



Universidad Alberto Hurtado
Facultad de Psicología
Magister de Psicología Social

REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES SOBRE
EDUCACIÓN SEXUAL EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA
COMUNA DE VALPARAÍSO.

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Social.

TESISTA:
LORETO POMODORO CIRANO.

PROFESOR GUÍA:
BERNARDITA JUSTINIANO S.

Santiago, Chile
Marzo 2017

AGRADECIMIENTOS

Finalizando un proceso como éste, es necesario agradecer a todas las personas que me apoyaron en el cumplimiento de esta meta.

Primeramente quiero agradecer a toda mi familia, nuclear y extensa, todos contribuyeron en este desafío, todos fueron extremadamente importantes. Su apoyo durante los estudios del magister y realización de la tesis fueron fundamentales.

Quiero agradecer sinceramente a mi profesora guía Bernardita Justiniano, quien me enseñó y alentó a lo largo del proceso de formulación y elaboración de tesis, mostrando siempre preocupación, no sólo por los avances académicos sino también por mi bienestar personal.

También agradecer a mis colegas Francisca Aguilar, Maya Arnao, Paulina López, Francisca Martínez y Silvia Mazzela, mujeres que ante la adversidad, me demostraron su apoyo incondicional.

Además quisiera agradecer a mis compañeros de curso, quienes siempre demostraron apoyo y nunca fueron competitivos, siempre actuaron bajo un sentido de compañerismo y amistad.

Finalmente, agradecer a todos los profesores del programa, su aporte y entrega son invaluable. Agradezco el acto generoso de compartir sus conocimientos y la motivación entregada durante el proceso de aprendizaje.

A todos Uds., muchas gracias.

ÍNDICE

Resumen	7
Abstract	9
INTRODUCCION	12
CAPITULO I: Antecedentes y fundamentación del problema	
1. Educación Sexual como un derecho	16
2. Salud Sexual y Reproductiva	19
3. Educación Sexual en la Escuela	23
4. Marco Legal	25
5. Programas de Educación Sexual	27
CAPITULO II: Marco Teórico	
1. Representaciones sociales	33
2. Supuestos epistemológicos	42
CAPITULO III: Diseño de investigación	
III. Pregunta de investigación	45
IV. Diseño de investigación	45
1. Objetivos de la investigación	45
2. Enfoque de la investigación	46
3. Participantes	47
4. Estrategias de recolección de información	49
5. Procedimiento de análisis de datos	54
CAPITULO IV: Resultados	
1. Rol de implementador	64
1.1. Descripción de la categoría principal	65
1.1.1. Relación del rol de implementador con otras categorías	69

1.1.1.1.	Relación Rol de implementador - Jóvenes	70
1.1.1.2.	Relación Rol de implementador – Familia, padres o apoderados	74
1.1.1.3.	Relación Jóvenes – Familia, padres o apoderados	77
1.1.1.4.	Relación Rol de implementador – Condiciones para la implementación	78
1.1.1.5.	Relación Condiciones para la implementación – Educación Sexual	80
1.1.1.6.	Relación Rol de implementador – Competencia del implementador	82
1.1.1.7.	Relación Rol de implementador – Profesor	84
2.	Impacto de la Educación Sexual	87
2.1.	Relación Impacto de la Educación Sexual – Jóvenes	89
3.	Facilitadores y Obstaculizadores	91
3.1.	Facilitadores	92
3.1.1.	Rol de implementador como facilitador	92
3.1.2.	Escuela como facilitador	94
3.1.3.	Condiciones para la implementación como facilitador	95
3.1.4.	Competencia del implementador como facilitador	95
3.2.	Obstaculizadores	96
3.2.1.	Condiciones para la implementación como obstaculizador	97
3.2.2.	Rol de implementador como obstaculizador	98
3.2.3.	Competencias del implementador como obstaculizador	99
3.2.4.	Familia, padres o apoderados como obstaculizador	100
4.	Tipos de representación	101
4.1.	Rol de implementador y sus diferentes representaciones	104
4.2.	Jóvenes y sus diferentes representaciones	107
4.3.	Condiciones para la implementación y sus diferentes representaciones	108

4.4.	Impacto de la Educación Sexual y sus diferentes representaciones	109
4.5.	Sexualidad y sus diferentes representaciones	110
4.6.	Familia, padres o apoderados y sus diferentes representaciones	110
4.7.	Educación sexual y sus diferentes representaciones	111
4.8.	Profesor y sus diferentes representaciones	112
4.9.	Consecuencia de la sexualidad y sus diferentes representaciones	113
4.10.	Fuentes de información y sus diferentes representaciones	115
4.11.	Escuela y sus diferentes representaciones	115
CAPITULO V: Conclusiones		
	Conclusiones	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		125
ANEXOS		
	ANEXO 1: Guión de entrevistas	131
	ANEXO 2: Consentimiento informado	136
	ANEXO 3: Protocolo de gestión de datos	139
	ANEXO 4: Protocolo de transcripción	140
	ANEXO 5: Protocolo de análisis	147

INDICE DE TABLAS Y DIAGRAMA

Tabla 1: Resumen de Entrevistas	53
Tabla 2: Frecuencia de categorías descriptivas	64
Tabla 3: Co-ocurrencia de códigos descriptivos	69
Tabla 4: Co-ocurrencia de categorías descriptivas y valorativas	91
Tabla 5: Co-ocurrencia de categorías descriptivas y tipos de representación	103
Diagrama 1: Red de Vínculos	70

RESUMEN

El presente trabajo de investigación consiste en un estudio exploratorio que busca, por medio de metodología cualitativa, caracterizar las representaciones sociales que construyen profesores de la comuna de Valparaíso, acerca de la educación sexual en los establecimientos educacionales en los cuales trabajan.

Este trabajo surge debido a que en el 2010, a través de la ley 20.418, la legislación chilena atribuye a los profesores la tarea de entregar educación sexual a los adolescentes. Esta ley despierta la inquietud por conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen los profesores sobre dicho requerimiento.

La técnica de recolección de datos fue la realización de diez entrevistas estructuradas a profesores jefes, hombres y mujeres, de establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y privados de la Comuna de Valparaíso. Se realizó análisis de contenido, utilizando técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo.

Entre los resultados fue posible identificar que los profesores se representan como responsables de implementar espacios de educación sexual en la escuela, pues consideran es parte de la labor docente. También estiman que el impacto de la educación sexual es importante, pues los jóvenes tienen interés por el tema, aunque con limitaciones en su impacto en el embarazo adolescente y en la edad de inicio de la vida sexual activa. La tarea de educar en sexualidad la representan con obstaculizadores, entre ellos, la gran carga académica que impide contar con el tiempo suficiente para preparar espacios de educación sexual y la falta de capacitación en la

temática. Dentro de los facilitadores, se observa el apoyo que reciben los profesores de las escuelas para abordar el tema y el compromiso docente por formar tanto en lo cognitivo como en lo valórico.

Palabras claves: representación social, educación sexual, rol docente, jóvenes y escuela.

ABSTRACT

This research is an exploratory study that seeks, through qualitative methodology, to characterize the social representations that teachers build regarding sexual education in the establishments in which they work.

This work begins because in 2010, through the law 20.418, Chilean law gives teachers, the task of delivering sexual education. This law arouses interest in understanding what is the social representation that teachers have about teaching sexual education in schools.

To gather the data, ten interviews were made to teachers, men and women, of municipal schools, subsidized-private schools and private schools of the Commune of Valparaiso. The data was analyzed in its content using qualitatives and quantitatives techniques.

Among the results was possible to identify that teachers represent themselves as responsible for implementing spaces for sexual education, believing that is part of their role. They also estimate that the impact of sexual education is important because young people are interested in the subject. But the task of educating in sexuality has obstructions, including the large academic load that difficults the planning because teachers do not have enough time to prepare their sexual education classes and lack of training in the subject. Within facilitators is possible to observe, the support given to teachers in schools to address this issue and teaching commitment for both cognitively and values education.

Keywords: social representation, sexual education, teaching role, youth and school

INTRODUCCION

INTRODUCCION

La siguiente tesis tiene por objetivo caracterizar las representaciones sociales de docentes de la comuna de Valparaíso, sobre la implementación de espacios de educación sexual en la escuela.

Este trabajo surge debido a que en el 2010, a través de la ley 20.418, la legislación chilena atribuye a los establecimientos educacionales y, específicamente, a los profesores, la tarea de entregar educación sexual, reconociendo el derecho a la orientación y educación de la población adolescente. Puesto que esta responsabilidad recae en los profesores, se estima necesario indagar en las representaciones de quienes deben implementar las disposiciones de la ley, con el objetivo de contribuir a la misma.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala en el documento "*La evaluación de las leyes en Chile*" (2012), que uno de los ejes para evaluar una ley es conocer la percepción ciudadana, la cual permite relacionar el grado de satisfacción con las expectativas de los beneficiarios y ciudadanos. Esta investigación busca aportar a una futura evaluación de la ley, a través de una primera aproximación a la representación social de los profesores acerca de educación sexual en las escuelas.

La representación social como aproximación al objeto de estudio, aporta con un concepto dinámico, que se caracteriza por producir comportamientos y relaciones con el medio. Esta acción-relación modifica a ambos, tanto al objeto como al sujeto (Moscovici, 1979).

Debido a que la investigación busca caracterizar las representaciones sociales expresadas en el discurso, se escoge la escuela clásica de las representaciones sociales, la cual pone el acento en un enfoque procesual de estudio de la representación social, donde los sujetos en sus interacciones son productores de sentido y constructores dinámicos de la realidad social.

En cuanto al diseño metodológico, se opta por técnicas cualitativas de recolección de datos, en este caso, la entrevista estructurada, realizando análisis de contenido, pues se busca caracterizar la representación social de los profesores caracterizando su contenido.

La muestra de esta investigación considera diez entrevistas estructuradas, realizadas a profesores hombres y mujeres, de establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y privados; con la finalidad de considerar todas las características de contexto que pueden definir esta representación.

Las entrevistas fueron analizadas en su contenido. Los resultados de este análisis se presentan siguiendo el orden de los objetivos específicos. En la medida que se presentan las categorías, se realiza una asociación entre las mismas.

El primer capítulo de este documento aborda los antecedentes y fundamentación del problema, abarcando investigaciones y datos nacionales e internacionales. El segundo capítulo, comprende el marco teórico de las representaciones sociales y los supuestos epistemológicos que orientan esta investigación. El tercer capítulo aborda el diseño de investigación y todas las decisiones de la investigación que se respaldan con el marco teórico anteriormente presentado. El capítulo cuatro y cinco corresponden a la presentación de resultados y conclusiones de la investigación, los cuales

responden a la pregunta sobre cuáles son las representaciones sociales que han construido los profesores sobre educación sexual en las escuelas, con la finalidad de información sobre un actor, que en el tema de educación sexual ha sido consultado como un informante secundario la mayoría de las veces.

CAPÍTULO I:

**ANTECEDENTES Y
FUNDAMENTACION DEL
PROBLEMA**

I. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACION DEL PROBLEMA

1. Educación Sexual como un derecho: una mirada global y latinoamericana

En la década de los '90, la educación en temáticas de sexualidad adquiere interés público y político; pues se reconoce su importancia en la calidad de vida de las personas. Esto se pone de manifiesto en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo celebrada en el Cairo en 1994. En esta Conferencia, 179 delegaciones de Estado elaboraron y aprobaron un Programa de Acción sobre Población y Desarrollo para los próximos veinte años, donde se expresa la necesidad de abogar por los derechos sexuales y reproductivos, con enfoque de género, dando énfasis a las actividades de planificación familiar y la necesidad de entregar servicios integrales dirigidos especialmente a la población adolescente en general (Krauskopf, 2000; Organización de las Naciones Unidas, 1994).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), coincide con la visión de la ONU y agrega a los problemas asociados a las temáticas de sexualidad durante la adolescencia, que las gestaciones no planificadas afectan a las mujeres de los sectores más vulnerables de la población, impacta en su desarrollo educacional y esto, finalmente, incide en que los hijos e hijas de estas madres jóvenes puedan presentar problemas de salud, perpetuando el círculo de la pobreza, entre otros factores. Es por ello que se trata de una problemática que no sólo impacta en el ámbito de la salud, sino que se vincula a determinantes sociales y evidencia importantes inequidades sociales y de género (CEPAL, 2008).

En el Seminario – Taller “Hacia una agenda sobre sexualidad y derechos humanos” realizada por Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Santiago de Chile el año 2003, se trabajó en base a investigaciones de diferentes países, entre ellos: Brasil, Colombia, Perú, Argentina y Chile. En este seminario, Violeta Barrientos Silva mencionó diferentes obstáculos que han dificultado la integración de la educación sexual a la educación formal, a pesar de los acuerdos internacionales por incorporar estrategias que permitan abogar por los derechos sexuales y reproductivos de mujeres y hombres en las diferentes etapas de la vida. Algunos de estos obstáculos se asocian a mitos y creencias de las personas, a ideologías, religión y dilemas biomédicos (FLACSO, 2004). Al mismo tiempo que los identifica, Barrientos argumenta que la educación sexual debe ser reconocida como un derecho sexual y reproductivo; y que los derechos sexuales deben ser reconocidos como derechos humanos. Al ser declarados derechos humanos, no es posible esgrimir contra ellos argumentos de “mayorías democráticas”, moralistas o biomédicos, que se transforman en barreras socioculturales para la inserción de la educación sexual en la educación formal. Finalmente, Barrientos señala que estos “no reconocimientos” de los derechos facilitan estigmatizaciones sociales y violencia de género, contribuyendo a una vivencia poco o nada placentera de la sexualidad y, en muchas de las ocasiones, marcada por los prejuicios (FLACSO, 2004).

Lisa DeMaria, Omar Galárraga, Lourdes Campero y Dilys M. Walker (2009), con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), aplicó una encuesta a informantes claves en 34 países de la Región. El cuestionario fue autoaplicado y solicitó información sustantiva de agentes de las diferentes partes interesadas, como ministerios de educación y de salud, sobre los programas de prevención contra el VIH/Sida que se estaban aplicando en las escuelas. El objetivo de este estudio fue levantar un diagnóstico legislativo y curricular sobre sexualidad y prevención contra el

VIH en el ámbito escolar, contrastándolo con los comportamientos sexuales reportados en encuestas demográficas y de salud. La mayoría de los países informó tener al menos un libro de texto o un capítulo específico para enseñar los temas de educación sobre sexualidad y prevención del VIH. El estudio arrojó que en la escuela secundaria se cubren la mayor parte de los temas pertinentes y relevantes para la educación sobre sexualidad, pero no todos. Por ejemplo, el problema de la discriminación por orientación o preferencia sexual no se incluye en los programas escolares. El estudio concluye que el material educativo sobre sexualidad debe ser revisado y actualizado periódicamente, de modo que refleje los avances en los temas y en la forma de tratar los contenidos. En cada país el currículo debe abordar el tema del respeto a la diversidad sobre orientación, preferencia e identidad sexual; y el manejo apropiado de la educación para prevenir infecciones de transmisión sexual (ITS) en hombres que tienen sexo con hombres. Además, el estudio señala que la educación sexual dirigida a adolescentes con enfoque integral y científicamente fundamentada, no solo prevendría las gestaciones adolescentes, los nacimientos no deseados, el incremento de VIH-SIDA y otras infecciones de transmisión sexual, sino además propiciaría la construcción de espacios para trabajar temas como autoestima, toma reflexiva de decisiones y práctica de valores que permitan la convivencia respetuosa, es decir, el desarrollo de habilidades sociales.

Entonces, de acuerdo al estudio de DeMaría y cols. (2009), la prevención de la gestación adolescente es una prioridad para el ejercicio de los derechos humanos, incluidos los derechos reproductivos, con importantes implicaciones para el desarrollo social y la salud pública que impactan en la salud de las madres y padres adolescentes; además de sus recién nacidos. Finalmente, DeMaría y cols. indican que los esfuerzos de evaluación de la efectividad de los programas deben contemplar desenlaces tales como marcadores biológicos (incidencia y prevalencia de ITS y embarazo) y no

únicamente indicadores de conocimiento y comportamiento sexual auto-reportado (DeMaría, 2009).

A nivel mundial y latinoamericano, organizaciones e investigadores reconocen diferentes problemas derivados de la gestación adolescente no planificada. Estos problemas no sólo abarcan las áreas biológicas, sino también comprenden las esferas psicosociales y socioeconómicas de un país, por lo tanto, prevenir una gestación no planificada durante la adolescencia podría disminuir la aparición de problemáticas derivadas de ella. La educación sexual y la prestación de servicios que permitan la prevención, parecen ser estrategias plausibles de implementar; es más, ambas estrategias pueden ser contenidas en la declaración de derechos sexuales y reproductivos, con lo cual toma mayor relevancia pensar la educación sexual no solo como estrategia sino como derecho (FLACSO, 2004).

Ahora bien, ¿qué ocurre en Chile? ¿Existen diferencias con el resto de Latinoamérica? ¿Se ha abordado la educación sexual como una estrategia para solucionar un problema de salud o como un derecho?

2. Salud Sexual y Reproductiva en Chile: un problema de salud pública y un problema de derecho

En los años ´60 surge en Chile una preocupación por la salud sexual y reproductiva, asociada a problemáticas mundiales económicas y demográficas, lo que se denominó la *explosión demográfica de los países pobres*. En Chile, las condiciones de vida se caracterizaban por cobertura insuficiente de los servicios básicos y dificultades en el acceso a educación, vivienda y salud; la Tasa de Analfabetismo superaba el 25%; la población migraba a centros urbanos, generándose un déficit habitacional que se

estimaba en 350.000 viviendas y, de las existentes, solo un 40% contaba con agua potable y menos del 20%, con alcantarillado. Debido a estas condiciones, las causas de muerte de la población se asociaban a enfermedades infecciosas y derivadas de la malnutrición, afectando principalmente a niños y mujeres gestantes (Szot, 2002).

