto común de quienes valoraron estar medianamente afectados por el proceso que implicó el ingreso a la educación superior; sin embargo, no estuvo relacionado con factores económicos, sino con las emociones que les

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

generaron la aceptación a una universidad. Así lo señaló uno de los estudiantes: “...no me afecta tanto porque puedo pagar pero deberían tener más consideración con los que sí tienen problemas, en mi caso me sentí con mucha angustia porque no sabía si iba a quedar en la carrera que yo quería” (SIC.E6).

- Valoración de los estudiantes poco afectado y nada afectado.

Las justificaciones de los estudiantes a la valoración *poco afectado* y *sin afectación*, fueron organizadas en la categoría *indiferencia* y su código *deuda*.

Tabla 57. Valoración: poco afectado y nada afectado.

Códigos	Categorías
Deuda	Indiferencia

Fuente: Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

La categoría *indiferencia* fue definida como la falta de empatía hacia los jóvenes que no cuentan con los recursos económicos para costear lo que implica pagar una matrícula y el código *deuda* como el pago que debe realizar una familia para obtener un servicio educativo. Para los estudiantes que participaron en esta investigación, la dificultad económica que actualmente presentan en su ingreso a la universidad: “... esto no me afectó porque tuve los medios económicos para acceder a la universidad y a la carrera que quería” (SIC.E32).

La pregunta por la afectación del tema *acceso a la educación superior*, permitió evidenciar que para los estudiantes existen diferentes sentidos para un mismo asunto; por ejemplo, para determinar la importancia de ingresar a la universidad y pagar una matrícula. Es posible evidenciar que aquello que afecta a los alumnos tiene relación con el sistema que regula el acceso a la universidad y no sobre lo que cobran las universidades.

Tabla 58. Síntesis de resultados cuantitativos.

Valoración	Muy importante	Importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Porcentaje	44%	10%	23%	5%	18%
Número de estudiantes	17	4	9	2	7

Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

Tabla 59. Síntesis de resultados cualitativos.

Valoración	Muy importante	Importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Categorías	Conformismo	Discriminación	Indiferencia	Conformismo	
Códigos	Costos Requisitos	Angustia	Deuda	Costos Requisitos	

Fuente: Elaboración propia. Tema 1: *acceso a la educación superior*.

b) Afectación del tema 2: el conflicto mapuche.

Algo similar a las respuestas anteriores se observó al calificar el nivel de afectación del segundo tema, el cual fue valorado por los estudiantes de la siguiente manera:

Tabla 60. Clasificación de la afectación del tema 2: *conflicto mapuche*.

Valoración	Muy afectado	Afectado	Medianamente Afectado	Poco Afectado	Nada Afectado
Porcentaje	8%	3%	5%	10%	74%
Número de estudiantes	3	1	2	4	29

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Tabla 60, la valoración de los estudiantes es significativa, siendo el 74% del grupo quien valora el *conflicto mapuche* como un tema que no les genera afectación alguna. Contrasta con el resto de los estudiantes, quienes sí valoraron la existencia de una afectación. A continuación se comentarán cada una de las valoraciones entregadas por los estudiantes.

- Valoración de los estudiantes *muy afectado, afectado y medianamente afectado*.

Las justificaciones que entregaron los estudiantes a la valoración *muy afectado, afectado y medianamente afectado*, fueron organizadas en la categoría *intensidad* que tienen relación con la radicalización del conflicto y la necesidad de tener salidas negociadas a los problemas que esta comunidad presenta.

Tabla 61. Resultados de la valoración: muy afectado, afectado y medianamente afectado.

Códigos	Categorías
Soluciones	Intensidad

Fuente: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

Paradójicamente, el *conflicto mapuche* fue un tema en el que los estudiantes justificaron su respuesta desde la intensificación que los problemas de este grupo étnico han tenido en los últimos años y la necesidad de una pronta solución. Han observado, posiblemente a través de las actividades realizadas con sus profesores, aunque no lo expresan, que las medidas implementadas a lo largo de la historia del país no han impedido que el conflicto continúe y se radicalice. Es reiterativo que manifiesten su intensidad en relación con las alternativas que el Estado no ha propuesto. Así lo dijo uno de los estudiantes: “...*el problema se mantiene porque nadie hace nada ni el Estado les dan soluciones*” (SIC.E3).

El código *soluciones* fue definido en relación con la ausencia de propuestas reales para la superación del conflicto; sin embargo, es significativo que tanto los que valoraron *muy afectado* y *medianamente afectado*, concuerden con que las acciones realizadas no fueran efectivas. En ningún caso, fue señalada la responsabilidad del Estado como en respuestas a preguntas anteriores. Uno de los estudiantes señaló: “...*se necesitan soluciones pero no estoy informada si ya se han planteado*” (SIC.E30).

- Valoración de los estudiantes *poco afectado* y *nada afectado*.

Finalmente, entre las justificaciones de los estudiantes que valoraron con *poco afectado* y *nada afectado*, se construyó la categoría *utilidad* y su código *ficción*.

Tabla 62. Resultados de la valoración: poco afectado y nada afectado

Códigos	Categorías
Ficción	Utilidad

Fuentes: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

Para los estudiantes la valoración estuvo relacionada con la *utilidad*, que como categoría, recoge justamente las características con las que los estudiantes manifestaron su indiferencia sobre el tema propuesto, además de la expresión de un escaso interés sobre lo que sucede con esta comunidad. Así lo señaló uno de los estudiantes: “...*no soy de etnia mapuche así que no me afecta*” (SIC. E32).

Por su parte, el código *ficción* fue definido por imagen de orden y calma que se le atribuye a la región en donde el conflicto está situado. Así lo manifestó uno de los estudiantes:

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

“...si bien no soy afectada directamente, no me es indiferente el tema, lo conozco pero no me afecta como persona, creo que allí debe estar todo bien” (SIC. E9).

En síntesis, esta pregunta permitió evidenciar que al calificar el nivel de afectación se está llevando al estudiante a que tenga que relacionar la información que tiene disponible con los posibles motivos que lo llevan a valorar un tema. Justificaciones con las que tiene que elaborar una opinión y analizar las consecuencias que pueden llegar a tener en la cotidianidad otras personas diferentes a él.

Su logró observar que ningún estudiante hizo alusión a otras situaciones que han caracterizado el 2016. No solo ha sido el año en el que se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos, sino porque los hechos de violencia en la región de la Araucanía tuvieron un incremento y han afectado a diferentes sectores de la sociedad (empresarios y transportistas). Esto lo podían constatar con el creciente interés de los medios de comunicación por todo tipo de noticias relacionadas con las personas que dicen pertenecer a esta etnia.

Tabla 63. Síntesis de resultados cuantitativos

Valoración	Muy importante	Importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Porcentaje	8%	3%	5%	10%	74%
Número de estudiantes	3	1	2	4	29

Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

Tabla 64. Síntesis de resultados cualitativos.

Valoración	Muy importante	Importante	Medianamente importante	Poco importante	Nada importante
Categorías	-Intensidad	-Utilidad	Categorías	-Intensidad	
Códigos	-Soluciones	-Ficción	Códigos	-Soluciones	

Fuente: Elaboración propia. Tema 2: *conflicto mapuche*.

También se observó que los estudiantes que no están informados sobre este tema, no realizan una búsqueda completa de información para entender lo que sucede actualmente en la realidad del país, por tal razón las categorías y códigos difieren entre los que están *muy afectados* y *nada afectado*.

Es posible afirmar que, a través de una experiencia que les permita vincularse con la situación de la comunidad Mapuche, puedan crear nuevos sentidos y significados con los

cuales nombren otros motivos y se modifique su valoración. Esta falta de vivencias, podría generar en los estudiantes justificaciones, posiblemente similares a quienes valoran la afectación en los niveles más altos.

4.1.6. Tramas de sentido construidas a partir del cuestionario de diagnóstico.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes al *cuestionario de diagnóstico*, permitieron la construcción de cuatro tramas de sentido con las que es posible explicar la relación entre los temas controversiales y el proceso de configuración de la subjetividad política.

a) Trama de sentido 1: La controversia resignifica las ideas que tienen los estudiantes sobre la realidad.

El trabajo que realiza el docente en el colegio y que está mediado por temas controversiales, vincula a los estudiantes con una realidad específica. Incluso los sitúa en un determinado momento de la historia del país y los hace relacionarse con hechos significativos que marcaron un período particular en el tiempo, además las actividades de voluntariado que realizan los estudiantes fuera del aula y que incluyen también el análisis de temas controversiales, les motivan a desarrollar acciones para mantener vigente un problema de un grupo social específico. Así lo manifestó uno de los estudiantes al señalar que “...los temas como el *Bullying* o *embarazo adolescente*, la sociedad aún no ha establecido acuerdos mínimos, por eso se mantienen” (SIC.E12).

La controversia está ligada con la frecuencia con la que el profesor plantea temas que no solo tienen relación con momentos específicos que viven sus estudiantes, sino con las situaciones complejas que siguen sin resolución para otras personas del país. Se constató, también, que los estudiantes que se vincularon durante su enseñanza media y a través de su colegio a trabajar temas controversiales en otras organizaciones, tuvieron un involucramiento diferente con poblaciones vulnerables, así lo evidencia uno de ellos al afirmar que “*Sí, trabajé temas sociales muy controversiales, pues fui voluntario de la organización Techo para Chile desde el 2012 hasta que entré a la Universidad y allí*

trabajábamos la desigualdad y las drogas” (SIC.E9). Esta participación fortaleció su aprendizaje en el aula y lo motivó a proponer alternativas de solución a dificultades específicas.

b) Trama de sentido 2: El análisis de temas controversiales anima a los estudiantes a la acción.

Los temas controversiales analizados por los estudiantes no fueron solo planteados al interior de su establecimiento educativo, sino en otros espacios en donde también la realidad es objeto de estudio, por ejemplo, la parroquia. Esto permite incluirla como un espacio que ofrece a los estudiantes la posibilidad para que accedan a las realidades de otras personas de su mismo contexto, así lo señala un estudiante: *“Sí trabajé problemas porque era un colegio que le gustaba hacer eso y tenía como misión que era la de trabajar justamente problemas de otras personas, aunque también lo hice en mi parroquia” (SIC.E10).*

Comprender lo social como el espacio de involucramiento de las personas con aquello que genera sensibilidad en los estudiantes, es posible porque al trabajar estos temas la relación entre las actividades que orienta el profesor y la participación de los alumnos en grupos sociales o religiosos, fortalece las capacidades de análisis y de elaboración de opiniones, además les permite incorporar nuevos saberes y vincularse para proponer acciones de cambio para un grupo en particular.

Trabajar la controversia hace que los estudiantes construyan una relación directa entre los conceptos y la realidad. En aquellos centros educativos en donde se trabajaron situaciones de la cotidianidad, los estudiantes lograron establecer más fácilmente relaciones con las actividades de voluntariado realizadas, fortaleciendo los contenidos de una determinada asignatura: *“...yo hacía parte de un grupo de jóvenes que trabajábamos durante las vacaciones de invierno y verano con niños de escasos recursos, que tenían vulnerabilidad económica, problemas de desnutrición, maltrato y abuso sexual, y como ya lo habíamos trabajado en el colegio fue más fácil integrarme a ellos” (SIC.E16).*

Las actividades sociales, políticas y religiosas, permitieron a los estudiantes acceder a espacios de aprendizaje similares a los experimentados durante su enseñanza media, en donde trabajaron temas controversiales con la guía de su profesor de aula. En este sentido el trabajo práctico resulta significativo para el estudiante, ya que genera un recuerdo que le facilita posteriormente la elaboración de opiniones sobre un tema y el análisis sobre una determinada situación del país.

Las actividades extra-escolares son importantes para los estudiantes en la medida que los hace buscar alternativas de solución a determinados problemas sociales. Así lo narra uno de ellos al decir: *“Trabajamos con el problema social de la pobreza, la igualdad de derechos, la discriminación. Hacíamos rutas de calle, entregando juguetes, víveres, a los más necesitados. Íbamos a colegios de escasos recursos y llevábamos regalos. Visitábamos hogares de ancianos, de niños, con capacidades diferentes. Días festivos, navidad, pascua del conejo y juntábamos cosas y se las entregábamos a los niños”* (SIC.E10).

El trabajo extra-escolar permite a los estudiantes observar a otras personas y encontrar similitudes entre las actividades del profesor y lo que ellos puedan llevar a cabo a través de su voluntariado. Además, analizar un tema controversial y evidenciar su correspondencia en los grupos o instituciones que visitan, potencia sus aprendizajes. Así lo señaló uno de los estudiantes al afirmar que trabajar un tema controversial: *“...crea una noción en nosotros mismos ya que el tema es importante, en este caso el embarazo en adolescentes tiene que ver con todos nosotros”* (SIC.E2).

c) Trama de sentido 3: El intercambio de ideas mejora las relaciones entre los estudiantes.

La importancia que los estudiantes atribuyen a la conversación y a la participación en clase está ligada a la posibilidad que tienen estos de crear posiciones personales y manifestarlas abiertamente en actividades escolares guiadas por temas controversiales.

La conversación, por ejemplo, vinculada al análisis de la controversia de un determinado hecho y que ha sido planteada por el profesor en el aula, lleva al estudiante a buscar

información, describirla y posteriormente a crear una opinión sobre la realidad social. Así lo menciona uno de los estudiantes, quien al trabajar el tema de la homosexualidad manifiesta que “...fue a través de un debate en clase en donde se manifestaron las causas y consecuencias en la sociedad chilena” (SIC.E15).

Por otra parte, el trabajo grupal en donde se discute sobre un tema controversial, es una acción potente que permitió a los estudiantes proponer alternativas de solución, contrastar permanentemente información desde diferentes visiones, de sus mismos pares, buscar diferentes autores y encontrar maneras de contextualizar los datos a los diferentes tiempos históricos del país: “Cuando estudiamos la instalación del gobierno militar lo hicimos de manera muy superficial. En otros casos en clase hacíamos comentarios y plateábamos nuestras posturas, dábamos a conocer posibles soluciones y el profesor nos pedía que nos enfocáramos en ayudar a tomar consciencia acerca de un tema” (SIC.E9).

Contextualizar la información para contrastarla lleva a que el estudiante organice sus ideas para crear opiniones y una posición respecto a las diversas situaciones que ocurren en la realidad social, articulando a los acontecimientos, conceptos sociales aprendidos en una determinada asignatura.

d) Trama de sentido 4: Reconocer la afectación de un tema controversial configura subjetividades políticas.

La afectación emocional que siente el estudiante al analizar un tema controversial, le permite construir sentidos y significados con los cuales podrá explicar otras experiencias, situaciones similares o situaciones de familiares y amigos. Al afectarse, el alumno conecta la cotidianidad con las opiniones que ha construido en el aula, su casa o en las agrupaciones en donde participa y construirá nuevos significados que articulará a su subjetividad.

La experiencia centrada en una afectación emocional genera en el estudiante la necesidad de nombrar los motivos por los cuales una determinada situación tiene para este una valoración, así como entender por sí mismo que una reflexión centrada en el contexto será un paso fundamental para que se vincule a una agrupación social o para que reconozca la

necesidad de actuar para mejorar un problema, esto no es más que el inicio de la configuración de su subjetividad política.

Un tema controversial, para que genere un proceso de configuración de la subjetividad política debe ser experimentado desde la propia persona, desde su interior, su emoción. Los procesos de configuración de la subjetividad política llevan unidos, emocionalidad y, por tanto, la experiencia real o simbólica será fundamental para que tal proceso se inicie, mantenga y se renueve permanentemente.

Presentar al estudiante un tema controversial y pedirle que valore su nivel de afectación, no es favorable si no se le pide además que justifique sus motivos, que tome posición y de cuenta de los sentidos que han revivido en él.

4.2. Análisis del instrumento cuestionario de imágenes controversiales.

El sistema educacional chileno es cuestionado por profesores, políticos y la sociedad en general, por no formar profesionales para las necesidades de la sociedad actual. Los estudiantes que hoy se encuentran en la universidad deberían estar preparados para desenvolverse personal y profesionalmente ante las dificultades que se les presentan. Por lo que ser ciudadano hoy es una enorme responsabilidad, no solo si se es consciente de ella y se aprende todo aquello que se requiere para serlo, sino porque el conocimiento debe ser integrador y transdisciplinar. Por tal motivo, comprender las opiniones de los estudiantes sobre temas controversiales de la realidad chilena aportará saberes sobre la manera en la que las personas actúan en diferentes situaciones y tener claridad sobre la intencionalidad con la que se enseñan algunos contenidos disciplinares.

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas entregadas por los estudiantes al segundo instrumento aplicado, el *cuestionario de imágenes controversiales*, el cual estuvo compuesto de dos imágenes que hacían alusión a dos situaciones de la realidad chilena y que durante el año 2012 fueron difundidas ampliamente por los medios de comunicación, debido al impacto que generó en las personas implicadas y porque, posteriormente, cambiaría la política pública de los años siguientes respecto al: *acceso a la educación*

superior y el *conflicto mapuche*. Estas imágenes no son nuevas para los alumnos, ya que fueron alusivas a temas que ya habían sido consultados con anterioridad.

Para realizar el análisis se tuvo en cuenta lo planteado por Jorba, Gómez y Prat (2000) y Campos (2012), para clasificar las respuestas de los estudiantes de acuerdo al nivel descriptivo, explicativo y de opinión política. Los datos cuantitativos serán presentados por medio de tablas y porcentajes y, los cualitativos por medio de categorías al finalizar el análisis de ambas imágenes.

Los niveles que fueron determinados para organizar las respuestas de los estudiantes serán entendidos de la siguiente manera.

Tabla 65. Componentes para el análisis de las respuestas de los estudiantes.

La descripción	Es un enunciado que enumera las propiedades del fenómeno contenido en la imagen controversial.
La explicación	Es un enunciado que incluye razones sobre la existencia del fenómeno que se observa en la imagen. Contiene relaciones con el conocimiento de un área en particular y conceptos.
La opinión política	Es una declaración personal que evidencia una postura política sobre lo que la imagen representa para una colectividad, en la que se incluyen emociones y apreciaciones.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Resultados de la primera imagen del cuestionario de imágenes controversiales.

La primera imagen del instrumento tuvo los siguientes resultados:



Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Tabla 66. Clasificación de respuestas a la primera imagen controversial.

Clasificación de respuestas	Descripción	Explicación	Opinión política
Porcentaje	29%	46%	25%
Número de estudiantes	7	11	6
Respuestas de los estudiantes : 24 Sin responder: 15			

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Tabla 66, solo el 25% evidenció una postura política luego de analizar la imagen observada. Además, más del 60% del curso describen o explican lo que observaron, sin reconocerse como poseedor de una solución o parte de un problema.

- Respuestas descriptivas.

Las respuestas descriptivas fueron clasificadas de la siguiente manera.

Tabla 67. Respuestas descriptivas.

Propiedades de la imagen	Códigos en la descripción
Marcha de estudiantes. Manifestación de alumnos de colegios. Carteles elaborados por universitarios.	Movimiento estudiantil.

Fuente: Elaboración propia. Imagen controversial 1.

Las descripciones elaboradas por los estudiantes estuvieron centradas en los elementos explícitos que se encontraban en la imagen, los jóvenes que marchaban, el grupo de estudiantes universitarios y los carteles que llevaban. Se observó también que algunos hicieron alusión de la indumentaria que llevaban las personas de la imagen, concluyendo que parecían menores de edad. Así lo señala uno de los estudiantes: “*Se ve un grupo de jóvenes que están haciendo una manifestación con la que piden educación gratuita según el paño que llevan*” (SIC.E9).

El código presente en las descripciones se denominó *movimiento estudiantil*, pues para el 29% de los estudiantes el grupo al que hacía alusión la imagen se correspondía con los reclamos que hacen los estudiantes por educación gratuita. Independiente del nivel, educación básica, media o superior, todos describieron a jóvenes que son estudiantes.

- **Respuestas explicativas.**

Los estudiantes que elaboraron respuestas para explicar la imagen desde el problema que tienen actualmente los estudiantes chilenos para tener una educación de calidad.

Tabla 68. Respuestas explicativas.

Conceptos sobre la imagen	Área del conocimiento	Códigos en las explicaciones
Formación. Historia. Lucha.	Psicología. Sociología. Ciencias políticas.	Educación.

Fuente: Elaboración propia. Imagen controversial 1.

Las respuestas explicativas de los estudiantes incluyeron el rol que tienen las ciencias, especialmente la psicología, para fortalecer los procesos participativos, señalando ser un aporte para entender el comportamiento político de aquellos jóvenes que realizan manifestación para exigir una educación que garantice el acceso de las personas a la educación superior y un egreso exitoso.

Las explicaciones construidas por los estudiantes hicieron referencia a diferentes áreas del conocimiento, especialmente aquellas que consideraron podrían plantearse para lograr cambios estructurales en la sociedad: *“Esta imagen representa a los jóvenes y la problemática que está a nivel nacional, la educación de calidad a la que no todos pueden acceder. Hoy en día hay mucha controversia y desde la psicología se podría investigar al manifestante, quien plantea una opción para que entiendan mejor de qué se trata su lucha. A lo largo de la historia, la educación ha sido un asunto importante para la sociedad chilena”* (SIC.E16).

Para los estudiantes el concepto central evidenciado en las explicaciones es el de formación. El 46% que explicó la imagen, sugirió que la educación es la controversia que le subyace a la imagen, pero es durante el proceso de formación de opiniones que se genera una dificultad entre la articulación de conceptos de *historia* y *lucha* y el código *educación*, el que fue definido como el problema que ha tenido la sociedad e imposibilita a los jóvenes a acceder a otros beneficios personales y sociales que son posibles solo a través de su ingreso al sistema educativo, ya sea en la básica, media o superior.

- **Respuestas de opinión política.**

Las opiniones de los estudiantes sobre la segunda imagen evidencian una postura política sobre el problema de la educación y la necesidad de los estudiantes por lograr calidad y gratuidad.

Tabla 69. Respuestas de opinión política.

Opiniones políticas sobre la imagen	Códigos en las opiniones
Controversia para los jóvenes. Reforma educativa. Cambios sociales Acciones políticas.	Realidades

Fuente: Elaboración propia. Imagen controversial 1.

Como se observa en el Tabla 69, el 25% de los alumnos tuvieron opiniones similares; para ellos la imagen es un reflejo vivido del proceso que tuvieron que realizar para ingresar a la universidad; también con situaciones similares vividas por otros familiares y amigos cercanos a su cotidianidad.

Las opiniones de los estudiantes reflejan las realidades de los jóvenes, que como ellos, encuentran en las movilizaciones estudiantiles posiciones comunes sobre la educación. Así lo afirma uno de los estudiantes: *“Esta imagen representa un problema que se presenta hoy en Chile en el ámbito educación, en donde los estudiantes están exigiendo calidad y gratuidad. Esto, visto desde un enfoque constructivista hubiera tenido ya una solución, ya que los estudiantes son capaces de construir su propia realidad y alternativas para generar un cambio en la sociedad, además, puedo hacer una relación con lo que creo que debe ser un pueblo unido, porque tiene mayor posibilidad de generar cambios en la sociedad”*. (SIC.E34)

Como se puede observar en la Tabla 70, el estudiante E30 tuvo un cambio de opinión, perceptible entre las respuestas que entregó en el *cuestionario de diagnóstico* y la respuesta que elaboró en el *cuestionario de imágenes controversiales*.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Tabla 70. Cambio en la opinión de un estudiante.

Respuesta del estudiante en el instrumento <i>Cuestionario de diagnóstico</i> <i>Respuestas 2, 3 y 4.</i>	Respuesta del estudiante en el instrumento <i>Cuestionario de imágenes controversiales</i> <i>Imagen 2:</i>
<p>Pregunta 2. Sobre la importancia del tema <i>Acceso a la educación superior</i>: Respuesta: <i>Poco importante.</i> Justificación del estudiante: <i>“El conocimiento es poder. El hombre de conocimiento pues sin este no puede vivir”</i></p>	<p><i>“Esta imagen es un problema que se presenta hoy en Chile en el ámbito educativo, en donde los estudiantes están exigiendo calidad y gratuidad. Esto, visto desde un enfoque constructivista hubiera tenido ya una solución, ya que los estudiantes son capaces de construir su propia realidad y alternativas para generar un cambio en la sociedad actual, además, puedo hacer una relación con lo que creo que debe ser un pueblo unido, porque tiene mayor posibilidad de generar cambios en la sociedad que si no es abierto al diálogo, por eso nosotros los jóvenes debemos hacer más y beneficiarnos todos” (SIC.E30).</i></p>
<p>Pregunta 3. <i>Situación sobre las manifestaciones estudiantiles.</i> Respuesta: <i>De acuerdo.</i> Justificación del estudiante: <i>“Creo que las manifestaciones ayudan pero se vuelven un caos cuando comienzan los destrozos”</i></p>	<p><i>“Esta imagen es un problema que se presenta hoy en Chile en el ámbito educativo, en donde los estudiantes están exigiendo calidad y gratuidad. Esto, visto desde un enfoque constructivista hubiera tenido ya una solución, ya que los estudiantes son capaces de construir su propia realidad y alternativas para generar un cambio en la sociedad actual, además, puedo hacer una relación con lo que creo que debe ser un pueblo unido, porque tiene mayor posibilidad de generar cambios en la sociedad que si no es abierto al diálogo, por eso nosotros los jóvenes debemos hacer más y beneficiarnos todos” (SIC.E30).</i></p>
<p>Pregunta 4. <i>Afectación del tema Acceso a la educación superior:</i> Respuesta: <i>Muy afectado.</i> Justificación del estudiante: <i>“Quiero poder acceder a una formación de acuerdo a lo que quiero”</i></p>	

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 70, se pueden evidenciar cambios en las respuestas del estudiante, conducentes hacia una opinión política.

a) Articulación de conceptos sobre un tema que es controversial:

La primera respuesta que da el estudiante al ser consultado por la importancia del tema *acceso a la educación superior* no evidencia una postura clara respecto a la pregunta solo señala que: *“El conocimiento es poder. El hombre de conocimiento pues sin este no puede vivir”*. Es posible que no tenga información suficiente para dar una visión personal más completa, lo que sí logra elaborar en el instrumento que se aplicó al finalizar las clases: *“Esta imagen es un problema que se presenta hoy en Chile en el ámbito educativo, en donde los estudiantes están exigiendo calidad y gratuidad...”*. Es posible observar que integra en su narración el concepto *“problema”*, lo sitúa en el *“ámbito educativo”*, en un contexto particular *“Chile”* y en un momento histórico específico *hoy*. Reconoce también quiénes son los involucrados *“los estudiantes”* y tiene claro qué piden a través de sus acciones *“calidad y gratuidad”*.

- b) Reconocimiento de una afectación común entre los estudiantes que se manifiestan:

Un cambio evidente en la narración del estudiante es que empatiza con otros estudiantes y construye un sentido diferente respecto a las manifestaciones. Cuando señala estar de acuerdo con la dispersión por parte de Carabineros, lo justifica respondiendo: “... *se vuelven un caos cuando comienzan los destrozos*”; sin embargo, al dar su opinión sobre la imagen narra que “... *los estudiantes son capaces de construir su propia realidad y alternativas para generar un cambio en la sociedad actual, además, puedo hacer una relación con lo que creo que debe ser un pueblo unido*”. Es decir, integra a su repertorio de sentidos y significados conceptos como “*realidad*” y “*cambio*”, además reconoce en los estudiantes manifestantes capacidades para construir y generar cambios en la “*sociedad actual*”, empatiza con ellos al reconocer algo común entre los universitarios y es el deseo de ser profesionales “... *creo que debe ser un pueblo unido*”.

- c) La afectación es un sentido que se reafirma mediante una opinión política:

La opinión política reafirma el sentido que tiene el estudiante respecto de una situación que lo afecta. Inicialmente dijo sobre el tema “... *quiero poder acceder a una formación de acuerdo a lo que quiero*” y, posteriormente lo reafirmó “*por eso nosotros los jóvenes debemos hacer más y beneficiarnos todos*”. Mencionarse dentro de la respuesta como parte del problema o situación, según su interpretación, refleja una emocionalidad que es característica de la subjetividad política y que se manifiesta con el sentido de colectividad a partir del “*nosotros*” y el “*todos*”.

4.2.2. Resultados de la segunda imagen del cuestionario de imágenes controversiales.

La segunda imagen del instrumento tuvo los siguientes resultados:



Las narraciones de los estudiantes sobre la segunda imagen del instrumento fue clasificada teniendo en cuenta si la describían, daban una opinión sobre ella o la explicaban incluyendo tanto la opinión personal como los conceptos trabajados durante las clases. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

Tabla 71. Clasificación de respuestas de la segunda imagen controversial.

Clasificación de respuestas	Descripción	Explicación	Opinión política
Porcentaje	42%	37%	21%
Número de estudiantes	10	9	5

Respuestas de los estudiantes: 24 Sin responder: 15

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Tabla 71, el 42% del grupo de alumnos entregaron una descripción sobre la imagen propuesta. El 37% explicaron la imagen teniendo en cuenta conceptos trabajados durante las clases, y solo el 21% de los estudiantes entregaron una opinión con la que expresaron una postura política sobre lo que observaron.

Lograr que los estudiantes produzcan reflexiones, es decir en donde puedan dar una opinión y explicación sobre la realidad, solo es posible si han sido capaces de interpelarla. Emitir juicios sobre la realidad que observan y no solo describirla, es posible si comprenden la correspondencia en la cotidianidad de los conceptos sociales (Campos, 2012).

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

La integración de los conceptos trabajados en clase y de las teorías que fueron analizadas durante el desarrollo de la asignatura permitió a los estudiantes analizar las imágenes del instrumento y avanzar hacia un nivel de mayor elaboración en sus observaciones.

La articulación cognitiva y emocional es justamente la que resulta de un proceso de configuración de la subjetividad política, la que se va construyendo y permite al estudiante generar una postura sobre el otro (en el caso de las imágenes: estudiantes universitarios que realizan una marcha en demanda de un acceso a la educación más equitativo) y, sobre el reconocimiento de otras realidades diferentes a las suyas.

El 42% de los estudiantes que realizaron una descripción de la imagen se centraron en reproducir de manera escrita lo que observaron. No incluyeron conceptos con los que pudieran explicar lo que allí estaba ocurriendo y mucho menos una postura política sobre las causas o consecuencias de lo que posiblemente ha ocurrido con las personas visibles en las imágenes.

Los estudiantes que elaboraron una narración que incluyó conceptos que fueron trabajados durante las clases, entregaron una visión que, no solo les permitió comprender lo que la imagen por sí sola reflejaba, sino que su reflexión desde su rol como futuros profesionales, les hizo considerar tal fotografía como un hecho actualizado de la realidad que fue interpretada desde la controversia que les generó y así tomar una postura política clara sobre lo que estaba ocurriendo en el fragmento que observaron.

- **Respuestas descriptivas.**

Las respuestas descriptivas fueron clasificadas de la siguiente manera.

Tabla 72. Respuestas descriptivas.

Propiedades de la imagen	Código en la descripción
Personas de una comunidad. Grupo de personas en un rito. Música de la comunidad. Vestidos y trajes típicos.	Ser Mapuche

Fuente: Elaboración propia. Imagen controversial 1.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Como se observa en el Tabla 72, el 60% de los estudiantes que describieron la imagen planteada en el instrumento, entregaron poca información sobre las personas que se encuentran en la fotografía. Sus respuestas estuvieron centradas en los elementos explícitos. Las narraciones hicieron referencia a sus vestidos, tambores, etc., mencionando incluso la ubicación de las personas: sentadas o de pie, etc.

Respecto al código *ser mapuche*, para los estudiantes representa una diferencia sobre lo que significa ser de esta etnia y reconocerse como parte de una comunidad indígena. Según los estudiantes existe una diferencia entre lo que hacen las personas de esta comunidad y aquellas que no lo son; sin embargo, es posible evidenciar una postura discriminatoria (consciente o no consciente) sobre ser normales o anormales. Por tal motivo, las descripciones giraron en torno a lo que se expresaba en la imagen, en donde se evidencian prácticas poco comunes y que solo son características de quienes reconocen otra cultura diferente a la chilena: *“En esta imagen se ve a un grupo de personas que son mapuches y están en una ceremonia o demostración de su cultura, los que son mapuches son quienes están en el suelo con sus vestidos y joyas y los que están de pie son personas normales, que no son mapuches pero los están mirando”* (SIC.E10).

- Respuestas explicativas.

Como se puede observar en el Tabla 73, el 37% de los estudiantes que explicaron la imagen lo hicieron utilizando conceptos trabajados en clase y establecieron relaciones con áreas de las ciencias humanas y sociales.

Tabla 73. Respuestas explicativas.

Conceptos sobre la imagen	Área del conocimiento	Códigos en las explicaciones
Consciencia.	Psicología.	Cultura.
Constructivismo.	Sociología.	
Conductismo.	Ciencias políticas.	
Prácticas sociales.		
Realidad.		
Estado.		
Problema social.		

Fuente: Elaboración propia. Imagen controversial 2.

Las explicaciones entregadas por los estudiantes sobre la imagen planteada, incluyeron conceptos como: consciencia, constructivismo o realidad, etc., en una narración que

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

también dio cuenta de las áreas del conocimiento desde donde podrían analizar lo observado. Los resultados son los siguientes.

Las respuestas de los estudiantes evidencian una articulación de conceptos que se orientan al reconocimiento de una controversia que está implícita en la imagen que, de acuerdo a lo expresado, es un problema de la cultura mapuche, que debe ser abordado desde diferentes áreas del conocimiento.

Explicar la vida cotidiana y los problemas que allí se presentan, la manera como estos afectan a las personas desde un marco referencial, disciplinar y personal, requiere de habilidades de razonamiento y solución de problemas. Este proceso, señala Carretero (1997), ha sido denominado por varios autores con el término de razonamiento informal, el cual actúa de manera simultánea con las actividades intelectuales que componen el pensamiento aplicado a la vida cotidiana. Este tipo de razonamiento ha sido nombrado, también, como pensamiento crítico y tiene en su base la reflexión.

Las explicaciones entregadas por los estudiantes son un ejemplo del tipo de habilidades de razonamiento crítico que reflejan el proceso reflexivo que realiza el estudiante a partir de la observación y análisis de la imagen presentada.

Plantear situaciones cotidianas para trabajar contenidos disciplinares y analizar temas controversiales, promueve en los estudiantes generar interés en la realidad social que les rodea. Además, ellos mismos son quienes elaboran posibles alternativas de solución que solo pueden lograrse si efectivamente realizan una reflexión previa, contrastan ideas con otros estudiantes, construyen consenso entre diferentes posturas y adaptan sus propios puntos de vista; aspectos necesarios en el proceso de configuración de la subjetividad política.

El código presente en las explicaciones es *cultura*, entendido como las dificultades que actualmente tienen las personas de la imagen por la pertenencia a una cultura particular, la Mapuche. De acuerdo a las respuestas de los estudiantes, al analizar la imagen coinciden con que existe un problema atribuido a su cultura o lo que esta representa para el país. Así lo explica uno de los estudiantes: *“El problema social del conflicto mapuche existe desde*

hace mucho tiempo en nuestro país. El gobierno no lo ha enfrentado para resolver el tema de las tierras que tienen que devolver. La labor de la psicología social sería la de mediar y realizar un estudio sobre las consecuencias emocionales que ha generado este conflicto en los niños y la sociedad chilena, especialmente en los que consideran que ellos no son parte del país y su cultura no es la de todos” (SIC.E21).

- **Respuestas de opinión política.**

Respecto a las respuestas de opinión política, se encontraron posiciones que reflejan un punto de vista común respecto a la imagen planteada.

Tabla 74. Respuestas de opinión política

Opiniones políticas sobre la imagen	Códigos en las opiniones
Derechos de las personas. Aprendizaje social. Creencias y actitudes. Reconocimiento político.	Ciudadanía activa.

Fuente: Elaboración propia. Imagen controversial 2.

El 21% de los estudiantes elaboraron una opinión política, incluyendo conceptos, pero también una postura sobre el problema que según su análisis, se encuentra implícito en la imagen. Lo más importante en las narraciones de los estudiantes es que trascendieron la descripción y explicación, construyendo una opinión en donde expresaron una relación entre una situación de la cotidianidad y la imagen planteada. Esto fue justamente lo que este instrumento buscaba que el alumno, a partir de conceptos previamente trabajados, construyera una idea con la cual, no solo cuestionara lo que observaba de la realidad, lo que plasmaba la imagen, sino todo aquello que estuviera relacionado con ella fuera del aula.

Respecto al código *ciudadanía activa*, fue definido como una posición crítica que las personas deberían tener en la actualidad para generar acciones que hagan posible la superación de las dificultades sociales que se presentan en el país y que guardan relación con el conflicto mapuche.

Las opiniones de los estudiantes están relacionadas con lo que las personas pueden realizar para reconocer a las comunidades indígenas como parte fundamental de la cultura e

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

historia del país. La imagen es para el 21% de los estudiantes el reflejo de un conflicto que en la actualidad se ha mantenido. Incluyen conceptos trabajados en clase, pero lo que llama la atención es la postura política que expresan en sus declaraciones.

Como se puede observar en la Tabla 75, las respuestas del estudiante E26 tuvieron un cambio, desde que dio su opinión en el *cuestionario de diagnóstico* en donde eran precarias y carecían de una orientación política hasta ahora. Este mismo alumno, luego de participar de las clases respondió al *cuestionario de imágenes controversiales* con diferentes conceptos y se puede evidenciar que toma una posición particular respecto del contexto que refleja la imagen.

Tabla 75. Cambio en la opinión de un estudiante.

Respuesta del estudiante E26 en el instrumento <i>Cuestionario de diagnóstico</i> Respuestas 2, 3 y 4.	Respuesta del estudiante E26 en el instrumento <i>Cuestionario de imágenes controversiales</i> Imagen 2:
Pregunta 2. Sobre la importancia del tema Conflicto Mapuche: Respuesta: <i>Muy importante.</i> Justificación del estudiante: “ <i>Los Mapuches son afectados por la represión violenta a lo largo de la historia</i> ”	“ <i>La cultura influye en el aprendizaje de una persona, allí mismo se insertan las creencias y su forma de actuar y ver el mundo. Las experiencias que tiene cada persona y cómo las ve y las sientes, también le permite crear y transformar la cultura. Es decir, allí veo como el sujeto se manifiesta sobre su entorno y vincula a otros para hacer cultura, es una construcción social que cada persona hace contribuye y en donde la psicología tiene mucho para aportar, desde ser puente entre las personas hasta de mejorar sus vidas a partir de la aplicación de sus teorías sociales</i> ” (E26).
Pregunta 3. Situación sobre la región de la Araucanía. Respuesta: <i>De acuerdo.</i> Justificación del estudiante: “ <i>Estoy de acuerdo con la situación pero no estoy informado de las acciones que hace el grupo o el Estado</i> ”	
Pregunta 4. <i>Afectación del tema Conflicto Mapuche.</i> Respuesta: <i>Medianamente afectado.</i> Justificación del estudiante: “ <i>No siento que esté muy informado pero estoy afectado porque soy parte del país</i> ”.	

Fuente: Elaboración propia.

El ejemplo de la Tabla 75 permite afirmar que el estudiante ha transitado de una descripción de hechos o fenómenos a integrar diferentes conceptos teóricos que eran una exigencia del plan de estudios de la carrera, los que fueron trabajados durante las semanas que duró la asignatura. Además, la conexión que logró realizar el alumno al incluir también una opinión política, le permite tener un marco explicativo para dar cuenta del contexto, a través de una imagen de la realidad social actual. Por este motivo, es importante insistir en la elaboración de opiniones, el reconocimiento de una postura crítica sobre lo que sucede

fuera del aula y de incorporar al análisis de temas controversiales también como parte del proceso de evaluación de la clase.

A partir de las respuestas del estudiante se logró evidenciar lo siguiente:

a) Incluye conceptos para reconocer un problema:

El estudiante al ser consultado por la importancia del tema mapuche considera que: “... *son afectados por la represión violenta a lo largo de la historia*”; sin embargo, al dar su opinión sobre la imagen responde en una relación con la “*cultura*”, afirma que “...*influye en el aprendizaje de una persona, allí mismo se insertan las creencias y su forma de actuar y ver el mundo*”. “...*Las experiencias que tiene cada persona y cómo las ve y las sientes, también le permite crear y transformar la cultura*”. Incluye a su narración los conceptos de aprendizaje, persona, sentimientos, transformación y obviamente cultura.

Tal articulación refleja un cambio en el sentido de “*comunidad*”, así lo narra el estudiante: “...*allí veo como el sujeto se manifiesta sobre su entorno y vincula a otros para hacer cultura, es una construcción social que cada persona hace*”. Es decir, deja de referirse a “...*los mapuche como*” un grupo minoritario y los incluye como parte de las personas que construyen cultura, reconociendo un elemento común para todos los que viven en el país.

b) Reconoce la función social de las ciencias:

El estudiante construye una opinión que es posible a partir de la articulación de conceptos. En un inicio afirmaba: “... *No siento que esté muy informado pero estoy afectado porque soy parte del país*”; sin embargo, al dar su opinión sobre la imagen señaló: “... *es una construcción social que cada persona hace contribuye y en donde la psicología tiene mucho para aportar, desde ser puente entre las personas hasta de mejorar sus vidas a partir de la aplicación de sus teorías sociales*”. Lo más importante fue evidenciar que consideró la “*construcción social*” y las “*teorías sociales*” como una parte fundamental en la relación que este estableció entre la psicología y la sociedad.

4.2.3. Categorías del instrumento cuestionario de imágenes controversiales.

La información cualitativa entregada por los estudiantes al instrumento *cuestionario de imágenes controversiales*, permitió la elaboración de categorías con las cuales es posible explicar el proceso de configuración de la subjetividad política.

Zechmeister y Johnson (citado por Boisvert, 2004) afirman que para reflexionar sobre un hecho es fundamental realizar un proceso de pensamiento que involucre los siguientes pasos: 1) observación; 2) reflexión de capacidades y actitudes y 3) resolución. Agregan los autores que, para pasar de la observación a la reflexión, es necesario que ocurra en la persona un desequilibrio cognitivo.

El docente es quien debe lograr que tal desequilibrio ocurra para que sus representaciones, significados, sentidos y cogniciones sean modificados por otros que sean más actualizados y acordes con la realidad, además, para que se cree la necesidad de realizar los siguientes pasos.

Pedirle al estudiante a evaluar la información que tiene sobre lo que observa y a que determine de qué manera puede integrar nuevos conceptos para que pueda dar una explicación sobre lo que observa en la realidad, se logra solo a partir de un desequilibrio cognitivo que debe ir acompañado de nueva información, relación entre conceptos y el reconocimiento de las opiniones personales.

- Opinión política.

Las opiniones que construyen los estudiantes sobre situaciones de la cotidianidad, se encuentran compuestas por diferentes narraciones que provienen de hechos que no siempre están relacionadas entre sí, pero que es el alumno el que las articula generando un reflejo fiel de la realidad, la que él construyó y de la cual puede opinar. Así lo señaló un estudiante: *“En esta imagen se observa a un grupo de jóvenes en una problemática que está a nivel nacional y es de la educación gratuita. En donde existe mucha controversia.*

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Desde la perspectiva psicológica se podría decir que el manifestante trata de educar a toda la población para que entiendan mejor de qué se trata lo que hacen” (SIC.E14).

Asumir una postura integrando hechos, narraciones y opiniones, lleva al estudiante a iniciar un proceso de configuración de su subjetividad política, no solo de su propia posición, sino de todos los que se encuentran en las diversas situaciones cotidianas controversiales que suceden en la sociedad, le exige una reflexión sobre la acción y sobre sí mismo. Así lo señala uno de los estudiantes al afirmar que: *“Puedo apreciar una etnia diferente, pero que se asocia a la mapuche. La cual en la sociedad actual se traduce a un problema social por el hecho de ver la vida diferente, de tener diferentes creencias. Hoy en día esto ha causado grandes conflictos entre el pueblo mapuche y la sociedad. El gobierno accedió a reconocer la importancia de este pueblo y decidió beneficiarlos, pero creo que aún el conflicto sigue y no terminará” (SIC.E30).*

El consenso que debe realizar el estudiante, cognitivo y emocional, replantea la manera como el estudiante puede enfrentarse a la realidad a través del análisis de lo controversial y elaborar una respuesta que incluya su emocionalidad: *“Cada cultura tiene su propia identidad y educación, así como creencias. Como tienen su propio lenguaje que les es universal y crea las condiciones para su entendimiento, son cultura y una forma de construir mundo a partir de sus ritos” (SIC.E2).*

La inclusión de la controversia, tanto en el aula como fuera de ella, permite a los estudiantes enfrentarse a problemas reales. En el caso particular de la asignatura en donde se desarrolló la investigación, podían incluso cuestionar la manera como una determinada ciencia puede contribuir a la superación de las dificultades de diversos grupos sociales.

La controversia, además, genera una reconstrucción permanente entre los sentidos que atribuyen los estudiantes sobre los temas propuestos y la manera como sus opiniones pueden reelaborarse e integrar visiones de otros contextos. Es decir, cuanto más frecuente sea la vinculación entre ellos y los temas controversiales, mejor será la visión que tengan sobre la realidad en un determinado período de tiempo (Pozo, 1994). La posibilidad de trabajar con temas controversiales va a depender de la funcionalidad con la que el estudiante perciba que su resolución le traerá beneficios cognitivos y emocionales, y de su

involucramiento, modificando así su valoración y afectación y finalmente, construyendo un nuevo sentido.

La funcionalidad de integrar la controversia, dependerá principalmente del docente, pues es este quien debe plantear a los estudiantes actividades que generen sensibilidades diversas en el aula, para que sean ellos quienes se motiven a reflexionar sobre ellos mismos. Así lo mencionó uno de los estudiantes *“Observo una cultura que está manifestándose en un contexto social en donde todos compartimos el mismo territorio, pero pienso que ese tipo de experiencias van enfocadas a explicar la base de la visión que ellos hacen de ellos mismos, eso mismo hacemos nosotros pero con otros elementos”* (SIC.E9).

- Sentido controversial.

Los temas controversiales trabajados tanto en espacios escolares como extra-escolares, permiten el reconocimiento de la existencia de diferentes visiones así como de posiciones personales sobre la realidad. Las opiniones y la expresión de las contradicciones que los estudiantes tienen, es un paso fundamental para que el estudiante establezca relaciones entre lo que este cree saber sobre la cotidianidad y lo que otros dicen sobre la misma. Tales ideas contradictorias son una posibilidad para que el alumno tome una postura frente a situaciones diversas de maneras diferentes, construyendo sentidos a medida que sus experiencias se diversifican.

Expresar las opiniones es parte del proceso de configuración de una subjetividad política, ya que los nuevos sentidos que va generando, le permiten reflexionar y ser consciente. Por tal razón, debería lograrse la interacción, crear oportunidades para integrar nuevos conocimientos a sus opiniones: *“Veo una cultura que fue construida en relación con la realidad que vivían las personas en un determinado momento, eso se puede relacionar con el enfoque constructivista de la psicología, ya que estas personas están construyendo su propia realidad. Puedo relacionar esto con el enfoque conductista ya que a ciertos estímulos de la realidad, estas personas podrían tener conductas diferentes”* (SIC.E13).

Motivar la reflexión en los estudiantes mediante el uso de temas controversiales y configurar en ellos subjetividades políticas, podría llevar a que estos se involucren en procesos de formación política, organizaciones partidistas o de otro tipo de actividades en lo social, la convivencia, la equidad, etc.

Los sentidos, aunque diferentes de acuerdo a las situaciones que se van presentando en la cotidianidad, están mediados por las emociones que les subyacen, por lo que la subjetividad política fue también expresada por los estudiantes como una reflexión sobre el bien común. Así lo señala uno de los estudiantes: *“Observo un problema que genera controversia social de la educación. Durante años los estudiantes han estado luchando para que la educación sea gratuita pero no lo consiguen aún, pero cada día más estudiantes salen a manifestarse en masa pero los reprime la policía. Esta represión genera más descontento y hace que entre los manifestantes se metan personas que no son pacíficas y se aprovechan de la situación”* (SIC.E19).

Una ciudadanía activa es aquella que exige el cumplimiento de los derechos y rechaza las acciones violentas que transgreden el bienestar de todos, sin embargo, es también quien a pesar de lo anterior, puede estar en contra del propio Estado y rechazar cuando este atenta contra sus ciudadanos. La violencia, para los estudiantes, es un sentido elaborado que unido a otros, territorio o gobierno, están ligados a opiniones sobre la dinámica social, que si bien estuvo expuesta explícitamente en las situaciones que planteaba el instrumento, ellos también pueden haber observado durante sus actividades de voluntariado o en la cotidianidad de sus contextos.

- Reflexión política.

Generar espacios de reflexividad, en donde los estudiantes logren crear sentidos subjetivos, ligados a la estética, la historia o la cultura, son relevantes en la medida que las opiniones que van elaborando con sus pares, contribuyen a consensuar contenidos de aprendizaje.

La organización de sentidos subjetivos con los cuales los estudiantes de este grupo definen aspectos de la cotidianidad sobre lo que significa ser ciudadano chileno, respetar la

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

democracia y tener derechos, sentirse parte de una ciudad, empatizar con quienes se manifestaron para exigir un derecho y defenderlo mediante el uso de la fuerza pública.

Estos sentidos se integran de manera inseparable a las experiencias de los estudiantes del aula clase en donde actualmente se encuentran, a las dificultades de su barrio, al país en el que actualmente viven y se desarrollan. Una muestra de esto es lo que afirma uno de los estudiantes: *“Esta imagen es un problema que se presenta hoy en Chile en el ámbito educación, en donde los estudiantes están exigiendo calidad y gratuidad. Esto, visto desde un enfoque constructivista hubiera tenido ya una solución, ya que los estudiantes son capaces de construir su propia realidad y alternativas para generar un cambio en la sociedad, además, puedo hacer una relación con lo que creo que debe ser un pueblo unido, porque tiene mayor posibilidad de generar cambios en la sociedad”* (SIC.28).

La configuración de la subjetividad política puede ser a veces un proceso no consciente, pero que a través de las experiencias y de la creación de sentidos sobre aspectos de su cotidianidad, puede hacer consciente. Es un proceso, que aunque posible de ser conocido, no es acabado e inmóvil. Justamente es todo lo contrario, puede cambiar conforme el estudiante siga teniendo experiencias, que le genere nuevos sentidos y significados. Así lo mencionó uno de los estudiantes: *“Observo un problema social que aunque está en esta imagen, ocurre en otra región, y es el reconocimiento de los pueblos originarios. Esto está ocurriendo desde hace muchos años con la llegada de los conquistadores a América. Estas personas se sienten doblegadas y tratan de manifestarse en contra del Estado para poder conservar su cultura”* (SIC.E17).

La reflexión sobre la controversia es una manera innovadora de abordar el aprendizaje de los estudiantes, diferente a la transmisión o repetición de contenidos, por el contrario buscan el involucramiento de estos en el desarrollo de habilidades de pensamiento cada vez más complejas, como lo es la reflexividad que es la reflexión sobre la propia reflexión (metareflexión). Esta acción, es observable a través de la opinión que emerge de los sentidos, significados y emociones que se conectan para que el estudiante pueda posicionarse en el mundo y crear su subjetividad política.

El mantenimiento del conflicto y la opinión sobre la responsabilidad del Estado en no establecer un diálogo que permita que la disputa se termine, también lleva al estudiante a considerar que acciones alternativas para demandar un derecho, son válidas. Pensar que es el Estado quien invisibiliza lo que le ocurre a las comunidades mapuches del país, permite a los estudiantes crear un sentido diferente sobre que ocurre en la región de la Araucanía.

Lo relevante en las opiniones de los estudiantes, sigue siendo que a partir de la vinculación emocional que ellos manifiestan, construyen un sentido diferente sobre los problemas de las otras personas, entre ellas las de las comunidades indígenas o de quienes exigen garantías para acceder a la educación superior.

Para los estudiantes, la vinculación emocional no siempre es consciente pero si les permite transformar sus narraciones en opiniones políticas: *“La problemática social del conflicto mapuche existe desde hace mucho tiempo en nuestro país, sin embargo, el gobierno y las autoridades no han intentado resolver el tema de las tierras, las que tienen que devolver. La labor de la psicología es hacer uso de sus teorías para comprender las consecuencias que ha generado este conflicto en la sociedad chilena, especialmente entre quienes no consideran a los mapuches como parte de Chile”* (SIC.E21).

4.2.4. Tramas de sentido construidas a partir de los resultados del cuestionario de imágenes controversiales.

Para la construcción de esta síntesis se elaboraron tres tramas desde donde se podrá explicar el proceso de configuración de la subjetividad política. Cada una de estas tramas tiene articuladas las categorías expuestas anteriormente.

a) Trama de sentido 1: La opinión fundamentada en conceptos es una interpretación de la realidad.

Sucede aquí una situación similar a la que planteaba Schön (1992) sobre la formación de profesionales reflexivos. La idea de presentar a los estudiantes temas que generen controversia y exponerlos a imágenes de la cotidianidad les permite mediante la práctica:

entrenar la escucha activa, proponer conversaciones y dialogar entre pares usando conceptos sociales, vivir experiencias vinculadas a emociones, elaborar sentidos y significados sobre la realidad y realizar opiniones políticas para explicar la cotidianidad. Es así como los estudiantes pueden construir aprendizajes en donde los conceptos trabajados en una clase puedan ser utilizados para interpretar lo que sucede en el mundo, también puedan abordar situaciones complejas y encontrar la manera más adecuada de resolver una dificultad. Es decir, prepararlos para la acción.