Szot (2002), en su reseña de salud pública materno-infantil en Chile, relata que en los años '60 cerca del 25% de la población femenina estaba constituida por mujeres en edad fértil (entre los 15 y 44 años de edad); la Tasa de Natalidad correspondía a 36,3 por mil habitantes y la Tasa de Mortalidad Materna era de 27,9 defunciones por cada 10.000 nacidos vivos, siendo un tercio de estas muertes consecuencia de abortos provocados clandestinamente. La estrategia chilena para abordar este problema fue implementar un programa de entrega de métodos anticonceptivos denominado Programa de Regulación de la Fertilidad; debido a este programa la Tasa de Natalidad descendió de 36,3 a 17,6 por mil habitantes en 1999 y la Tasa de Mortalidad Materna, descendió de 27,9 por 10.000 Nacidos Vivos (NV) en 1965 a 2,2 por 10.000 NV en 1999.

Actualmente, la Tasa de Natalidad ha descendido a 14,7 por mil habitantes para el 2011 y la Tasa de Mortalidad Materna ha disminuido a 18,5 por 100 mil NV para el 2011 (Instituto Nacional de Estadística, 2013). Enrique Donoso, Jorge Becker y Luis Villarroel (2003) en base a datos extraídos de los anuarios de demografía publicados por el INE para 1990-1999, calcularon las tendencias mostradas por el número de nacidos vivos y las tasas de mortalidad materna, fetal tardía, neonatal e infantil entre madres adolescentes menores de 15 años y de 15 a 19 años de edad. El foco en la población adolescente se debe a que en este grupo los riesgos de una gestación no planificada aumentan las cifras de morbimortalidad materno-infantil, largamente trabajadas por la salud pública chilena. Dentro de los riesgos reconocibles en las gestaciones adolescentes, tenemos: Restricción

del Crecimiento Intrauterino (RCIU), Recién Nacidos Pequeños para la Edad Gestacional (PEG), Anemia, Síndrome Hipertensivo del Embarazo y Parto Prematuro, solo refiriéndose a la esfera biológica (Donoso, 2003).

Marta Molina, Cristina Ferrada, Ruth Pérez, Luis Cid, Víctor Casanueva y Apolinaria García (2004), publicaron un estudio comparativo y correlacional realizado en el Hospital Guillermo Gran Benavente en el Departamento de Obstetricia y Ginecología en la Ciudad de Concepción, Chile. Este estudio compara a dos grupos de gestantes adolescentes: las que desertaron de la educación antes de la gestación (86 adolescentes) y las que lo hicieron durante la gestación (130 adolescentes). El estudio concluye que en las gestaciones adolescentes, las esferas psicoafectivas se ven altamente impactadas, aumentando el riesgo de depresión postparto y deserción escolar. Con respecto a la deserción escolar, el estudio indica que el 100% de las gestantes desertó, un 60% lo hizo durante la gestación y un 40% lo hizo previo a la gestación. Además, señala que todas ellas pertenecían a niveles socioeconómicos bajos. Sobre las gestantes adolescentes que desertaron antes de la gestación, el 68,6% no realizaba actividad educativa, laboral o recreativa organizada tendiente a utilizar constructivamente el tiempo libre y un 29,1% de las que trabajaba, lo hacía en actividades pseudolaborales y mal remuneradas. El estudio concluye que las adolescentes que desertan de la escuela antes de la gestación pueden aumentar las brechas de desigualdad entre género y a nivel país, puesto que el bajo nivel de escolaridad conlleva el acceso a empleos precarios.

Adela Montero, médico gineco-obstetra especialista en ginecología pediátrica y adolescente del Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral de la Adolescencia (CEMERA) de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, estudiando el tema de prevención de la gestación adolescente realizó un análisis utilizando estadísticas del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), estudios del CEMERA e intervenciones educativas

sobre prácticas sexuales, mitos y creencias. La especialista concluyó que la educación y el acceso a la información de forma oportuna, son herramientas eficaces para abordar problemáticas como el contagio de ITS y VIH, puesto que se supone que contando con la información necesaria se pueden tomar decisiones pertinentes y desarrollar habilidades para solucionar problemas o prevenir que estos ocurran. Además, destaca que el acceso a la salud y educación constituyen un derecho humano irrenunciable, al proporcionarnos la oportunidad para lograr nuestros objetivos vitales. Por esto, debe ser requerido como una cuestión de justicia y equidad, que involucra a la sociedad en su conjunto (Montero, 2011).

La Consultora Cultura Salud realizó un estudio entre los meses de octubre 2009 y marzo 2010 para el Programa Nacional de Salud Integral de Adolescentes y Jóvenes del Ministerio de Salud del Gobierno de Chile (MINSAL). El propósito de esta investigación fue aportar información relevante para contribuir a mejorar las prestaciones de servicios de salud a los y las adolescentes en nuestro país, con el fin de avanzar en estrategias tendientes a prevenir y reducir el embarazo adolescente en Chile. Este estudio, al concluir sostiene que para instalar de manera efectiva un modelo de salud preventivo, se hace imprescindible trabajar de manera coordinada con otros sectores, principalmente educación, con el objetivo de ejecutar acciones que vayan en la dirección de la promoción de estilos de vida saludables desde un enfoque integral, superando de este modo la mirada netamente biologicista propia del sector salud. En este sentido, Ramiro Molina, médico gineco-obstetra del CEMERA e investigador referente en el estudio, reitera que una política efectiva de prevención del embarazo adolescente debe estar basada en los siguientes tres pilares: la existencia de un programa de educación sexual que comprometa a los jóvenes, los educadores y los padres; el acceso de los jóvenes a servicios de salud personalizados y confidenciales; y el acceso directo al control de la natalidad.

Esto, al mismo tiempo de concluir que Chile está lejos de poder cumplir con ellos (MINSAL, 2010).

3. Educación Sexual en la Escuela.

Puerta de Klinkert (2010) desarrolló una investigación en cinco colegios de la ciudad de Medellín, con el objetivo de identificar la influencia que tiene el Proyecto de Educación Sexual en las creencias, actitudes y comportamientos sexuales de los estudiantes adolescentes. Esta investigación señaló que, además de las desventajas institucionales, los profesores carecen de motivación por ser ellos quienes entreguen contenidos asociados a sexualidad, debido a que lo consideran un tema muy íntimo, que debe ser resuelto en la familia, y a que los adolescentes creen saber tanto o más que los adultos. Por último, la investigadora destacó que los mismos profesores sienten que no cuentan con los conocimientos suficientes para hacerse responsables de la educación sexual.

Denardin (2009), en su tesis doctoral realizada en escuelas municipales de la comuna de Santiago de Chile, señala que los principales obstaculizadores para que los programas de promoción de salud se instalen en las escuelas y colegios públicos están relacionados con los recursos financieros, contenidos curriculares, participación de las familias y apoyo logístico. Para sortear estos obstáculos, los establecimientos educacionales deben trabajar en tres dimensiones: (1) planificación del proceso (incorporar la educación en salud en el plan de desarrollo educativo anual, destinando recursos humanos y de tiempo, considerando los objetivos transversales del proyecto educativo); (2) capacidad de liderazgo de la dirección del centro (toma de decisiones, difundir el proyecto, conseguir el apoyo, entre otros); (3) valoración del trabajo por la comunidad educativa (condiciones de trabajo).

A pesar de los obstáculos, hay autores que destacan que la promoción de salud debe realizarse a través de la educación escolar, por los siguientes motivos (Ferrari en Gadivia, 2009):

- a) La edad más apropiada para acoger y adaptar nuevos modelos de vida es el de la niñez y adolescencia, que transcurren principalmente en la escuela.
- b) Todas las personas pasan a lo largo de su vida una etapa en la escuela, por lo que es la institución a la que la sociedad confía la socialización, es decir, la transmisión de la cultura, los conocimientos y los valores por los que se rige.
- c) Es el lugar apropiado para preparar realmente a los ciudadanos para la vida, formarlos para que sean capaces de tomar, de manera razonada e informada, las decisiones que van a tener consecuencias claras sobre su salud y la de los que les rodean.
- d) Ayuda a los ciudadanos a saber interpretar críticamente sus condiciones de vida con el fin de aprender a reconocerlas y comprender las circunstancias que producen enfermedad, así como las soluciones para superarlas.
- e) Es un ambiente de trabajo que puede - y debe - permitir al alumnado vivir situaciones escolares favorables para promover la salud y evitar el malestar o la enfermedad.
- f) Puede favorecer y coordinar la comunicación entre todos los componentes del sistema educativo (alumnado, profesorado, familiares, personal no docente, etc.) y los agentes sociales (p. 172-173).

Gadivia (2009) agrega dos elementos a la lista de razones que justifica la participación del profesorado en programas de educación en salud. Una de ellas es la "Inteligencia profesional docente", es decir, saber utilizar los resortes que tiene a su disposición para llevar a cabo, con la mayor garantía de éxito posible, su labor educadora y docente. Las temáticas de salud pueden ser una estrategia para motivar a los estudiantes a investigar o a participar en clases, sobre todo cuando algunas de las temáticas son de gran atractivo para los jóvenes (alimentación, drogas, sexualidad, VIH-SIDA). Otro

de los aspectos que incorpora Gadivia (2013) es la “Conciencia social del profesorado” que significa entender que la finalidad de la educación en salud no es una mera cuestión de transmisión de conocimientos, sino que se trata de la modificación de conductas y afianzamiento de estilos de vida saludable.

4. Marco Legal

Debido al compromiso que realiza el Estado de Chile en la Conferencia del Cairo (Galdos, 2013); vinculando el mejoramiento de salud de la mujer, la reducción de la mortalidad materno-infantil, la promoción de la igualdad de género, la lucha contra el VIH-SIDA y la erradicación de la pobreza, es que el 28 de Enero del 2010 se publica en el Diario Oficial la *Ley 20.418 que fija las Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en materia de Regulación de la Fertilidad* (Ley N° 20.418, 2010)

En el primer artículo de la Ley, se indica: “Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial.” (Ley N° 20.418, 2010, p.472). Además, el 1° artículo indica que dicha educación debe ser entregada sin sesgo y debe abordar temas como la regulación de la fertilidad, prevención del embarazo adolescente, infecciones de transmisión sexual, violencia sexual y sus consecuencias. Todo esto, considerando la edad y madurez psicológica de la persona a quien se entrega. Se señala, además, que el Ministerio de Salud deberá generar un reglamento que disponga el modo de efectivo ejercicio de este derecho. Sin embargo, aun existiendo este reglamento, los establecimientos educacionales deberán implementar programas de educación sexual en el ciclo de Enseñanza Media de acuerdo al proyecto educativo que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los Centros de Padres y Apoderados. Esta ley marca un precedente importante en la

legislación chilena, ya que declara que la educación sexual y su acceso es un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Sin embargo, y teniendo en cuenta los acuerdos internacionales firmados en relación a esta temática, los avances una vez promulgada la Ley tienden a ser lentos y con dificultades, producto de algunos aspectos descritos por Claudia Dides, Cristina Benavente, Isabel Sáez y Leslie Nicholls (2012). El primero de ellos es el abordaje intersectorial de la educación sexual, abordando tanto el sector salud (reglamento publicado en mayo 2013), como educación (operacionalización del reglamento); externalización del servicio educativo como producto de mercado (siete programas licitados y ofertados a los establecimientos a través de las plataformas MINEDUC); y mecanismos de financiamiento poco definidos, que han vinculado los fondos de Subvención Escolar Preferencial y la creación de un “Fondo para capacitación en sexualidad, afectividad y género” (Dides, 2012).

El año 2010, el Gobierno de Chile crea el Departamento de Evaluación de Ley, que establece tres etapas para evaluar la eficacia de una ley:

- (1) Análisis de la Ley: que determina el grado de cumplimiento de los objetivos esperados cuando se aprobó la ley e identifica las externalidades, el impacto y las consecuencias indeseadas que identificó el Congreso cuando estaba legislando.
- (2) Percepción ciudadana.
- (3) Informe final.

La percepción ciudadana es uno de los ejes que debe medir la evaluación de impacto propuesta por este departamento, pues reconoce la necesidad de relacionar el grado de satisfacción, con las expectativas de los beneficiarios y los ciudadanos (OCDE, 2012).

Entendiendo lo anterior y conociendo la disposición legislativa que reconoce el derecho al acceso a información en relación a educación sexual

en la población adolescente, es que estimamos necesario indagar en las percepciones de quienes deben implementar las disposiciones de la ley 20.418, que en el caso de la ley chilena son los profesores, en concordancia con la misión y visión de las escuelas y la aprobación de los padres y apoderados de la escuela.

5. Programas de Educación Sexual.

En marzo del 2011 los Ministros de Educación y del SERNAM, Joaquín Lavín y Carolina Schmidt, dieron a conocer los siete programas de educación sexual y afectividad a los cuales sería posible optar para incorporar estos contenidos al curriculum escolar, considerando la legislación del año 2010 (Ley N° 20.418, 2010).

Los colegios podían optar a estos programas por medio del sitio web www.sernam.cl; para acceder a los programas de capacitación.

Los colegios más vulnerables recibieron \$300 millones de pesos. También se podía optar a los programas a través de la Subvención Escolar Preferencial.

Durante este anuncio, el Ministro Lavín informó que los contenidos de educación sexual, que habitualmente se tratan en cursos de ciencias naturales y biología en 7° básico y 2° medio, en un futuro serían obligatorios a partir de 1° básico. Además, el ministro comunicó que las temáticas de afectividad serían incluidas en la hora de Orientación desde 1° a 4° básico.

Para la selección de estos programas que serían licitados por el Ministerio de Educación, los ministros antes mencionados formaron una comisión de expertos. La comisión fue integrada por el Dr. Sergio Canals,

psiquiatra infanto-juvenil de la Universidad de Chile, la Dra. Paula Bedregal, PhD en psicología y especialista en medicina familiar del niño y salud pública de la Pontificia Universidad Católica de Chile; y Benito Baranda, director del programa Iniciativa América del Hogar de Cristo y Vicepresidente de la Fundación para la Superación de la Pobreza.

Los criterios utilizados para seleccionar los programas, se detallan a continuación (Urquieta, 2011):

- i) Discurso a favor de la postergación del inicio de la actividad sexual de los jóvenes hasta etapas de mayor madurez biopsicosocial.
- ii) Incorporación de los distintos actores de la Comunidad Educativa, especialmente padres y docentes.
- iii) Contenidos y metodologías pertinentes con el desarrollo evolutivo de niños, niñas y jóvenes.
- iv) Contenidos y metodología propuestos en un continuo desde los niveles de básica hasta enseñanza media.
- v) Diversidad de enfoques en cuanto a la relación sexualidad-afectividad y control de la natalidad.
- vi) Visión antropológica clara.
- vii) Capacidad de difusión y cobertura para implementarse a nivel nacional.

A partir de estos criterios, los programas elegidos y sus contenidos publicados son los siguientes (MINEDUC, 2011):

1) *“Adolescencia: tiempo de decisiones” de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (CEMERA).*

Aborda la sexualidad desde una mirada biológica (embarazo, anticoncepción, infecciones de transmisión sexual), incorporando aspectos psicoafectivos del desarrollo de los adolescentes junto con elementos de afectividad y

diversidad sexual. Todos los contenidos desarrollados se enfocan a segundo ciclo básico y enseñanza media.

2) *“Teen Star” de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Católica de Chile.*

Este programa cuenta con contenidos muy similares a los de CEMERA, pero en vez de presentar los contenidos con una connotación biológica, los presenta utilizando un lenguaje afectivo. Por ejemplo, CEMERA habla de respuesta sexual humana, Teen Star habla de la intimidad. Otro de los contenidos que destaca es el inicio de la vida humana que, al no detallarse en la ficha técnica, se desconoce si el programa lo aborda desde un punto de vista biológico o religioso. Está orientado a todos los niveles de enseñanza básica y media.

3) *“Sexualidad, Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia” de la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA).*

Esta institución, cumpliendo con los criterios de selección, aborda contenidos de anatomía y fisiología, normas de regulación de la fecundidad e infecciones de transmisión sexual. Además, aborda temas como autoestima, proyecto de vida y temas de género. Este programa va dirigido a adolescentes de 7° básico, 8° básico y enseñanza media.

4) *“Programa de Aprendizaje, Sexualidad y Afectividad (PASA)” de la Facultad de Psicología de la Universidad de Chile:*

Al igual que los anteriores, aborda temas de planificación familiar y riesgo de infecciones de transmisión sexual. Sin embargo, este es solo un tema; el enfoque principal del programa va dirigido a contenidos como el amor, género, relaciones interpersonales, diversidad sexual, violencia de género y sexual, poniendo énfasis en lo relacional, afectivo y social. Está dirigido tanto a enseñanza básica como media.

5) *“Aprendiendo a querer” de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Monseñor Ricardo Ezzati:*

Al señalar sus contenidos, este programa declara posiciones valóricas. Por ejemplo, menciona solo el método de Billings (método basado en la abstinencia) como método anticonceptivo, solo reconoce la complementariedad del sexo masculino y femenino, además de rechazar el machismo y el feminismo radical. No deja de abordar temas biológicos y psicoafectivos; sin embargo, es el más explícito en declarar un enfoque valórico en su entrega. La ficha técnica señala que sus contenidos pueden ser abordados tanto en enseñanza básica como en enseñanza media.

6) *“Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad (PAS) del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián:*

Este programa declara contenidos biológicos y psicológicos, además de un módulo antropológico que aborda el amor, matrimonio y proyecto de vida. Incorpora un módulo de liderazgo docente y convivencia escolar. Apunta a enseñanza básica y media.