Por ello, disponer de estrategias para situar a los estudiantes en un contexto que los aproxime al mundo que está fuera del aula, resulta potente en la medida que son ellos quienes encuentran relaciones entre el trabajo que realizan dentro del aula y la cotidianidad que viven por medio de sus amigos o familias. No solo aprenden sobre conceptos, sino sobre los hechos que continuamente demandan de profesionales reflexivos; por citar el concepto de Schön (1992), que puedan crear sentidos y significados, es decir que configuren subjetividades políticas para que puedan actuar en la realidad social chilena.

Vemos la necesidad de utilizar entonces la realidad como insumo para que las explicaciones, que lleguen a convertirse en narraciones, las que potencialmente llevarían al estudiante a acciones concretas fuera del aula, por ejemplo, la búsqueda de información complementaria y en diversas fuentes, el acompañamiento a un par que necesite apoyo con un contenido, o la participación en movimientos sociales y de voluntariado para construir viviendas capacitando a las personas en las posibilidades que tienen de mejorar su calidad de vida.

Si la subjetividad política es una reflexión sobre la reflexión (metareflexión) de elementos que no solo forman parte de la política, sino sobre aspectos religiosos, creencias, mitos, sentidos y significados que forman parte de las acciones cotidianas (Díaz y González-Rey 2005), y una reflexión es una forma de conocimiento y análisis que orienta la acción; lo que se observó en las narraciones de los estudiantes, son opiniones elaboradas por universitarios sobre temas controversiales de la realidad chilena, que podrían llevarles a una acción desde sus configuraciones de subjetividad política, con el fin de dar solución a un problema específico producto de su vinculación emocional con el tema que fue abordado.

b) Trama de sentido 2: Analizar la realidad crea sentidos que configuran subjetividades políticas.

La realidad social es un nicho de saberes que pueden aprovechar estudiantes y profesores para afianzar los conocimientos disciplinares. De acuerdo con Berger y Luckman (1972) la realidad es una cualidad propia de los fenómenos que se reconocen como independientes de la propia voluntad. Es decir, no se pueden hacer desaparecer, sino comprenderlos para poder actuar.

La idea de generar sentidos y significados mediante la observación de la realidad solo es posible si se interpela, problematiza y se reconstruyen los saberes, sentidos y significados sobre ella. Reconocer que los estudiantes no llegan vacíos al aula de clase, permite que se haga evidente la presencia de subjetividades diversas en el aula y responsabilizarlos sobre lo que implica aprender y llegar a desempeñar un rol que la propia sociedad y la academia ha avalado para ser profesional de una determinada área del conocimiento.

Si bien la clase en donde se realizó la investigación y el grupo de estudiantes que participó eran de la carrera de psicología y las preguntas no tenían relación alguna con conceptos de esta, las preguntas planteadas en el instrumento de diagnóstico pretendían escudriñar en sus opiniones, pues saber qué piensan sobre la realidad es importante para articular conceptos con los que el día de mañana cuando sean profesionales interpretarán las dificultades que viven las personas.

Cada momento de la historia genera sus propias enfermedades mentales porque están relacionadas con las realidades que cada persona vivencia y que le van generando dificultades para interpretar los cambios de la sociedad.

El profesional debe empezar por problematizar lo que observa en su cotidianidad y posteriormente con el apoyo de conceptos interpelarla de acuerdo a la ciencia en la que está posicionado, sin embargo, se debe ser sensible, pues solo así podrá generar sentidos y significados y configurar su subjetividad.

Capítulo 4. Análisis de la información recogida a los estudiantes.

Lograr que los estudiantes generen sentidos y significados cuestionando la realidad y mediante el uso de temas controversiales, implica contar con un profesor comprometido con generar espacios para la reflexión, que involucre a los estudiantes a que sean ellos quienes provoquen una producción diferente de sentidos y significados sobre un hecho analizado, una situación o una imagen de la historia. Acción que se pudo lograr a partir de los instrumentos aplicados en la presente investigación.

Los estudiantes que tuvieron mayor involucramiento con los temas controversiales, fueron aquellos que, no solo participaron durante las clases, sino que los vivieron y tuvieron a su disposición nueva información para modificar los sentidos anteriormente construidos por ellos mismos.

Analizar la vida cotidiana es reinterpretar la realidad (Berger y Luckman, 1972), es construir significados subjetivos sobre hechos en donde se puede involucrar tanto para conocer como para actuar. Experimentar la vida cotidiana es natural, pero cuestionarla e intentar modificarla solo lo hace quien ha configurado una subjetividad política que lo moviliza a la acción.

Es probable que aquellos estudiantes que durante su enseñanza media realizaron acciones de voluntariado persiguieran un ideal de transformación, pero también es probable que solo lo hicieran por ser una actividad planteada por su profesor. La información recibida por parte de los participantes a los instrumentos, es que ahora tienen elementos para dar una explicación fundamentada, vincularse emocionalmente a una causa y actuar para superar algunos problemas que han observado o vivido en la realidad que les ha cuestionado.

Es posible que aquellos que durante su formación previa hayan tenido contacto con movimientos estudiantiles, de voluntario, políticos y religiosos, estén más sensibles a los temas controversiales y puedan realizar un cambio conceptual más significativo que los que no tuvieron dicho acercamiento; también es posible que algunos no hayan trabajado temas controversiales en su enseñanza media puedan vincularse emocionalmente a una intención de actuar para lograr un cambio en la realidad, de allí la necesidad de saber qué es la subjetividad política, cómo se desarrolla y en qué los beneficia como estudiantes, profesores o ciudadanos.

c) Trama de sentido 3: Los estudiantes configuran su subjetividad política a través de su emoción.

Las emociones que generaron en los estudiantes los temas controversiales propuestos, principalmente en aquellos que se conectaron con las dificultades que vivieron en el pasado, permitieron que los sentidos de los alumnos se relacionaran entre sí, es decir, entre los recuerdos de trabajos realizados en sus años previos y la elaboración de opiniones sobre situaciones del presente. De esta manera, las justificaciones en donde señalaban alternativas de solución a una problemática les permitieron empatizar con las situaciones planteadas en los instrumentos y plantear propuestas de cambio, las cuales serían el paso previo a una acción individual o colectiva.

Algo similar sucedió cuando los estudiantes tuvieron que valorar el nivel de afectación del tema *acceso a la educación superior*, en donde relacionaron sus justificaciones con las emociones que emergieron producto de las experiencias que vivieron al ingresar a la universidad. Asimismo cuando tuvieron que calificar la importancia del mismo tema, muchos lo relacionaron con las dificultades que han experimentado o al considerar a otras personas de su contexto más cercano, como amigos o vecinos.

Efectivamente, quienes evidencian un proceso de configuración de la subjetividad política logran reflexiones que incluyen una opinión personal y una explicación fundamentada sobre la realidad. Esto solo es posible si se han conectado emocionalmente para cuestionar lo que observan y elaboran una narración que vaya más allá de lo puramente descriptivo.

Si bien en este estudio la realidad fue presentada como un tema controversial mediante una imagen que generara sensibilidad sobre la cotidianidad, podría ser sustituida por otro recurso audiovisual en donde el profesor busque el involucramiento emocional de los estudiantes; sin embargo, es necesario aclarar que la sola presentación no es suficiente, se debe apoyar la controversia con la exposición de conceptos sociales de manera que los estudiantes puedan nutrirse para explicar posteriormente lo que observan. Presentar inicialmente una imagen de una marcha estudiantil o ritual mapuche y ligarlas a los respectivos contenidos de la clase, tal como se hizo en esta investigación.

**CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA A LOS
PROFESORES.**

5.1. Análisis de las entrevistas realizadas a los profesores.

Estudiar la subjetividad política y su relación con los temas controversiales, especialmente en los estudiantes que se forman en las universidades actualmente, implica conocer las acciones que realizan los profesores para promover espacios de reflexión y elaboración de opiniones.

En la investigación fue importante entrevistar a profesores de la facultad, teniendo en cuenta su trayectoria de enseñanza y experiencia profesional, las diferentes actividades que realizan con sus estudiantes y la forma en la que se involucran en el aula para situar los contenidos en un contexto social particular. Las entrevistas fueron realizadas en el periodo del trabajo de campo con los alumnos y fueron analizadas a partir de una estrategia con base en la teoría fundamentada: codificación y categorización, posteriormente se construyeron tramas de sentidos teniendo en cuenta la epistemología cualitativa.

5.1.1. Caracterización de los profesores entrevistados.

Los profesores entrevistados eran psicólogos con más de cuatro años de experiencia en docencia y en lo profesional con más de cinco años de egreso.

Tabla 76. Caracterización de los profesores.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3
RCL Psicólogo educacional con más de cuatro años en el ejercicio de su profesión. Docente de la facultad Docente de la facultad por más cinco años. Trabaja actualmente en un establecimiento educacional ejerciendo su profesión en el campo de la psicología educacional. Orienta asignaturas relacionadas con la psicología educacional y la psicología clínica.	FPA. Psicólogo clínico con más de cuatro años en el ejercicio de su profesión. Docente de la facultad por más cinco años. Trabaja actualmente como psicólogo clínico. Orienta asignaturas relacionadas con la psicología clínica.	SKA. Psicóloga clínica con más de cuatro años en el ejercicio de su profesión. Docente de la facultad por más cinco años. Trabaja actualmente como psicóloga clínica y asesora en RRHH para empresas del país. Orienta asignaturas relacionadas con la psicología clínica y organizacional.

Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Resultados del tópico procesos de reflexión.

Los profesores señalaron a la primera pregunta *¿Cómo considera que son sus clases actualmente?*, elementos interesantes para reconocer la articulación entre la teoría y la práctica como un factor que contribuye a mejorar el aprendizaje.

Tabla 77. Las clases.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. Les entrego conocimientos y utilizo ejemplos para que ellos vayan adquiriendo los contenidos, incluso les entrego información relacionando siempre todo con la vida cotidiana , es importante entregarles ejemplos reales.	FPA. Generalmente tiene una estructura que permite dar información y luego trabajar en grupo . Yo creo que son entretenidas . Veo que algunos chicos les gustan y ponen atención cuando yo les hablo por ejemplo, algunos casos que ocurren en mi consulta .	SKA. Defino los contenidos y objetivos , entrego el contenido y a través de la práctica me voy dando cuenta de las necesidades de los alumnos .	-Contenidos e información a partir de la práctica y el uso de ejemplos. -La práctica en el aula es parte de las acciones del trabajo en grupo. -La vida cotidiana forma parte de la estructura de las clases. -Uso de ejemplos desde la cotidianidad y la consulta profesional.

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes entrevistados desarrollan actividades al interior del aula en donde incorporan ejemplos de sus actividades laborales para afianzar algunos contenidos y ofrecer al estudiante una correspondencia entre lo que dice la teoría y lo que pueden observar en la realidad. Reconocen también que construir conclusiones de manera colectiva les aporta múltiples opciones para mejorar, es decir, son conscientes que el aprendizaje es un proceso y que no se logra en una clase, que cada actividad permite al docente conocer los logros que han alcanzado sus alumnos y continuar a partir de ellos.

Respecto a la segunda pregunta *¿De qué manera considera usted que posibilita la reflexión en sus alumnos?* es posible reconocer dos aspectos relevantes sobre la reflexión, primero que las preguntas que realizan los profesores se relacionan indirectamente con la teoría o con conceptos revisados durante la clase; segundo, que las evaluaciones están directamente relacionadas con las opiniones personales de los estudiantes, es decir, situar al alumno en una perspectiva de observador, desde su subjetividad, es una acción que permite la reflexión.

Tabla 78. La reflexión en los alumnos.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. Les digo que me den ejemplos sobre lo que estamos viendo . Les digo: “necesito un ejemplo que explique lo que acabamos de ver en la teoría”. En las evaluaciones, es donde les pido la aplicación de los contenidos vistos.	FPA. Lo que yo hago es ponerlos a leer cosas interesantes sobre lo que hacen otros psicólogos o al final de clase les pregunto si tienen dudas sobre lo que expliqué al inicio.	SKA. Lo hago mediante preguntas , la primera es que me diga cómo se vieron ellos , incluso les pido que se graben en video y se autoevalúen , como si fueran un tercero. Con ese video ya sé el nivel de profundidad en sus análisis . Ese proceso de análisis es lo más complicado para los alumnos.	-La aplicación de contenidos disciplinares a través de la ejemplificación teórica. -La evaluación también es una forma de involucrar a los alumnos en la reflexión sobre la acción. -Existe contraste de información a partir de la expresión de las opiniones personales.

Fuente: Elaboración propia.

Para los profesores, la ejemplificación de situaciones relacionadas con las teorías psicológicas o con contenidos específicos de una determina teoría es un insumo para la reflexión, pero no puede ser aislada, debe estar ligada a la posición del estudiante respecto de la teoría. Además la aplicación de conceptos en las evaluaciones está ligada a preguntas por las opiniones sobre lo leído o trabajado durante las clases. Finalmente, el contraste entre posturas teóricas y personales refuerza los contenidos trabajados por los profesores mediante diferentes estrategias: utilizando diversos tipos de ejemplos a partir de la cotidianidad, la observación de las prácticas de otros y la grabación en video de las propias acciones.

La tercera pregunta *¿Qué actividades realiza usted para que sus estudiantes reflexionen sobre las situaciones que ocurren en el país?* permitió evidenciar que los profesores recurren a la historia para trabajar un contenido, pero no reconocen que “mundo del trabajo”, “opinar sobre lo que está pasando” e incluir las “condiciones políticas” son formas de reflexionar sobre el país.

Tabla 79. La reflexión sobre el país.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. En la clase conversamos y contextualizamos sobre situaciones que pasan en el mundo del trabajo pero no sobre lo que pasa en el país.	FPA. Bueno, no sé si sobre el país porque lo que les enseño no da para pensar el país . Lo que si he hecho es que les pregunto qué opinan sobre lo que está pasando y algunos saben pero otros no tienen idea de lo que quiero hablar.	SKA. No sé si del país, pero siempre de las condiciones políticas . Porque lo que busco es que el proceso de aprendizaje sea más cercano, que tenga en cuenta la cotidianidad.	-Enseñar en contexto implica reconocer las consecuencias del saber. -La política como insumo para la clase.

Fuente: Elaboración propia.

La reflexión sobre situaciones del país la realizan a través de la contextualización, articulando el contenido a un contexto social particular, mostrando casos de otros psicólogos y su labor en el país, analizando las condiciones políticas de la profesión y confrontando la opinión personal con las experiencias de otros.

La cuarta pregunta *¿Qué actividades realiza usted para que sus alumnos reflexionen sobre sí mismos?* evidenció que los profesores reconocen que deben mantener una ruta para trabajar el plan de estudios y que en ocasiones es difícil lograr espacios para la reflexión de los alumnos sobre sus propios aprendizajes, sin embargo, saben que es relevante para la formación y, por tal razón, intentan diferentes acciones: realizar preguntas sobre la historia personal de los estudiantes, les piden que analicen las dificultades de la labor de otros psicólogos e incluso, los cambios del trabajo remunerado en un mundo cada vez más complejo.

Tabla 80. La reflexionen sobre sí mismo.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. No está el espacio para que ellos reflexionen sobre ellos mismos. La carrera tendrá que tener el espacio para eso, sin embargo, les pregunto por aspectos más personales y su relación con los contenidos revisados.	FPA. No sé si algunas actividades se relacionan con ellos porque tienen que ver con la educación y la medición que se hace al interior de los colegios, pero sí trato que vean la importancia de ellos en esos procesos.	SKA. Yo les he dicho que deben leer el diario porque ellos deben ser actores de lo que sucede. Y que en algunos momentos hablen sobre su propia historia pero sé que debo realizar mis clases y cumplir con el plan de estudios.	-Los contenidos teóricos difieren de las posibilidades de reflexionar sobre sí mismos. -La opinión personal en el aula. -La historia personal como parte de la clase. -Generar dudas y conocimientos sobre lo visible.

Fuente: Elaboración propia.

Se observó también que para los profesores entrevistados, el aula no es espacio en el que la reflexión personal sea un elemento que forme parte del plan de una asignatura, sino una responsabilidad de las directivas de la carrera o facultad. Además, los contenidos teóricos no permiten que los estudiantes puedan desarrollar procesos de reflexión relacionados con ellos mismos y cada profesor lleva a cabo las acciones que mejor considera para tal fin. Contrasta lo anterior con las posturas más tradicionales sobre la función de la psicología en la sociedad, con las visiones y enfoques que se encuentran en su historia en donde lo personal es importante cuando existe exclusivamente una enfermedad.

La quinta pregunta *¿De qué manera logra que sus educandos reflexionen sobre su carrera profesional y el país?* evidenció una dificultad para motivar el análisis de los estudiantes articulando tres elementos, su labor, la profesión y el contexto.

Tabla 81. La reflexionen sobre su profesión en el país.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. No está el espacio para que ellos hagan eso. Me interesa que aprendan los contenidos y trato de ponerles ejemplos pero por lo general en educación superior el profesor sólo va a dar clase. Uno hace lo básico porque no cuenta con todo para hacerlo.	FPA. A partir de ejemplos de lo que me ha pasado en mi vida profesional, aunque trato de mantener la estructura para poder avanzar con los contenidos del plan de estudios.	SKA. Yo les pido que piensen desde lo personal y les aclaro que la historia de cada uno interfiere en la profesión.	-Interés de los docentes por el aprendizaje de contenidos. -La vida del docente como ejemplo.

Fuente: Elaboración propia.

Se observó que existe interés de los docentes por mejorar el aprendizaje de los estudiantes, integrando un análisis en contexto de su labor y de las implicaciones sociales y políticas de la profesión, sin embargo, la dificultad está relacionada con la poca flexibilidad del plan de estudios y porque el centro de la enseñanza está aún en los contenidos y no en las habilidades que deben desarrollar los alumnos. Si bien se destaca el uso de la historia personal, las opiniones de los estudiantes y situaciones de la realidad actual del país, son insuficientes.

5.1.3. Resultados del tópico temas controversiales.

Los temas controversiales que trabajan los profesores tienen una relación explícita entre la profesión y el contexto. La primera pregunta de este tópico *¿Puede narrarme una situación en la que uno de sus educandos cuestionara una dificultad de la profesión y la relacionara con una situación del país?* evidenció diferencias entre los profesores, aunque no recordaron situaciones concretas reconocieron que los conflictos de los estudiantes están enfocados a aspectos personales, pero no profundizan en las causas de tales problemas, tampoco en las posibles relaciones que existen entre la política pública y las dificultades que tiene la profesión en el país.

Tabla 82. La profesión y la situación del país.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. Por lo general se concentran en las dificultades personales y no las relacionan con algo mucho más grande y complejo, el ministerio de salud por ejemplo.	FPA. Cuando vemos casos complicados que tienen que ver con lo que hace el psicólogo en un colegio ellos pueden darme otros ejemplos de otros amigos de ellos que ya están trabajando. Pero tanto como cuestionar lo que las origina no.	SKA. La dificultad está en los análisis que hacen los alumnos, algunos son muy superficiales y no ven la importancia de los procesos sino las calificaciones.	-Preocupación por lo social -El relato de otros para contextualizar. -Representación tradicional de la psicología.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en las respuestas de los profesores que sus alumnos tienen una visión tradicional de la psicología, instrumentalista y poco contextualizada a los tiempos actuales y en donde no logran encontrar una relación explícita entre las condiciones del país, las enfermedades y la función de la profesión para lograr cambios sociales.

La segunda pregunta *¿Qué temas de los que usted enseña permiten la controversia?* evidenció que uno de los temas controversiales para trabajar en el aula es la ética.

Tabla 83. Temas que permiten la controversia.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. La ética profesional desde la mirada clínica es un asunto que genera mucha controversia. Por ejemplo cuando como psicólogos en la clínica se evidencia daño a terceros , niños, incluso suicidio de los mismos pacientes que se están atendiendo. Se trabaja pero desde el código de ética del psicólogo no desde lo que cada quien se le ocurre. Es así como yo trabajo el tema de la ética.	FPA. Solo lo que tengo en el plan de estudios , eso ya es más que controvertido, porque están pasando algunas cosas ahora que hacen que cualquier profesión tenga cosas que no marchen bien.	SKA. Trabajé temas relacionados con problemas sociales , por ejemplo al trabajar con el DSM de la época y el CIE10 y a través de la evaluación multiaxial trataba de incorporar la experiencia individual, porque es la que genera mayor controversia en un grupo. Por ejemplo el caso de los mineros atrapados y la forma en la manejaron la ansiedad , atención en crisis, etc.	-La ética del psicólogo. -La formación en psicología desde los contenidos. -El plan de estudios y sus límites. . -El profesorado de psicología sin autonomía. La experiencia personal como controversia.

Fuente: Elaboración propia.

Los temas controversiales según los profesores entrevistados, están directamente relacionados con el ejercicio de la profesión, sea porque existe un código de ética que regula la labor del psicólogo o porque consideran que es necesario centrar los contenidos en relación a su controversia inherente, lo que es controvertido es el cómo usar un tema

determinado para cuestionar lo que el estudiante aprende. Otro tema es el conocimiento que se construye en el aula y que podría estar relacionado con las teorías psicológicas y su aplicación en la actualidad. Por último, es posible suponer que un tema genera discusión y conflicto si se plantea como “puente” entre la teoría, la reflexión sobre sí mismo y la práctica, pues se puede lograr un aprendizaje en contexto.

La tercera pregunta *¿De qué manera cree usted que la Universidad incorpora la realidad del país a sus planes de estudio?* evidenció opiniones similares sobre dos temas, la centralización que aún existe en los contenidos y el desconocimiento de lo social como un medio para desarrollar habilidades en el aula.

Tabla 84. La universidad y la realidad del país.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. No lo hace. Me atrevo de decir que ninguna lo hace pues queda a criterio del docente. Todos están centrados en los contenidos.	FPA. No lo sé. Desconozco lo que hacen otras universidades.	SKA. No está definido como programa, sino que depende de la experiencia y conocimientos de cada profesor , lo que para mí es un factor de riesgo en la formación, porque los alumnos deben aprender a ver lo que sucede desde su rol.	-Concentración en los contenidos. -Desconocimiento de lo social como elemento integrador en el aula. -La universidad no incluye la realidad. -Responsabilidad del profesor para facilitar la visión desde el rol.

Fuente: Elaboración propia.

Existe una preocupación por contextualizar los contenidos, pero es más por la labor del docente que ha tenido acercamientos a metodologías que permiten incorporar la realidad social a los contenidos disciplinares que es posible que el alumno llegue a descentrarse y pueda tener una visión completa del fenómeno, no es la universidad la que incluye en sus planes de estudio este tipo de acciones, además, es el docente experimentado el que logra hacerlo y quien reconoce que las crisis sociales también forman parte de un plan de estudios.

La cuarta pregunta *¿Qué aspecto transformaría de sus clases para que los estudiantes se vincularan más al contexto social actual?* evidenció un punto interesante para incorporar a las clases, incluso independientemente de los contenidos del plan, la cotidianidad. La posibilidad de incluir temas y transformarlos en problemas puede ser una opción para involucrar a los estudiantes sin modificar el plan de estudios.

Tabla 85. Las clases y el contexto social.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. Hacer más trabajos en grupo y tratar que ellos traigan información a la clase, por ejemplo trayendo noticias de los diarios a clase. Podría simular un problema y relacionarlo con lo que estoy haciendo.	FPA. No sé hasta donde pueda modificar algo porque debo cumplir con lo que está en el plan de estudios.	SKA. Por ejemplo lo que está pasando ahora con las estafas, analizar los perfiles de las personas que fueron estafadas, encontrar posibles soluciones para los que teniendo ciertas características, son más propensos a un problema como este. Graficar la conducta humana.	-El aula como instancia para reconfigurar lo social -El análisis de noticias de actualidad. -La autonomía docente se diluye. -El plan de estudios es determinista. -Reconociendo problemas a partir de temas controversiales. -Construyendo soluciones a problemas.

Fuente: Elaboración propia.

Resulta difícil realizar cambios debido a la poca autonomía que tienen los profesores y la rigidez de los planes de estudios, lo cuales están centrados en resultados de aprendizaje y no en competencias. Aunque uno de los profesores incluía actividades relacionadas con el contexto social actual en sus clases, no siempre es una acción reconocida como apropiada, debido posiblemente a la incomprensión de la didáctica como una estrategia para potenciar la formación en el aula.

El aspecto señalado por uno de los profesores entrevistados permitió reconocer un aspecto potente, que “*graficar la conducta humana*” a través de temas y problemas de la cotidianidad social y política, contribuye a tener mayores espacios de reflexión y consenso para que los estudiantes mejoren sus aprendizajes a través de un modelo.

La cuarta pregunta *¿Recuerda alguna situación en la que sus estudiantes le manifestaran que han observado diferencias entre lo que usted ha enseñado o enseña y lo que ellos han experimentado al terminar la Universidad?*

Tabla 86. Diferencias entre lo enseñado y la realidad.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. Cuestionar no pero desde la duda sí. Por ejemplo que compararon información con lo que han hecho otros docentes pero así como cuestionarme no.	FPA. No, eso no me ha pasado. Siempre han estado conformes con lo que yo he hecho en clase.	SKA. La realidad siempre superará lo que uno enseñe en clase, por eso mismo es que es fundamental que conozcan los problemas que tenemos. Por eso mismo es que ahora salen de la Universidad y en el primer mes ya se toman una licencia por estrés.	-Dudar y cuestionar como procesos diferentes. -Los alumnos crean opiniones sobre los profesores. -Los estudiantes se conforman en el aula. -Los alumnos no están preparados para intervenir la realidad. -La realidad los cuestiona y no saben responder a ella.

Fuente: Elaboración propia.

Se evidenció que existen en las narraciones de los docentes diferencias entre lo que significa para ellos cuestionar y dudar. Mencionan que las dudas que tienen los alumnos están relacionadas con las diferencias que estos aprecian entre las clases de varios profesores y no en la finalidad que cada uno de ellos persigue en sus asignaturas. Por otra parte, se puede evidenciar que la realidad excede a los estudiantes una vez que se han convertido en profesionales, lo cual es producto de la poca familiaridad que se ha tenido con ella durante sus años de estudio. También es posible pensar que tal realidad social que enfrentan, les genera dudas y una emoción que está relacionada con un exceso de contenidos a los cuales no le encontraron sentido alguno, además, de una escasa competencia para problematizar e intervenir temas y problemas que se les presenta diariamente. Por último, es posible mencionar que la realidad siempre será el mejor nicho para analizar y contextualizar contenidos y por tal motivo, se tendría que formar en función de las habilidades y competencias que se requieren y empezar a dejar de lado los objetivos y resultados de aprendizaje (Cano, 2008).

Estas situaciones dan cuenta de la preocupación de los docentes por lograr una enseñanza contextualizada, pero también de mantener lo que a nivel directivo se ha determinado (jefes de carrera o decanos), y aunque pueden incorporar tímidamente algunas acciones para acercar a los estudiantes a la cotidianidad o realidad del país, estos mundos y sus problemas no suelen tener profesores capacitados para que sean analizados por sus docentes, principalmente porque se repiten estilos de enseñanza tradicionales, existe poca capacitación o porque de forma general como universidades, esto es solo una actividad que puede realizarse de manera extracurricular o como trabajo voluntario, como se pudo apreciar en las respuestas de los estudiantes en el cuestionario de diagnóstico.

5.1.4. Resultados del tópico subjetividad política.

La subjetividad política está relacionada con el rol que puede ejercer la persona en un contexto determinado. La primera pregunta de este tópico *¿Cómo piensa usted que contribuye en su cotidianidad a la formación de los estudiantes?* evidenció algunos aspectos que no habían sido señalados por los profesores con anterioridad y que tienen implicaciones en el desarrollo de sus clases.

Tabla 87. La cotidianidad y la formación de los estudiantes.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. Bueno todos los días lo hago a través del ejemplo y de ser ético. Intento que ellos también desde sus prácticas profesionales apliquen los contenidos y construyan opiniones.	FPA. Con el desarrollo de mis clases, trato que sean interesantes y lúdicas.	SKA. Si, en general porque a veces trabajábamos en clase algunas cosas personales y me buscaban para que les orientara sobre cómo podrían mejorar. Los que tienen más cercanía con uno, preguntan y reflexionan con uno.	-La lúdica es importante al interior del aula. -Ser ético como parte de la cotidianidad de ser persona y profesional. -La opinión del docente es importante para el alumno. -La confianza entre el docente y el profesor permite la reflexión.

Fuente: Elaboración propia.

Los profesores reconocen que también la cotidianidad es significativa en la formación de los alumnos, al visibilizar las propias posturas en una relación de confianza que es construida por fuera del aula de clase. Esta interacción, la cual no implica solo contenidos, sino emociones y significados, le aporta a los estudiantes las condiciones necesarias para formar una opinión, que es fundamental en la configuración de una subjetividad política.

Por otra parte, una clase que incluye actividades lúdicas fue un aspecto que anteriormente no se había mencionado, quizás porque se reconoce como importante solo en la educación pre-escolar y no en la educación superior, pero supone una idea renovada para cuestionar la enseñanza tradicional que se imparte actualmente en las universidades y el discurso del docente al desarrollar sus clases.

La segunda pregunta, *¿Cómo se involucra usted para que sus educandos tengan mayor participación sobre sus procesos de aprendizaje?* evidenció por parte de los profesores un interés por incrementar la motivación de sus estudiantes, por llevarlos a construir opiniones sobre sus aprendizajes, establecer mecanismos de evaluación en donde ellos también participen y de crear espacios de confianza para que entre todos construyan conocimiento y significados personales sobre lo que les sucede.

Tabla 88. La participación en sus procesos de aprendizaje.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. Los motivo en todas mis clases , busco que hagan preguntas, les pido que lean y participen en las clases . Que no sean pasivos y trato de evaluarlos y que ellos mismos se autoevalúen . Intento ser un docente activo y motivante que los lleve a ellos a aprender de mejor manera. Eso depende sólo del docente y yo trato de ser así.	FPA. Intento guiarlos para que hagan las cosas bien.	SKA. Algo que me funcionó era llevarlos siempre a su experiencia personal . La idea es dejar instalada en los estudiantes el conflicto entre lo que ambos opinamos.	-La motivación y la autoevaluación incrementa la participación en los propios procesos de aprendizaje. -Atender las emociones en el aula para reconocer potencialidades. -Dar significado a los hechos sociales desde la propia opinión.

Fuente: Elaboración propia.

La motivación se presenta como un aspecto fundamental para que la participación de los estudiantes sea activa y esté relacionada con los temas y problemas del contexto. Otro aspecto es el de la emoción como un punto que genera discordia en el mundo académico, pero vital para potencial el aprendizaje, ya que permite el involucramiento de los alumnos con el aprendizaje y la cotidianidad, porque aporta significados a los contenidos, incluso por fuera de la sala de clase.

La tercera pregunta *¿Cómo participa usted de la vida pública del país?* reveló dos puntos interesantes. Primero, todos tienen una visión diferente sobre lo público. Segundo, todos participan de manera diferente en la vida pública del país. Por lo tanto, según la propia concepción de ser político, se participa en consecuencia. Por este motivo, es necesario establecer consensos sobre las implicaciones que cada profesión tiene en la sociedad, es decir el rol lo político y en la política.

Tabla 89. La participación en la vida pública del país.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. Dentro de mí rol como funcionario público trato de cumplir mi rol. No puedo alejarme de la realidad del país, pues soy psicólogo en una escuela municipal y conozco la realidad del país todos los días. Con la vulnerabilidad de los niños y los padres que no se interesan por ellos, eso lo veo todos los días y desde allí cumpliendo mi rol participo de esa vida pública todos los días.	FPA. No me incluyo en la política.	SKA. No, las he rechazado. Porque si estamos en una posición política, es política y se necesita pensamiento crítico, capacidad de análisis y coherencia con las acciones personales. Así que he optado por hacer mi propia autogestión y vincularme con la gente que yo quiero.	-Participar en política y ser sujeto político. -Tener un rol activo como profesional e involucrarse con los temas del país. -Autogestión como componente de ser sujeto político.

Fuente: Elaboración propia.

El ser docente y formar para un determinado orden social está directamente relacionado con la política y lo político, con la participación y la vida pública del país. Incluso, formar parte del sistema escolar, como funcionario público e incluso desde la propia autogestión, son medios que las personas han construido para participar activamente en la sociedad. Participar no es solo integrar un movimiento político, sino actuar para mejorar las condiciones sociales de un determinado contexto, como también lo es la clase y sus estudiantes.

La cuarta pregunta *¿Cómo cree usted que la Universidad está aportando a la formación de sus alumnos como ciudadanos?* evidenció visiones críticas sobre lo que actualmente sucede en la educación superior, especialmente sobre la formación de los psicólogos. En donde, el centro siguen siendo los contenidos y la forma en la que los estudiantes los incorporan a sus esquemas de pensamiento.

Tabla 90. La Universidad y la formación de ciudadanos.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. No aportan mucho , creo que solo desde el conocimiento . Además la realidad pide más que eso . No fomentan algo básico que es la responsabilidad, el respeto o la motivación . Al alumno le importa sólo aprobar la materia . Por eso cuando los psicólogos van a una práctica les va mal porque no saludan y son arrogantes . No forman como personas . La universidad tiene que ser un formador de personas y eso no lo está haciendo sólo está entregando conocimientos . Debe ser algo más. Un ejemplo es de por qué cuando salen solo ven a la universidad como el lugar que les entrega un título un paso solamente . Pues son más cuatro o cinco años y la idea es que regresen a la universidad porque les dio algo valórico .	FPA. Cuando ellos salgan de la Universidad podrán ejercer su profesión de buena manera .	SKA. Con baja tolerancia a la frustración. Orientados sólo al beneficio personal y no al comunitario. Con muy poca capacidades para desarrollar procesos : planificación, organización, evaluación. Es por ese motivo que cuando uno les pide propuestas de solución para algo en particular, no saben hacer algo estructurado . Y una baja capacidad de autocrítica . Las universidades hoy no están entendiendo lo que son las competencias . Por ejemplo el manejo de equipos que requiere de competencias personales complejas no las tienen los estudiantes y cuando salen no las desarrollan. Yo no he visto alternativas pedagógicas que desarrollen la empatía como proceso, por eso las universidades no están formando ciudadanos para lo social .	-Ser profesional no es sinónimo de ser buen ciudadano. -La universidad y su visión sobre la realidad social. -La importancia del título supera la del rol social de la profesión. -Sin empatía no se puede ser buen ciudadano. -Necesidad de comprender la importancia de los valores en la formación de nuevos ciudadanos.

Fuente: Elaboración propia.

Se pudo evidenciar que las opiniones de los profesores sobre las universidades y la formación de la nueva ciudadanía están centradas en los títulos, la reproducción inequitativa del conocimiento y la falta de compromiso con lo comunitarios. Estos aspectos también estuvieron presentes en el análisis de los estudiantes, quienes mencionaron que asistían a la universidad para ser profesionales y tener estatus y dinero para sus beneficios personales.

La quinta y última pregunta de este tópico *¿Qué tipo de ciudadanos cree usted que está formando a través de su labor docente?* evidenció una respuesta común, están formando ciudadanos de bien, sin embargo, reconocen falencias que no dependen exclusivamente de ellos y sus prácticas, sino de la visión de las universidades y sus procesos formativos.

Tabla 91. El ciudadano que cada profesor está formando.

Profesor 1	Profesor 2	Profesora 3	Códigos
RCL. Sólo de conocimiento. Yo no puedo pretender que en dos o cuatro horas de clase forme a un ciudadano de bien. Yo trato de hacer lo mejor posible pero desde la entrega de contenidos y que se formen desde lo profesional pero más que eso no porque no tengo cómo hacer. Necesitaría más tiempo, para poder hacer un trabajo más integral. Por ejemplo, cuando hablan de formación integral se quedan nuevamente en el conocimiento. No van más allá. Y yo no puede hacer más de lo que las universidades no hacen. El alumno se siente un número más y un cliente más. Cuando eso cambie yo podría realmente llegar a formar ciudadanos desde los valores. La institución que logre entender y entregar eso va a generar un sello diferente a un título solamente.	FPA. Ciudadanos de bien, porque para mí ser un buen ciudadano es ejercer la profesión desde la ética y haciendo lo correcto.	SKA. Bueno, depende de la orientación del profesor. La mía era desde lo social. Que conozcan la realidad y no solo aquella que quieren conocer. Que aprendan a escuchar, a leer al otro y entender sus necesidades. Creo que también aporté para que entendieran la importancia de la autoevaluación y la autogestión.	-Reconocimiento consciente de las limitaciones de su práctica docente. -La formación como acción política. -Ser un cliente en la universidad, no un ciudadano.

Fuente: Elaboración propia.

El reconocimiento de los profesores sobre las limitaciones que tiene actualmente su labor, está relacionado con las características generacionales que conviven en el espacio educativo. Por tal motivo, es necesario generar acuerdos sobre lo que representa lo social para una institución, impregnar los planes de estudio de las carreras para generar interés y

preocupación por los problemas que existen fuera del aula e impactar en la función y los roles de una disciplina en la sociedad de hoy.

Resulta interesante que incluyen también, que son conscientes de la formación de los psicólogos, cuestionamiento que ha de estar más presente en los docentes, para generar las condiciones necesarias de formación que se redireccione hacia un compromiso por aprender y realizar un trabajo conscientemente adecuado.

5.2. Categorías del análisis de las entrevistas a los profesores.

- Contenidos.

La categoría *contenidos*, da cuenta de la representación que es utilizada por los profesores para que la teoría sea internalizada por los estudiantes. Asimismo, es la que permite que la reflexión genere aprendizajes e impacte en otros ámbitos, por ejemplo, con la cotidianidad del docente. Esta categoría da cuenta de las dudas que se les pueden presentar a los estudiantes a través de la relación entre los contenidos y la vida cotidiana de las personas, para guiar la reflexión a partir de las consecuencias políticas y sociales de su enseñanza. Por lo tanto, es posible afirmar que los procesos de reflexión que configuran subjetividades políticas y que involucran el análisis de temas controversiales, no pueden dejar de lado los contenidos disciplinares, sin embargo, requieren de una ejemplificación constante y formar parte previa del docente y estar involucrados con la vida cotidiana de un contexto determinado.

Los sentidos que los profesores produjeron al ser entrevistados, permitieron un nuevo significado sobre el conocimiento que se construye en la clase, entendiendo los *contenidos* como conceptos disciplinares que ofrecen la opción de ser ejemplificados y reflexionados para complementar el desarrollo de competencias generales y específicas. De esta manera, la categoría une la ejemplificación con la información para incluir las teorías en un proceso en el que estudiantes y profesores difieren y acuerdan sobre sus acciones, es decir, el contenido es el medio para entrenar habilidades más no el fin.

- Opiniones.

La categoría *opiniones* es el elemento sensible de la reflexión y aquello que permite reorientar los procesos de enseñanza para contribuir con su reestructuración, es decir, una opinión tendría, no solo una utilización adecuada de los conceptos de una disciplina, que daría cuenta de los contenidos aprendidos, sino que al incluir el aspecto personal al social, se construye una visión diferente sobre una situación, hecho histórico o un problema de la vida cotidiana. Por lo anterior, es la que permite encontrar un nuevo sentido a los planes de estudios que concentran sus esfuerzos en el aprendizaje de contenidos y no en la aplicación de saberes en la cotidianidad de un grupo humano con sus temas y problemas. Las opiniones generan múltiples posibilidades de cambios, tanto en la didáctica como en la concepción de formación, educación y evaluación, justamente porque en la reflexión sobre la acción se generan visiones de realidad con las que es posible intervenir de mejor manera los problemas sociales y buscar innovaciones para modificar las condiciones de vida de las personas.

Las opiniones son también expresiones que permitirían la emergencia de la subjetividad política y ofrecerían una opción innovadora para evaluar el aprendizaje, puesto que al saber que construye el estudiante se incorpora el componente emocional necesario para movilizarlo y generar contraste y conflicto cognitivo, procesos que son fundamentales en la internalización de los nuevos *contenidos*, es decir conceptos y teorías disciplinares particulares.

- Propósito.

La categoría *propósito* fue entendida como la preocupación de los profesores por integrar en el aula temas controversiales y problemas sociales que ocurren en el país, y que requieren de un psicólogo con opiniones y conocimientos para trabajar por el bienestar de las personas. Es interesante que dudar y cuestionar sean incluidos como una parte fundamental de los propósitos de una enseñanza en contexto, en donde se reconocen las dificultades de los estudiantes para intervenir la realidad y un plan de estudios determinista y con limitaciones para la generación de acuerdos y aprendizaje de habilidades y competencias.

El propósito está relacionado con las experiencias que los docentes intentan recrear para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. En algunos casos lo hacen a través del uso de ejemplos de sus propias vivencias, en otros utilizan casos emblemáticos de corrupción o violencia para cuestionar el rol de la psicología y la ética del psicólogo y, solo en pocas ocasiones se les solicitó realizar una grabación de las propias acciones. Es decir, la imagen es la que permite mayor impacto en el entrenamiento de habilidades y desarrollo de competencias.

Las acciones planteadas por los profesores y analizadas desde la categoría *propósito*, permiten fundamentar una idea sobre los contenidos, a saber, que el mundo social necesita ser construido e interpretado a través de teorías y conceptos, es decir, mediante contenidos disciplinares; sin embargo, deben tener un propósito explícito, una declaración de competencias y una guía de preparación elaborada en conjunto con: profesores, estudiantes y actores sociales, todos ellos con temas controversiales y problemas sociales identificados y competencias requeridas para dar posibles soluciones.

- Emocionalidad.

La categoría *emocionalidad* fue definida como el significado que el estudiante construye para dar sentidos a las experiencias que le propone el docente al interior del aula. Lo hacen a través a través de la lúdica, aspecto que fue recurrente tanto en el análisis de la información de los alumnos como en la de los profesores.

La *emocionalidad* permite dar significado también a los hechos sociales si previamente se le ha ofrecido la posibilidad al estudiante de experimentar la cotidianidad, incluso está relacionada con la motivación por aprender y la autoevaluación, aspectos que intervienen en el aprendizaje y que actualmente son reconocidos y aprovechados por muy pocos docentes.

- Ciudadanía.

La categoría *ciudadanía* fue definida como el compromiso que tiene una persona por los temas del país, en donde tener un rol activo le permite involucrarse con los problemas

sociales y crear soluciones. Se incluyen también algunos sentidos construidos por los profesores, para quienes ser ciudadano está relacionado con la empatía y la autogestión, la formación en contexto y la participación política.

La necesidad por comprender la importancia de la ciudadanía en la actualidad, está vinculada a las competencias que desarrollan las personas y no siempre a los títulos que posee, de manera que no siempre ser profesional es sinónimo de buen ciudadano, pero aquel que ejerce su ciudadanía tiene una visión sobre la realidad social que supera el rol profesional. Por este motivo, desarrollar la subjetividad política permite justamente articular aspectos diversos para focalizar los saberes disciplinares y sociales para formar teniendo en cuenta el contexto.

5.3. Tramas de sentido construidas a partir de las entrevistas a los profesores.

a) Trama 1: Construir opiniones fundamentadas en la cotidianidad de las disciplinas.

El entramado de relaciones desde el cual se elaboró esta trama, está fundamentado en la estructura que debe elaborar el docente para formar a las nuevas generaciones de ciudadanos. Por una parte, está la necesidad de guiar a los estudiantes para que tengan una opinión sobre lo que les ocurre internamente, por otra, está la obligación de evaluar la internalización y aplicabilidad de conceptos y teorías específicas.

Aprender en contexto puede ser un proceso lento, puesto sus limitaciones están asociadas a la disposición de los estudiantes y la experiencia de los profesores para incorporar temas controversiales. Lo fundamental es iniciar el análisis a partir de pequeños acercamientos de modo que las experiencias que se realicen fuera del aula fortalezcan las acciones del docente.

Es posible afirmar que todos los conceptos tienen su correspondencia en la cotidianidad, razón por la cual el aprendizaje en contexto es posible a partir de la incorporación de temas controversiales, elaborando una secuencia didáctica que incite a la discusión, al debate y a al contraste de visiones, es decir, a la construcción de opiniones fundamentadas. En

consecuencia, el aprendizaje será bidireccional y estará fundamentado en aspectos cognitivos y emocionales, subjetivos, otorgando nuevos sentidos a las experiencias e involucrando a los estudiantes con temas, posteriormente problemas, familiares y comunes.

b) Trama 2: Experimentar emociones con propósitos políticos.

Las relaciones de esta trama dan cuenta de tres aspectos que son fundamentales para promover el análisis de temas controversiales y desarrollar en los estudiantes subjetividad política. En primer lugar, está enunciada la importancia de la experimentación, es decir, practicar en el aula y en la cotidianidad ofrece múltiples opciones para aprender conceptos. Segundo, la necesidad de tener en cuenta las emociones que se generan durante las experiencias, los sentidos que se construyen y permiten nombrar las situaciones internas que se viven. Tercero, el propósito político entendido como el compromiso por una colectividad, comunidad, agrupación, el cual puede estar relacionado con el conjunto de alumnos que asisten a una misma asignatura, como aquellas personas que están afectadas por un problema y es posible acompañarlas para su solución.

Algunos aspectos mencionados por los estudiantes y profesores tienen un propósito político implícito y puede generar emociones si es que se logran nuevos espacios para la experimentación fuera del aula, por ejemplo, la ética del psicólogo, el análisis de delitos de alto impacto social como una estafa a gran escala o simplemente la calidad de la atención a la salud mental en los países desarrollados. Todos estos representan intenciones por fortalecer los procesos pedagógicos actuales y la didáctica que se desarrolla en la educación superior.

**CAPÍTULO 6. ANÁLISIS SOBRE LA PROPIA INTERVENCIÓN
DOCENTE.**

6.1. El análisis del relato.

Este capítulo presenta el análisis realizado sobre la propia intervención docente, el cual se inicia con la reflexión y valoración de las actividades desarrolladas en el aula de clase y con los estudiantes que participaron en la investigación. Analizar la propia práctica también puede potenciar el desarrollo de la subjetividad política ya que al reflexionar sobre las acciones que se proponen a los estudiantes, se hacen conscientes los sentidos, recuerdos, memorias y acciones, los que pueden ser organizados a partir de líneas o pliegues, en palabras de Gonzalez-Rey (2012) tramas de sentido. Por ese motivo, también el relato fue codificado, categorizado y se elaboraron tres tramas.

Un relato, como se señaló en el apartado de la metodología, es una opción que ha sido usada para indagar representaciones sociales, prácticas educativas y especialmente la subjetividad política. También ha sido frecuente para que un investigador reconozca el impacto de una investigación en sus propias representaciones, construyéndose de esta manera una visión completa y compleja de todo el proceso realizado.

El constante cuestionamiento de los datos, es una característica fundamental del análisis que se realiza desde la teoría fundamentada, el cual permite desarrollar una sensibilidad particular para examinar la información y sugerir códigos, categorías, relaciones entre ellas y finalmente construir una teoría.

Construir un relato y analizarlo para planificar la propia práctica, requiere una visión particular para contrastar constantemente la información generada y de ese manera ver la subjetividad del investigador con la objetividad necesaria que permita encontrar en la labor docente aquellos elementos que deben ser modificados y los que se deben potenciar para mejorar la enseñanza y generar espacios que promuevan la reflexión y la inclusión del contexto social para facilitar el aprendizaje. Por tal motivo, las actividades cotidianas fueron parte del análisis y fueron un elemento esencial en el relato elaborado.

6.1.1. Actividades realizadas para la reflexión sobre la propia intervención.

Los relatos analíticos son reflexiones valorativas que se elaboran a partir de instrumentos autobiográficos y profundizan en aspectos relacionados con la enseñanza o el aprendizaje. En esta investigación la planificación de las clases fue uno de los aspectos que motivó la reflexión sobre la propia intervención, contrastando las actividades planificadas con los resultados del análisis de la información de estudiantes y profesores.

La integración de conocimientos, la renovación permanente de sentidos y significados y una práctica reflexiva, fueron algunos de los principios que guiaron la planificación de la asignatura. Adicionalmente, incorporar la subjetividad política como potencia para el aprendizaje de los estudiantes, fue un elemento que debía estar presente en cada una de las clases, así como la controversia.

Tabla 92. Actividades realizadas en la semana 1.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
1	Antecedentes y perspectiva cronológica en el desarrollo histórico de la Psicología.	-Raíces pre-científicas de la Psicología. -El conocimiento científico. -Psicología como ciencia.	-Actividad de reconocimiento con énfasis en la propia historia y su relación con la elección de la carrera. -Establecimiento de acuerdos. -Discusión guiada.	-Evaluación diagnóstica: cuestionario de diagnóstico. -Programa del curso. -Taller 1.

Fuente: Elaboración propia.

Uno de los momentos más importantes en la planificación de una asignatura es la primera clase, en ella se establecen los acuerdos que guiarán el contrato didáctico asumido por estudiantes y docentes y determinarán las posibles modificaciones que se deban implementar a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica. Asumir que el inicio de la asignatura aportará al éxito del aprendizaje de los alumnos, tiene relación con el reconocimiento de lo que significa para el profesor ejercer una ciudadanía crítica. Según Díaz (2012a), no toda acción ciudadana es un ejercicio crítico, pero sí todo ejercicio crítico es político y además ciudadano; por tal razón, consolidar un contrato didáctico desde aquello que permite reconocerse como humanos, contribuye con el desarrollo de la autonomía, capacidad que debiera ser fundamental en la educación superior.

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

Durante la primera clase se realizó la aplicación del instrumento cuestionario de diagnóstico, el cual también permitió reconocer a cada uno de los estudiantes y determinar algunos cambios en la evaluación, modificación que incluyó más evaluaciones formativas que sumativas. Además, se utilizó la discusión guiada con el fin de incentivar la participación de los alumnos hacia la reflexión sobre un tema particular; en esta primera clase el tema fue la relación entre las decisiones de la propia historia y la elección de la carrera, encontrando puntos de unión con los contenidos establecidos para la primera semana.

En la segunda semana la actividad aprendizaje entre pares generó motivación y cooperación entre ellos. El inicio estuvo marcado por una pregunta sobre un problema social relevante, la cual debía ser respondida de manera individual con la ayuda de los textos de lectura obligatoria y complementaria que determina el programa. Finalmente, deben conformar grupos y concertar una respuesta para ser entregada a partir de una reflexión grupal.

Tabla 93. Actividades realizadas en la semana 2.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
2	Dos escuelas pioneras: Estructuralismo y Funcionalismo:	<ul style="list-style-type: none">- Wilhem Wundt y la Psicología experimental.- Los primeros métodos: introspección analítica y métodos psicofísicos.- El Estructuralismo de Edward B. Titchener- El Funcionalismo y el surgimiento de la Psicología norteamericana.- William James y el funcionamiento de los procesos mentales.- La influencia de la teoría de la evolución de Darwin, adaptación y aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">-Aprendizaje entre pares.-Elaboración de una línea del tiempo.	-Taller 2.

Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje entre pares contribuye al reconocimiento de las diferentes opiniones de los estudiantes y a la posibilidad de ser flexible ante determinada solicitud. Finalmente, cada grupo debía entregar una línea del tiempo con la que pudieran explicar los contenidos que estaban determinados para dicha semana. Es relevante mencionar que el tiempo es una categoría teórica muy potente para aprender sobre las ciencias sociales y aporta al estudiante una visión completa acerca de las condiciones para el surgimiento de una determinada teoría, problema, etc.

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

Las actividades realizadas durante las semanas 3 y 4 (ver Tabla 97) tuvieron un aspecto común, la resolución de problema relacionado con el sistema de salud chileno. La idea central era presentar al estudiante las dificultades que las personas experimentan diariamente a través de una serie de noticias. Los estudiantes debían relacionar las dificultades con los contenidos propuestos, buscar información de manera autónoma y reelaborar sus ideas previas planteando soluciones a las dificultades identificadas.

Cada grupo debía utilizar la bibliografía obligatoria y complementaria que establece el programa y apoyarse en ella para plantear una posible solución. De esta manera, se garantiza que los estudiantes reconozcan la realidad y se familiaricen con los nuevos contenidos a través de testimonios comunes.

Tabla 94. Actividades realizadas en la semana 3 y 4.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
3-4	Psicoanálisis.	-Sigmund Freud y el marco social, histórico y cultural en que se desarrolla el Psicoanálisis clásico. -Josef Breuer y Jean Martin Charcot y el surgimiento del Psicoanálisis. -Objeto de estudio y método del Psicoanálisis. -Lo inconsciente y sus manifestaciones. -La personalidad: tópica topográfica y estructural. -El complejo de Edipo y sus alcances. -Mecanismos de defensa y estructuras de personalidad. -Aportes y críticas al Psicoanálisis clásico.	-Aprendizaje por problemas. -Elaboración de informe.	- Noticias sobre el sistema de salud Chileno y los psicólogos clínicos.

Fuente: Elaboración propia.