7) *“Curso de Educación Sexual Integral” Dr. Ricardo Capponi (CESI).*

Al igual que CEMERA, este programa declara sus contenidos desde una mirada biológica, sin dejar de abordar aspectos psicosociales. La presentación de contenidos hace suponer un enfoque más biológico y declara ser un programa posible de impartir tanto en enseñanza básica como media, considerando todos sus niveles.

Entonces, entendiendo que la salud sexual para adolescentes y jóvenes se ha transformado en un tema de interés mundial y nacional, pues se comprende que los riesgos asociados a la desinformación pueden afectar no solo el bienestar físico y psicosocial actual de los adolescentes, sino también sus proyectos de vida; es que se hace necesario que el tema se

discuta en espacios idóneos. En el caso de Chile, desde el año 2010 se estimó que el espacio más pertinente para informar sobre salud sexual es la escuela, delegándose a los profesores la tarea de entregar contenidos que les permitan a los adolescentes acceder a esta información. Para lograr este propósito, desde el 2012 se dispone de siete programas aprobados por MINEDUC con esta finalidad. Considerando la actualidad y el escenario que se ha dispuesto para que esta tarea se cumpla, vale la pena preguntar ¿Cómo los profesores significan esta tarea que se les ha delegado? ¿Cómo representan su rol en este nuevo espacio? Consideramos que la teoría de las representaciones sociales aporta con una mirada idónea para reconocer el significado de ese espacio y ese rol.

La teoría de las representaciones sociales se conoce como la teoría del sentido común, dado que plantea que el significado de un rol, un objeto e incluso una persona se construyen en contexto. Una vez construida la representación, comienza a formar parte de la vida cotidiana y se manifiesta a través del lenguaje, los gestos, el diario quehacer. A continuación, se presenta la teoría de las representaciones sociales con la finalidad de ofrecer un enfoque a las preguntas y objetivos que guíen esta investigación.

CAPITULO II:

MARCO TEORICO

II. MARCO TEÓRICO.

1. Representaciones sociales.

La noción de representación social surge en 1961 cuando Serge Moscovici, psicólogo social francés, reformula el concepto de las representaciones colectivas de Durkheim.

Durkheim utiliza el término representaciones colectivas para diferenciar el pensamiento social del pensamiento individual. Según Moscovici los individuos no construyen conocimiento con independencia de su contexto social. El significado, según Moscovici, se construye de manera colectiva. En este sentido, las representaciones sociales articulan el significado colectivo del conocimiento con el contexto (Moñivas, 1994).

Las representaciones han sido estudiadas por diferentes ramas de la psicología y otras ciencias sociales. La psicología cognitiva, por ejemplo, ha entendido las representaciones de manera acultural, es decir, sin considerar el contexto. Este es uno de los elementos criticados por Moscovici en relación a la comprensión de las representaciones; opinión que comparten otros autores como Simon y Kaplan, quienes señalan que las representaciones cognitivas son mejor comprendidas si tenemos en cuenta el contexto cultural en que las representaciones tienen lugar (Moñivas, 1994).

Moscovici estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma la construcción social de la realidad (Araya 2002).

Moscovici, en el capítulo I de su texto “El psicoanálisis, su imagen y su público”, describe las representaciones sociales como entidades posibles de ser visualizadas a través de palabras o gestos; están constituidas por “una sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia...” (Moscovici, 1979, p. 27). Al mismo tiempo, Moscovici plantea que la noción de representación social no considera un límite entre el universo exterior y el universo del individuo. El autor estima que los comportamientos de sujeto y objeto no son independientes, sino más bien existen en función de los medios y los métodos que permiten conocerlos, es decir, el comportamiento de sujeto y objeto dependerán de las herramientas y la metodología que utilizamos en nuestra observación de su comportamiento. Entonces, las representaciones sociales proceden de las observaciones y del análisis de estas observaciones; este análisis se integrará a nuestras nociones y conceptos previos, por lo tanto, podemos elaborar conclusiones a partir de ellas.

La noción de representación social se recubre de muchas nociones psicosociológicamente equivalentes, como las nociones de *opinión* (actitud, prejuicio, etc.) e *imagen*. Si bien estas últimas nociones son cercanas, en el sentido fundamental, no son lo mismo.

La *opinión*, según el autor, implica “una reacción de los individuos ante un objeto dado desde afuera” (Moscovici, 1979, p. 30) y es independiente del actor social. Si comparamos la noción *opinión* y *representación social*, aquí podremos ver su primera diferencia. El autor antes mencionado caracteriza la *representación social* como una noción determinada por el actor social, donde los límites del universo interno y externo no existen.

Otra característica de la *opinión* es que corresponde a un lazo directo con el comportamiento. El juicio referido al objeto genera un estímulo que puede determinar la futura acción, es decir, la *opinión* se considera una

preparación de la acción, tiene un valor predictivo. Si el sujeto dice su opinión sobre un objeto se puede deducir que actuará de acuerdo a esa opinión. En este sentido, Moscovici, atribuye una similitud entre la opinión y la representación social, dado que ambas nociones implican una toma de postura que puede determinar la conducta del sujeto (Moscovici, 1979).

Continuando con las distinciones, se avanzará con el concepto de *imagen*, la cual se utiliza para definir organizaciones más complejas de juicio o de evaluaciones. Específicamente, son un reflejo interno de una realidad externa, aspirando a ser una copia fiel del objeto observado (Moscovici, 1979). Desde este punto de vista, se puede decir que las imágenes son “sensaciones mentales”, impresiones mentales que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro. Esta impresión mantiene la relación histórica con el entorno y con las personas. Sin embargo, es importante destacar que actúan como filtros en relación a la experiencia vivida y a la coherencia que necesita de estas imágenes; es decir, las imágenes son selectivas. Esta característica selectiva es compartida con las representaciones sociales, la diferencia es que en la representación social se tienden a combinar las imágenes, generando nuevas combinaciones (arte, folclore, sentido común, etc...). Estas nuevas combinaciones cambian la visión del sujeto y, por lo tanto, cómo él interactúa con su entorno. Por su parte, el concepto de imagen siempre trata de ser fiel copia, no considerando la opción de modificación.

Las opiniones y las imágenes son conceptos estáticos que no consideran comunicación entre ellos y con el entorno y, por lo tanto, no pueden evolucionar. En cambio, la representación social se considera un concepto dinámico, que se caracteriza por producir comportamientos y relaciones con el medio, esta acción-relación modifica a ambos, tanto al objeto como al sujeto (Moscovici, 1979).

Las representaciones son tipos de conocimiento destinados a ser utilizado en la vida cotidiana: medicina, física, política, etc. Este ejercicio de hacer familiar lo externo, es esencial en el trabajo cognoscitivo y le permite a las personas apropiarse del universo exterior y construir una realidad a partir de aquello observado y vivido. Al mismo tiempo, permite interactuar con el medio y el objeto de una manera particular, lo que termina determinando al objeto. Esto es lo que Moscovici trata de explicar cuando caracteriza la interacción sujeto-objeto como una interacción recíproca, donde ambos se definen considerando un contexto particular.

La introducción de lo externo al mundo interior se materializa a través del lenguaje. Al hablar de este nuevo objeto en conversaciones con otras personas, se transmite la información y comienzan a confirmarse concepciones que se tienen de aquel objeto que no es solamente observado por un sujeto, sino también por otros. Por lo tanto, se construye un significado de aquel objeto en el discurso, a partir de las diferentes discusiones; como señala Moscovici (1979), “A medida que el coloquio colectivo progresa, el relato se regulariza, las expresiones se expresan. Las actitudes se ordenan, los valores se ponen en su lugar, la sociedad comienza a ser habitada por frases y visiones nuevas” (p. 35).

Esto que era desconocido, lo observamos, lo incorporamos a nuestra esfera interna de conocimiento, comienza a empapar nuestro lenguaje y comenzamos a compartir nuestras observaciones con otros sujetos, quienes también han observado y procesado la información; y es a través “del mundo de la conversación” - como lo llama Moscovici (1979) - que se construye el significado de esto desconocido, se transforma en familiar, se hace parte del cotidiano, se construye la representación social.

Es importante entender la representación social como un concepto dinámico, donde la comunicación establece una relación entre concepto y

percepción, donde ambos se compenentran y se transforman, generando la impresión de realismo. Se van agregando nuevos conceptos, captando nuevas percepciones que pueden interactuar con ya noción que se ha concebido. Estos nuevos elementos van modificando aquello que ya está presente, es decir, se modifica la representación social: “Para esto se emplean las representaciones y de esto provienen” (Moscovici, 1979, p. 40). En el trabajo cognitivo de organización, también puede ocurrir que al incorporar nuevos objetos, nuevos significados, se reorganice aquello ya conocido y se integre con otro grupo de saberes y experiencias, transformándose en un grupo nuevo de conocimientos; también puede ocurrir que aquello ya conocido lo desplazemos a otro grupo de conocimientos previamente conocido; esto también le otorga dinamismo a la representación social: “Lo habitual se desliza hacia lo acostumbrado, lo extraordinario se hace frecuente” (Moscovici, 1979, p. 41).

Otro aspecto importante que señala el autor antes mencionado es que toda representación posee un polo pasivo, que corresponde a la impronta del objeto, la figura; y un polo activo de elección del sujeto que corresponde al significado. Moscovici (1979) indica que la relación figura-significado corresponde a las dos caras de una misma hoja: la faz figurativa y la faz simbólica (p. 42):

$$\text{Representación} = \frac{\text{Figura}}{\text{Significado}}$$

Entonces, la representación permite atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

Otros autores también han definido el concepto de representación social:

Denise Jodelet, filósofa y doctora en ciencias sociales, ha investigado teórica y empíricamente las representaciones sociales con aplicaciones en el campo de la salud, el cuerpo y el medio ambiente. Jodelet (1984) define las representaciones sociales como:

...la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento "espontáneo", ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos, este conocimiento intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él; actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas; responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. (p.473)

María Auxiliadora Banchs (1986), psicóloga venezolana, doctora en Psicología Social, realiza la siguiente definición de representación social:

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata.(p.39)

Willem Doise, psicólogo social belga, en sus investigaciones abarca relaciones interpersonales, identidad social, desarrollo sociocognitivo y representaciones sociales. Doise señala que las representaciones sociales son "...principios generativos de tomas de postura que están ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones" (Doise, 1991, como se citó en Rodríguez 2007, p. 164)

En definitiva, estos autores vuelven a la idea inicial de Moscovici (1979) en su tesis doctoral, entendiendo la representación social como...

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de su imaginación. (p.17-18)

Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual rige sus acciones con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002).

El abordaje de las representaciones sociales posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Araya, 2002).

Entonces, ¿por qué estudiar las representaciones sociales? Como ya se señaló, diferentes ramas de la psicología y de las ciencias sociales han estudiado comúnmente las representaciones desde la perspectiva de construcción individual del conocimiento. Lo que Moscovici aporta al concepto de representación es la construcción colectiva de este conocimiento, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social (Pelcastre-Villafuerte, 2001; Alfaro, Monsalve, Boetto y Carolina, 2007).

Entonces, entendiendo las representaciones desde una perspectiva social o psicosocial, estas no solo pueden ser un mecanismo de cognición sino que además se transforman en un instrumento de socialización y comunicación en la sociedad. Para Moscovici, las representaciones sociales son “la elaboración de un objeto social por la comunidad con el propósito de conducirse y comunicarse” (Moscovici, 1979 en Moñivas, 1994, pp.410). Esta elaboración se realiza a través de dos procesos que describen el funcionamiento y la generación de las representaciones sociales. Estos son la objetivación y el anclaje, que permiten transformar lo desconocido en algo familiar, y su elaboración supone la difusión de conocimientos que permanecen en la memoria colectiva. Se definen como procesos sociocognitivos que participan en el origen y formación de las representaciones sociales, siendo determinantes en su contenido y estructura. La objetivación y el anclaje designan la actividad social y cognitiva que permite la construcción y generación del conocimiento social (Jodelet, 1984).

Objetivación: Es la operación que da imagen y estructura; sirve para materializar ideas y significados, hace corresponder cosas o ideas con las palabras (Araya, 2002). También lo podemos definir como el paso de lo abstracto a lo concreto, los productos de este paso conforman el universo consensual, puesto que se supone la realidad como subjetiva y cambiante,

entonces la objetivación se construye interactuando y comunicando (Jodelet, 1984).

La concreción de un objeto abstracto se conforma de tres partes:

1) Construcción Selectiva: constituye la descontextualización y selección de la información según criterios culturales, es decir; un proceso a través del cual los diferentes grupos sociales y los sujetos que los integran se apropian, de una manera muy particular y específica, de las informaciones y los saberes sobre un objeto. Esta forma de preparación implica la retención de algunos elementos de la información y el rechazo de aquellos que no resulten significativos. Los elementos retenidos se someten a una transformación, con el objetivo de que puedan encajar en las estructuras de pensamiento que ya están constituidas en el sujeto, es decir, estos nuevos elementos van a adaptarse a las estructuras formadas anteriormente (Moscovici, 1979).

2) Esquematización: Abric (2001) lo define como “la construcción de una estructura conceptual, de un conjunto gráfico comprensible con la información seleccionada; es darle forma al objeto o cosa” (p. 158). Moscovici (1979) lo describe como una selección conveniente de la información, esta adaptación se logra a través del proceso de apropiación, se organiza internamente para conformar una imagen del objeto representado de manera coherente y de fácil expresión. Esto da lugar a la formación del núcleo central o figurativo.

3) Naturalización: Según Ibáñez (1988) es el proceso donde el núcleo central adquiere un status ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva. El núcleo central es el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental; sin embargo, se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo y se le atribuye plena existencia

fáctica. El núcleo pasa a ser la expresión directa de una realidad que se le corresponde perfectamente y de la cual no parece constituir sino un reflejo fiel. Una vez que ha quedado constituido, el núcleo tiene toda la fuerza de los objetos naturales que se imponen *por sí mismos* a nuestra mente. Los elementos del esquema figurativo son concretizados, adquieren estatus de EVIDENCIA, son integrados al sentido común (Moscovici, 1979).

Anclaje: "...es el mecanismo que permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con los objetos que no son familiares. Utilizamos las categorías que nos son ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social." (Moscovici, 1979, p. 121). Es el enraizamiento social de la representación. Antes de la formación representativa, la construcción de la representación del nuevo objeto se integra a un conjunto de sentidos y saberes preexistentes (familiarización con lo extraño).

2. Supuestos epistemológicos.

Para definir la estrategia de análisis y recolección de información de la presente investigación, se vuelve relevante investigar sobre quiénes y cómo se han estudiado las representaciones sociales. Araya (2002) reconoce tres escuelas para el estudio de las representaciones sociales.

La Escuela Clásica desarrollada por Denise Jodelet se encuentra en estrecha cercanía con la propuesta de Serge Moscovici. La Escuela clásica pone el acento en un enfoque procesual de estudio de las representaciones sociales, donde los sujetos en sus interacciones son productores de sentido y constructores dinámicos de la realidad social. El énfasis está más en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones, es decir, en los elementos que construyen y transforman el discurso y el

sentido de la acción social. Metodológicamente recurren, por excelencia, al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido (Banchs, 2000).

La Escuela de Aix-en-Provence, representada por Jean Claude Abric, estudia las representaciones sociales desde 1976 y centra sus estudios en los procesos cognitivos y estructurales. Se le conoce por el enfoque estructural de las representaciones sociales, es decir, pone el acento en el análisis de un núcleo central constituido, en este caso, en un núcleo de carácter socio-cognitivo. Por excelencia recurre a las técnicas experimentales (Banchs, 2000).

Por último, la Escuela de Ginebra, cuyo máximo exponente es Willen Doise, es conocida como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales. Doise al igual que Abric, se centra en el análisis del núcleo central constituido, pero con carácter socio-estructural (Banchs, 2000).

Esta investigación busca explorar la representación social de la educación sexual de los profesores y se centra en identificar cuáles son estas representaciones, se enfoca en los aspectos constituyentes y cómo estos aspectos construyen y transforman el discurso. Como la investigación apunta al contenido del discurso de los participantes, es que se toma la decisión de seguir la escuela clásica de las representaciones sociales y utilizar técnicas cualitativas que se centren en él; por lo tanto, se elige como técnica de recopilación de información la entrevista y, como estrategia de análisis, el análisis de contenido.

CAPITULO III:

DISEÑO DE INVESTIGACION

I. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general de investigación

¿Cómo representan socialmente, los profesores de la Comuna de Valparaíso, la implementación de espacios de Educación Sexual?

Preguntas específicas de investigación

a) ¿Cómo representan los profesores de la Comuna de Valparaíso su rol como implementador de espacios de Educación Sexual?

b) ¿Cómo representan los profesores de la Comuna de Valparaíso el impacto que tiene la Educación Sexual en sus estudiantes?

c) ¿Cómo representan los profesores de la Comuna de Valparaíso los facilitadores y obstaculizadores que existen al momento implementar espacios de Educación Sexual en las Escuelas?

II. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1. Objetivos de la investigación

Objetivo general de investigación

Caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso sobre la implementación de espacios de Educación Sexual.

Objetivos específicos de investigación

a) Caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso sobre su rol como implementador de espacios de Educación Sexual.

b) Caracterizar la representación social de los profesores de la comuna de Valparaíso en relación al impacto de la Educación Sexual en la vida sexual de sus estudiantes.

c) Caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso, sobre los facilitadores y obstaculizadores que existen al momento de implementar espacios de Educación Sexual en las Escuelas.

2. Enfoque de la investigación

El presente estudio es exploratorio, en tanto busca identificar las representaciones sociales que construyen los profesores en relación a la educación sexual en los establecimientos educacionales en los cuales trabajan, sin categorías previas, dada la ausencia de estudios previos en este ámbito en Chile. Por medio de metodología cualitativa, se busca explorar en la representación social del rol del profesor como implementador de espacios de educación sexual, la representación del impacto que tiene en los estudiantes el trabajo en temáticas de sexualidad y de los facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de esta actividad.