La actividad realizada durante las semanas 5 y 6 (Tabla 95) fue el debate, a través de este los estudiantes confrontaron diferentes puntos de vista y elaboraron posibles argumentos sobre determinados contenidos. A los grupos se les entregó bibliografía complementaria y las reglas del debate, el cual requirió el establecimiento de roles específicos para cada uno de los miembros de los grupos y la elaboración de argumentos sobre las posturas clásicas y contemporáneas que determinaban los contenidos para dichas semanas.

Tabla 95. Actividades realizadas en la semana 5 y 6.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
5-6	Evolución del pensamiento psicoanalítico y corrientes post freudianas.	-Aportes de Anna Freud a la teoría clásica: psicoanálisis infantil, mecanismos de defensa y rol del Yo. -Erik Erikson y el desarrollo psicosocial. -Desarrollo evolutivo y ciclo vital como proceso -Adolescencia e identidad. -El yo y la cultura.	-Debate.	- Guía para realización de debate.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

Al implementar el debate el objetivo era que los estudiantes contrastaran información teórica con sus propias posturas, garantizado así la participación y el aprendizaje de habilidades con las cuales pudieran posteriormente explicar y opinar argumentativamente sobre un tema del contexto social actual que se les plantee en clase.

En la semana 7 y 8 (ver Tabla 96 y 97), se les presentó a los estudiantes artículos de investigación con el fin de trabajar la revisión de casos. De esta manera y con el apoyo de bibliografía especializada, los estudiantes pudieron aprender nuevos conceptos.

Tabla 96. Actividades realizadas en la semana 7.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
7	Conductismo:	<ul style="list-style-type: none">-El paradigma positivista y su influencia en el surgimiento del movimiento conductista.-La Reflexología rusa de Iván Pavlov.-La Psicología americana y el nacimiento del Conductismo.John B. Watson y la teoría del Condicionamiento Clásico.-Thorndike y la Psicología animal.-Burrhus F. Skinner y la teoría del Condicionamiento Operante.-Conductismo y la Psicología del aprendizaje.-La pregunta por la libertad.-Aportes y críticas al Conductismo.	-Revisión de casos.	- Paper 1.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 97. Actividades realizadas en la semana 8.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
8	Gestalt.	<ul style="list-style-type: none">-La escuela de la Gestalt y el desarrollo de la Psicología en Europa.-Max Wertheimer y el estudio del movimiento aparente.-La percepción como objeto de estudio, la representación y lo representado.- La configuración del todo.-Gestalt y sus leyes de la percepción.-Fritz Perls y la terapia gestáltica.-Las bases del constructivismo en Psicología.-Aportes y críticas a la escuela gestáltica.	-Aprendizaje por problemas.	-Taller 3.

Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes semanas (ver Tablas 98 y 99) se realizaron actividades previamente desarrolladas con los estudiantes, sin embargo, se diferenciaron en los recursos que fueron contextualizados a los contenidos de cada unidad.

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

Tabla 98. Actividades realizadas en la semana 9 y 10.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
9-10	La Psicología Humanista	<ul style="list-style-type: none">- Las relaciones entre el existencialismo filosófico y la Psicología Humanista.- Contexto socio histórico y el surgimiento de la Psicología Humanista como una reacción al reduccionismo, mecanicismo y determinismo de la Psicología americana. Críticas del Humanismo al Conductismo y al Psicoanálisis.- Abraham Maslow y la autorrealización. Carl Rogers y la valoración organísmica. Viktor Frankl y la búsqueda de sentido.- Aportes y críticas a la escuela Humanista	-Debate.	-Taller 3.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 99. Actividades realizadas en la semana 11 y 12.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
11 y 12	Psicología y Cognición.	<p>El surgimiento de las Ciencias Cognitivas. Los modelos de procesamiento de la información y la revolución cognitiva.</p> <ul style="list-style-type: none">- Desarrollos en Europa: Jean Piaget y la teoría cognitiva del desarrollo del pensamiento. L.Vygotsky y la teoría sociocultural.- Concepto de Inteligencia: teorías factoriales de la Inteligencia: Binet, Spearman y Thurstone. Concepto de Coeficiente Intelectual. Enfoques contemporáneos de la Inteligencia: Howard Gardner y las Inteligencias múltiples, Daniel Goleman y la Inteligencia emocional.	-Revisión de casos.	- Paper 2.

Fuente: Elaboración propia.

En las semanas 13 y 14 (ver Tabla 100) se realizó la actividad de análisis de ilustraciones orientada para que los estudiantes aprendan algunos conceptos y habilidades. Se utilizaron para graficar la controversia al interior del aula y así generar en ellos opiniones diversas. Esta actividad implicó la presentación del cuestionario de imágenes controversiales al iniciar la clase, específicamente en la semana número trece. Se motivó la reflexión sobre ellas para finalizar en la clase de la semana 14 con una síntesis que articuló conceptos trabajados durante la clase.

Lo relevante del análisis de ilustraciones, específicamente las que componen el cuestionario, es que al ser expresivas provocaron reacciones en los estudiantes sobre valores y actitudes, elementos que se encuentran unidos a una comprensión de la subjetividad política. De allí la importancia que tuvo en la planificación de las clases, la incorporación de este tipo de imágenes.

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

Tabla 100. Actividades realizadas en la semana 13 y 14.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
13-14	Constructivismo.	Desarrollo de la epistemología y de los paradigmas en Psicología. Paradigma Positivista: validez y confiabilidad de la Ciencia. Paradigma Constructivista y el enfoque cognoscitivo.	-Análisis de ilustraciones (fotografías de temas controversiales en Chile).	- Instrumento <i>Cuestionario de imágenes controversiales.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en las cuatro últimas semanas (ver la Tabla 101), el aprendizaje entre pares fue la actividad con la cual los estudiantes reflexionaron sobre los contenidos y se apoyaron de diferentes noticias sobre la psicología en Chile.

Tabla 101. Actividades realizadas en la semana 15, 16, 17 y 18.

Semana	Unidad	Contenidos	Actividades	Recursos
15, 16, 17 y 18	Campos tradicionales y emergentes de la psicología.	-Campos tradicionales de la Psicología: Clínica, Educacional, Laboral-Organizacional y Comunitaria. -Campos emergentes de la psicología: Jurídica, del deporte, de la salud, Neurociencia y otros campos de la Psicología. -Psicología en el marco de políticas públicas relevantes para el ejercicio profesional en Chile	--Aprendizaje entre pares.	- Noticias.

Fuente: Elaboración propia.

A través de las actividades descritas anteriormente es posible mencionar algunos aspectos claves:

- a) Una planificación consciente por parte del profesor provoca en los estudiantes cambios que son observables en el aula a través de la interacción con otros y por medio de instrumentos al indagar sobre la construcción de opiniones fundamentadas.
- b) Al incorporar la subjetividad política como una potencia para el aprendizaje es posible incorporar actividades que orienten a los estudiantes resignificar conceptos que posteriormente pueda aplicarlos en el aula o en otros espacios educativos.
- c) Los estudiantes, al generar nuevos sentidos sobre un problema, un tema o una imagen, no solo amplían su repertorio narrativo, sino que transforman sus habilidades relacionales al ser conscientes de la dimensión emocional que está asociada a la producción de conocimiento y a todos los escenarios en donde las personas habitan.

- d) Incluir la subjetividad política en el aula implica contrastar opiniones y diferenciar posiciones personales, reconocer las historias de cada una de sus pares e identificar en sus opiniones elementos comunes para establecer acuerdos.
- e) La reflexión constante permite no solo desarrollar procesos de configuración de la subjetividad política, construcción permanente conocimientos sobre sí mismo y organizar de manera diferentes los sentidos que las experiencias van generando. Es decir, se aprende sobre ciencia a la vez que se potencia la consciencia.
- f) Al incorporar ilustraciones sensibles, los estudiantes identifican que el conocimiento también está cargado de emociones. Por lo tanto, los acercan de mejor manera a la realidad social incluyendo imágenes que le resultan familiares.
- g) Finalmente, fomentar el trabajo entre pares permite a los estudiantes reconocer diferentes formas de vida, culturas y subjetividades, las que pueden articular a través del conocimiento especializado o de la interacción, consecuencias que van a generar el desarrollo de procesos de configurando de sus subjetividades políticas.

6.1.2. Estructura del análisis.

Analizar la propia práctica es fundamental para reflexionar sobre los sentidos y significados que como profesores cada uno crea durante el desarrollo de una asignatura, antes, durante y después de clases o al final de un año escolar. Al llevar a cabo esta reflexión se logra una mejor planificación de las acciones dirigidas a los estudiantes y especialmente sobre los aprendizajes que se quieren alcanzar.

El análisis del relato ha sido una narración realizada en el marco de la investigación, que se constituye en una reflexión sobre la acción, integrando a los datos recogidos desde los estudiantes y profesores la propia subjetividad para dar una visión de totalidad respecto al fenómeno y reconocer la importancia de este tipo de acciones en la enseñanza.

La codificación del relato y su categorización evidenció una relación entre la subjetividad política y el aprendizaje, que está señalado inicialmente como parte de los supuestos de la

investigación, demostrando así la necesidad de integrar como parte de la investigación a quien orientó la asignatura y que en su doble rol, también fue investigadora en este proceso.

A continuación se presentan los tres tópicos que se tuvieron en cuenta para la construcción del relato y los códigos que se elaboraron.

a) Primer tópico: Los procesos de reflexión.

La reflexión que realiza el docente sobre su labor tiene impacto en sí mismo, no solo porque mediante la interacción con sus estudiantes se beneficia para mejorar su práctica, sino también en el acceso a una comprensión de sus propios sentidos y significados, desarrollando así procesos de configuración de la subjetividad política.

Tabla 102. El desarrollo de las clases.

Docente-investigadora	Código
<i>“Mis clases han sido ajustadas a las necesidades de los estudiantes, sin embargo, en algunos casos me ha sido difícil generar tal ajuste, pues ahora por ejemplo, mi curso parece no sentirse satisfecho con mis actividades y he tenido que incluir otras más tradicionales”.</i>	Construcción de conocimientos.

Fuente: Elaboración propia.

Existe un reconocimiento de las acciones que afectan a los estudiantes y que deben ser modificadas a partir de la implementación de metodologías que fomenten el trabajo en grupo y el debate de ideas. El código *construcción de conocimientos* hace referencia a la preferencia de los alumnos por actividades tradicionales que no contribuyen de manera efectiva a una elaboración colectiva del conocimiento, sino que por el contrario, a una entrega de contenidos.

Adicionalmente, se pudo observar que aunque fue necesario realizar adecuaciones a los procesos de enseñanza, estas fueron difíciles para los estudiantes, para quienes estar en la clase significa recibir información y no construir conocimiento, código que fue definido como un cambio entre la enseñanza recibida en su educación media y la superior.

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

Tabla 103. Las acciones para incentivar la reflexión en mis estudiantes.

Docente-investigadora	Códigos
<i>“Trato de tener actividades en donde todos puedan opinar sobre un tema e intento que lo relacionen con los conceptos que deben aprender durante la clase. Les entrego algunas recomendaciones sobre libros en donde pueden encontrar una visión diferente y posturas críticas sobre lo que están analizando. Mi idea es que con una noticia de contingencia nacional ellos puedan ver que entre sus pares existen diferentes opiniones, algunas más elaboradas que otras. Además trato de generar conflictos cognitivos pregunto por sus vidas y lo que hacen durante el día para que ellos por sí mismos encuentren relaciones con otras asignaturas que supuestamente son totalmente diferentes”.</i>	Contraste de opiniones. Conflicto cognitivo.

Fuente: Elaboración propia.

Incentivar la construcción de opiniones políticas en los estudiantes a partir de la ejemplificación de situaciones relacionadas con las teorías o ejemplos cotidianos, les permite a ellos la aplicación de conceptos en la clase y en su cotidianidad. El código *contraste de opiniones* fue definido como un estrategia utilizada para motivar la reflexión de los alumnos.

El *conflicto cognitivo* fue definido como la necesidad de realizar procesos de reflexión realidad para que los estudiantes fortalezcan los contenidos teóricos a través de situaciones cotidianas planteadas durante la clase.

Tabla 104. La reflexión sobre la cotidianidad.

Docente-investigadora	Código
<i>“He tratado de hacer actividades en donde los estudiantes comenten noticias relacionadas con la situación del país, en otras ocasiones yo he traído noticias para que sean comentadas y a veces he incluido en los casos que revisamos, problemas que están ocurriendo en otros países”.</i>	Realidad

Fuente: Elaboración propia.

La desarticulación que existe entre lo que se enseña y el contexto social actual evidencia una necesidad que es sentida por los estudiantes como falta de contenidos, por tal motivo la reflexión sobre situaciones del país les permite a los alumnos tener una visión diferente de la realidad y pueden mejorar sus desempeños al analizar un estudio de caso. El código *realidad*, fue entendido como la articulación entre lo que está adentro del aula y que genera discusiones con las que pueden relacionar la teoría con la práctica.

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

Tabla 105. La reflexión sobre sí mismo.

Docente-investigadora	Código
<i>“Por lo general intento hacer preguntas directas a los estudiantes, indagando por la opinión que tienen sobre diferentes situaciones. También trato de profundizar en las respuestas que me dan los estudiantes cuestionando permanentemente cada una de las réplicas que ellos hacen durante la clase. Finalmente articulo a las preguntas sobre lo visto en clase, otras que están directamente relacionadas con las emociones que tuvieron durante la realización de determinadas actividades”</i>	Opinión personal

Elaboración propia.

El código *opinión personal* fue definido como la articulación que logran elaborar los estudiantes sobre una situación que conocen y las emociones que generan al recordarla. El aula de clase es un espacio que justamente permite ligar la reflexión al análisis de la realidad y articularlas a los nuevos conceptos o teorías de un plan de estudio.

La opinión personal genera posturas que necesariamente están relacionadas con las distintas visiones o creencias que forman parte de la historia particular de cada estudiante. Por tal motivo, trabajar los contenidos teóricos no debería ser diferente a reflexionar sobre sí mismos, pues es una manera de involucrar a los alumnos a elaborar opiniones y utilizarlas para comprender la realidad.

Tabla 106. La reflexión sobre ser profesional hoy.

Docente-investigadora	Código
<i>“He tratado de utilizar estudios de casos. Eso ha sido fundamental especialmente con alumnos que apenas empiezan una carrera. He llevado imágenes de algunas noticias de actualidad para comentarlas. Incluso en las evaluaciones he incluido preguntas que están directamente relacionadas con sus opiniones personales. En ocasiones he observado que elegir un tema de contingencia nacional han sido determinante para que los estudiantes se proyecten como futuros profesionales”.</i>	Disentir.

Fuente: Elaboración propia.

La vida cotidiana permite a los estudiantes contrastar algunos contenidos trabajados en clase y reafirmar la estrategia de los estudios de caso como una opción para reflexionar sobre su rol profesional en el país. El uso de noticias de actualidad o de fotografías sobre hechos controversiales, genera en los estudiantes preocupación por la realidad y una necesidad por opinar sobre ella. Sin embargo, los contenidos que se deben trabajar durante la clase no siempre plantean el contraste entre lo que ocurre en la sociedad y el rol del alumno como futuro profesional de una disciplina. Por lo tanto, el código *disentir* fue definido como una estrategia didáctica que tiene a su base, el interés por lograr un aprendizaje contextualizado y no solo centrado en los contenidos.

b) Segundo tópico: los temas controversiales.

Tabla 107. Relación entre la cotidianidad y el aprendizaje.

Docente-investigadora	Código
Recuerdo algo que me pasó hace algunos meses con un grupo de estudiantes que me manifestó su imposibilidad para apoyar a las personas que están en situación de calle, pues consideraban que era muy poco lo que la psicología podría llegar a hacer. Asimismo con las personas privadas de libertad o las que viven en condiciones de abandono, como los niños y niñas de hogares. Creo que no se han percatado que el psicólogo no sólo puede intervenir de manera individual sino que pueden apoyar a grupos y comunidades, entregando soluciones a problemas colectivos”.	Contextualizar.

Fuente: Elaboración propia.

Se evidenció que el contexto en el que la teoría se analiza durante las clases y la manera en la que se relaciona con la vida cotidiana, puede lograr en los estudiantes la preparación de espacios para reflexionar. Por lo tanto, el código *contextualizar* fue definido como una preocupación por lo social que puede ser interpretada por los estudiantes a partir de una imagen alternativa sobre lo que sucede cotidianamente.

Tabla 108. Los temas que generan controversia.

Docente-investigadora	Códigos
“Yo he enseñado Humanidades, Psicología comunitaria, Desarrollo Humano, Investigación cualitativa y Evolución de la psicología, y en todos he tenido temas que generan controversia en la clase. Hablar, por ejemplo de Globalización en Humanidades a un grupo de Ingenieros, genera bastante controversia. Hablar de la importancia del autocuidado y la gestión del autocuidado a un grupo de estudiantes de Medicina... la controversia no sólo depende del tema y sus implicaciones, sino de la posibilidad que tiene uno como docente para problematizar una situación”.	Problematizar.

Fuente: Elaboración propia.

Se evidenció que los temas controvertidos son usados en las clases y empleados para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, además que la controversia es una opción para problematizar el conocimiento de las ciencias sociales, específicamente en la psicología si esta pudiera aportar a la reconfiguración de algunas teorías psicológicas que se retoman en la actualidad, pero que están obsoletas frente a los problemas de hoy.

El código *controversial* fue definido como un dinamizador del aprendizaje social en la medida que la emoción sea tomada en cuenta para trabajar un tema o una situación. Por ejemplo, el plan de estudios de una asignatura podría ser controversial si el docente problematiza los contenidos con sus estudiantes.

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

Tabla 109. La controversia en la educación superior.

Docente-investigadora	Códigos
<i>“Creo que la preocupación de la Universidad se traduce en estar atenta a las dificultades de la sociedad y a recomendar una salida adecuada a ciertas crisis, sin embargo, la responsabilidad la deja a criterio de cada carrera y esta a su vez, a cada docente. La visión inicial se diluye. Creo también que implícitamente se han creado asignaturas relacionadas con los problemas de la ciudad pero no siempre son obligatorias y en algunas ocasiones no son elegidas por los estudiantes”.</i>	Comprensión.

Fuente: Elaboración propia.

Las universidades han intentado incorporar la controversia aunque no de manera explícita. Esto se debe a la centralización que existe sobre los contenidos como una guía para realizar la clase y al desconocimiento de lo social como un elemento integrador entre el plan de estudios y las habilidades que deben desarrollar los estudiantes. El código *centralización* fue definido como la necesidad por generar vínculos entre las asignaturas y la función social de las instituciones por fomentar espacios de reflexión y acción sobre temas controversiales y problemas sociales.

Tabla 110. La clase en un espacio para pensar el país.

Docente-investigadora	Códigos
<i>“Creo que intentaría más trabajo de campo, independiente de las “pautas” que se me asignen, pues también creo que eso ha perjudicado la autonomía docente. Pues al inicio se te dice qué impartir y en especial cómo hacer. Algunos colegas han mencionado que la libertad es coartada por la calificación que hacen los estudiantes de tu labor docente y esto ha dejado ver que la autonomía está supeditada a las directrices de algunos, que no siempre son los que más saben de metodologías en el aula. Creo que debiera llevar a los alumnos fuera del aula de clase y que consideren la realidad como el nicho para generar teorías o conocimientos”</i>	Metodología

Fuente: Elaboración propia.

Se evidenció que existe la posibilidad para implementar acciones en las clases, sin embargo, la poca autonomía que tiene actualmente el profesorado impide que se lleven a cabo cambios estructurales respecto a los contenidos y la forma en la que se deben enseñar. El código *metodología* fue definido como la escasa autonomía que existe para mejorar las actividades de la clase. El aula es considerada el espacio para reconfigurar lo social mediante el análisis de noticias de actualidad y la autonomía docente como un espejismo respecto a las metodológicas que determina el plan de estudios de una asignatura.

Tabla 111. La experiencia de los estudiantes.

Docente-investigadora	Código
<i>“Creo que desde que soy docente he escuchado de mis alumnos decir que no todo lo que se ve en la Universidad “existe” por fuera de ella. Creo que ahora más que nunca el estudiante cuestiona si todo lo que está aprendiendo le servirá en su vida. Recuerdo a mis colegas mencionar que lo visto en la carrera no los preparó para ver lo que estaba en la realidad. Otros me han dicho que la realidad ha superado la “ficción” de aula y que por fuera del aula todo es mucho más complejo. Ante esto no he sabido responder”.</i>	Tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

Se observó que existen diferencias entre lo que significa cuestionar y dudar. Por ejemplo, las dudas que tienen los alumnos son referidas a la realidad que viven una vez han egresado de la universidad. Son contrarias a cuestionar que está relacionada a la formación que reciben durante su preparación profesional. Por tal motivo, el código *tiempo* fue definido como las estrategias docentes para vincular el mundo del estudiante universitario y el mundo del profesional.

Acercar estos mundos, el de la formación que entrega la carrera y el de la realidad con sus problemas cotidianos, no es suficiente si no logra la universidad preparar a sus profesionales con otro sentido, uno que sea más duradero y consecuente con el bienestar social. La universidad necesita de docentes comprometidos, lo que muchas veces es lo que hace falta para formar de manera integral a los estudiantes. Es posible afirmar que la universidad entrega conocimientos, pero no prepara para intervenir la realidad y, la realidad se supera a sí misma en relación al tiempo que se requiere para ser profesional.

c) Tercer tópico: la subjetividad política.

Tabla 112. La formación de los estudiantes

Docente-investigadora	Códigos
<i>“Desde mi cotidianidad intento estar atenta a las contingencias nacionales y a problematizar justamente lo que sucede. Es lo más valioso que puedo ofrecer a mis alumnos, que se evalúen e intenten ver la importancia de tener una opinión, no sólo para que puedan hablar cuando se les pregunta sobre un tema sino tomar una posición sobre una situación. Creo que los estudiantes deben encontrar que aprender también puede ser entretenido y divertido”.</i>	Lúdica.

Fuente: Elaboración propia.

Se evidenció que la formación está ligada al aspecto lúdico, el cual fue reconocido como un código y definido como visibilizar inclusión de temas controvertidos para formar opiniones en el alumnado. Por lo tanto, es importante al interior del aula de educación

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

superior para proporcionar espacios en donde emerjan las emociones y en donde la opinión del docente es fundamental para ejemplificar los logros que se desean de los estudiantes.

Tabla 113. La participación de los estudiantes.

Docente-investigadora	Códigos
<i>“Intento generar espacios de conversación sobre aspectos relacionados con sus aprendizajes, estoy atenta a cambios emocionales que les dificulte estar en clase atentos o realizar las actividades propuestas, generar momentos de diálogo para expresar aquello que se debería modificar de una clase y es especial intento que reconozcan si las dificultades para aprender es por motivos personales o porque yo como docente estoy interviniendo en ello”.</i>	Autoevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Se evidenció que la motivación es fundamental para incentivar la participación en las clases, que logre ser más activa e induzca a los estudiantes a ser protagonistas de sus propios aprendizajes. El código *autoevaluación* fue definido como la herramienta que el profesor ofrece a sus alumnos para incrementar la participación de ellos en los asuntos de la clase, entendiendo que el proceso de autoevaluarse busca reconocer emocionalidades que pueden estar relacionadas con el significado de ciertos hechos sociales, por ejemplo, las marchas estudiantiles que están organizadas por jóvenes que al igual que ellos reclaman educación de calidad.

Tabla 114. La participación del profesorado.

Docente-investigadora	Códigos
<i>“He tratado en el pasado de participar desde la política, me he vinculado a algunos movimientos políticos y he apoyado acciones políticas en respuesta a hechos específicos de un grupo o comunidad particular. Ahora estoy en el plano de lo político y desde allí me he vinculado a agrupaciones sociales para generar espacios de diálogo entre la sociedad y las instituciones del Estado”.</i>	Política.

Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia que el rol docente está directamente relacionado con la participación pública, no solo porque se forma para una determinada idea de sociedad, sino porque a través de su labor motiva a otros a formarse. Por tal motivo, el código *la política* fue definido como el apoyo que ofrece el docente a grupos que buscan mejorar aspectos de una determinada comunidad.

Tabla 115. La formación política de sus estudiantes.

Docente-investigadora	Código
<i>“Creo que ha avanzado en la conceptualización de la formación y del alumnos que tengo en el aula de hoy. Creo que me sigo cuestionando el asunto de la ciudadanía y de lo que espera la sociedad de las personas que egresan de la universidad. Creo que los asuntos relacionados con la formación ciudadana se han pensado más en los niveles inferiores que en la Educación Superior”.</i>	Ciudadano

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

Las universidades actualmente no reconocen su función social y su responsabilidad en los problemas de la sociedad; por el contrario, contribuyen a la reproducción de formas inequitativas y arbitrarias de poder, centrando su formación en la entrega de conocimientos y entendiendo a los estudiantes como clientes que deben recibir una certificación al finalizar un período. Algunas han intentado generar cambios incluyendo una visión de responsabilidad social a las asignaturas electivas para que sean los alumnos quienes aprendan a dar soluciones a personas previamente seleccionadas por la institución educativa.

El código ser ciudadano fue definido como el título simbólico que le entregaría la sociedad a aquellos estudiantes que desde su formación en la universidad se involucren con una idea de cooperación. No solo el que es profesional es considerado un buen ciudadano, sino aquel que mediante las herramientas educativas y la formación de otros intenta aplicar sus saberes en su contexto.

Tabla 116. La subjetividad política.

Docente-investigadora	Códigos
<p><i>“Yo espero estar formando personas que sepan defender una posición y en ese sentido ejercer una ciudadanía activa ligada a una concepción colectiva de sociedad, más equitativa y consciente. Espero que la consciencia, que tanto hablamos en psicología, sea un punto clave en ese ciudadano que estoy intentado formar, sin embargo, creo que yo no solo la única persona que apoya este proceso, pues ha de ser una preocupación subjetiva. Es decir, debe ser una pregunta que cada uno tendría que hacerse, qué ciudadano soy. Creo que el que quiere lograr cambios también se forma a sí mismo, invitando a otros a hacerlo y no a reproducir las condiciones que en algún momento criticábamos”</i></p>	Acción política.

Fuente: Elaboración propia.

Las limitaciones de la práctica docente son evidenciadas como un obstáculo para una educación con sentido social. La necesidad de formar psicólogos para el bienestar y no para la enfermedad, es una *acción política*, código que fue definido como la lucha interna del profesorado para cambiar estructuras de poder hacia el saber, dentro de las instituciones universitarias, hacerlas visibles e intentar metodologías innovadoras para contribuir a una formación más consciente.

Tabla 117. Análisis cualitativo del relato.