La investigación cualitativa pretende indagar en lo humano de algunos fenómenos; las significaciones, motivaciones, percepciones de los participantes. Aspira a contribuir a un cuerpo conceptual articulado, orientado a clarificar problemáticas; aportando a iluminar la práctica, dar sentido a lo que ocurre, en este caso, en las salas de clases y en el trabajo que hacen los profesores con respecto a los objetivos transversales del currículo (Denzin & Lincoln, 2015).

Otro de los objetivos que busca la investigación cualitativa y que la hace pertinente para este estudio es que pretende describir y contextualizar los fenómenos, pero desde una mirada reflexiva y crítica. Trata de hacer un

análisis del significado de la intersubjetividad humana en contextos específicos, en este caso en contextos educativos (Denzin & Lincoln, 2015).

Esta tesis pretende caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso desde una mirada constructivista, puesto que la mirada del sujeto de investigación se reconoce influenciada por valores personales, profesionales e institucionales. Esta influencia es determinante al momento de pensar en el paradigma constructivista para ver la realidad de la educación sexual en las escuelas, ya que supone que se observará la realidad en un momento determinado de la historia con jóvenes de ciertas características culturales, valores profesados por las instituciones y problemáticas sociales vivenciadas por los sujetos de investigación (Guba & Lincoln, 2002).

De alguna manera, se busca caracterizar la representación social de profesores sobre educación sexual; representación mediada por diversos elementos que serán identificados durante la investigación, con el objetivo final de aportar información determinante para la ejecución de programas educativos y sociales.

3. Participantes

Se elige a los profesores como unidad de observación por un tema de conveniencia, pertinencia y relevancia: (1) los adolescentes en este tema son una población habitualmente estudiada; (2) el acceso a las familias de los adolescentes, como otro actor relevante, puede ser de difícil acceso, conociendo otros estudios donde se observa poca participación de las familias en los contextos educativos; (3) de acuerdo al artículo 1° de la ley 19.418, los profesores son los responsables de entregar educación sexual en

los establecimientos educacionales (Lander, E., 2006; Denardin, F., 2010; García-Bacete, F. J., 2003; Garreta, J., 2010).

Es así como se define a los profesores y profesoras de establecimientos educacionales de la Comuna de Valparaíso como la población objetivo a estudiar. Los docentes deben cumplir con cada uno de los siguientes criterios de selección:

- ✓ Profesores y profesoras de segundo ciclo básico y enseñanza media, considerando que la adolescencia según la OMS abarca las edades de 10 a 19 años.

- ✓ Profesores y profesoras que se encuentren ejerciendo la docencia en establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares; esto se debe a que la teoría de representaciones sociales indica que los contextos donde se desarrolla la experiencia definen el tipo de representación social que se construye.

- ✓ Profesores y profesoras de establecimientos educacionales actualmente asumiendo funciones de jefatura de curso.

- ✓ Profesores y profesoras que hayan o no implementado espacios de educación sexual en los cursos donde desempeñan actualmente funciones de jefatura.

Igualmente, se deben destacar los criterios de exclusión:

- ✓ Profesores y profesoras con cargos directivos que no hayan ejercido la docencia directa el último año.

La muestra del estudio es intencionada, debido a que las profesoras y profesores fueron seleccionados basándose en los criterios de inclusión, sin perder de vista los objetivos del estudio.

Se accede a los profesores utilizando contactos previos de la investigadora en una variedad de establecimientos educacionales. Esta forma de acceso permite centrar la mirada en la representación de los profesores y no en los establecimientos educacionales donde se desempeñan.

4. Estrategias de recolección de información.

Como estrategia de recolección de información, se elaboró un guión para realizar una entrevista estructurada ([Ver Anexo 1](#)).

Las entrevistas cualitativas son flexibles, dinámicas, descriptivas, no directivas, no estandarizadas y abiertas. Este tipo de entrevista permite alcanzar el grado de flexibilidad necesario a medida que progresa la investigación, pero siempre contando con un guión que permita recopilar toda la información relevante para el análisis posterior. Formular las preguntas según la decisión del investigador permite profundizar en algunos puntos que pueden ir surgiendo a medida que transcurre la entrevista. Además, permite solicitar aclaraciones cuando algún punto no se entienda. Finalmente, el establecer un estilo propio y personal en la conversación, favorecerá el desarrollo de la entrevista, siempre y cuando el investigador se preocupe de minimizar los elementos externos que pueden interferir en su entrevista (Taylor & Bogdan, 2008; Creswell, 2013).

La conversación o diálogo cotidiano es uno de los primeros elementos básicos de toda entrevista. Para las representaciones sociales también el diálogo o la conversación es uno de los primeros elementos donde se puede apreciar el anclaje de una representación social (Abric, 2001). El anclaje en la representación social es un mecanismo que se utiliza para comprender objetos nuevos (Moscovici, 1979). Para esta investigación ese objeto nuevo

es la representación de la educación sexual por parte de los profesores, por lo tanto, lo que se busca a través del dialogo y la conversación es recopilar información que permita conocer este nuevo objeto, para integrarlo al conjunto de saberes ya conocidos.

Creswell (2013) estima importante determinar qué tipo de entrevista permite responder de mejor forma a la pregunta de investigación. Para esta investigación la entrevista estructurada presenta varias ventajas, algunas de ellas son: 1) La elaboración de preguntas son seguras para los que van a responder; 2) Fácil de administrar y evaluar; 3) Se necesita un limitado tiempo de entrenamiento para el analista; 4) Puede que existan entrevistas más pequeñas y eficaces (pp. 41-47).

Aplicar la entrevista requiere tacto y la habilidad para buscar la información que se desea conocer, es decir, indagar en los supuestos mantenidos por otros. También se debe considerar que el informante o participante, es un ser humano que da sentido y significado a la realidad por la cual es entrevistado, por lo tanto, reconocemos que por medio de esta conversación se va construyendo significado (Morse, 1994, 224-229).

Por su parte, se hizo hincapié durante la recopilación de información que la investigadora cuide el espacio donde se realizaría la entrevista; se buscó que este espacio fuera propicio para entrevistado/entrevistada e investigadora, con el objetivo de recuperar el máximo de información, destacando la importancia de los datos que proporcionaban los entrevistados. Para asegurar esto, se generó un guión que consideró un contacto previo y un encuadre ([Ver Anexo 1](#)), es decir; se acordó con los entrevistados el día y lugar en el cual se ejecutaría la entrevista, considerando que fuera favorable para ellos y la investigadora, y se informó a todos los entrevistados sobre los objetivos de la investigación.

Algunas consideraciones al momento de planificar y ejecutar la entrevista fueron: (1) no emitir juicios sobre la persona entrevistada, escuchar activa y respetuosamente; (2) permitir que la gente hable; (3) realizar comprobaciones cruzadas, que permitan aclarar ciertos puntos o comprobar la estabilidad de la opinión; (4) prestar atención: el entrevistado debe percibir que seguimos la conversación, en este sentido las repeticiones aclaratorias debieran ser utilizando los mismos términos que el informante o entrevistado; (5) ser sensibles: esto facilitará que el entrevistado adquiera confianza, además de considerar que el tema puede ser de mucha importancia para la persona y mostrarse sensible al tema motivará aún más al informante (Pérez Serrano, 2002). Entendiendo lo anterior, se veló porque las preguntas respondieran a los objetivos específicos de la investigación y se consideró en el guión preguntas alternativas para profundizar, resguardando el carácter exploratorio de la investigación. Además, se consideró el uso de material para las entrevistas: (1) dos grabadoras de audio para facilitar la escucha activa de la investigadora y almacenar la recopilación de información en caso de que existiera la falla de una de las grabadoras; (2) un block de notas para que la investigadora registre información considerada importante, demostrando al entrevistado que se está prestando atención y que la información entregada es relevante; (3) tres hojas para los entrevistados- cada una de ellas con el registro de una pregunta de la entrevista. Estas hojas permitieron que la entrevistada/entrevistado retuviera la pregunta y desarrolle su respuesta sin solicitar la repetición de la misma.

La entrevista estructurada aplicada abarcó tres temas, declarados en los objetivos específicos: (1) rol como implementador; (2) impacto de la temática en los estudiantes; (3) obstáculos y facilitadores en relación a la entrega de educación sexual.

Se realizó la cantidad de entrevistas suficientes hasta lograr la saturación. Se realizaron diez entrevistas, pero una de las entrevistas de establecimiento educacional particular subvencionado se descartó debido a que la información presentaba una estructura confusa y desarticulada, por lo que al momento del análisis existieron impedimentos para identificar los mensajes y codificarlos.

Antes de continuar con las entrevistas, es relevante mencionar que, de acuerdo a la declaración de Helsinki y la Ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal, se solicitó voluntariedad y se aseguró confidencialidad de la información recolectada a través del instrumento. Esto se garantizó por medio de la presentación de un consentimiento informado, construido para esta investigación y aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología, Universidad Alberto Hurtado ([Ver Anexo 2](#)). La aprobación del proyecto, la entrevista y el consentimiento informado fue realizada previa a la concertación y ejecución de las entrevistas.

Se realizaron las siguientes entrevistas, de acuerdo a lo planificado:

- ✓ Cinco profesores o profesoras de los establecimientos educacionales municipales.
- ✓ Cuatro profesores o profesoras de los establecimientos particulares subvencionados.
- ✓ Un profesor o profesora de establecimiento educacional particular.

En la Tabla 1: Resumen de entrevistas, se realiza un resumen de las entrevistas realizadas para esta investigación:

Número entrevista	Fecha de la entrevista	Horario de la entrevista	Duración de la entrevista	Seudónimo del entrevistado	Sexo del entrevistado	Tipo de establecimiento educacional	Edad del entrevistado
1	2015.07.28	11:30	15'03"	E1	Hombre	Municipal	40
2*	2015.08.03	18:19	53'56"	E2	Mujer	Particular Subvencionado	56
3	2015.08.14	14:28	16'52"	E3	Hombre	Municipal	34
4	2015.08.17	12:11	15'10"	E4	Mujer	Municipal	28
5	2015.09.02	16:34	28'49"	E5	Mujer	Particular	52
6	2015.09.03	19:14	31'03"	E6	Hombre	Particular Subvencionado	36
7	2015.09.10	15:02	19'34"	E7	Mujer	Particular Subvencionado	35
8	2015.09.10	18:31	25'05"	E8	Mujer	Municipal	36
9	2015.09.14	17:44	21'29"	E9	Mujer	Particular Subvencionado	35
10	2015.09.25	17:33	20'22"	E10	Mujer	Municipal	27

* La entrevista 2 no fue utilizada debido a dificultades en la identificación de los mensajes

Esta selección tuvo por finalidad representar la diversidad de contextos educacionales que influyen en la representación social que construyen los profesores en relación a educación sexual, considerando la representación de cada tipo de establecimiento a nivel nacional.

Además, para garantizar la confidencialidad, las entrevistas fueron identificadas con un seudónimo, como se puede ver en la Tabla 1: Resumen de entrevistas, este seudónimo está compuesto por la letra E – de Entrevista – y un número que corresponde al orden de realización de la entrevista.

Una vez realizadas las entrevistas, éstas se transcribieron en formato Word, utilizando el programa Dragon Naturally Speaking 11.0. Además, se confeccionó un protocolo de gestión de datos ([ver Anexo 3](#)), para establecer un formato estándar de transcripción.

Ya transcritas las entrevistas, éstas y los audios fueron ingresados al programa Atlas Ti, versión 7.5; donde se vinculó la transcripción con los archivos de audio, de manera tal de escuchar fragmentos de audio al

momento de leer la transcripción ([ver Anexo 3](#)). Una vez incorporadas las entrevistas en el programa Atlas Ti se comenzó el análisis de datos.

5. Procedimiento de análisis de datos.

Para analizar los datos obtenidos en las entrevistas, se utilizó la técnica de análisis de contenido sin categorías previas. Las razones son las siguientes:

El análisis de contenido se enfoca en la organización social del significado textual, en el contenido de lo hablado. Tonkiss (2004) señala que el lenguaje, más que reflejar una realidad, construye y organiza términos en que entendemos la realidad social, pues permite identificar discursos compartidos. Entonces, el lenguaje permite construir significado, dando cuenta de versiones particulares de la “realidad”; que se observa como verdad (Tonkiss, 2004).

Compartiendo la opinión con el autor anteriormente citado, Flick (2002), destaca que el análisis de contenido enfatiza la construcción de versiones de eventos en los reportes de personas o presentaciones.

López Noguero (2002) hace una distinción de este modelo de interpretación y señala que esta técnica se enmarca en el socio-constructivismo, dado que los textos no hacen referencia a una realidad externa, ni exponen contenido de forma neutral, sino que los significados generados en el texto son parte del mundo social en el cual el texto habla. De esta forma, permite dar cuenta de cómo los actores construyen el mundo, y cómo construyen y mantienen identidades de ellos mismos y de otros (Lopez Noguero, 2002).

Antes de continuar hablando del análisis de contenido, es preciso señalar que la mayoría de las técnicas de recolección de información utilizadas en investigación tienen como objeto producir material simbólico para registrarlo y analizarlo adecuadamente. Por ejemplo, cuando se entrevista a alguien o a un grupo, se plantean preguntas, pero no cualquier tipo de preguntas, sino aquéllas que son relevantes y que estimularán la conducta verbal del interlocutor, que producirá indicadores valiosos sobre el asunto investigado. Dicho producto es material simbólico que revela algo que lo trasciende (Raigada, 2002).

Determinada afirmación en una entrevista tiene significado para el investigador, ya que puede considerarla como indicador de la presencia de cierta actitud o valor, pero no será la intuición ni el impulso subjetivo del investigador lo que revele el verdadero significado; el auténtico valor del material significativo será revelado por el análisis cualitativo, que permitirá descubrir el sentido integrado de los símbolos (Raigada, 2002).

Cuando el investigador ha logrado un conjunto de materiales cualitativos, procedentes de registros de conductas, deberá clasificar el contenido en categorías apropiadas, para describirlo de forma ordenada y metódica; el proceso de clasificaciones denominado análisis de contenido o codificación.

Es posible identificar tres enfoques en el análisis de materiales simbólicos (López-Noguero, 2002):

(1) En el primero de ellos, el investigador se interesa por las características del propio contenido.

(2) En el segundo, trata de extraer inferencias válidas a partir de la naturaleza del contenido, respecto de las características de quienes producen el contenido.

(3) En el tercero, interpreta el contenido con la finalidad de revelar algo sobre la naturaleza de los oyentes a quienes se dirige.

Antes de mencionar cuál es el enfoque de análisis de esta investigación, se estima necesario conocer algunas características que nos aporta cada uno de estos enfoques de análisis:

A. *Por las Características del Contenido.*

Pueden considerarse tres usos del análisis del material simbólico, relacionados principalmente con las características sustantivas de este material:

a) Para descubrir tendencias en el contenido de la comunicación. Los estudios de tendencia se encuentran en trabajos que miden la opinión pública mediante encuestas por muestreo, aplicando las mismas preguntas a muestras comparables de población para detectar cambios de opinión. Las tendencias detectadas en trabajos científicos a lo largo de un periodo dilatado de tiempo son muy reveladoras de las fluctuaciones socio-económicas de un país.

Así mismo, los estudios de tendencias sirven para evaluar las contribuciones sociales de los medios de comunicación; estos estudios se podrían realizar mediante la comparación de las características de la comunicación con algún tipo de pauta establecida.

Algunos medios de comunicación suelen ser acusados de tendenciosos o frívolos en el tratamiento de ciertos temas. El análisis de contenido de la comunicación puede revelar objetivamente la tendencia del medio.

En este estudio, el uso de la tendencia podría ser de gran utilidad, generando criterios o dimensiones para estudios posteriores.

- b) Para comparar medios o niveles de comunicación. Por ejemplo, conocer la influencia en el discurso o el comportamiento sobre un tema que afecta a un grupo específico.
- c) Para mejorar métodos de investigación técnica. Mediante análisis de contenidos de diversas entrevistas, buscando en ellas contenidos simbólicos, sutiles, gestuales de los actores sociales se podrían deducir consecuencias muy útiles para la investigación.

B. *Por la Naturaleza del Contenido.*

a) El análisis de contenido puede revelar la forma en que éste influye sobre el público. Puede revelar estrategias para implementar determinadas actitudes en un colectivo.

b) Para medir la legibilidad del material de trabajo.

c) Para descubrir aspectos estilísticos en comunicaciones escritas o audiovisuales.

C. *Por la Interpretación del Contenido.*

Este enfoque del uso del análisis de contenido, está orientado a la búsqueda de conocimientos sobre el sujeto productor del material, en base al estudio de dicho material. En ocasiones el investigador no tiene acceso al autor del material simbólico, pero sí a parte de dicho material. Ante tales situaciones el análisis de contenido es útil para:

- a) Identificar las intenciones e incluso las características de los autores de la comunicación verbal o conductual.
- b) Determinar el estado psicológico de un individuo o grupo.
- c) Obtener información estratégica analizando manifestaciones o movimientos.

En esta investigación se busca, conocer las características del contenido, por lo tanto, este será el enfoque del análisis de contenido. El contenido será analizado a partir de una unidad mínima de análisis conocida como mensaje. El mensaje o acto de habla es definido como la unidad discursiva mínima con fuerza ilocutiva propia, lo que constituye la acción discursiva de mayor especificidad en la que podemos observar el uso de un mediador o concepto (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992, como se citó en Justiniano, 2015).

Los mensajes se identifican segmentando el discurso del participante en unidades que mantengan significado y sentido. Para identificar los mensajes se estableció los criterios y procedimiento en el protocolo de análisis elaborado para esta investigación ([ver Anexo 5](#)). Este protocolo indica (1) los criterios de selección de mensajes, (2) el procedimiento que se utilizó en cada una de las entrevistas para identificar los mensajes, (3) los pasos en Atlas Ti para seleccionar el mensaje, lo que se denomina en el programa, *citar*.

Una vez citados los mensajes, se prosiguió con la codificación ([ver Anexo 5](#)). Esta etapa consideró códigos iniciales propuestos por los objetivos específicos, agregando progresivamente otros códigos emergentes. Los códigos iniciales son:

- ROL COMO IMPLEMENTADOR (código descriptivo): Se aplica este código cuando el mensaje refiere a experiencias, generalidades y prescripciones del rol del profesor sobre educación sexual.
- IMPACTO DE LA EDUCACION SEXUAL (código descriptivo): Se aplica este código cuando el mensaje se refiere a la acción de planificar o poner en práctica, medidas y métodos para la educación sexual.
- OBSTACULO (código valorativo): Se aplica este código cuando el entrevistado de forma explícita identifica a un objeto, dimensión, persona, institución o directriz que dificulta la labor del profesor en el trabajo de la educación sexual. Este código se puede referir a obstáculos internos o externos.
- FACILITADOR (código valorativo): Se aplica este código cuando el entrevistado de forma explícita identifica a un objeto, dimensión, persona, institución o directriz que favorece o "hace fácil" la labor del profesor en el trabajo de la educación sexual. Estas valoraciones pueden ser: interna o externa, presente o deseada.
- CARACTERIZACIÓN DEL PARTICIPANTE (código descriptivo): Se aplica al mensaje que se refiere a los datos personales y profesionales del entrevistado.

Durante esta etapa de codificación, se observó que algunos mensajes se centraban en el contenido y otros en valoraciones, por lo tanto, los códigos iniciales además cuentan con una identificación de código descriptivo o valorativo. Los códigos descriptivos tienen énfasis en el contenido del mensaje y los códigos valorativos tienen énfasis en la ponderación que otorga el entrevistado en el mensaje.

Cada código fue definido en la medida que se identificó en el discurso y se les atribuyó la característica de descriptivo o valorativo según correspondiera.

Una vez finalizada la codificación inicial, se identificó que los mensajes en algunas ocasiones correspondían a una representación a modo de definición genérica. En otras ocasiones, el mensaje se basaba en la experiencia del participante y en otras, se distinguía una representación prescriptiva, es decir, como un deber ser que se atribuía al objeto representado. Observando esto, se decidió asignar a cada cita codificada, una codificación adicional, que identifique el tipo de representación: RDefinición, RExperiencia y RPrescripción.

Habiendo cumplido con la codificación, utilizando el programa Atlas Ti, se procedió a generar tablas de frecuencia y co-ocurrencia de los códigos descriptivos, valorativos y de tipos de representación (ver Anexo 5).

Se exportaron todas las citas desde Atlas Ti a una planilla Excel, organizando: identificación de la cita, cita, códigos descriptivos, códigos valorativos, relato del contenido.

Una vez distinguidos los contenidos de los mensajes y sus respectivas codificaciones, se procedió a establecer relaciones entre categorías. Para esto, se utilizó las tablas obtenidas del programa Atlas Ti (ver Anexo 5).

Las tablas utilizadas son las siguientes:

Tabla 3: Co-ocurrencia entre códigos descriptivos.

Tabla 5: Co-ocurrencia entre códigos descriptivos y tipos de representación.

Tabla 4: Co-ocurrencia entre códigos descriptivos y códigos valorativos.

Tabla 2: Frecuencia de códigos descriptivos en documentos primarios.

Todos los procedimientos anteriores facilitaron el análisis de los datos para obtener los resultados que se ven detallados en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV:

RESULTADOS

Antes de comenzar la presentación de los resultados, recordemos los objetivos de la investigación, que serán la guía para la presentación de este capítulo.

Los resultados que se presentan a continuación responden, en última instancia, al objetivo general:

- *Caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso sobre la implementación de espacios de Educación Sexual.*

Las preguntas del instrumento de recolección de datos, responden a los objetivos específicos:

a) *Caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso sobre su rol como implementador de espacios de Educación Sexual.*

b) *Caracterizar la representación social que tienen los profesores de la comuna de Valparaíso en relación al impacto de la Educación Sexual en la vida sexual de sus estudiantes.*

c) *Caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso, sobre los facilitadores y obstaculizadores que existen al momento de implementar espacios de Educación Sexual en las Escuelas.*

Las entrevistas realizadas a docentes de establecimientos educacionales municipales, subvencionados y particulares de la comuna de Valparaíso; fueron transcritas en Word y analizadas utilizando el programa Atlas Ti. Se identificaron en el discurso de los entrevistados, unidades mínimas de análisis, identificadas como mensajes. Estos mensajes se

categorizaron analizando su contenido y utilizando el programa Atlas Ti, fue posible identificar las categorías y relacionarlas. Estos hallazgos serán presentados a continuación, pero antes se describirá el formato de presentación.

Para presentar cada una de las categorías que emergieron en el discurso de los docentes entrevistados, primero se presenta de forma general la categoría principal y su contenido. Una vez presentada la categoría principal, se la relaciona con otras categorías identificadas en el discurso de los participantes.

Las categorías se destacan en el texto presentándose subrayadas para facilitar su identificación a lo largo del capítulo. Al mencionar cada categoría o su relación entre ellas, se menciona entre paréntesis, la frecuencia de mensajes y el número de entrevistas en que emergió esa categoría, por ejemplo: (NM5, NE 3).

Una vez presentada la categoría principal o sus relaciones, se ejemplifica el análisis realizado, utilizando los mensajes del discurso de los participantes; los mensajes citados y la entrevista a la que pertenecen, se presenta entre paréntesis; la identificación de entrevista con una letra E y el número respectivo, seguido por el número de párrafo correspondiente, por ejemplo: (E1, párrafo 10).

Para comenzar, se presenta la Tabla 2, en la que se observa la frecuencia con que se identificó cada una de las categorías de representación en el discurso de los participantes. La descripción de estas categorías será presentada a lo largo de la exposición de resultados del estudio, salvo la categoría sociedad, la cual sólo se presentó en sólo dos entrevistas con un total de tres mensajes, considerándose insuficiente para considerarse representativa.

Tabla 2
Frecuencia de categorías descriptivos de representación por documento primario

	E1	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	TOTALES
Implementador	17	10	10	17	10	19	20	13	13	129
Condiciones para la implementación	11	7	0	9	2	10	5	2	8	54
Jóvenes	5	3	3	7	0	9	9	8	5	49
Familia, padres o apoderados	4	1	5	3	3	5	6	7	3	37
Impacto de la Educación Sexual	5	6	3	6	2	0	7	1	5	35
Competencia del implementador	0	3	3	5	0	6	5	6	3	31
Educación Sexual	0	6	3	7	2	6	4	1	1	30
Sexualidad	4	9	5	6	0	0	3	0	1	28
Profesor	0	7	2	2	5	2	1	1	5	25
Consecuencia de la sexualidad	6	2	1	5	0	1	1	3	1	20
Escuela	0	2	5	0	3	0	2	2	0	14
Fuentes de información	6	0	0	2	1	0	2	0	0	11
Sociedad	0	2	0	1	0	0	0	0	0	3
TOTALES:	58	58	40	70	28	58	65	44	45	466
* Los códigos que serán considerados en el análisis son aquellos que se presentan en cuatro o más entrevistas.										
* El código "Sociedad" no se considerará en el análisis debido a que se presenta sólo en dos entrevistas.										

1. Rol de Implementador.

En este apartado se presentan los resultados correspondientes al primer objetivo específico de la investigación:

- a) Caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso sobre su rol como implementador de espacios de Educación Sexual.

1.1. Descripción de la categoría principal.

En el análisis realizado, la categoría rol del implementador (NM 129, NE 9) se describe como *todo mensaje que se refiere a las generalidades, experiencias y prescripciones del rol del profesor en espacios de educación*

sexual. Una vez identificada en el discurso de los participantes, se analizó tanto su contenido como su relación con otras representaciones manifestadas en el discurso.

Los participantes consideran que el rol de implementador es clave o importante en la implementación de espacios de educación sexual:

“Pienso que es importantísimo el rol del profesor en cuanto a la educación sexual...” (E1, párrafo 3)

“...así que yo considero que el rol, hoy en día, que tiene un profesor con respecto a la educación sexual, es clave...” (E4, párrafo 14)

La representación del rol de implementador en el relato de los participantes, tiene relación con un rol orientador, mediador o de facilitador de los estudiantes en su vida sexual. Esto se puede observar en los siguientes mensajes:

“...orientarlos a que sea de forma sana principalmente, no enferma, en algunos casos se puede transformar en cosas como esas...” (E1, párrafo 64)

“...yo creo que el rol de un profesor debiera ser de mediador...” (E7, párrafo 8)

“Lo otro es que creo que los profesores somos facilitadores en el aprendizaje de los niños o de los jóvenes, yo trabajo con los chicos de enseñanza media, tengo claro que mis estudiantes saben del tema, tienen dudas, pero conocen del tema de la sexualidad, no vienen en blanco, entonces nuestra labor es facilitar u orientar a los jóvenes, aclarar sus dudas, para que vivan una sexualidad de forma sana, con placer, con amor, sin trancas...” (E9, párrafo 9)

Los participantes consideran que este facilitador o guía, en su rol de implementador, debe contar con los conocimientos sobre sexualidad y ser objetivo al abordar la temática de la sexualidad:

“...entonces súper importante que el profesor se maneje con los contenidos, sepa abordarlos y que se haga cargo, porque es una parte de nuestra labor formadora...” (E5, párrafo 10)

“...o sea, tratamos de dejar todo lo que es religión y temas de política de lado, se comentan, pero bajo punto de vista muy objetivo...” (E4, párrafo 46)

Además de contar con los conocimientos, los participantes estiman que, en el rol de implementador, incluye la búsqueda y uso de espacios para la educación sexual. Algunos aspectos a tomar en cuenta para implementar estos espacios son el ambiente y tiempo o momento para educar en sexualidad:

“...por ende el rol que nosotros tenemos es de abrir esos espacios de conversación, que sea algo natural...” (E4, párrafo 6)

“...en la clase de orientación, nosotros tenemos una hora dedicada a clases de orientación en todos los cursos, desde...en todos los cursos...y en esa hora se trabajan diferentes temas: convivencia escolar, (...) y sexualidad, la segunda mitad del año se trabaja siempre sexualidad, a diferentes niveles, pero la segunda mitad del año...se trabaja drogas también...orientación es la clase donde podemos trabajarlo...” (E7, párrafo 43)

El rol de implementador, de acuerdo a los entrevistados, incluye la confianza como un aspecto a considerar, ya sea en la preparación del espacio o en la relación docente-estudiante:

“...sí, lo que pasa es que yo llevo hartos años acá, soy profesora de algunos desde chicos y...con la confianza, con el tiempo, entonces algunos te buscan y es complicado porque ahí

uno tiene que dividirse, tiene que dividirse obligadamente...” (E7, párrafo 44)

“...uf! Es importante, puede ser muy significativo cuando generas, como te decía, un ambiente de confianza, yo creo que la confianza es fundamental...” (E9, párrafo 16)

Además el rol de implementador, para los participantes, significa trabajar en conjunto con las familias:

“...y lo otro también partir también trabajando con los apoderados...” (E3, párrafo 30)

“Creo que dentro de la planificación también es muy importante conversar con los padres sobre los temas que trataremos...” (E8, párrafo 9)

Para finalizar con la descripción de la categoría rol de implementador, la idea de orientador y profesional con conocimientos para hablar de educación sexual se relaciona con un sentido de responsabilidad y compromiso en el tema de sexualidad de los niños y jóvenes que asisten a sus escuelas. En los relatos presentados a continuación, queda explícitamente declarado este sentido:

“Entonces yo creo que es una obligación nuestra...” (E6, párrafo 48)

“Mmm...y si, es parte intrínseca de la profesión, que necesita de tu preocupación por darle un espacio, a veces formal, otras veces se da porque los alumnos te buscan...” (E10, párrafo 9)

En síntesis, los participantes consideran su rol de implementador como orientadores o facilitadores, que deben buscar espacios de educación sexual considerando las características de este espacio y considerando a las familias de los estudiantes.

1.1.1. Relación del rol de implementador con otras categorías.

A continuación, se presentan los resultados de la categoría rol de implementador en relación con otras categorías, presentando las asociaciones en orden de frecuencia, las cuales se observan en la Tabla 3:

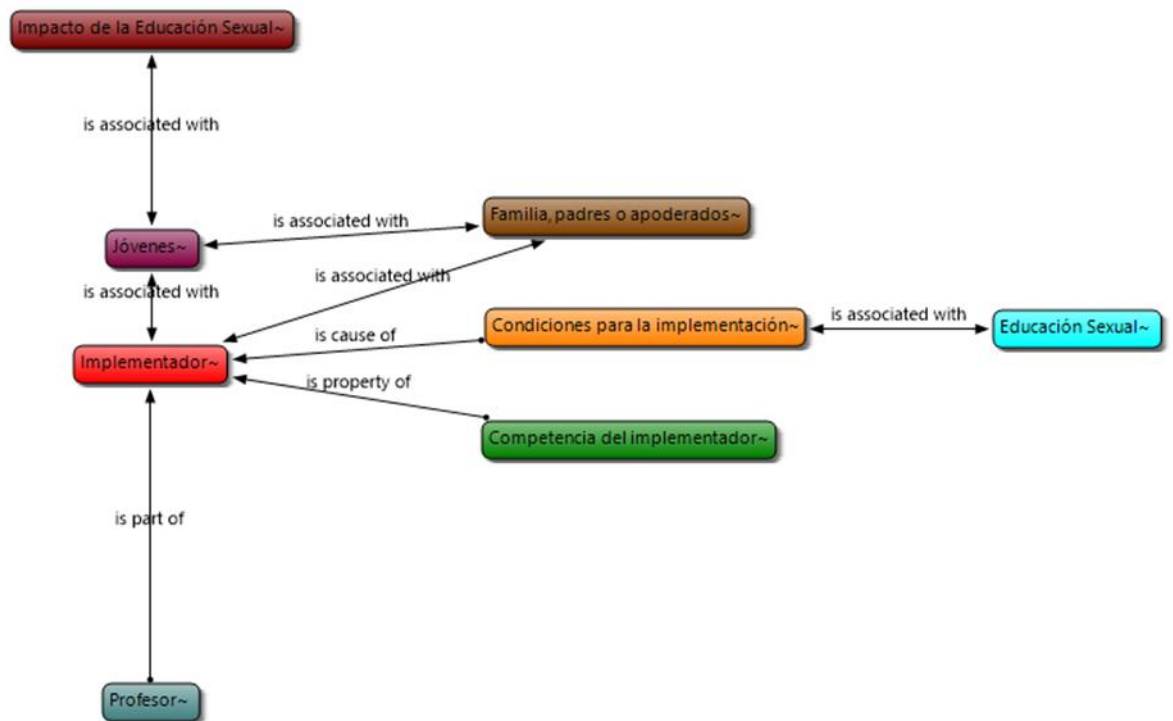
Tabla 3
Co-ocurrencia de Categorías Descriptivas de Representación

	Implementador	Jóvenes	Condiciones para la implementación	Familia, padres o apoderados	Impacto de la Educación Sexual	Educación Sexual	Competencia del implementador	Sexualidad	Profesor	Consecuencia de la sexualidad	Escuela	Fuentes de información	Sociedad	TOTALES:
Implementador	0	11	10	8	3	3	7	3	7	3	1	0	0	56
Jóvenes	11	0	1	6	5	2	1	4	2	1	1	2	0	36
Condiciones para la implementación	10	1	0	2	2	4	4	0	1	0	1	0	0	25
Familia, padres o apoderados	8	6	2	0	1	3	0	2	0	1	2	0	0	25
Impacto de la Educación Sexual	3	5	2	1	0	3	0	2	1	2	0	0	0	19
Educación Sexual	3	2	4	3	3	0	1	0	0	0	0	1	0	17
Competencia del implementador	7	1	4	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	14
Sexualidad	3	4	0	2	2	0	0	0	0	0	2	1	0	14
Profesor	7	2	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	13
Consecuencia de la sexualidad	3	1	0	1	2	0	1	0	1	0	0	0	0	9
Escuela	1	1	1	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	8
Fuentes de información	0	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4
Sociedad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTALES:	56	36	25	25	19	17	14	14	13	9	8	4	0	240

* En gris se marcan las co-ocurrencias entre la misma categoría
 * Las co-ocurrencias de mayor mayor frecuencia se destacan de color rojo intenso, a medida que baja la frecuencia disminuye la intensidad del color.

Para simplificar la información de la Tabla 3, se presenta a continuación el Diagrama 1: Red de Vínculos, generado por el software utilizado para el análisis de datos, Atlas Ti:

Diagrama 1: Red de Vínculos



1.1.1.1. Relación Rol de implementador - Jóvenes.

La categoría rol de implementador se asocia con mayor frecuencia con la categoría jóvenes (NM 11, NE 5), lo que se representa en el Diagrama 1 por la cercanía de la categoría jóvenes con la categoría principal.

Para presentar la relación entre categorías, se realizará una descripción general de la nueva categoría y luego se profundizará en su

relación con la categoría principal. A continuación, la presentación general de la categoría jóvenes.