Tópicos del relato	Procesos de reflexión.	Temas controversiales	Subjetividad política
Códigos	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de conocimientos. - Pasividad. - Contraste de opiniones. - Conflicto cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar. - Problematizar. - Comprensión. - Metodología. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lúdica. - Autoevaluación. - Política. - Ciudadano.

	- Realidad. - Opinión personal. - Disentir.	- Tiempo.	- Acción política.
Categorías	Abstracción. Deliberación.	Contexto. Realidades.	Habilidad. Actividades.
Tramas de sentido	Calibración social.	El contrasentido.	El metaaprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Ha sido significativo encontrar el código *disentir*, ya que confirma que las clases deben ser lugares de discusión de ideas, disputa de creencias y desacuerdos, y en donde el aprendizaje es el resultado de las controversias que allí se generan. En el tópico *temas controversiales*, fue interesante el código *tiempo* para nombrar el sentimiento que se observó en este apartado del relato sobre lo que se enseña en el aula y lo que en la realidad se presenta cuando son profesionales.

6.2. Tramas del relato sobre la propia intervención docente.

a) Trama 1: Calibrar la realidad.

Promover espacios para la reflexión de los estudiantes, no ha sido un proceso fácil. Todo lo contrario, se convirtió en un camino agitado en donde las concepciones con las que se formó la autora de esta investigación, en su pasado profesional y laboral han salido a flote y la han afectado, a tal punto que le han permitido también transformar sus estrategias de enseñanza.

Este desajuste vivido, tiene relación con lo que plantea Aebli (1988), para quien la experiencia de la vida cotidiana puede llevar al profesor a lograr las destrezas que va necesitando a medida que desarrolla su enseñanza. Este autor reconoce que las habilidades requeridas por el docente no le son innatas, sino que paradójicamente, las debe ir construyendo de acuerdo a su comportamiento en la vida diaria y a la relación que establece con los demás.

Durante el desarrollo de la labor de la investigadora con el grupo que participó de esta investigación, tuvo que adecuar su enseñanza para apoyar sus aprendizajes, además modificar su comportamiento y la relación que estableció inicialmente con ellos. Un reflejo de esto, fue el cambio que tuvo que realizar en la manera con la que adaptó algunas

actividades de acuerdo a las necesidades emocionales y cognitivas de los estudiantes, incorporando sus sugerencias permanentemente y logrando que cada uno de los estudiantes se sintiera incluido en la dinámica de la clase.

Estas adecuaciones también produjeron algunas dificultades, pues no fue cómodo tener una respuesta tradicional de parte de ellos, más aún cuando en su formación profesional y durante más de 6 años siendo profesora universitaria había comprendido que, por una parte no se puede forzar a una persona a aprender, y por otra, que para lograr que el aprendizaje sea significativo, no se debe recurrir a una didáctica tradicional.

De acuerdo con Fernandez y Ramirez (2008), una potencialidad en los procesos de aprendizaje es incluir explícitamente la dimensión subjetiva de quien está a cargo de la labor de enseñanza, pues permite la reflexión y adecuación sobre la propia práctica. Esto fue justamente lo que hizo la investigadora al resolver sus propias dudas y al mantenerse vinculada con los estudiantes para que las actividades que les planteaba, fueran significativas y logran el objetivo propuesto por ella. Durante este proceso de cambios, pudo darse cuenta que lo más importante para promover espacios para la reflexión, era tener en cuenta las opiniones de cada alumno en el desarrollo de la clase y fue así que consideró durante el proceso de investigación, incluir el análisis de su propia práctica.

Promover espacios de reflexión con los estudiantes, le permitió observar opiniones diversas y el contraste permanente de posturas. Las posiciones que evidenciaba en ellos durante las clases, generaban discrepancia entre ellos, pero también aprendizaje, pudiendo con ello ratificar que la reflexión y las emociones, permiten el aprender de conceptos sociales. De esa manera, la subjetividad política fue clave para responder teóricamente lo que notaba en sus alumnos, el contraste, problematización y visibilización de sus propios sentidos.

Las actividades realizadas para que sus estudiantes se cuestionaran y generaran nuevos sentidos, incluían un componente potente, la observación de la cotidianidad, la que fue un insumo utilizado continuamente para afianzar los contenidos que planteaba la asignatura. Un reflejo de esto fue la integración de un instrumento de diagnóstico, tanto para conocer a sus estudiantes, como para la investigación. Los recuerdos que cada uno incluyó en las

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

respuestas, fueron referidos a situaciones de la vida cotidiana y a hechos sociales acontecidos en el país.

Las clases que desarrolló tuvieron una estructura que era comentada al inicio de cada sesión y finalizaba con preguntas orientadoras para que la reflexión fuera un punto articulador entre lo que ella enseñaba y sus alumnos aprendían. Sin embargo, en más de una oportunidad estos le señalaron que podían encontrar una desarticulación entre lo que ella enseñaba y la realidad que ellos percibían.

La irregularidad señalada por sus estudiantes respecto a la realidad y lo trabajado en el aula, fue también una queja hacia la manera en la que incluía la cotidianidad y el contexto de cada uno en la dinámica de la clase. Las opiniones de los alumnos, entre lo que se abordaba en el aula y lo que ellos encontraban por fuera de ella, se convirtieron en un insumo para motivar la reflexión sobre determinados temas controversiales y lograr que cada uno reafirmara su interés por lo que sucedía en el país.

La desarticulación que existe entre lo que se enseña en el aula y lo que en la realidad se encuentra, también la pudo observar entre los saberes previos de los estudiantes y su cotidianidad. Logró que estos manifestaran sus sentidos y profundizaran en las emociones que ligaban a sus respuestas sobre ciertos temas, construyendo así opiniones personales más precisas y potentes.

Las opiniones personales de los estudiantes las reconoció como una fuente de saberes que aunque ligadas a una reflexión y a emociones individuales, se articulaban con otras de sus compañeros a través de los conceptos trabajados durante las clases. Eso fue fundamental, puesto que le permitió ratificar sus actividades en función de las necesidades de formación que tenían ellos que apenas empezaban una carrera profesional.

Descubrió también que los alumnos tenían opiniones ligadas a la práctica de otros docentes de la carrera, sentidos asociados al poco análisis de realidad social, la inexistencia de un trabajo con temas controversiales y al escaso reconocimiento de espacios para la reflexión como fundamentales para potenciar el aprendizaje. La existencia de estas discrepancias,

entre actividades innovadoras y tradicionales, generó dudas en estos y una preferencia por un tipo determinado de práctica.

El impacto de los espacios para la reflexión de los estudiantes tuvo un efecto contradictorio, ya que fueron estos junto con la dirección de carrera, quienes la cuestionan y sugieren el desarrollo de actividades tradicionales, dejando de lado la realidad del país y el análisis de temas controversiales al interior del aula. Era preciso, según las autoridades, que los estudiantes no notaran explícitamente las diferencias entre los docentes y la metodología de sus clases, no incomodar a los alumnos con el análisis de situaciones sociales ocurridas en el país y realizar clases expositivas magistrales que no incluyeran actividades grupales y mucho menos temas controversiales.

Encontrar estas contradicciones, fue sorpresivo y desilusionante, sin embargo, son también sentidos que evidencian el desarrollo de una subjetividad que se va transformando mediante la práctica y el análisis de la misma. Según Bruner (1997), pensar sobre lo que ocurre, particularmente en el espacio del aula, es dar sentido a la vida y a los sucesos en los que se está involucrados, integrar los distintos relatos y es construir una historia, es decir, estructurar una determinada dimensión, la de profesora universitaria.

Promover la reflexión de los estudiantes a través de espacios para la discusión de ideas, emociones y de desarrollo de la subjetividad, no es fácil, rápido y mucho menos gratificante, todo lo contrario, es difícil, lento y cuestionador, sin embargo, una vez instalado el proceso, se llega a un punto de inflexión del que difícilmente se podrá regresar. Es decir, que aquel que aprende a reflexionar sobre su rol y posición en el mundo, difícilmente se quedará inmóvil, por tal razón no todos quieren llegar a tal punto.

De manera similar sucede con quien pretende establecer la búsqueda de dichos espacios, como la autora. Sin duda, las actividades que sean guiadas mediante la utilización de preguntas sobre un determinado tema, serán una de las que movilizará a los estudiantes a la problematización. Asimismo sucede con la inclusión de la historia personal a las dinámicas de una clase, puesto que serán las vivencias de cada persona las que guiarán a los estudiantes hacia la construcción de una trama que los involucre a determinadas situaciones.

b) Trama 2: El contrasentido.

Un recuerdo claro que tiene la autora de presente investigación sobre la necesidad de sembrar la controversia en los estudiantes y llevarlos a una reflexión más profunda sobre ellos mismos, fue cuando este grupo de estudiantes le comentó que en los últimos días estaban sintiendo algunas contradicciones respecto al rol que debían tener ellos con determinadas situaciones de la realidad del país.

Esta preocupación por lo social, la encontró paradójica, pues la pregunta por el rol de cada uno, estuvo ligada a situaciones que ellos directamente relacionaban con una determinada profesión, más no con situaciones de la cotidianidad que exigen el involucramiento de las personas en calidad de ciudadanos.

En este sentido, incluir la controversia en el aula persiguió una finalidad y era la de lograr que los estudiantes reflexionaran sobre sí mismos y a la vez le permitió crear los instrumentos idóneos para reconocer las posibles relaciones entre los procesos de subjetividad política y los temas controversiales.

Incluir la controversia no solo debe depender de los profesores, pues las universidades son las que deben estar atentas a las dificultades de la sociedad y crear alternativas para responder a ellas. La autora considera que la responsabilidad no puede quedar a criterio de cada carrera, sino que ha de ser una pretensión institucional que determine que cada profesor debe incluir en su labor metodologías que incluyan la realidad social como nicho para trabajar el rol profesional, el pensamiento crítico o la subjetividad política.

Esta posibilidad que tuvo, de problematizar el plan de estudios de la asignatura que orientó, no solo me permitió realizar la presente investigación, sino cuestionar y adaptar su propia práctica mediante una reflexión sobre su propio rol y práctica como profesora e investigadora, y modificarla conforme los resultados que se encuentren durante el proceso.

Reflexionar sobre sí mismo tampoco es un proceso fácil, así como tampoco lo es, lograr que los demás lo realicen. Por tal motivo, llevar la controversia al aula se convierte en una manera no explícita de lograr tal reflexión. Es decir, lograr que los estudiantes desarrollen

su subjetividad política es posible mediante el involucramiento de los estudiantes en asuntos en donde ellos se sientan parte de la solución a una determinada situación.

En ocasiones los profesores no cuentan con la autonomía suficiente para incluir metodologías y didácticas no tradicionales para llevar a cabo su plan de estudios y lograr así que el estudiante se involucre con lo social y político; sin embargo, lo más importante es reconocer el aula como aquel espacio en donde es posible reconfigurar lo social y se puede lograr mediante la inclusión de la cotidianidad a través del análisis de temas controversiales de un determinado país.

Una forma de involucrar a los estudiantes con lo que sucede en la realidad social del país es mediante el análisis de temas controversiales, así pueden observar la realidad que está fuera del aula de clase y construir narraciones, relatos, explicaciones sobre lo vivido e ir articulando a tales análisis conceptos y teorías, para que respalden fundamentadamente sus experiencias.

De acuerdo con Oller (1999) trabajar temas controversiales en el aula prepara a los estudiantes para analizar e interpretar información proveniente de diferentes fuentes y con diversos puntos de vista, además de reconstruir sus propias ideas. Los dispone para aprender a pensar sobre hechos conocidos de su cotidianidad y a proponer alternativas de solución a determinados asuntos que son problemáticos.

Por su parte, Alvarado et al. (2008), reconocieron en sus estudios que los procesos de configuración de subjetividades políticas se desarrollaban cuando los estudiantes se involucraban a analizar asuntos de la cotidianidad, especialmente aquellos en donde la reflexión sobre sí mismos les llevaba a dudar de sus prejuicios, ideas o descubrimientos.

Es así como la controversia que el profesor genera a sus estudiantes y la que ellos mismos descubren en la vida diaria, se convierte en una oportunidad para que desarrollen procesos de configuración de la subjetividad política.

Es evidente que lo que aporta la subjetividad política a la formación de los estudiantes universitarios, es que justamente les provee de las herramientas simbólico-emocionales

para reconfigurar sus prácticas, las cuales de acuerdo con Alvaro y otros (2008) son las que podrían transformar asuntos como la política actual y la apatía de los jóvenes para participar en ella.

Iniciar la reflexión en los estudiantes, especialmente aquella que sea sobre ellos mismos, es el primer paso para que asuman la búsqueda de nuevos sentidos sobre la realidad y la manera en la que esta es interpretada, será un trabajo que aunque es guiado por el profesor, es responsabilidad del propio estudiante, quien decide aprender e involucrarse en acciones que busquen mejorar la vida de otras personas. Por lo tanto, la potencia de la reflexión sobre sí mismo, son las múltiples posibilidades de acción que la subjetividad política puede impulsar.

c) Trama 3: El metaaprendizaje.

Guiar a los estudiantes para que reflexionaran sobre sí mismos a través de actividades de aula, le implicó a la investigadora como docente, entender que la realidad tenía temas controversiales con los que podía trabajar determinados conceptos; además, reconocer que los estudiantes pueden establecer por ellos mismos, múltiples relaciones entre los temas controversiales y sus propios recuerdos, memorias o confesiones.

También tuvo que crear una secuencia con la cual los estudiantes pudieran problematizar los contenidos de la asignatura. Tuvo que ordenar diferentes acciones de manera que se sensibilizaran sobre dos temas en particular: acceso a la educación superior y conflicto mapuche, e identificaran lo que sabían ellos sobre estos temas, valoraran su importancia y calificaran el nivel de afectación de dichos temas.

Crear esta estructura de acciones fue posible porque logró establecer algunas relaciones entre los objetivos de la investigación y los objetivos de aprendizaje que debían alcanzar los estudiantes. Por esto, lo fundamental para facilitar la reflexión de los estudiantes mediante la enseñanza, es tener una finalidad clara y precisa sobre lo que se pretende como docentes y lo que se busca que logren los alumnos (Zabala, 2008).

Capítulo 6. Análisis sobre la propia intervención docente.

La reflexión es un paso que es inherente al desarrollo de la subjetividad. De acuerdo con Vargas (2002) reflexionar sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la realidad es un proceso que se expresa a través de la subjetividad, tanto individual como social-política (González-Rey, 2010), y por tal motivo permite la configuración de la subjetividad política.

Resulta fundamental que sea el docente quien proporcione a los estudiantes espacios para que reflexionen y guíe también el desarrollo de la subjetividad. La investigadora considera que una persona no puede dar a otro aquello de lo que no dispone, por lo que para guiar la reflexión y el desarrollo de la subjetividad política se debe conocer qué es y de qué manera contribuyen a mejorar el aprendizaje y las habilidades de los estudiantes.

Considera además que son procesos en los que el profesor también tendría que trabajar, no solo para mejorar su enseñanza, sino para participar activamente como ciudadano en la calidad de la educación de un país. En este sentido, desde su cotidianidad intenta estar atenta a las contingencias nacionales e internacionales y a problematizarlas para trabajar temas controversiales con sus estudiantes y ajustar determinadas acciones para facilitar el aprendizaje de conceptos sociales al interior de la carrera de psicología. Cree que lo más valioso que puede ofrecer a sus alumnos, es que reconozcan la importancia de tener una opinión sobre el mundo, la importancia de tener una opinión fundamentada y tomar una posición sobre un tema y defenderla.

De igual forma, intenta generar espacios de conversación sobre aspectos relacionados con sus aprendizajes, está atenta a cambios emocionales para evitar que estos no les impidan realizar las actividades propuestas en clase. También busca momentos de diálogo para que ellos expresen lo que se debe modificar e intenta que identifiquen si las dificultades para aprender se deben a motivos personales o por falta de claridad en la enseñanza.

Respecto al desarrollo de su subjetividad política, también ha estructurado situaciones de reflexión en torno a lo político para vincularse a movimientos políticos y organizaciones sociales, interesándose por el bienestar de las personas. Ha apoyado la realización de actividades lúdicas, recreativas y académicas en comunidades específicas y agrupaciones de jóvenes para fortalecer las redes entre ellos y las instituciones del Estado.

La reflexión que ha fomentado en sus alumnos también ha partido de un análisis personal sobre su rol como profesora e investigadora, con la finalidad de llevar a cabo acciones con las cuales los estudiantes desarrollen habilidades como la exploración, la problematización y explicación, en donde las han podido incluir como parte del proceso de aprendizaje y como nuevas prácticas para transformar su cotidianidad en un espacio en el cual ellos por sí mismos puedan crear nuevas alternativas de ser y estar en el mundo.

Tales habilidades las ha considerado también como momentos en donde sus subjetividades integran nuevos conocimientos sobre ellos mismos y sobre los demás, logrando así que se aproximen a una subjetividad política.

Para Perrenoud (2007) la reflexión es una capacidad humana que debe ser regular en el tiempo y además ha de cumplir una finalidad clara. Para el caso de quien enseña a otros, la reflexión debe estar ligada a mejorar la formación y sus estilos de enseñanza. Adicionalmente, la experiencia debe ser parte de la reflexión en la medida que se hace de manera continua y permanente, se desarrolla un método particular para observar la realidad, incluso la del aula, y analizarla para adaptar sus recursos personales y profesionales para lograr que dicha experiencia genere conocimiento, o en palabras de González-Rey (2002) nuevos sentidos subjetivos.

Por lo tanto, para una profesora que investiga su propia práctica la reflexión es fundamental, no solo para mejorar la calidad de la educación que orienta, sino para potenciar cambios cognitivos y emocionales en sus estudiantes. Transformaciones que pueden también evidenciarse en ella misma y en las relaciones que pueden establecer los estudiantes con la cotidianidad.

Para configurar la subjetividad política, la reflexión sobre sí mismo ha de ser un proceso diferenciador. No basta solo con describir un fragmento sensible de la realidad, sino de crear una opinión personal, tomar una posición y movilizarse hacia una explicación del hecho, articulando conceptos que son necesarios para fundamentar la existencia de tal sensibilidad y controversia. Esto sería similar a lo propuesto por Schön (1998) como reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, sin embargo, es una reflexión más

profunda, como reflexividad (Piedrahita, Díaz y Vommaro, 2012), en donde la persona puede verse a sí misma y preguntarse por su existencia en una determinada realidad, sensible y controversial, lo que da como resultado una acción liberadora que no es más que la subjetividad política.

Resulta interesante que también llevar a cabo una investigación en la que el sí mismo es parte del análisis, posibilita el desarrollo de procesos de configuración de la política. Por lo tanto, el que enseña y a la vez investiga, logra una transformación por la acción de reflexividad, no solo por pensar sobre sí mismo con preguntas tales como: ¿Quién soy?, ¿Cómo soy?, ¿Quién quiero ser?, ¿Cómo ser lo que quiero ser?, sino con otros cuestionamientos que implican a otras personas y una realidad determinada: ¿Cómo vivir juntos en la realidad chilena de hoy?, ¿Qué tipo de ciudadano estoy educando para este país? o ¿Qué tipo de profesionales debemos tener para transformar las sociedades?

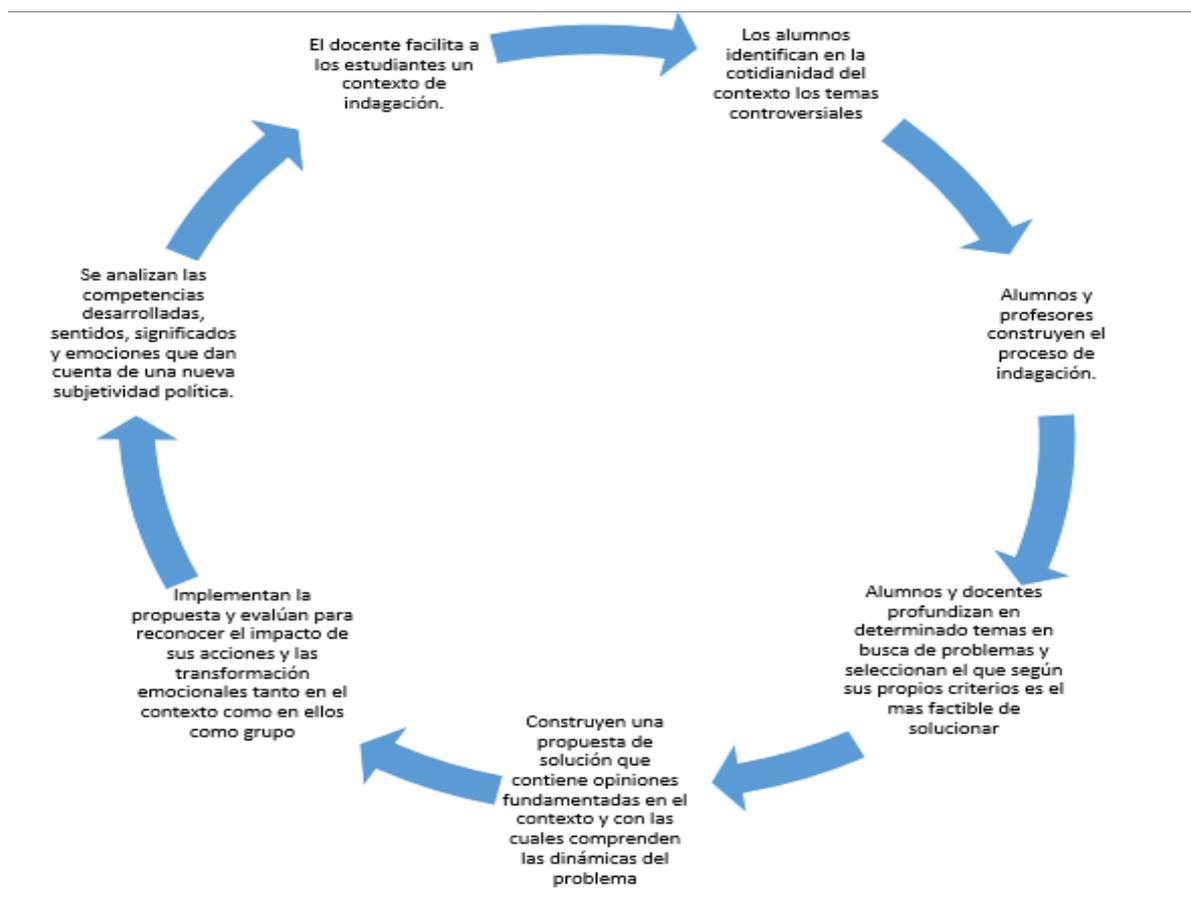
Todas estas preguntas, parten de la reflexión sobre el sí mismo de cada persona y avanzan hacia la subjetividad a través de la reflexión permanente sobre su rol en lo social, en donde la persona asume que tiene la capacidad de acción para transformar su propia realidad (Díaz, Salamanca & Carmona, 2012).

**CAPÍTULO 7. EL CONTEXTO COMO INSUMO PARA UNA
DIDÁCTICA QUE CONFIGURE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS.**

7.1. Cambios en la didáctica de las ciencias sociales que incluyan el contexto en el aula.

Los resultados evidenciados a partir de la investigación realizada, permitieron reconocer algunos aspectos que se deben modificar para que la formación lleve a la configuración de subjetividades políticas. Uno de ellos será la planificación de la docencia, la cual debe formar parte de un diagnóstico del contexto para lograr una mayor reflexión, y otro la proyección de las competencias que necesitarán los estudiantes como futuros profesionales. Estos dos elementos no tienen que responder solo a cuestiones relacionadas con los contenidos disciplinares, sino con las habilidades y capacidades que deben desarrollar en un realidad no muy distante, posiblemente similar a la actual y en condiciones sociales y políticas controversiales.

Tabla 118. Propuesta para desarrollar subjetividad política.



Fuente: Elaboración propia.

7.2. Criterios para el diseño de estrategias docentes que desarrollen la subjetividad política en estudiantes universitarios.

Investigar la subjetividad implicó considerar la necesidad de sugerir cambios en las acciones de los demás profesores que, como la investigadora, pudieran realizar para que sus estudiantes desarrollen mejores aprendizajes y se vinculen en sus contextos para mejorarlos. Durante esta investigación la investigadora logró crear categorías y tramas que le permitieron establecer los criterios que a continuación planteará, con los que espera que logren motivar al estudiante a mirar críticamente el contexto, cuestionar su rol del docente al interior del aula como aquel que puede movilizar a sus alumnos a elaborar opiniones políticas y acciones de cambio social y a potenciar la didáctica, especialmente de los que están en educación superior, para incluir la subjetividad política y como desarrollar en los alumnos.

Los cambios que sugiere con los criterios que a continuación planteará, surgieron del proceso de indagación realizado, de analizar las respuestas de los estudiantes y la propia práctica, y de considerar conceptualmente que la subjetividad política es una manera privilegiada de posicionar al alumno universitario en un lugar en el que puede responsabilizarse de sus opiniones políticas y acciones, es decir de involucrarse con su contexto.

Como docente e investigadora estos criterios le permitirán reconocer que su labor no está exenta de implementarlos, ya que el conocimiento que ha elaborado durante esta investigación es también producto de una experiencia personal vivida, por una parte, desde los estudiantes quienes le entregaron información fundamental para crear el primero de los criterios y, por otra, desde su labor para los dos restantes.

a) Incluir la realidad como una imagen que desata emociones en el aula.

Proponerles a los estudiantes situaciones de la vida cotidiana en donde deban interactuar y cuestionar las emociones que emergen, les permitirá elaborar opiniones políticas, comprender las explicaciones de otros y tomar una posición crítica respecto a las actitudes de los demás. Una sugerencia de cambio para el profesor, es hacer uso de la imagen, pero

no de cualquiera, sino de una que esté cargada de sentidos, es decir de controversia. La realidad que lleve al aula puede ser un trozo de contexto en la medida que el estudiante puede conectarse con ella y reconocerse como una parte fundamental de su solución.

Incluir el contexto en el aula no es un asunto nuevo, ya se ha estado haciendo, por ejemplo, a través de los temas controversiales, lo novedoso que ha descubierto a través de esta investigación; es que, al dar un lugar privilegiado a las emociones de los estudiantes, estos pueden elaborar opiniones políticas. No solo lo hacen porque disponen de nueva información, sino que logran establecer un vínculo entre lo que observan y lo que sienten. Es de esa manera que la emoción emerge al indagar por su afectación y por presentarle una imagen que lleva consigo una controversia tal que les lleva a ellos a tomar una posición sobre lo que observan.

El cambio que sugiere la investigadora con este criterio, es que se incluya la realidad como una imagen, pero no como una fotografía aislada, sino como experiencia, es decir, que aquel trozo que el docente retrate y lleve al aula debe ser capaz de crear un vínculo con el estudiante, sea porque su nivel de afectación logre tal conexión o porque la vivencia por sí misma lo logra. En ambos casos el profesor debe estar atento a las señales que le permitan constatar que efectivamente la controversia que tiene en su base ha generado emociones y por lo tanto, puede pedirle a sus alumnos que describan, expliquen y opinen sobre lo que observan.