La categoría jóvenes (NM 49, NE 8) se describe como *todos los mensajes que dicen relación a comportamiento, ideas y sentimientos de los jóvenes. Se aplica para los jóvenes con quienes trabaja el docente en la escuela y para los jóvenes en general, incluyendo la vivencia de los jóvenes en su sexualidad de una forma descriptiva y valorativa.*

Los jóvenes son representados por los participantes como individuos con distintos grados de conocimiento sobre sexualidad:

“...que hay cosas que ellos no saben, en cuanto a la salud, en cuanto a ser responsable con el acto sexual...” (E1, párrafo 74)

“...porque los chicos tienen...hay cosas que ellos piensan que son...que son así, pero en realidad cuando uno les aclara quedan súper impactados...” (E4, párrafo 15)

Los jóvenes son identificados por los participantes como receptores de la educación sexual y también son identificados como un grupo social con necesidades y capacidades específicas; con inquietudes, opiniones y audacia:

“...que muchos están muy deseosos de aprender, de preguntar, en el momento en que se le presentan esas interrogantes, eh...” (E1, párrafo 30)

“...tú no sabes lo que te pueden preguntar, los niños son...como decirlo...audaces...” (E8, párrafo 17)

“Es increíble la cantidad de dudas que tienen, sobre todo los adolescentes que no han hablado de este tema con sus padres, se nota; los que han tenido algún tipo de conversación más bien te dan opiniones sobre el tema...” (E9, párrafo 12)

Para finalizar con la presentación general de la categoría jóvenes, los participantes señalaron que no desconocen el hecho que algunos de sus estudiantes ya tienen algún grado de experiencia en su vida sexual, lo que podría incidir en su abordaje del tema con ellos:

“Y yo creo que ahí los adolescentes se agarran porque "en mi casa dicen esto", y son todos de casas distintas, entonces algunos ya están haciendo algunas cosas y otros no...” (E7, párrafo 39)

“Obvio, tener conciencia de que estás trabajando con chicos que están creciendo y están experimentando cosas, claro que ayuda, quizás no es de mi agrado saber que están haciendo, pero si me hago la ciega...la que no veo, es peor...” (E9, párrafo 28)

Entonces, los jóvenes son representados como personas con distintos grados de conocimiento sobre sexualidad, quienes poseen necesidades y capacidades específicas en relación al mismo tema y algunos ya tienen experiencia en su vida sexual.

A continuación se presentan los resultados de relación entre las categorías rol de implementador y jóvenes. Los participantes coinciden en que implementar espacios de educación sexual es complejo por el desafío que supone trabajar con jóvenes con las características que los docentes les atribuyen:

“Porque es complicado, hasta dónde llego, hasta dónde llego, porque estoy en un curso donde tengo treinta y cinco, pero todos no saben lo mismo, entonces hay algunos que saben menos y pueden abrir los ojos y voy a decir cosas que quizá no tienen por qué manejar, pero hay niños que ya las hacen, entonces es un tema súper complicado, que todos decimos...y es "choro" porque todos decimos "ay si tenemos que trabajarlo" y cómo lo hacemos y por dónde empezamos y vamos directo...” (E7, párrafo 16)

“algunos chicos son complicados y a veces requiere la atención de todo el equipo.” (E10, párrafo 43)

Como ya fue dicho en la presentación general de la categoría jóvenes, los participantes consideran que los estudiantes ya saben de sexualidad; ya sea por conocimientos o por experiencia. Por lo tanto, los docentes en su rol de implementador pueden trabajar con este conocimiento al momento de implementar un espacio de educación sexual:

“...cuando uno llega, no sé, a tercero, cuarto medio a hablar, de repente, sobre temas que tengan que ver con educación sexual, ya hay muchas chicas y chicos que ya están con un nivel bastante avanzado en el conocimiento de lo que es sus prácticas sexuales y todo...” (E3, párrafo 23)

“Lo otro es que creo que los profesores somos facilitadores en el aprendizaje de los niños o de los jóvenes, yo trabajo con los chicos de enseñanza media, tengo claro que mis estudiantes saben del tema, tienen dudas, pero conocen del tema de la sexualidad, no vienen en blanco, entonces nuestra labor es facilitar u orientar a los jóvenes, aclarar sus dudas, para que vivan una sexualidad de forma sana, con placer, con amor, sin trancas...” (E9, párrafo 9)

En relación a la implementación de este espacio, los participantes representan la educación sexual como un espacio que requiere confianza y respeto. Esto lo relacionan con la confianza o desconfianza que tienen los jóvenes con el profesor y con sus compañeros:

“...pero no sé si te das cuenta, a veces uno llega a ser tan significativo para los estudiantes que ellos tienen la confianza para acudir a ti y no a sus padres en estos temas, eso es súper fuerte...” (E9, párrafo 44)

“...mmm...no sé si profundizar, pero me gustaría agregar que este tema es súper íntimo, por lo que mi trabajo debe ser crear un ambiente de confianza y respeto, creo que eso es lo más difícil, sobre todo porque los chicos se van a reír, van a querer burlarse e incluso les va a dar vergüenza, es complicado pero no imposible...” (E10, párrafo 35)

Los siguientes dos mensajes son emitidos solo por un participante, sin embargo, se optó por presentarlos en los resultados de la relación rol de implementador - jóvenes, pues puede ser un aspecto interesante a explorar a futuro. El primer mensaje tiene relación con la característica volátil que tiene la responsabilidad en los jóvenes:

“Los niños son siempre receptivos, pero cuesta como que tomen responsabilidades; les puedo hablar mucho de métodos anticonceptivos, de los embarazos adolescentes, pero después tú hablas y ninguno se cuida en una relación sexual ponte tú, y lo hablamos antes y ellos opinaron y dijeron que si era importante...” (E7, párrafo 42)

El otro aspecto tiene relación con la visión maternalista de la docente hacia sus estudiantes (NM 11, NE 5):

“Quisiera extender su niñez por un poquito de tiempo más, los niños crecen súper rápido...(risas)...sueno como mi abuelita...(risas)...esto pasa cuando te conviertes en mamá, creo que no me pasaba antes, ahora que soy mamá soy súper sobreprotectora, no solo de mi hija, también de mis alumnos. Viene con el territorio, creo yo. Eso.” (E8, párrafo 50)

Para resumir, los participantes tienen claridad que su rol de implementador es complejo pues la temática es compleja, pero es posible de abordar teniendo en cuenta que los jóvenes ya cuentan con conocimientos previos y; si consideran que sus estudiantes tienen confianza con ellos, entonces tienen herramientas con las cuales trabajar en este espacio de educación sexual a implementar.

1.1.1.2. Relación Rol de implementador – Familia, padres o apoderados.

El rol de implementador también se asocia con la categoría familia, padre o apoderados (NM 8, NE 5).

Se comenzará con una presentación general de esta nueva categoría. familia, padres o apoderados (NM 37, NE 7); descrita como todos los mensajes que se refieren descriptiva o valorativamente a las acciones, características y apreciaciones asociadas a familia, padres o apoderados de los estudiantes.

En general, los participantes consideran que las familias, padres o apoderados tienden a no hablar de sexualidad y, si llegan a hablar, no profundizan en el tema:

*“...y claramente hay cosas que en la familia no se ha hablan...”
(E4, párrafo 4)*

*“...si los apoderados tampoco profundizan el tema...” (E1,
párrafo 69)*

Una de las primeras relaciones que aparece entre las categorías rol de implementador y familia, padres o apoderados tiene relación con la falta de apertura por parte de los padres para hablar de sexualidad y la objetividad del implementador para abordar los temas. Esta asociación se presenta en los relatos de los participantes como una presunción:

“...uno ahí tiene que ser monja contemplativa, sin juicio valor, sin nada, aunque te digan lo más terrible del mundo, para que ellos se acerquen y conversen, porque a veces los papás tampoco...les da vergüenza a los papás y te tiran, nos tiran todo a nosotros (los profesores)...” (E5, párrafo 18)

“Nosotros tuvimos una época, hace muchos años atrás, varias alumnas embarazadas, hartas... así como dos o tres por curso... que ahí uno se cuestiona ¿es culpa del colegio? tampoco es culpa del colegio porque hay unos papás detrás, si generalmente uno les puede dar mucha información y si ellos no la tocan o...no la sienten tampoco...” (E7, párrafo 25)

Si bien los participantes concuerdan en que los apoderados conversan poco sobre sexualidad con sus hijos; también concuerdan que falta comunicación entre los implementadores - rol de implementador - y los padres - familia, padres o apoderados - para planificar actividades de educación sexual. Esta falta de comunicación es atribuida tanto a una falta de capacidad de la escuela para convocar a los padres como a la falta de participación de las familias:

“...a veces son las familias, pero que tienen que ver con nosotros también, yo siento que no hemos logrado...como tener esta reunión entre familia y colegio a veces, porque a veces no pueden venir, cuando hacemos la escuela de padres, por ejemplo, vienen súper pocos papás porque trabajan porque no sé qué, entonces no logramos aunar criterios...” (E7, párrafo 38)

“Ahora, hablar del tema solo pensando en el proyecto educativo, no sirve de mucho, como profesor jefe uno debe ser capaz de generar un nexo entre el colegio y los apoderados, entonces uno debe motivar a los padres para que hablen de este tema e informarles que desde el colegio se va a hablar el tema...” (E9, párrafo 10)

Finalmente, los entrevistados concuerdan en que la educación sexual es una tarea compartida entre profesores y apoderados, implementadores y familia. Representan esta relación como una responsabilidad compartida, que requiere una negociación entre ambos:

“Para mí la educación sexual tiene que ver con valores, con creencias, con la familia, o sea, yo puedo aportar desde mi especialidad y mi labor como docente, pero hay una cuota que le corresponde a la familia y en la cual no me puedo meter, no corresponde...” (E9, párrafo 14)

“...este año me pasó con una apoderada que no quería que se hablara de métodos anticonceptivos, se armó una discusión muy grande con el resto de los apoderados, al final acordamos que para la sesión de métodos anticonceptivos su hija iba a hacer trabajo en biblioteca, todos los apoderados estaban de acuerdo

en tratar el tema salvo ella, así que ahí hubo que negociar....”
(E10, párrafo 25)

Entonces, se puede resumir que la relación entre rol de implementador y familia, padres o apoderados se representa como una relación donde el primero se hace cargo de la falta de comunicación por parte de los apoderados con los estudiantes para hablar de sexualidad, lo que se puede ver exacerbado con la falta de comunicación entre docentes y apoderados. Sin embargo, también existe la representación de que cualquier actividad de educación sexual es responsabilidad de ambos actores y debe ser negociada por ellos.

1.1.1.3. Relación Jóvenes – Familia, padres o apoderados.

Antes de continuar con las relaciones entre la categoría principal de rol de implementador y otras categorías asociadas, nos detendremos en los mensajes de dos categorías asociadas que presentan alta co-ocurrencia entre sí. Estas categorías son jóvenes y familia, padres o apoderados (NM 6, NE 4).

Los docentes entrevistados que pertenecen a establecimientos particulares o particulares subvencionados asumen que la realidad de los jóvenes y sus familias para acceder a métodos anticonceptivos es diferente a otras realidades. Relatan que las familias y jóvenes que pertenecen a este tipo de establecimiento tienen acceso más expedito a métodos anticonceptivos:

“Ahora tú acá no vas a ver embarazos no deseados, porque aquí las niñas todas toman pastillas, todos los niños usan condón, las que están empezando las relaciones sexuales, toman pastillas, los papás compran las pastillas, que usen los condones, viste...”
(E5, párrafo 14)

“Ahora, lo otro, y no quiero sonar discriminativa, pero los jóvenes acá igual tienen recursos como para acceder a pastillas o condones, para cuidarse, somos un colegio particular subvencionado, pero igual las familias acá tienen recursos...” (E9, párrafo 19)

Los participantes también asumen que la relación entre jóvenes y familia, padres o apoderados es débil y escasa, dejando a los jóvenes en situaciones de abandono o vulnerabilidad. Esto, especialmente por condiciones laborales de los padres:

“pero claro en la casa están más solos también, hoy día los papás trabajan todo el día; son bastante más abandonados en ese aspecto y los papás como que no tocan tanto el tema, más cuando uno está pasando estos temas: “ah! que están pasando en el colegio?” (E7, párrafo 27)

“De repente veo a mis alumnos tan vulnerables, con poca protección de la familia...tenemos muchos niños que son criados por madres solteras que son el único sustento del hogar y tienen que trabajar muchas horas para mantenerse; otros chicos que los crían las tías o las abuelas...no sé, me da la impresión que tienen más confianza para hablar estos temas conmigo que en su casa...mal que mal pasan más tiempo en la escuela que en la casa. Ahora no son todos, pero me ocurre con frecuencia, más de lo que quisiera.” (E8, párrafo 48)

Esta última idea se relaciona con un aspecto de la representación del rol como implementador, que supone ofrecer una relación de confianza a los jóvenes, en compensación de su falta de comunicación con los apoderados.

1.1.1.4. Relación Rol de implementador – Condiciones para la implementación.

Antes de analizar la relación entre ambas categorías, se presenta la categoría condiciones para la implementación (NM 54, NE 8); la que se describe como todo mensaje que se refiere a la acción de planificar o poner

en práctica, medidas y métodos para la educación sexual sin especificar el sujeto de la acción o cuando el sujeto explícito es un miembro de la institución escolar diferente al implementador.

Los participantes representan, con mayor frecuencia, que falta tiempo para dedicarle al tema. Especifican que la preparación de las sesiones toma tiempo extra de su trabajo:

“...eh...la falta de tiempo para dedicarle como debe ser...” (E1, párrafo 38)

“...uh! Pensando en lo que recién hablábamos...el tiempo, toma mucho tiempo preparar las sesiones, o sea, es trabajo extra, tiempo menos para la casa, la familia, los amigos, sin duda...” (E8, párrafo 38)

Las condiciones para la implementación es la siguiente categoría que se vincula con rol del implementador (NM 10, NE 5). Muchas de estas asociaciones se refieren a que las condiciones de la escuela para implementar espacios de educación sexual son un apoyo necesario para la acción de implementar:

“...sí, si las abordamos, las abordamos y teníamos también asesorías de, eh...en este caso habían psicólogos que nos entregaban material y...” (E1, párrafo 53)

“yo creo que el rol del profesor como facilitador de los espacios...bueno el rol, los espacios que nos tiene que dar el colegio también porque hay una obligación clara, yo como profesor de matemáticas no me puedo meter hablar de educación sexual si el colegio no me da el espacio.” (E7, párrafo 48)

1.1.1.5. Relación Condiciones para la implementación – Educación Sexual.

Nuevamente, nos encontramos con dos categorías asociadas con alta co-ocurrencia. En esta oportunidad son las condiciones para la implementación y educación sexual (NM 4, NE 4)

Antes de describir esta relación, se realizará una presentación general de la categoría educación sexual (NM 30, NE 7). Se describe educación sexual como *los mensajes que se refieren a la finalidad (intención educativa), lineamientos, metodología o definición de la Educación Sexual, lo propio de la Educación Sexual:*

Lo primero que se puede mencionar de la categoría educación sexual es que los participantes la representan de forma incorporada a los contenidos curriculares de las escuelas, como un contenido que debe ser abordado:

“...a ver, yo creo que, bueno, a pesar de que la educación sexual hoy en día se impone como una necesidad dentro de la escuela...” (E3, párrafo 90)

“Pero, tienen que tener cuidado, entonces la educación sexual tiene que ser un eje dentro del plan de orientación de los cursos. Está como sistema reproductor en los contenidos de la malla curricular del ministerio, ya, estructura, función; y tú si quieres darle más, le das. Los más chicos en la pre básica también, “cuidando mi cuerpo”, “cuáles son las partes íntimas”, “como protejo mi cuerpo”, hay hartas guías súper, pero sobre todo con los adolescentes y que...” (E5, párrafo 46)

Los participantes también señalan que hay diferentes espacios y formas de abordar la educación sexual; esto se puede realizar desde la

asignatura de ciencias o se puede utilizar el espacio de orientación. La representación de cada uno de estos espacios es distinta y se relaciona con la forma de abordar la temática:

“...y está dentro de un eje del plan de orientación que hay en cada curso, nosotros tenemos una planificación, está: “conocimiento de nuestro cuerpo” “la pre pubertad”, todo el área que hay de desarrollo sexual...” (E5, párrafo 7)

“...Ah!, eso es importante, las dinámicas de trabajo son distintas, como se trabaja el tema en clases de ciencias y orientación, es diferente como abor das el tema...” (E8, párrafo 25)

También se menciona el inicio de la educación sexual a temprana edad, para algunos entrevistados como una necesidad y para otros, una realidad:

“...y queremos crear efectivamente una cultura de la educación sexual hay que partir a temprana edad...” (E3, párrafo 29)

“Estamos empezando con los chiquititos, yo sé que en “infant”, que son los cursos de dos años, tres años se trabaja el tema de la educación sexual, se trabaja, no sé, el cuerpo, la importancia de que...de que no dejen a otros tocarlos, o sea, todas esas cosas se trabajan pero hay ciertos niveles que lo vamos perdiendo porque aparecen otros problemas...” (E7, párrafo 14)

Entonces, los participantes representan la educación sexual incorporada al curriculum y con su inicio a temprana edad en la escuela.

Continuando con la relación entre las categorías asociadas, la categoría educación sexual se relaciona estrechamente con condiciones para la implementación. De esta manera, se relaciona también con el rol de los profesores como implementadores de espacios de educación sexual.

Una de las condiciones mencionadas por los entrevistados se refiere al apoyo que reciben las escuelas de organizaciones o personas externas:

“con decirte que el semestre pasado vino Programa Alerta (programa interuniversitario de las universidades tradicionales de la Región de Valparaíso que tiene por objetivo prevenir el contagio por VIH-SIDA) vinieron a dar una charla a enseñanza media;” (E5, párrafo 8)

1.1.1.6. Relación Rol de implementador – Competencia del implementador.

Las siguientes categorías en relación son rol de implementador y competencia del implementador (NM 7, NE 4).

Previo a presentación de esta relación, se presenta la categoría competencia del implementador (NM 31, NE 6). Esta categoría incluye *todo mensaje que hace referencia a la presencia o ausencia de características personales o profesionales, capacitación o preparación del implementador en educación sexual.*

En general, los participantes concuerdan en la falta de capacitación o de formación en educación sexual, planteando que, si hay que abordar el tema, se tiende a ser autodidacta:

“...o sea, derechamente los docente no fueron formados en esto, o sea, aquí los que tienen conocimiento es porque de alguna forma se han autoformado, son autodidactas sobre lo que significa este tipo de educación...” (E3, párrafo 48)

“Pero esto debiera estar en la parte formativa del profesor, muchos dicen "es que nadie me enseñó a ser profesor jefe" y es super cierto, uno lo trabaja desde la intuición o desde lo que tus compañeros te puedan enseñar y desde lo que uno trae de la

casa o del colegio, es como ir aprendiendo todos los días...” (E7, párrafo 49)

Refiriéndose ahora a la relación con rol del implementador, la competencia del implementador se asocia principalmente en aspectos de preparación o formación y planificación de las actividades.

Los entrevistados señalan que desde la formación inicial docente no hay preparación para abordar las jefaturas de curso y hablar de temáticas tan íntimas. En relación con esto, mencionan que es parte de su rol ser autodidactas y ocupar tiempo personal para preparar estos temas:

“Lo otro, es que yo no me sentía preparada para abordar el tema, tuve que estudiar mucho, tuve que preparar mucho...en la universidad te enseñan a planificar, a gestionar el curriculum, te enseñan tu especialidad, pero no te enseñan a ser profesor jefe y enfrentar estos temas en consejo de curso o en orientación...aprendes en el camino, haciendo las actividades. Mmm...si yo creo que esos son los obstáculos principales...” (E8, párrafo 42)

“Prepararse en el tema es fundamental, a mí me sirvió mucho leer, preguntar a los profes de biología y a otros compañeros, aunque es “pega” extra, pero es necesaria, es tu trabajo. ¿te respondo con eso?” (E10, párrafo 13)

En relación con la representación de la ausencia de preparación para las jefaturas de curso en formación docente, los profesores también representan el rol de implementador en una relación de apoyo con sus pares y por parte de las escuelas; es decir, las competencias del implementador se van adquiriendo en la medida que se en su rol de implementador se enfrentan a la temática, siendo acompañados por sus pares o compañeros en esta formación:

“Hay un colega que es “seco”, mucha experiencia, súper comprometido con la escuela, con su trabajo y él le dijo que la clave era escoger la dinámica, si a ella le daba pudor el tema,

mejor que escogiera una dinámica conveniente para ella; creo que eso también ayuda, escoger una dinámica que te facilite hablar de sexualidad...” (E8, párrafo 34)

“...mmm...yo creo que el trabajo en equipo...en relación a este tema nos hemos coordinado, hemos trabajado el tema en consejo, es más tuvimos una capacitación, yo y la otra profesora de biología nos capacitamos con un curso del ministerio y después replicamos la capacitación con nuestros compañeros, específicamente los profesores jefes....” (E9, párrafo 23)

A modo de resumen, los docentes dicen no contar con formación o capacitación para enfrentar las jefaturas de curso y temas de sexualidad. En relación con esto, como parte de su rol de implementador está adquirir esas competencias de forma autodidacta y contando con el apoyo de la institución escolar y de otros profesores o compañeros de trabajo con experiencia o conocimientos en educación sexual.

1.1.1.7. Relación Rol de implementador – Profesor.

La última asociación identificada es entre las categorías rol de implementador y profesor (NM 7, NE 4). Siguiendo el formato de las relaciones anteriores, primero se presenta la nueva categoría asociada.

La categoría profesor (NM 25, NE 6) se refiere *al trabajo del profesor en su rol de educador, dentro y fuera de la sala de clases, en el imaginario social y su labor específica; excluyendo mensajes que refieran específicamente a su rol en la educación sexual.*

Los participantes representan su labor de profesor como personas comprometidas con su trabajo, independiente del cansancio o de lo difícil que pueda ser trabajar con familias en situaciones adversas:

“En general, yo veo en mis colegas eso...los veo, o sea, “nos veo” cansados, pero siempre comprometidos. Si te gusta tu trabajo, los vas a hacer y bien...” (E10, párrafo 22)

“En todo caso, yo estaba clara que si trabajaba en una escuela municipal iba a vivir estas cosas, que iba ver estas realidades tan distintas a la mía en mi niñez e incluso en mi juventud, pero no me molesta, fue una elección...” (E8, párrafo 49)

Los entrevistados también representan su rol de profesor como educadores no solo de conocimientos sino también de valores. Consideran que su trabajo se extiende más allá de la asignatura de su especialidad, enseñando hábitos y valores como parte de su profesión y de su compromiso con las instituciones educacionales en la que trabajan:

“...si nosotros no estamos solamente aquí para enseñar los conceptos, los contenidos; sino también para enseñar valores a los niños, que aprendan a amar y cuidar su cuerpo...” (E5, párrafo 11)

“...bueno, o sea, parte de ser profesor es habilitar espacios de formación que no sean exclusivamente de tu especialidad, yo soy profesor de historia, pero tengo claro que como profesor mi tema es formar en la vida, creo que es intrínseco a ser profesor, ¿cierto?” (E10, párrafo 7)

En cuanto a la relación entre categorías, los entrevistados asocian tanto el rol de implementador como el del profesor con una figura cercana a los jóvenes, en algunos casos lo representan más cercano que sus propias familias con gran posibilidad de impactar en sus vidas:

“...y en algunos casos, inclusive, está esa visión de vocación del profesor ser visto como un familiar más grande, como el papá sustituto, la mamá sustituta, entonces, a veces, cuando esa visión está bien asumida y se trabaja bien desde el punto de vista profesional, yo creo que tiene mucho impacto en lo que es la formación de la sexualidad o en la formación emocional de los estudiantes...” (E3, párrafo 44)

“...muchas veces los niños o confían más en nosotros o se ven más en confianza con nosotros para tratar diferentes temas, que con sus amigos, que con sus padres...” (E6, párrafo 45)

Los entrevistados consideran que el rol del implementador es un rol intrínseco al ser profesor, representándolo como parte de su tarea de enseñar:

“...yo creo que el rol del docente, más que nada es una obligación que tenemos nosotros como docentes para trabajar y para tratar estos temas, entonces yo creo que el rol nuestro es de ser guía, de mucho escuchar y formar y guiar, es nuestra labor principal, tenemos ese rol dentro de nuestras obligaciones y tenemos que hacerlo...” (E6, párrafo 11)

“Quizás es muy político lo que te voy a decir, pero soy hija de profesores y siempre vi que la labor del profesor es formar en distintas áreas, la sexualidad es solo una de ellas...” (E10, párrafo 8)

Esta última idea se relaciona también con el rol que se atribuyen – como profesor y como implementador de espacios de educación sexual - de facilitador, mediador y orientador.

Resulta interesante observar el lugar que dan los docentes entrevistados a la educación sexual como parte de su rol como profesor y, en relación con lo anterior, cómo tanto el rol de implementador como de profesor lo representan con un sentido de obligación y responsabilidad en la tarea, basando su labor en las relaciones de confianza y cercanía que logran con sus estudiantes, interactuando con ellos como facilitadores, mediadores y orientadores.

2. Impacto de la Educación Sexual.

En este apartado se presentan los resultados asociados al segundo objetivo específico de la investigación:

- b) Caracterizar la representación social que tienen los profesores de la comuna de Valparaíso, del impacto de la Educación Sexual en la vida sexual de sus estudiantes.

La categoría impacto de la educación sexual es una de las categorías que aparece dentro de las más frecuentes en las entrevistas realizadas (NM 35, NE 8). Se describe, para esta investigación, como *todo mensaje que se refiere a los efectos que se generan al implementar o no implementar espacios de educación sexual*.

Los participantes representan el impacto de la educación sexual como la evitación de efectos no deseados. Por ejemplo, embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual; mencionan la prevención de estos efectos no deseados como objetivo a lograr si se implementan espacios de educación sexual con éxito:

“Si logramos hacer eso, yo entiendo, por ejemplo, vamos a evitar una serie de cosas que van desde embarazos no deseados hasta enfermedades asociadas a los contactos sexuales sin protección, por ejemplo...” (E3, párrafo 32)

“En esta escuela en particular, no hemos tenido niñas embarazadas, quizás porque somos una escuela pequeña, hemos sido capaces de proteger mejor a los niños, pero de los cinco años que llevo trabajando aquí, no hemos tenido un caso de embarazo, quizás eso es parte del impacto de la educación sexual en esta escuela, no lo sé, no sabría darte una explicación...” (E8, párrafo 23)

Analizando los resultados de esta categoría, nos encontramos con que los participantes consideran que el impacto de la educación sexual en la vida de los estudiantes no es tan notorio y expresan su inseguridad de lograr objetivos como retrasar el inicio de la actividad sexual o prevenir embarazos adolescentes:

“mmm...el impacto de la educación sexual...yo diría que no es mucho” (E1, párrafo 18)

“Creo que cubrimos una necesidad pero no estoy seguro si logramos un objetivo de prevenir embarazos o que no empiecen tan temprano a tener relaciones sexuales o a ser más respetuosos en sus relaciones de pareja.” (E10, párrafo 18)

Si bien los entrevistados consideran que el impacto de la educación sexual no es tan notorio si tomamos en cuenta algunos efectos como embarazos adolescentes o enfermedades de transmisión sexual, sí consideran como un impacto de la educación sexual que los estudiantes se interesan y preguntan por temas de sexualidad, son participativos en estos espacios de educación sexual e incluso buscan espacios confidenciales para resolver dudas:

“...mmm...es muy relevante, se nota que se genera un impacto en los estudiantes pues participan, preguntan, incluso te buscan para hacerte preguntas más confidenciales...” (E8, párrafo 21)

“...mmm...impacto...en general creo que hay un impacto que se manifiesta en el interés de tratar el tema...” (E10, párrafo 16)

En resumen, los participantes representan el impacto de la educación sexual como algo de gran importancia, ya que los jóvenes muestran interés por el tema, pero los profesores tienen dudas que puedan lograr retrasar el inicio de la vida sexual de los jóvenes u otros eventos no deseados como evitar embarazos adolescentes.

2.1. Relación Impacto de la Educación Sexual – Jóvenes

La categoría impacto de la educación sexual se relaciona con la categoría jóvenes (NM 5, NE 4), lo que es esperable, considerando que la pregunta por el impacto en los jóvenes las vincula.

Los participantes consideran que algunos estudiantes toman conciencia sobre su vida sexual y las consecuencias de vivir su sexualidad sin considerar precauciones. Sin embargo, reconocen que esto no ocurre con todos los estudiantes:

“...yo veo que el impacto se produce en aquellos alumnos que tienen conciencia de eso y que saben que se pueden exponer a una situación complicada si no toman cuidado, por ejemplo, al tener relaciones sin condón, que pueden quedar embarazadas y de estas mismas enfermedades. Entonces, yo creo que hay un número de gente en la comunidad de alumnos que tiene conciencia de eso y hay otras que no...” (E1, párrafo 24)

“No sabría dimensionarte el impacto, pero sí te puedo contar que tengo estudiantes que me han contado que les han pedido a los papás que les compren condones o pastillas porque van a comenzar su vida sexual o ya comenzaron, o sea, después de las clases, les queda dando vuelta la información de que hay que cuidarse...” (E9, párrafo 17)

Uno de los entrevistados vincula la edad de los jóvenes con el impacto de la educación sexual. El entrevistado plantea que mientras más temprano se comience a hablar de educación sexual, mayor podría ser el impacto. La hipótesis del entrevistado no fue manifestada por otros participantes. Sin embargo, la incluimos en la presentación de resultados como un aspecto que podría contrastarse en futuras investigaciones:

“...yo creo que cuando uno va a hablar a esa edad; primero, segundo medio, todavía tienen una posibilidad de generar un impacto real y concreto en lo que son sus... partiendo por el autoconocimiento y también teniendo la posibilidad de...mirar la sexualidad como un proceso natural sano, etcétera...” (E3, párrafo 18)

“...yo creo que bajo, bajo esa...esa visión yo creo que para uno mientras más temprano desarrolle la educación en, la educación de la sexualidad en los niños, las niñas, yo creo que el impacto es mayor...” (E3, párrafo 22)

En resumen, los participantes representan el impacto de la educación sexual como incipiente en la prevención de efectos no deseados de la actividad sexual, como el embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual. Algunos aspectos que visualizan como impacto de la educación sexual es que motiva a los jóvenes a conversar, participar y resolver dudas sobre sexualidad, aunque no de manera generalizada, dado que no todos los estudiantes desarrollan una conciencia sobre su vida sexual. Los docentes entrevistados consideran importante lograr como objetivo de la educación sexual retrasar el inicio de la vida sexual en niños y adolescentes, evitar embarazos adolescentes y enfermedades de transmisión sexual, pero se sienten inseguros de lograr esta meta.

En el próximo capítulo se presentan los resultados del tercer objetivo específico, que apunta a la representación de los aspectos que facilitan y obstaculizan la implementación de espacios de educación sexual en la escuela. En ese capítulo podremos dilucidar algunas razones por las cuales los participantes representan el impacto de la educación sexual como poco visible, expresando inseguridad en el logro de los objetivos esperados. Al mismo tiempo, se analizará aquellos elementos que facilitan su tarea y estiman necesarios para implementar estos espacios de educación sexual.

3. Facilitadores y Obstaculizadores.

En este apartado se presentan los resultados asociados al tercer objetivo específico de la investigación:

c) Caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso, sobre los facilitadores y obstaculizadores que existen al momento de implementar espacios de Educación Sexual en las escuelas.

Previo a la presentación de resultados, se despliega la Tabla 4: Co-ocurrencia de Categorías Descriptivas y Valorativas de Representación, que presenta la frecuencia de la co-ocurrencia entre las categorías descriptivas - con un énfasis en el contenido de la representación- y las categorías valorativas – con un énfasis en el valor que otorga el entrevistado al contenido.

Tabla 4
Co-ocurrencia de Categorías Descriptivas y Valorativas de Representación

	Facilitador	Obstáculos	TOTALES:
Implementador	10	9	19
Condiciones para la implementación	4	11	15
Competencia del implementador	4	8	12
Familia, padres o apoderados	3	8	11
Escuela	7	0	7
Profesor	4	1	5
Educación Sexual	2	2	4
Fuentes de información	3	1	4
Jóvenes	0	3	3
Sexualidad	0	1	1
Sociedad	0	1	1
Consecuencia de la sexualidad	0	0	0
Impacto de la Educación Sexual	0	0	0
TOTALES:	37	45	82

* Las co-ocurrencias de mayor mayor frecuencia se destacan de color rojo intenso, a medida que baja la frecuencia disminuye la intensidad del color.

A continuación, se presentará con mayor detalle la relación entre las categorías descriptivas y valorativas.

3.1. Facilitadores.

En esta investigación se asignó la categoría facilitador a *todo mensaje donde el entrevistado de forma explícita identifica a un objeto, dimensión, persona, institución o directriz que favorece o facilita la labor del profesor en el trabajo de la educación sexual. Estas valoraciones pueden ser internas o externas, presentes o deseadas.*

Los participantes distinguen diferentes categorías como facilitadores en la implementación de espacios de educación sexual

3.1.1. Rol de implementador como facilitador.

Como se observa en la Tabla 3, los participantes distinguen el rol de implementador como el principal facilitador (NM 11, NE 9), pues los entrevistados en su rol de implementador establecen una relación de confianza y cercanía con los jóvenes, que les permite hablar de algunos temas. En este caso, de sexualidad:

“...entonces pasa mucho que con los profesores se crean lazos de confianza donde abordan esos temas, entonces pienso que eso puede ser facilitador...” (E1, párrafo 29)

“...bueno, yo creo que un facilitador del trabajo docente, en este caso, es que yo creo que los profesores y las profesoras siguen siendo sujetos muy cercano a los estudiantes...” (E3, párrafo 33)

Los participantes reconocen la disposición del docente en su rol de implementador, como un facilitador. La disposición del docente a trabajar temas de sexualidad facilitan la labor, desde la motivación por hablar del tema hasta la forma de abordar los temas de sexualidad (NM 11, NE 9):

“...yo creo, que partiendo por la disposición de cada uno de los docentes, del interés que tenga en abordar estos temas, y en preocuparse por enfrentar todas estas preguntas o la educación integral de los niños, no solamente algo pedagógico, no sólo algo curricular sino que abordar toda la temática de la sexualidad con ellos...” (E6, párrafo 18)

“También lo otro que me facilitó el trabajo fue que fui muy honesta con mis alumnos, les decía cuando no tenía la respuesta a su pregunta, pero que la iba a averiguar y que se la traía para la siguiente sesión.” (E8, párrafo 36)

Los participantes también mencionan que el trabajo colaborativo entre docentes es una estrategia que facilita el trabajo en su rol de implementador. Desde este punto de vista, compartir experiencias y materiales es considerado un facilitador:

“Pero lo que nos facilita el trabajo es que tenemos un buen grupo de compañeros de trabajo, nos compartimos el material: "oye, aquí está tal actividad" "oye, encontré esto", eso es una bendición porque (...)" (E7, párrafo 34)

“...mmm...yo creo que el trabajo en equipo...en relación a este tema nos hemos coordinado, hemos trabajado el tema en consejo, es más tuvimos una capacitación, yo y la otra profesora de biología nos capacitamos con un curso del ministerio y después replicamos la capacitación con nuestros compañeros, específicamente los profesores jefes...” (E9, párrafo 23)

Si bien, el siguiente mensaje aparece en solo una entrevista; se consideró relevante incorporarlo en la presentación de resultados. Un participante, en su rol de implementador, manifiesta que una de las cosas que facilita su labor, es tener la capacidad de ver a los jóvenes como tales.