Trabajar la realidad como una experiencia en el aula implica, en primer lugar, reconocer el contacto previo que han tenido los estudiantes en situaciones similares, por ejemplo, si han participado en agrupaciones juveniles y ha involucrado a mejorar un problema. Segundo, indagar en los motivos que llevaron a los alumnos a conectarse emocionalmente y a reconocer en determinadas actividades lo significativo, por ejemplo, que la conversación es fundamental para llegar a un acuerdo. Finalmente, explorar en los sentidos que cada joven atribuye a las acciones que otros realizan, incluyendo por ejemplo las de su profesor o pares.

El cambio que debe realizar el docente para incorporar la realidad y desatar emociones, debe iniciar por un reposicionamiento frente al conocimiento. No es que lo deje de lado,

sino que reconozca que es una elaboración subjetiva en donde también interviene lo político. Tendrá que considerar como parte fundamental de sus clases, la reflexión sobre la acción, es decir, indagar la emocionalidad con la que carga cada opinión, especialmente aquellas en donde se evidencian claramente posturas declaradas por parte del estudiante. Posteriormente, continuar con un entrenamiento, es decir, simular diferentes situaciones en donde se tengan que confrontar opiniones políticas sobre la realidad. Finalmente, incluir en la evaluación una noticia o un hecho actual para que sea respondido por el alumno.

Por último, un cambio necesario para poder integrar la realidad en las clases que se imparten en la universidad, debe ser instalado como una directriz en cada establecimiento. Cada carrera de acuerdo al perfil del alumno que egrese, tendrá que identificar aquellos problemas y dificultades que están en directa relación con su labor, coordinar con sus estudiantes actividades con las cuales puedan mejorar tales situaciones y dar una respuesta al contexto acorde con su finalidad profesional es lo primero para ir en tal dirección. La formación profesional que reciben nuestros jóvenes debe contribuir a mejorar la sociedad y no a generar más conflictos, por lo tanto, ha de ser entendida como una tarea de toda la institución en pleno.

b) Crear espacios educativos de transformación social y política.

Las concepciones que lleva el profesor al aula de clase también determinan la adherencia de los jóvenes a las actividades que proponga. Por tal motivo reflexionar sobre el origen de tales concepciones requiere de un trabajo riguroso y detallado en donde el docente debe estar abierto a reconocer sus debilidades e intentar mejorarlas. Involucrar a los jóvenes en la transformación social no es una tarea sencilla, requiere en primer lugar que ellos reconozcan tal necesidad, la cual puede facilitársele si cuenta con otro que, habiéndola identificado, puede guiarles a ellos es este proceso.

Es necesario aclarar que no es que se esté invitando a los profesores a sumar una nueva tarea a sus funciones, por el contrario es invitarles a tener una visión subjetiva sobre lo que sucede en el aula, con todo lo que este concepto implica; para que sean capaces de reconocer que la problematización puede ser una manera de lograr el involucramiento de sus alumnos en la transformación social. Es decir, discutir, debatir, discernir o llegar a un

acuerdo, no requiere solo de contenidos disciplinares, sino de agotar el tema para que la controversia genere un problema. Sin embargo, si el profesor no explora otras alternativas para llevar a la clase situaciones controversiales y mostrar a sus estudiantes diferentes puntos de vista sobre un mismo hecho, difícilmente podrán aprenderlo, por lo tanto, la implicación no será posible.

Un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta para implicar a los jóvenes en la transformación social y política, es definir si ha existido algún tipo de acercamiento con el contexto, aunque sea incipiente. Indagar si han tenido la posibilidad de analizar lo que sucede a su alrededor e incluso si han participado en propuestas para un problema o situación particular. Evidenciar si existe una postura o una opinión política, sería el primer paso en el proceso de configuración de la subjetividad política, lo que muy probablemente dirija a los estudiantes a concretar algunas acciones.

En este sentido, el cambio que se sugiere tiene que ver con la labor del docente, quien ha de analizar su propia práctica y reconocer dentro de sus concepciones aquellas que están relacionadas con privilegiar la subjetividad en el aula. Las ideas y opiniones que tiene el profesor y que pone de manifiesto a sus estudiantes, también deben ser cuestionadas, especialmente aquellas en donde el contexto no es interesante y mucho menos requiere de un involucramiento de su parte. Solo de esta manera será posible que el alumno se involucre, pues tiene a otro que le demuestra que es posible.

De esta manera, el pensamiento del profesor frente a sus alumnos, el conocimiento, la realidad y la articulación entre todos, es el núcleo que debe modificarse para que el joven se involucre en la transformación de la sociedad, incluir relatos que logren motivarlo e incentivar el aprendizaje con una finalidad social y política, será una difícil tarea. Por lo tanto, se debe iniciar por analizar la propia práctica y transformarla, es el primer eslabón de una larga cadena.

c) Incorporar la subjetividad política en la didáctica docente.

Este último criterio tiene relación con el sentido que construyen aquellos que se están formando para enseñar. El profesorado ha de estar más atento a los cambios que se generen

sobre determinadas cuestiones sociales, ya que no ocurre como un asunto aislado, sino que depende de los grupos que investigan y con ellas hacen avanzar la didáctica de las ciencias sociales.

El elemento innovador que se ha podido articular y que se ha documentado con esta investigación, es la subjetividad política, la cual permite ahora sugerir un cambio en la didáctica, como incluir en la formación del profesorado la dimensión del ser, dando un lugar a la subjetividad como una pregunta que debe hacerse el docente por el sentido que ha construido sobre sí mismo y las motivaciones que le han involucrado con las ciencias sociales.

El que se forma para poder enseñar, no solo lo hace a través de conceptos, sino a través de relaciones entre estos y su ser, es decir desde su subjetividad individual, y con otros, desde su subjetividad social. Logra también incorporar una preocupación por la sociedad que se convierte en un elemento que es propio de las ciencias sociales, pero que ha de ser un sentido potente en el profesorado de esta área de conocimiento.

Tal como señala Gonzalez-Rey (2002) la subjetividad es una construcción teórica de valor ontológico que ha de ser orientado a generar visibilidad en las formas de realidad de las personas, incluyendo al profesorado, el que podría profundizar en sus propias configuraciones y encontrar en ellas las diversas interacciones con las cuales podrían mejorar sus prácticas.

Finalmente, dar otro sentido a la enseñanza no como una transmisión de saberes, sino como una manera de formar ciudadanos. La investigadora ha pensado, durante estos años que ha investigado la subjetividad, que el profesor universitario no puede estar ajeno a lo que pasa en la sociedad, pues su responsabilidad está relacionada con no reproducir situaciones de inequidad o abuso de poder, sino de lograr a través del conocimiento, que sus estudiantes adquieran las herramientas conceptuales necesarias para que una vez sean profesionales, puedan lograr cambios estructurales en la política, la economía, las leyes, etc.

7.3. Mejoras en el currículo para una psicología que aporte a la realidad chilena.

El currículo es un plan de construcción, una teoría pedagógica que asegura el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte y que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias, que al ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza (Flórez, 1998), logra que quienes se forman potencian los cambios necesarios en su contexto, ya que tienen las habilidades y el saber necesario para lograrlo.

Para ello el currículum debería tener en cuenta:

- a) Declarar las competencias generales y específicas que deben desarrollar los estudiantes durante el primer año, las que deben articular conocimientos, habilidades y capacidades de acuerdo a un contexto específico en el cual se están desarrollando.
- b) Reorientar las asignaturas de acuerdo con las competencias que por año los estudiantes deben desarrollar y mantener.

Tabla 119. Mejoras en el currículo de psicología.

Año de carrera	Cambios sugeridos	Competencias
Primer año	Declarar las competencias generales y específicas que deben desarrollar los estudiantes en el primer año, articulando conocimientos, habilidades y capacidades a sus esquemas cognitivos con el fin de comprender los propósitos de cada enfoque de la psicología en un contexto social específico.	Contextualización: -Análisis de la realidad social y su impacto en la salud de las personas, grupos y comunidades. -Comprensión de las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se relacionan con el surgimiento y desarrollo de los enfoques psicológicos.
Segundo año	Promover el conflicto cognitivo como parte inherente del psicólogo, integrando el desarrollo de subjetividades a partir de su participación en la cotidianidad de su contexto.	Problematización: -Cuestionar las relaciones que se construyen entre las personas, enfoques y concepciones que sobre la sociedad y la vida se han elaborado. -Participación en acciones que involucran roles activos en contexto sociales particulares.
Tercer año	Identificar problemas y plantear soluciones innovadoras desde el rol social y político del psicólogo.	Investigación: - Comprender y aplicar un marco conceptual adecuado al contexto y su cotidianidad. - Crear "prototipos" que permitan explicar una situación y plantear soluciones a sus posibles problemas. -Dominar el lenguaje para comunicar resultados y construir conocimientos.

Cuarto año	Reconocer las valoraciones y sus consecuencias de acuerdo al contexto, grupo y aspecto a ser evaluado.	Evaluación: -Evaluación clínica multiaxial de las personas. -Evaluación social de grupos y comunidades. -Evaluación de las potencialidades de las personas en instituciones educativas y organizacionales. -Evaluación de las personas en contextos políticos.
Quinto año	Promover la adaptación continua del rol del psicólogo en el contexto social actual.	Intervención: -Intervención clínica desde múltiples enfoques. -Intervención social y comunitaria. -Intervención educativa y organizacional.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a su asignatura, la investigadora propone los siguientes cambios:

Tabla 120. Mejoras para la asignatura.

Año de carrera	Asignaturas actuales	Cambios sugeridos
Primer año	Evolución Histórica de la Psicología	-Reorientar los contenidos del plan de estudios a partir de la realización de un proyecto vinculante del primer año. a) conocimiento profundo (emocional y cognitivo) de un tema en un contexto específico. b) desarrollo de actitudes relacionadas con la contextualización. -Intenalización de la autoevaluación como estrategia de desarrollo de la subjetividad política. c) contraste de opiniones entre estudiantes, profesores y participantes del contexto. -Planificación de la docencia de acuerdo a propósitos y su relación con el desarrollo de competencias en los estudiantes. d) perfeccionamiento de las competencias de los docentes para la enseñanza, incluyendo la construcción del sentido como un aspecto relacionado con la subjetividad política (competencia empatía). e) conocimiento de la realidad, análisis de temas controversiales y acompañamiento a los estudiantes en la construcción de soluciones a problemas sociales actuales.

Fuente: Elaboración propia.

Estas mejoras planteadas y los resultados obtenidos sobre el fenómeno indagado, permitieron encontrar similitudes entre lo que los estudiantes mencionaron, lo que realizaron los profesores en sus clases y lo que la investigadora realizó en su asignatura:

- a) Metodologías constructivistas: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en el servicio, fueron formas en donde lo práctico fue nombrado por los participantes de la investigación, los estudiantes entendido como acciones de voluntariado, los profesores como actividades de ejemplificación de las teorías psicológicas, finalmente, la docente-investigadora como acciones que incluyó para adecuar el plan de estudios de la asignatura. Por lo tanto,

dan cuenta de su versatilidad y su impacto para lograr aprendizajes y desarrollar subjetividades políticas.

- b) Perfeccionamiento docente: desarrollar y consolidar competencias en los estudiantes requiere de espacios para la capacitación permanente de los profesores, especialmente en metodologías constructivistas relacionadas con el saber hacer y el saber convivir, competencias que son transversales y que están inherentemente relacionadas con el análisis de temas controversiales y el trabajo con problemas sociales relevantes.
- c) Análisis de las necesidades del contexto: formar en competencias también requiere que los profesores y las autoridades de las facultades, carreras y universidades se comprometan a conocer, identificar, explicar y comprender las necesidades del contexto actual y el tipo de profesional que requiere. Además, será necesario tener presente los avances científicos y su impacto en la psicología, el tipo de ciudadano que quisiera aportar a la sociedad y finalmente, el sello valórico que la institución quisiera construir.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

8.1. Conclusiones respecto a las preguntas, los supuestos y los objetivos de la investigación.

Desarrollar esta investigación permitió concluir los siguientes puntos sobre cada una de las preguntas elaboradas, en donde se logró reconocer aspectos que en primera instancia no se habían considerado y enfrentar dificultades que aunque se superaron, es conveniente nombrarlas para que otros investigadores puedan anticiparse a ellas.

Se abordaron en este trabajo discusiones sobre lo político que siguen y se mantendrán vigentes en la formación de los jóvenes. Además, se puede decir que se tienen nuevos interrogantes que llevarán a la investigadora a seguir mejorando su práctica continuamente.

Este proceso investigativo ha permitido también reconocer que lo político se actualiza permanentemente con las prácticas cotidianas que las personas realizan en sus contextos y se van nutriendo con las subjetividades que ponen en interacción en los diferentes espacios que habitan. Es decir, su subjetividad hizo parte del estudio y se renovó con los análisis que elaboró.

Por todo lo anterior, en el siguiente apartado se presentarán las conclusiones y sugerencias de la investigación que se han llevado a cabo y que hoy permiten ofrecer los siguientes puntos respecto de los objetivos, las preguntas, los supuestos, la metodología y los resultados. De la misma manera se dará a próximos investigadores algunas orientaciones para que las puedan tener en cuenta en sus procesos, facilitando la construcción de conocimiento sobre lo político, la política, la didáctica y la búsqueda de una sociedad más justa.

Pretender dar una visión concluyente sobre el proceso desarrollado en esta investigación es un asunto un poco excesivo, ya que, aunque este estudio termine formalmente ahora, sus preguntas serán parte de la cotidianidad de la investigadora y permitirán seguir cuestionando el trabajo que se realice continuamente como docente. Es por tal motivo, que lo aquí realizado se integra a la vida de la autora en la medida que con ella puede responder cuestiones relacionadas con lo social y lo político como una manera de abordar el aprendizaje y la educación.

8.1.1. Conclusiones respecto a las preguntas de investigación.

Sobre la pregunta principal: *¿Cómo incidir en la configuración de subjetividades políticas de estudiantes universitarios, incorporando y racionalizando emociones, a partir del análisis de temas controversiales de la realidad social chilena?* se concluyó:

- a) La evidencia encontrada a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes permiten afirmar que los temas controversiales favorecen la configuración de subjetividades políticas, induciendo en ellos un interés por determinados hechos y a los que anudan diferente sentidos y significados de situaciones vividas con anterioridad, independiente de si estos provienen de diversos espacios: familiar, escolar o social.
- b) Las opiniones políticas fueron reflejo de una subjetividad. Estas se elaboraron para dar cuenta de una situación del contexto que les resultaba significativa, es decir, solo en donde los alumnos tuvieron sentimientos de afectación asociados, sus respuestas incluían una postura particular y conceptos revisados durante las clases.
- c) Los estudiantes que fueron capaces de valorar, pero no de justificar su respuesta, no contaron con información relevante con la cual construir una opinión. Esto se debió en parte a que no tuvieron un acercamiento previo al trabajado con temas controversiales en su enseñanza media. Por el contrario, todos los que elaboraron opiniones políticas participaron de actividades de voluntariado.

De acuerdo con lo anterior, se puede reafirmar que existe una relación entre los conceptos temas controversiales y subjetividad política, la cual puede ser útil y significativa al articularlos mediante procesos educativos formales, incluso para capacitar a quienes viven en comunidades con vulnerabilidad social y se les pide mayor participación en las acciones que pueden llegar a mejorar sus condiciones de vida.

Respecto a la pregunta complementaria a) *¿Cómo las opiniones políticas que elaboran los estudiantes sobre determinados temas controversiales de la realidad chilena, les permiten configurar subjetividades políticas?* se concluyó:

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.

- a) Los estudios que se revisaron sobre la subjetividad política afirman que las diferentes expresiones de esta, incluyen las opiniones como parte de su manifestación, los que son más fácilmente observables en los jóvenes que asumen una postura y se movilizan a realizar acciones para mejorar una situación o problema.
- b) Las opiniones políticas como expresiones de subjetividad son elaboradas por los estudiantes porque son una forma de pensamiento que se estructura a partir de una reflexión a la que pueden articular conceptos sociales. Por lo tanto, reconocer en el contexto la presencia de situaciones o temas sensibles con los cuales se identifican, es fundamental para el profesorado que quiere innovar en el aula.
- c) El ejercicio de la política requiere de opiniones claras respecto a un hecho además de una posibilidad de acción que solo es posible si se le acompaña de una reflexión que logre llenarla de significados

Sobre última pregunta complementaria b) *¿De qué manera el análisis de la práctica del profesorado permite planificar la propia docencia para que los estudiantes universitarios manifiesten sus opiniones y configuren subjetividades políticas?* se concluyó:

- a) La reflexión sobre uno mismo permite resignificar aquello que aparentemente le es visto como natural. Analizar la práctica le permitió a la investigadora justamente adecuar algunas acciones que consideraba beneficiosas para sus estudiantes, pero que al ser confrontadas con una visión distinta, es decir, configuradoras de subjetividades políticas, supo que debían ser reformuladas. Esto está relacionado con la capacidad que tiene la subjetividad de renovarse, por tal motivo mejorar las estrategias docentes no solo tendrán un impacto significativo en los alumnos, sino en el profesorado que sea abierto a cuestionarse frente lo que debería ser su enseñanza.
- b) Las emociones de las que fue consciente a través de la realización de este estudio y del análisis de su práctica mediante su propio relato, le llevaron a sugerir algunos cambios en la didáctica y a proponer criterios para que el profesorado sea abierto a la posibilidad de ajustar sus estrategias docentes incluyendo una reflexión de sí mismo, es decir, sobre su subjetividad.

- c) En los antecedentes investigativos revisados, pocos han incluido instrumentos autobiográficos, quizás se deba al escaso reconocimiento de las emociones como movilizadoras de cambio. Por lo tanto, este estudio servirá de guía para docentes preocupados por el aprendizaje de lo político.

8.1.2. Conclusiones respecto a los supuestos de investigación.

Desarrollar esta investigación permitió a la investigadora concluir algunos puntos sobre los supuestos elaborados.

Respecto al supuesto 1: *La transferencia de los conocimientos disciplinares hace posible la implicación de los jóvenes en la transformación de la sociedad*, concluyó:

- a) El estudiante que cuenta con información relevante y ha internalizado conceptos sociales a partir de su trabajo en el aula, tiene la capacidad de utilizar tales contenidos para analizar su contexto, involucrándose y movilizarse a desarrollar acciones con las cuales pueda transformar la sociedad. La evidencia recogida de las justificaciones de los estudiantes permiten afirmar que quienes durante en la enseñanza media participaron de las actividades de voluntariado tenían una mejor comprensión de ciertos temas, lo que los movilizaba a proponer diversas gestiones con otras personas o grupos.
- b) La transferencia de conocimientos no solo tiene relación con la posibilidad de interpretar el mundo a partir de las diferentes disciplinas o ciencias, sino con la capacidad que tienen todos de dar sentido a los hechos y de cuestionar la realidad, así sea a través de la aplicación de determinados conceptos. Es por ese motivo que el supuesto se articula con una de las preguntas planteadas en este estudio y con los temas controversiales de aportar a la reflexión de aquello que es controversial en una situación.

Sobre el supuestos 2: *Opinar y explicar la realidad social configura subjetividades políticas* concluyó:

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.

- a) La evidencia permite asegurar que cuando los estudiantes opinan de la realidad e intentan dar una explicación de lo que sucede integrando conceptos sociales, están iniciando un acto reflexivo que puede entenderse como una toma de consciencia, la cual es fundamental para realizar cualquier acción. En el caso de las opiniones, estas son las que permiten comprobar de mejor manera que la reflexión, no solo ha estado relacionada con lo que cada uno ha hecho, sino sobre lo que pueden llegar a ser, es decir, generar un cambio.

Finalmente, sobre el supuesto 3: *La subjetividad política es condición de la acción que transforma la realidad social*, se concluyó:

- a) Un aspecto común en los antecedentes investigativos consultados para este proceso señalan que aquellos que se han involucrado con causas sociales dan cuenta de una subjetividad política que los lleva justamente a reflexionar sobre ellos mismos y sus acciones. El análisis realizado a sus respuestas permitieron asegurar que estaba ante la presencia de subjetividades políticas, sin embargo, el elemento de la acción no logró evidenciarlo, lo que sí fue el cambio de respuesta desde el inicio de la asignatura y al final de ella, lo que permite confirmar el supuesto.

8.1.3. Conclusiones respecto a los objetivos de la investigación.

Esta investigación permitió concluir los siguientes puntos sobre cada uno de los objetivos planteados:

Sobre el objetivo A: *Analizar las opiniones de los estudiantes universitarios sobre dos temas controversiales de la realidad social chilena*, se concluyó:

- a) Para los estudiantes participantes de esta investigación fue mucho más fácil opinar sobre el tema *Acceso a la educación superior* que por el *Conflicto Mapuche*, aparentemente por la relación que han establecido con el primero, su importancia y afectación, la que es mayor teniendo en cuenta que ahora son universitarios y muchos de ellos tuvieron dificultades para serlo.

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.

- b) La dificultad para elaborar opiniones sobre el tema *conflicto mapuche* están relacionadas con la escasa información que disponen y en ocasiones no siempre correcta. Además, la afectación que sienten es tan baja que no encuentran sentidos con los cuales articular las pocas emociones que pueden surgir respecto a esta comunidad. Es probable que de vivir en la región en donde tal grupo habita, sus valoraciones y justificaciones podrían ser diferentes.

Sobre el objetivo B: *Comprender la elaboración de las opiniones políticas de los estudiantes universitarios sobre dos temas controversiales de la realidad chilena como parte del proceso de configuración de subjetividades políticas*, se concluyó:

- a) Se logró comprender que tanto el proceso de elaboración de opiniones y de configuración de subjetividades políticas están unidos por el sentido y las emociones, que aportan un carácter diferenciador a lo político como un elemento que tiene unido creencias, miedos o simplemente la esperanza que algo será diferente.
- b) Para los estudiantes, las opiniones políticas elaboradas sobre el tema *Acceso a la educación superior* estuvieron centradas en el diálogo, a diferencia de las que hicieron respecto al *conflicto mapuche* en donde su interés estuvo relacionado con la cultura.

Sobre el objetivo C: *Reflexionar sobre las estrategias docentes implementadas en la propia práctica para promover el desarrollo de subjetividades políticas en estudiantes universitarios*, se concluyó:

- a) La reflexión es una parte fundamental en el proceso de adecuación de las estrategias que, como docente universitaria, la investigadora ha implementado y que a partir de esta investigación ha podido sugerir para que también se tengan en cuenta algunos de los cambios que ella misma ha realizado.

Sobre el objetivo D: *Sugerir cambios en la didáctica que se imparte en carreras universitarias incluyendo el análisis del contexto como insumo para la docencia y la implicación de los estudiantes universitarios en la transformación social y política de la realidad chilena*, se concluyó:

- a) Los criterios propuestos la investigadora los elaboró a partir del análisis realizado de los recuerdos, memorias y confesiones que ella misma desarrolló para dar cuenta de su propio proceso en el aula y del impacto de esto ha tenido en las construcciones de sus alumnos. Por lo tanto, son una manera de motivar a otros a que analicen sus prácticas y vean en ellas formas diferentes de mejorar sus acciones en el espacio educativo.
- b) Un aspecto significativo fue reconocer los espacios de reflexión como aquellos que no solo potencian el aprendizaje, sino que aportan a los estudiantes nuevos sentidos con los cuales pueden resignificar la realidad para provocar cambios en ella.

8.2. Conclusiones sobre la metodología utilizada.

La metodología que tuvo en cuenta para esta investigación fue coherente con la naturaleza de los datos que obtuvo, le permitió realizar los análisis que esperaba y adecuarla a las dificultades que se le presentaron durante su desarrollo. Para la información cualitativa y cuantitativa el enfoque mixto le facilitó tanto su recolección como su comprensión.

El diseño elaborado también tuvo coherencia con las preguntas y objetivos de la investigación y fue ajustado para tener en cuenta los principios del estudio de caso. De acuerdo con los antecedentes revisados, utilizarlo en educación le permitió incluirse en su doble rol y analizar así su propia práctica. De esta manera puede concluir que los pasos que siguió fueron los necesarios y, aunque pueden ser usados por otros investigadores, tendrán que ser contextualizados a los participantes, especialmente si son estudiantes y docentes.

Respecto a los instrumentos se puede concluir los siguientes puntos:

- a) La investigadora tuvo especial precaución en no sugerir respuestas, por ello incluyó alternativas cerradas, una tipo escala y otra abierta, de manera que al estudiante se le facilitara valorar y justificar a una determinada pregunta.
- b) Decidió que el análisis de las respuestas debía realizarse simultáneamente, es decir que tanto los datos cualitativos como cuantitativos debían ser complementarios y no analizados de manera desarticulada. En este caso el enfoque cuantitativo le fue útil

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.

porque le permitió dimensionar del grupo de estudiantes, segmentos de ellos que opinaban diferentes a otros.

- c) Respecto al relato de experiencias que realizó la investigadora desde su rol como profesora, fue fundamental, no solo para la investigación, sino que le hizo reconocer los aspectos que debía modificar en su práctica.
- d) Los instrumentos también han tenido algunas limitaciones, especialmente para profundizar en los sentidos y significados de los estudiantes y asegurar cuáles de las opiniones políticas les llevaría a la acción. Esto se podría haber superado con la realización de entrevistas, las que no logró llevar a cabo durante el tiempo que estableció en el momento de la recolección de datos.
- e) Un aspecto que le hubiera gustado integrar sería el análisis de una clase, sin embargo, lo reemplazó por una actividad en la que debían responder al *cuestionario de imágenes controversiales*, que si bien fue comentado, no se tuvo en cuenta toda la sesión, solo las respuestas entregadas por los estudiantes.

Finalmente, sobre la estrategia de análisis logró concluir los siguientes puntos:

- a) La estrategia llevada a cabo para el análisis estuvo adecuada y le permitió alcanzar los objetivos propuestos, así como responder a las preguntas planteadas. También le facilitó integrar los datos cualitativos y cuantitativos y dar cuenta de ellos de manera clara y precisa.
- b) Hubiera sido conveniente incluir en la estrategia de análisis un apartado exclusivamente dirigido para la presentación de la información. Este aspecto generó múltiples dificultades debido a que se tenían resultados cualitativos y cuantitativos que debía presentar de manera separada, pero armónica con la finalidad de facilitar su comprensión.

- c) La teoría fundamentada le permitió analizar la complejidad del fenómeno educativo estudiado desde un doble rol, docente e investigadora, con el fin de construir recomendaciones para implementar en futuras asignaturas que oriente.
- d) El proceso de categorización fue una construcción argumentada y sistemática que le permitió descubrir particularidades en la subjetividad de cada uno de los participantes y explicar a partir de ellas, el fenómeno estudiado desde las similitudes y diferencias evidenciadas.
- e) Elaborar las tramas de sentidos le permitió a la investigadora construir nuevos significados sobre el proceso de desarrollo de la subjetividad política en educación superior, complementar la estrategia de análisis integrando visiones metodológicas que fueron coherentes con el propósito e interés de la investigación, finalmente, explicar el fenómeno indagado desde las diferentes personas que están involucradas en el espacio educativo.

8.3. Conclusiones sobre los resultados.

Investigar la subjetividad política en estudiantes universitarios requiere de una visión amplia para comprender que no siempre se encuentra lo que la literatura plantea. En el caso de esta investigación, los resultados modificaron la concepción que se tenía respecto de tal categoría, lo cual es significativo puesto que marca una continuidad en los estudios realizados anteriormente y la línea que se puede proyectar en la indagación de las opiniones políticas.

Como bien se señaló, mencionándolo en el primer capítulo, esta investigación nació de las sugerencias y recomendaciones de estudios realizados previamente por la investigadora, en donde había encontrado que el sentido subjetivo era justamente lo que evidenciaba de manera más clara la subjetividad de los participantes. Ahora puede afirmar con total seguridad, que son las opiniones políticas elaboradas por los estudiantes universitarios sobre el contexto, las que dan cuenta de una subjetividad política en desarrollo. Es decir, antes que se forme el sentido se forma la opinión.

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.

Sobre los resultados de los estudiantes logró concluir que:

- a) Es fundamental romper con las dicotomías que fragmentan al estudiante, es decir, reconocerlo como un aprendiz y alguien que puede enseñar a los profesores. Si se evidencia una subjetividad política sería potente tenerla en cuenta para todo tipo de actividades en el aula y, no solo en las asignaturas que están orientadas a las ciencias sociales o las humanidades.
- b) Es necesario involucrar a la familia de los estudiantes universitarios para que reconozcan la potencia de las opiniones políticas, ya que podrían llegar a ser un apoyo en cuanto a la información que pueden recabar sobre temas sensibles y que por falta de ella no logran construir a una descripción o explicación de una situación o hecho del contexto. La familia sería el primer referente, incluso antes de trabajar la controversia con sus profesores.
- c) Los establecimientos educativos tendrían que estar más abiertos a conocer y dar lugar a las emociones en el proceso de aprendizaje, ya que son un elemento al que es posible articular conceptos para elaborar opiniones políticas sobre lo que sucede en la realidad social.
- d) Las actividades curriculares y extracurriculares que los estudiantes pueden desarrollar fuera de la escuela o la universidad, son igual de importantes para la formación como aquellas que se realizan en el espacio del aula. De acuerdo con los resultados de la investigación, el voluntariado se destacó como una acción que permitió afianzar una visión particular sobre la realidad y en algunos casos, suscitaron opiniones políticas respecto a determinados temas y problemas de la sociedad.

Virar la mirada del sentido hacia la opinión permitirá incluir en el aula las emociones y reconocer las múltiples dimensiones del estudiante, las que intervienen en el aprendizaje e impactan en la enseñanza. Todo lo anterior le permitió a la investigadora fortalecer sus habilidades personales y su propia labor como profesora universitaria y fue posible a través del análisis que hizo del relato de experiencias escolares, el cual sirve de modelo para que

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.

otros docentes puedan ser conscientes de aquello que entregan en el aula y que no hace referencia solo a conceptos o teorías, sino a emociones y opiniones.

Respecto al análisis de su propia práctica se concluyó que:

- a) La reflexión debe ser una característica de todo profesor universitario. Cuestionarse y generar cambios en sus prácticas pedagógicas deben ser posibles gracias a una indagación personal que tendría que ir acompañada de una visión acerca de lo que hace en el aula y espera de sus acciones. Es también transparentar los sentidos y significados que ha unido a la concepción que tiene respecto a las estrategias de enseñanza que ha desarrollado y del aprendizaje que observa en sus alumnos.
- b) El sentido de realidad debe ser un faro para el docente universitario. Indagar por las características de sus estudiantes, reconocer las falencias del sistema del cual hace parte y saber interpretar las demandas sociales orientadas a lograr una labor consciente, es también una acción política en la medida que desarrolla su subjetividad con la finalidad de guiar a través del conocimiento, la transformación social que tanto necesitan las sociedades.
- c) Se concluyó que el profesorado desarrolla diversas acciones para incluir el contexto social trabajando temas controversiales en el aula. Sin embargo, las dificultades a las que se enfrentan para desarrollar subjetividades políticas en sus estudiantes, están relacionadas con las visiones reduccionistas de las autoridades y la falta de autonomía para determinar cambios a los planes de estudio.

8.4. Conclusiones sobre otros aspectos de la investigación.

- a) Se concluyó a partir de la construcción de esta investigación y especialmente de algunos de sus apartados, particularmente el marco teórico, que es imposible separar la subjetividad política de otras categorías de las ciencias sociales como participación o política. Esto se debe principalmente al interés que ha tenido para explicar algunas cuestiones internas y explicitadas en lo público, por ejemplo, la aceptación o rechazo

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.

de un gobierno o las formas de participación no tradicionales de grupos marginados históricamente.

- b) La subjetividad política puede ser un tema controversial y podría eventualmente ser un problema social relevante en la medida que su influencia sea reconocida y su impacto en las personas, cada vez más explícito. Esto se debe a que la realidad es una construcción en la que la emocionalidad, antes no reconocida, tiene un valor particular para aprender a convivir o aprender a pensar. También está relacionada con la capacidad de desarrollar habilidades sociales, por ejemplo, la empatía, o a tomar posición frente a los hechos cotidianos y comprometerse con el cambio y la transformación social.
- c) Se concluyó además, que la potencia explicativa de la categoría de subjetividad incluida en las metodologías de investigación que pretenden conocer aspectos de la sociedad, los grupos humanos o la educación, no están relacionadas con una falta de objetividad, sino con una forma particular de producir conocimiento y de redefinir el objetivo de estudio desde lo objetivo y lo subjetivo, inseparables y complementarios.

8.5. Sugerencias para futuras investigaciones.

Teniendo en cuenta lo que vivió la autora durante esta investigación, los resultados que obtuvo y las diferentes acciones realizadas y que presentó en capítulos anteriores, puede afirmar la necesidad de dar a los demás investigadores las siguientes sugerencias.

- Sugerencias para formar opiniones políticas en los estudiantes.

Los resultados que la investigadora de los estudiantes le hacen considerar ahora que la necesidad de opiniones políticas es fundamental para que se movilicen hacia acciones que puedan mejorar la vida de otros, así lo vivieron durante su enseñanza media, en donde realizaban actividades de voluntariado. Le permitió además, reconocer que los instrumentos más adecuados han de estar dirigidos a indagar sobre sus sentidos, de esta manera podrán ellos iniciar procesos de configuración de su subjetividad política.

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.

Se constató que se produjo un cambio en la reflexión de los estudiantes que se pudo evidenciar en las opiniones políticas que elaboraron y que dieron cuenta de una postura clara sobre lo que sucede en el contexto.

-Sugerencias para investigar la subjetividad del profesorado.

Se pueden utilizar cuestionarios como los aplicados a los estudiantes o incluso entrevistas abiertas durante una capacitación sobre estrategias docentes. La finalidad es que el profesorado analice en sus prácticas las ideas dominantes y haga consciente las opiniones políticas que le subyacen a cada hecho significativo de la realidad social.

Se trata de reconocer en las motivaciones que tiene el profesorado, el sentido que han construido y los ha llevado a incorporar en sus clases diferentes estrategias, incluso si han utilizado temas controversiales, es encontrar aquello con lo cual puedan nutrirse para modificar acciones y mejorar su enseñanza. Sería conveniente profundizar en los diversos significados que tienen una palabra, el uso de conceptos, explicar un hecho o simplemente las opiniones que podrán elaborar luego de propiciar espacios similares con sus alumnos.

- Sugerencias la incorporación de temas controversiales en carreras universitarias.

Esta es una de las sugerencias más valiosas que se pudo extraer de los resultados de la presente investigación, abordar la realidad social y su transformación desde las diferentes carreras universitarias tiene que ser propósito de toda la institución, la que ha de proponer a profesores y estudiantes espacios para que estos se involucren, por ejemplo, tener un proyecto común con población intrapenitenciaria en la que todos participen. Siendo una de las múltiples maneras con la que el establecimiento podría aportar equidad e igualdad a la sociedad.

En esta sugerencia se ha partido de la idea que la capacitación es fundamental especialmente en temas controversiales de un determinado lugar, también en la incorporación de estos a los diferentes espacios que componen la universidad. Así las actividades de voluntariado por fuera del aula se convirtieron para los estudiantes en las más significativas. Por lo tanto, los universitarios podrían conformar diversos grupos con

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones.

los que puedan analizar aquello que es sensible y controversial en una ciudad y aportar con conocimientos y acciones a su disminución o mejora.

Las organizaciones sociales también son una alternativa para que se integren a las universidades a trabajar temas controversiales, pues la función de las primeras es justamente visibilizar los problemas de un determinado grupo. Por lo tanto, su importancia está relacionada las acciones, haciendo de la movilización social una característica de ellas.

Resulta posible asegurar que al incorporar los temas controversiales en la educación superior, no solo permitirá a estudiantes y profesores configurar subjetividades políticas, sino:

- a) Contar con personas más conscientes de las necesidades del otro y preocupados del bienestar común.
- b) Tener espacios de producción de sentidos que son a su vez movilizados.
- c) Lograr instancias de desarrollo de la subjetividad social necesarios para motivar a los estudiantes por aprender del contexto.

Comprender los complejos procesos educativos que se entretajan entre las personas que toman los roles de profesores y alumnos, requiere de novedosas y complejas visiones sobre lo que sucede en las instituciones de hoy que son también un reflejo de lo que ocurre en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adams St. Pierre, E. (2011). Post Qualitative Research: The Critique and the Coming After. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (edit). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, USA: SAGE Editores.
- Aebli, H. (1988). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. España: Narcea S.A. Editores.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Batlle, S., Legaspi, L., Polastri, G. y Valenzuela, V. (2007). *Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=RCL669-32482008000200003&lng=es&tlng=es
- Alvarado, S., Botero, P. y Ospina, H. (2010). *Subjetividades políticas: Sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27915750004>
- Alvarado, S. Ospina, H, Botero, P. y Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=RCL669-32482008000200003&lng=es&tlng=es
- Alvarado, S. y Vommaro, P. (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Barrientos, I. (2002). *Conflicto Mapuche en Chile. Revista Papeles de cuestiones internacionales*. Recuperado de <http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Paz/BARRIENTOS%20PARDO,%20Ignacio,%20Conflicto%20mapuche%20en%20Chile,%20%20Papeles%2078.pdf>
- Berger, P. y Luckhman, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

- Calderón, A. (2009). Psicología política y subjetividad. Hacia la construcción de una mirada estético-política del ejercicio político. *Revista perspectivas en psicología*, 12. Universidad de Manizales. Colombia.
- Calderón, A. (2012). *Sujetos y Subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos*. Recuperado de <http://www.ulibertadores.edu.co:8089/?idcategoria=5466#>
- Campos, F. (2012). *Hacia una didáctica integrada de la argumentación escrita*. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000100005&lng=es&tlng=es.
- Cano, M. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56712875011>
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Díaz, A. (2007). Subjetividad e institucionalidad educativa. *Revista de Ciencias Humanas*. Universidad Tecnológica de Pereira. No. 37. Pereira, Colombia.
- Díaz, A. (2008a). *Perspectivas teóricas en la formación del estudiante de psicología, desde el área de Psicología Social Comunitaria en la Universidad de Manizales*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15332/RCL794-9998.2008.0002.03>
- Díaz, A. (2008b). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>
- Díaz, A. (2009). Sara Victoria Alvarado, la producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. *Cuadernos del Cendes*. Año 26. N° 70. Colombia.
- Díaz, A. (2012a). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces [Entrevista con el psicólogo cubano Dr. Fernando González Rey]. *Universitas Psychologica*. Bogotá, Colombia.
- Díaz, A. (2012b). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>

- Díaz, A. (2012c). *Aportes para pensar sobre la subjetividad política femenina*. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2772>
- Díaz, A. y González-Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González-Rey. *Revista Universitas psychologica*, 4(3), 373-383
- Díaz, A. y González-Rey, F. (2010). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. *Revista de Ciencias Humanas*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Díaz, A., Salamanca, L. y Carmona, O. (2012). Biopolítica, Subjetividad Política y “Falsos Positivos”. En Piedrahita, C., Díaz, A. y Vommaro, P. (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Evans, W. y Saxe, W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- Fernandez, M. y Ramirez, P. (2008). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flórez, R. (1998). Currículo y Pedagogía. En: Posner G. *Análisis de Currículo*. Segunda Edición. Bogotá, Colombia: Editorial Mc Graw Hill.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing*. USA: Socioligy Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. USA: Aldine Press.
- Gómez, M. (2016). Debates históricos y filosóficos en la enseñanza de los temas socialmente controvertidos. *Revista Praxis & Saber*. 7(13). Colombia: Fondo de cultura económica.
- González-Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- González-Rey, F. (1999). Lo emocional en la constitución de la subjetividad. *Siglo XXI*. Perspectivas de la Educación desde América Latina. Buenos Aires, Argentina.
- González-Rey, F. (2000a). *El sujeto y la subjetividad: algunos dilemas actuales de su estudio*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>

- González-Rey, F. (2000b). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Ciudad de México, México: Thompson Editores.
- González-Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico – cultural*. Ciudad de México, México: Thompson Editores.
- González-Rey, F. (2006). La subjetividad como definición ontológica del campo psicológico: repercusiones en la construcción de la Psicología. En: Quintanar, C. (Coord.). *Psicología en América Latina*. Ciudad de México, México: AMAPSI Editorial.
- González-Rey, F. (2007a). *Investigación Cualitativa y Subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- González-Rey, F. (2007b). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas*. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1135>
- González-Rey, F. (2007c). *Investigación Cualitativa en Psicología*. Ciudad de México, México: Editorial Mcgraw-Hill.
- González-Rey, F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67940201.pdf>
- González-Rey, F. (2010a). *El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*. Recuperado de <https://www.El+sujeto+y+la+subjetividad%3A+algunos+de+los+dilemas+actuales+de+su+estudio+o..&oq=%E2%80%A2+Gonz%C3%A1lez-Rey%2C+F.+%282010a%29.+UTF-8>
- González-Rey, F. (2010b). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Revista Universitas Psychologica*, 6(1). Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- González-Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Echandía, C. Díaz, A. Vommaro, P (Comp.). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- González-Rey, F. (2015). *Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia*. Recuperado de [http://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1009&a=10978&l=14979&f=allegati/01009_2011_05/fulltext/8-Gonzalez%20Rey\(310-314\).pdf](http://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1009&a=10978&l=14979&f=allegati/01009_2011_05/fulltext/8-Gonzalez%20Rey(310-314).pdf)

- Guilleumas, R. y Gil, H. (2007). *Excel para investigadores. Aplicaciones prácticas*. Pereira, Colombia: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez E. y Perafán, L. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán, Colombia: Unicauca.
- Hernández, R. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Hess, D. (2002). Teaching Controversial Public Issues Discussions: Learning from Skilled Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1): 10–41.
- Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de Enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona, España: Editorial Síntesis.
- Lavados, H. y Berríos, R. (2016). *Políticas para el desarrollo universitario. Principios y evidencias*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universidad San Sebastián.
- Legardez, A. (2003). *L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives*. Le Paris, Francia: Cartable de Clio.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (coord.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Recuperado de: http://sitial.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf
- Mitjás, A. (2005). *A Teoria da Subjetividade de González-Rey Rey: uma aproximação ao paradigma da complexidade na Psicologia*. Brasília, Brasil: Thomson.
- Mitjás, A. (2008). *Subjetividad, complejidad y educación. Psicología para América Latina*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=RCL870-350X2008000200007&lng=pt&tlng=es.
- Moreno, F. y Peralta, M. (2018). Caminos no para llegar sino para seguir andando: una investigación poscualitativa sobre la psicología crítica en el capitalismo cognitivo. *Pensando Psicología*, 14(23).12. Recuperado de: <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2264>

- Moreno, J. y Ruiz, P. (2010). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. Revista iberoamericana de educación superior*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=FPA007-28722010000100013&lng=es&tlng=es.
- Morín, E. (1994). La noción de sujeto. En D.Fried (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Logroño: Universidad de la Rioja y Ed. Díada.
- Ospina, C. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. 5(2). Colombia.
- Pagès, J. (1998). *Contenidos y formación del profesorado. La historia a debate*. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Endoxa-20013C16A757-B6B9-4BE4-4DFC-B7D6C3DB93ED/hacia_donde.pdf
- Pagés, J. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación*. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-accsXXI.pdf.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Patiño, L. y Rojas, M. (2009). *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. Educación y Educadores*. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/760>
- Perazzo, M. (2008). *La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011203008>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid, España: Editorial Grao.
- Pozo, J. (1994). *La solución de problemas*. España: Editorial Santillana.
- Quiroz, R. y Galeano, J. (2008). Un valor ciudadano: La comprensión intersubjetiva. *Cuadernos de Docencia Universitaria*. Recuperado de <http://dta.usalca.cl/ojs/index.php/cdocencia/article/viewFile/9/20>

- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Norma.
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda, C., Santa Cruz, E., Cornejo, R., Núñez, M., Arévalo, A. e Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios pedagógicos*. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200011>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Schön D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid, España: Paidós.
- Simonneaux, J. y Legardez, A. (2006). *L'enseignement de la mondialisation. Legardiez*, Madrid, España: Editorial Morata.
- Stake, R. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research* (236-247). London: Sage.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded theory Procedures and Techniques*. USA: Sage Publications.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, España: Paidós.
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., Iglesias, R. y López, R. (2015). Enseñanza de "temas controversiales" en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Tosar, B., Pagès, J. y Santisteban, A. (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Barcelona: GREDICS-UAB.
- Vargas, G. (2002). *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá, Colombia: Editorial San Pablo.
- Vergara, J. y Foerster, R. (2002). *Permanencia y transformación del conflicto Estado-mapuches en Chile*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900603>
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, España: S.A. Ediciones.

Anexos

Anexo 1. Instrumento Cuestionario de diagnóstico

Instrumento				
<i>Cuestionario de diagnóstico.</i>				
- Datos de identificación.				
El presente cuestionario tiene por objetivo conocer su visión sobre algunos aspectos de la cotidianidad del país. No existen respuestas buenas o malas, solo es necesario contestar de manera sincera a cada una de ellas.				
Edad:		Sexo:	H	
			M	
Primera Carrera				
Educación secundaria:	Público		Cuál:	
	Privado		Cuál:	

Pregunta 1: ¿De qué manera tu profesor de enseñanza media trabajó un tema controversial en clase?

Temas controversiales	Tipos de temas	Actividades escolares	Actividades extra-escolares	Elección de los temas	Finalidad del profesor	Asignaturas

Pregunta 2: ¿Cuál es la importancia que tienen para ti los temas: acceso a la educación superior y conflicto mapuche y por qué?

Tema 1: Acceso a la educación superior.				
<i>Muy importantes</i>	<i>Importantes</i>	<i>Medianamente importante</i>	<i>Poco importantes</i>	<i>Nada importantes</i>
<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>
_____	_____	_____	_____	_____
Tema 2: Conflicto Mapuche.				
<i>Muy importantes</i>	<i>Importantes</i>	<i>Medianamente importante</i>	<i>Poco importantes</i>	<i>Nada importantes</i>
<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>
_____	_____	_____	_____	_____

Pregunta 3: ¿Cuál es tu opinión sobre las siguientes situaciones que se presentaron en el país y por qué?

Situación 1: En el año 2012 las manifestaciones estudiantiles fueron dispersadas mediante la fuerza pública y Carabineros actuó por orden del Estado.		
<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>

_____	_____	_____
Situación 2: Actualmente se le está solicitando al Gobierno que intervenga la región de la Araucanía para capturar y dar orden a la población indígena que allí habita y realiza acciones insurgentes.		
<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>
<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>
_____	_____	_____

Pregunta 4: ¿Qué tan afectado te sientes sobre los temas: acceso a la educación superior y conflicto mapuche y por qué?				
Tema 1: Acceso a la educación superior.				
<i>Muy afectado</i>	<i>Afectado</i>	<i>Medianamente afectado</i>	<i>Poco afectado</i>	<i>Nada afectado</i>
<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>
_____	_____	_____	_____	_____
Tema 2: Conflicto Mapuche.				
<i>Muy afectado</i>	<i>Afectado</i>	<i>Medianamente afectado</i>	<i>Poco afectado</i>	<i>Nada afectado</i>
<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>	<i>Justifica tu respuesta</i>
_____	_____	_____	_____	_____

Anexo 2. Instrumento Cuestionario de imágenes controversiales

Instrumento 2

Observe las imágenes y explíquelas teniendo en cuenta los conceptos trabajados en las clases, las teorías analizadas y autores que recuerde de los trabajados en las clases, incluya su opinión personal.

Imagen 1:



Imagen 2:



Anexo 3. Instrumento Tópicos del relato de la investigadora

Tópicos del relato de la investigadora.

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Tópico 1: Procesos de reflexión.

1. Descripción de clases.
2. Acciones para posibilitar la reflexión de los alumnos.

Tópico 2: Temas controversiales.

1. Realidad social del país y su relación con los contenidos de la asignatura.
2. Incorporación de la realidad social mediante temas controversiales.

Anexo 4. Instrumento Matriz de análisis inicial

Instrumento Matriz de análisis inicial	
Información	Códigos

Anexo 5. Instrumento Matriz de análisis de contenido profundo

Instrumento Matriz de análisis de contenido profundo.			
Códigos	Categorías	Relaciones entre Categorías	Tramas de sentidos.

Anexo 6. Planificación de la asignatura

Semana/Resultado de aprendizaje de la unidad	Materiales y Lecturas
1	- Instrumento de evaluación diagnóstica. - Presentación del docente. - Programa del curso. - 1er. Capítulo del texto Brennan, J. (1999). Historia y sistemas de la psicología. México: Pearson Educación.
2	- Instrumento de evaluación. - Presentación del docente.
3	- 1er y 2do. Capítulo del texto Brennan, J. (1999). Historia y sistemas de la psicología. México: Pearson Educación.
4	- Florezano, R. (1999). Breve historia del psicoanálisis. Santiago: Ed. Universitaria. - Nye, R. (2002). Tres psicologías. México: Thomson.
5	- Instrumento de evaluación. - Presentación del docente. - Florezano, R. (1999). Breve historia del psicoanálisis. Santiago: Ed. Universitaria. - Nye, R. (2002). Tres psicologías. México: Thomson.
6	- Florezano, R. (1999). Breve historia del psicoanálisis. Santiago: Ed. Universitaria. - Nye, R. (2002). Tres psicologías. México: Thomson
7	- Florezano, R. (1999). Breve historia del psicoanálisis. Santiago: Ed. Universitaria. - Nye, R. (2002). Tres psicologías. México: Thomson
8	- Nye, R. (2002). Tres psicologías. México: Thomson

9	- Burgos, J. (2014). Historia de la psicología. Madrid: Editorial Palabra. - Myers, D.G. (2008). Psicología. Buenos Aires: Médica Panamericana.
10	- Burgos, J. (2014). Historia de la psicología. Madrid: Editorial Palabra. - Myers, D.G. (2008). Psicología. Buenos Aires: Médica Panamericana.
11	- Instrumento de evaluación. - Presentación del docente. - Burgos, J. (2014). Historia de la psicología. Madrid: Editorial Palabra.
12	- Instrumento de evaluación. - Presentación del docente. - Burgos, J. (2014). Historia de la psicología. Madrid: Editorial Palabra.
13	- Presentación del docente. - Burgos, J. (2014). Historia de la psicología. Madrid: Editorial Palabra. - Myers, D.G. (2008). Psicología. Buenos Aires: Médica Panamericana
14	- Presentación del docente. - Burgos, J. (2014). Historia de la psicología. Madrid: Editorial Palabra. - Myers, D.G. (2008). Psicología. Buenos Aires: Médica Panamericana
15	- Presentación del docente. - Burgos, J. (2014). Historia de la psicología. Madrid: Editorial Palabra. - Myers, D.G. (2008). Psicología. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Anexo 7. Taller 1

Asignatura: Evolución histórica de la Psicología

Taller: 1

Clases: Teórica

Docente: Ana María Calderón Jaramillo

Nombre de los estudiantes que componen el grupo:

Luego de leer el texto de Brennan, J. (1999). Historia y sistemas de la psicología (páginas 3-75), construya una respuesta por grupo a cada una de las preguntas que a continuación se mencionan. El taller se entrega al finalizar la clase.

Describe al menos 10 aportes de la tradición oriental a la psicología y explíquelas teniendo en cuenta autores y fechas que aparecen en el texto.

Describe las diferentes explicaciones que en la antigüedad se le daban a la actividad psicológica, tenga en cuenta autores y fechas que el texto detalla. Profundice en cada de estas explicaciones e intente relacionarlas con lo que el grupo escribió para dar respuesta a la primera pregunta.

Describe qué desarrollos presentó la psicología durante la edad media y el renacimiento. Mencione los aportes de cada uno de los personajes más significativos y establezca relaciones entre lo que pensaban en la antigüedad y lo que en el renacimiento se cambió. Tenga en cuenta fechas y autores que menciona el texto.

Anexo 8. Taller 2

Asignatura: Evolución histórica de la Psicología Taller: 2

Clases: Teórica Docente: Ana María Calderón Jaramillo

Nombre de los estudiantes que componen el grupo:

Respondan el siguiente taller con lo trabajado en clase. Tenga en cuenta autores, fechas, etc.

Para fines investigativos, se le solicita a cada grupo que grabe con su celular el diálogo que tienen cada uno de sus integrantes para dar respuesta a las preguntas. Luego el audio tendrán que remitirlo a la docente. El tiempo para el desarrollo de este taller es de 10 minutos, y es el mismo tiempo que tendrán que grabar.

¿Qué es el alma y cómo ha cambiado su significado a lo largo de la historia de la psicología?

¿Qué es conocimiento científico y cómo ha cambiado su significado a lo largo de la historia de la psicología?

¿Qué es psicología y cómo se ha entendido desde la antigüedad hasta la modernidad, explique su evolución

Anexo 9. Taller 3

Asignatura: Evolución histórica de la Psicología

Taller: 3

Clases: Teórica

Docente: Ana María Calderón Jaramillo

Nombre de los estudiantes que componen el grupo:

A continuación se presentarán tres problemas que requieren de su análisis e intervención terapéutica.