Más que verlos como niños, los ve como personas que se están conociendo a sí mismas y que están viviendo una etapa de descubrimiento a través de la experiencia:

“También creo que los profesores de media se motivan con el tema, escuchamos a nuestros jóvenes, sus conversaciones y comentarios de las fiestas y esas cosas, sabemos lo que hacen o lo que están pensando hacer, nos preocupamos, eso quizás también ayuda, que tenemos conciencia de que trabajamos con adolescentes, no con niñitos, me refiero a que están lejos de jugar con muñecas y autitos, salen a carretear y pololean y toman y muchas cosas más.” (E9, párrafo 27)

3.1.2. Escuela como facilitador

La escuela resulta ser distinguida, por los participantes, como otro facilitador principal (NM 7, NE 4).

Los participantes al referirse a la escuela como facilitador mencionan a todos sus integrantes como personas necesarias para la implementación de espacios de educación sexual. Sin embargo, se debe destacar que los entrevistados representan como especialmente significativo el apoyo de los equipos directivos para esta tarea:

“...y en ese sentido siento que la dirección es bastante apoyo, porque ellos también nos dicen que estos temas hay que conversarlos ya desde cuarto básico en adelante...” (E4, párrafo 48)

“...mmm...en esta escuela en particular...el departamento de orientación y la dirección, los veo como facilitadores porque no han vetado el tema, nos permiten y nos dicen que debemos tratar el tema, nos orientan sobre cuáles son los límites recordándonos el proyecto educativo del colegio y se preocupan de que cumplamos con este compromiso educativo.” (E8, párrafo 31)

3.1.3. Condiciones para la Implementación como facilitador

La escuela es el lugar donde, en esta investigación, exploramos cómo se implementan espacios de educación sexual. Dentro de la escuela, las condiciones para que la implementación de espacios de educación sexual sea posible son identificadas como facilitadores por parte de los entrevistados.

Entre las condiciones para la implementación que reconocen como facilitadoras (NM 4, NE 3), los participantes principalmente hacen referencia a programas y materiales de apoyo, junto con profesionales de salud como sujetos que ayudan a la planificación e implementación de espacios de educación sexual:

“...todas las personas del área de la salud, si uno les pide ayuda, siempre están dispuestas...” (E5, párrafo 23)

“Entonces yo creo que facilitadores, yo creo que sería primero la intención del profesor, del docente y luego todos los apoyos que podamos tener en cuanto...en las escuela, de los directivos, el apoyo material, la orientación...los mismos programas que hay respecto a educación sexual, en el colegio nosotros tenemos el apoyo de estos programas, todo eso más la intención de cada uno...” (E6, párrafo 19)

3.1.4. Competencia del implementador como facilitador

Los entrevistados, representan la necesidad de contar con algunas competencias que facilitarían la implementación de espacios de educación sexual. La experiencia docente y la capacitación en el tema de sexualidad son mencionadas como facilitadores (NM 4, NE 3):

“Creo que los años de experiencia como profesor jefe también te facilitan el trabajo, ya este es mi cuarto año de profesora jefe, mi cuarto año de hablar de sexualidad y se me hace más fácil cada vez...” (E8, párrafo 32)

“...y lo segundo es... tener ese recurso de otros cursos que hemos hecho, de algunas capacitaciones que nos han mandado o que ha venido gente a darnos algunas charlas... eso es facilitador...” (E7, párrafo 35)

Las categorías familia, padres o apoderados, profesor, educación sexual y fuentes de información, si bien aparecen en la Tabla 3 como facilitadores, no fueron consideradas en la presentación de resultados por su baja frecuencia de mensajes o su baja aparición en entrevistas (menos de tres entrevistas).

3.2. Obstaculizadores.

En esta investigación se estimó necesario no sólo preguntar por los elementos o personas que ayudan para implementar espacios de educación sexual, sino también por aquellos elementos o personas que dificultan la tarea. Se consideró como obstaculizador *todo mensaje donde el entrevistado de forma explícita identifica a un objeto, dimensión, persona, institución o directriz que dificulta o complica la labor del profesor en el trabajo de la educación sexual. Esta categoría se puede referir a obstáculos internos o externos.*

3.2.1. Condiciones para la implementación como obstaculizador

La categoría que se representó con mayor frecuencia como obstaculizador en el relato de los participantes tiene relación con las condiciones para la implementación (NM 11, NE 9); principalmente la carga de trabajo docente, que califican como excesiva y limitante:

“...Ay! No te imaginas la cantidad de trabajo que significa planificar, y cada vez es más pesado, porque además como te evalúan y te ponen más pruebas para evaluar tu trabajo, es complejo, es complejo congeniar tu trabajo como profesor jefe y profesor de una asignatura...” (E8, párrafo 40)

“Yo creo que la carga de trabajo que tenemos, nos impide hacer eso, mucha planificación y evaluación y poco tiempo para reflexionar sobre estos temas, sin contar la contingencia, los problemas internos y eso...” (E10, párrafo 29)

Otro de los aspectos representado como obstaculizador de las condiciones de implementación tiene que ver con los momentos disponibles para su implementación. Los entrevistados señalan que existen pocos momentos o que no existen lineamientos claros desde el nivel central para utilizarlos:

“Pero es difícil el rol que juega el profe en la educación sexual, porque primero tenemos pocos espacios...” (E7, párrafo 11)

“Yo creo que falta un lineamiento claro desde el Ministerio de Educación, yo sé que dentro de la planificación anual debe estar, te lo piden, pero cuando el Ministerio después te exige evaluación y evaluación y evaluación, ¿Cómo vas a dar respuesta a esto? Es poco coherente, ese es otro obstáculo...” (E10, párrafo 30)

3.2.2. Rol de implementador como obstaculizador

Resulta interesante que la categoría rol del implementador sea el principal facilitador y al mismo tiempo sea una de los obstaculizadores más frecuentes, ocupando el segundo lugar de frecuencia (NM 9, NE 5). Un aspecto del rol del implementador que es visto como obstáculo es el hecho que el tema de sexualidad puede complicar a los profesores, por la vergüenza o por la aprehensión ante la posibilidad de hablar de temas que no sean adecuados para la edad de los estudiantes:

“Pero eso yo creo que más los obstáculos que tienen los profesores, es el miedo a tocar el tema, ¿por qué? Porque ellos tienen, yo estoy especulando, según mi percepción, les da como vergüenza hablar también de estas cosas, porque tú no sabes que te van a preguntar los niños, porque te pueden preguntar un montón de cosas, y que tú a lo mejor no tienes los conocimientos, la forma de contestar... la forma de abordar lo que creo que les cuesta mucho a los profesores sobre todo los que son más jóvenes... porque los niños siempre tratan de interrogar, los que somos más viejos ya le perdimos el miedo al ridículo, al morbo, a todo, ya no es tema, para mí no es tema y no es que yo ande husmeando ni soy pedófila ni nada...” (E5, párrafo 36)

“Porque es complicado, hasta dónde llego, hasta dónde llego, porque estoy en un curso donde tengo treinta y cinco, pero todos no saben lo mismo, entonces hay algunos que saben menos y pueden abrir los ojos y voy a decir cosas que quizá no tienen por qué manejar, pero hay niños que ya las hacen, entonces es un tema súper complicado, que todos decimos...y es "choro" porque todos decimos "ay si tenemos que trabajarlo" y cómo lo hacemos y por dónde empezamos y vamos directo...” (E7, párrafo 16)

Además, en el rol de implementador se menciona la falta de comunicación como un obstaculizador. Sin embargo, en esta categoría no solo se menciona la falta de comunicación con las familias, también se señala que falta comunicación entre los docentes:

“...a veces son las familias, pero que tienen que ver con nosotros también, yo siento que no hemos logrado...como tener esta reunión entre familia y colegio a veces, porque a veces no pueden venir, cuando hacemos la escuela de padres, por ejemplo, vienen súper pocos papás porque trabajan porque no sé qué, entonces no logramos aunar criterios.” (E7, párrafo 38)

“Otro obstáculo es que nos falta sentarnos y discutir y acordar objetivos, actividades, evaluación, todo eso.” (E10, párrafo 28)

3.2.3. Competencias del implementador como obstaculizador

Algunos aspectos de las competencias del implementador también son representadas como obstaculizadores (NM 8, NE 5). El principal aspecto mencionado tiene relación con la falta de preparación durante la formación docente para hablar de educación sexual y falta capacitación en la temática:

“Lo otro, es que yo no me sentía preparada para abordar el tema, tuve que estudiar mucho, tuve que preparar mucho...en la universidad te enseñan a planificar, a gestionar el currículum, te enseñan tu especialidad, pero no te enseñan a ser profesor jefe y enfrentar estos temas en consejo de curso o en orientación...aprendes en el camino, haciendo las actividades. Mmm...si yo creo que esos son los obstáculos principales...” (E8, párrafo 42)

“...bueno, yo, bueno, primero los obstáculos que hay tiene que ver con cuestión de conocimientos...” (E3, párrafo 46)

“...yo creo que es la falta de capacitación a los docentes sobre el tema de educación sexual...” (E4, párrafo 90)

3.2.4. Familia, padres o apoderados como obstaculizador

Finalmente, los participantes consideran que las familias, padres o apoderados también son un obstaculizador en la implementación de espacios de educación sexual (NM 8, NE 8), dado que no abordan el tema y porque ven a sus hijos como niños:

“...pero muchas de las familias este tema lo pasan por alto, no lo consideran necesario. Entonces ese es un obstáculo grande en la escuela y yo me imagino que en varias escuelas sucede lo mismo...” (E6, párrafo 28)

“Sabes, también creo, en este colegio en particular, es que algunas familias se niegan a aceptar que sus hijos están creciendo y que necesitan hablar de sexualidad...nuevamente, no son todos, pero los que yo puedo considerar como problema, o sea, como obstáculo, son los padres que se niegan a ver que hijos ya no son niños y que están cambiando, creciendo, convirtiéndose en adultos, con todo lo que eso significa...” (E9, párrafo 33)

Como se puede ver en la Tabla 4, existen otras categorías que también fueron valoradas como obstaculizadores, entre ellas tenemos las categorías de jóvenes, educación sexual, profesor, fuentes de información y sexualidad. Sin embargo, el número de mensaje es menor de tres, por lo que no fueron consideradas en el análisis.

Resumiendo, los participantes en su rol de implementador consideran que es posible implementar espacios de educación sexual en los establecimientos educacionales en los que trabajan. Los facilitadores que ven para esta tarea se relacionan con la disposición que tienen los docentes para abordar la temática de la sexualidad en las salas de clases, pues se representan como personas de confianza y cercanía con los estudiantes. Además para realizar estas actividades contarían con la colaboración de los

equipos directivos, apoyo externo de profesionales de la salud, además de sus propios colegas quienes comparten material y sus conocimientos sobre educación sexual.

Al mismo tiempo, representan aspectos que pueden obstaculizar la tarea de implementación. Los participantes consideran que tienen una carga de trabajo docente excesiva y, por lo tanto, limitante. Además la implementación se podría ver dificultada debido a los pocos lineamientos que existen desde el nivel central como para planificar o implementar un espacio de educación sexual. Aparentemente, los docentes también podrían sentir vergüenza al hablar de sexualidad o se les dificultaría la implementación de un espacio de educación sexual pues no tienen claros los límites de la temática. Junto con lo anterior, tienen dificultades para planificar actividades con las familias, por lo que la falta de comunicación con los apoderados para aunar criterios también obstaculizaría la tarea de implementación. Se debe considerar también que los apoderados, de acuerdo a los participantes, ven a sus hijos como niños y no hablan del tema de sexualidad por lo que los participantes representan que la responsabilidad cae en ellos.

4. Tipos de Representación

De acuerdo a la conceptualización de las representaciones sociales, las personas construimos este conocimiento observando nuestro entorno, hablando sobre la información que en él circula, interactuando con el entorno e incorporando conocimientos de modelos de pensamientos establecidos por la tradición o la ciencia (Jodelet, 1984, p.473). Por esta razón, sólo identificar la representación de los profesores sobre la implementación de espacios de educación sexual parece ser insuficiente, pues al analizar el discurso es posible identificar desde qué punto representan la realidad de la educación sexual en las escuelas.

A pesar que el siguiente análisis no fue contemplado en los objetivos específicos, y tomando en cuenta el marco teórico, se tomó la decisión de analizar los resultados distinguiendo en el discurso de los participantes, si la representación social corresponde a una definición (información o abstracción), experiencia (vivencia en interacción con el entorno) o prescripción (modelo de pensamiento).

La categoría definición se describe como *todos los mensajes que señalen generalidades o abstracciones a modo de definición de las categorías descriptivas.*

La categoría experiencia se describe como *todo mensaje que dé cuenta de mensajes experienciales, es decir, que estén ubicados espacial o temporalmente y que incluyan al entrevistado como participante de la experiencia.*

Finalmente la categoría prescripción que se describe como *todo mensaje cuya representación señale un deber ser, un imperativo sobre la categoría asignada.*

La Tabla 5: Co-ocurrencia de Códigos Descriptivos y Tipos de Representación relaciona las categorías descriptivas con los tres categorías de tipos de representación descritas anteriormente: definición, experiencia y prescripción. Esta tabla será utilizada para la siguiente etapa de la presentación de resultados:

Tabla 5				
<i>Co-ocurrencia de Categorías Descriptivas y Tipos de Representación</i>				
	RDefinición	RExperiencia	RPrescripción	TOTALES:
Implementador	70	40	21	131
Condiciones para la implementación	32	17	7	56
Jóvenes	41	10	2	53
Familia, padres o apoderados	23	10	5	38
Impacto de la Educación Sexual	31	3	2	36
Competencia del implementador	9	18	5	32
Educación Sexual	17	10	5	32
Sexualidad	24	3	3	30
Profesor	17	5	5	27
Consecuencia de la sexualidad	11	8	2	21
Escuela	10	4	2	16
Fuentes de información	11	0	0	11
TOTALES	299	128	59	

En esta etapa de la presentación de resultados, se presentará cada categoría descriptiva en sus distintas formas de representación. se mantiene el formato de presentación con el nombre de la categoría subrayada y la frecuencia entre paréntesis, señalando el número de mensajes y número de entrevistas, a modo de ejemplo: (MN 10, NE 5). No se realizará análisis de la categoría, si está se encuentra en menos de tres entrevistas o si durante el análisis de contenido no se puede identificar la representación.

4.1. Rol de implementador y sus diferentes representaciones.

El rol de implementador es la categoría que descrita con mayor frecuencia a modo de definición (NM 70, NE 9). Pero solo algunos aspectos del rol son descritos de forma genérica. Uno de estos aspectos es la representación del rol de implementador como un rol clave o fundamental en la educación sexual:

*“Entonces nuestro rol en ese sentido es fundamental yo creo...”
(E6, párrafo 46)*

“...así que yo considero que el rol, hoy en día, que tiene un profesor con respecto a la educación sexual, es clave...” (E4, párrafo 14)

Otra de las características del rol de implementador descritas como definición se refiere al rol de facilitador u orientador que tienen los docentes en la implementación de espacios de educación sexual:

“...mmm...creo que facilitar, orientar a los jóvenes...generar un nexo entre familia y colegio...saber que temas puedo tocar y cuales no...mmm...si eso...” (E9, párrafo 15)

“Orientarlos principalmente, yo creo que en el sentido de la salud...” (E1, párrafo 6)

La categoría que con mayor frecuencia es representada como experiencia vuelve a ser rol de implementador (NM 40, NE 8). En esta oportunidad los aspectos que con mayor frecuencia son representados a través de la experiencia de los participantes se refieren a la definición de los espacios para trabajar educación sexual, ya sea espacio físico o límites referentes a temáticas o preguntas:

“...yo soy joven además, entonces uno trata de marcar siempre el límite de que las preguntas no sean dirigidas al profesor...” (E4, párrafo 10)

“...en la clase de orientación, nosotros tenemos una hora dedicada a clases de orientación en todos los cursos, desde...en todos los cursos...y en esa hora se trabajan diferentes temas: convivencia escolar, (...) y sexualidad, la segunda mitad del año se trabaja siempre sexualidad, a diferentes niveles, pero la segunda mitad del año...se trabaja drogas también...orientación es la clase donde podemos trabajarlo...” (E7, párrafo 43)

Otro aspecto del rol de implementador representado a través de la experiencia se relaciona con la solicitud de apoyo a otras personas para la implementación de espacios de educación sexual:

“Este es mi segundo año como profesora jefe y creo que no “metí las patas” en este tema porque pedí ayuda a mis compañeros y a mis padres, de cómo abordarlo...” (E10, párrafo 12)

“Yo, por ejemplo, en el uso del condón podría haber comprado los profilácticos, haber traído plátano, haber armado la cosa, pero dije “no, mejor le doy más seriedad si lo hace una persona externa”...y los chicos quedaron felices y con las niñas también presentes, niñas y varones...” (E9, párrafo 39)

Desde el rol de implementador, también compartir material es referido por los participantes como una experiencia compartida:

“Pero lo que nos facilita el trabajo es que tenemos un buen grupo de compañeros de trabajo, nos compartimos el material: “oye, aquí esta tal actividad” “oye, encontré esto”, eso es una bendición porque (...)...” (E7, párrafo 34)

“...en ese sentido con los colegas no somos egoístas, compartimos todo material, porque sabemos que la preparación de estas actividades toma tiempo, más bien quita tiempo personal, en ese sentido somos generosos...” (E8, párrafo 63)

Desde la prescripción solo la categoría rol de implementador (NM 21, NE 7) se representa con mayor frecuencia.

El rol de implementador es mencionado de manera prescriptiva en aquellos relatos que lo mencionan como un guía o un mediador. Los entrevistados representan su rol como un aspecto intrínseco a ser docente y lo asocian a una figura de guía o mediador:

*“...yo creo que el rol de un profesor debiera ser de mediador...”
(E7, párrafo 8)*

“...yo creo que el profesor siempre va a ser un guía, entonces en ese sentido, tiene que fomentar espacios de implementación de todo este tipo de actividades, porque como dice, digamos, el hecho de ser guía de...ayudar en este tipo de orientación, tenemos que buscar los espacios, tenemos que buscar las instancias, fomentarlas y exigir las en las escuelas. Ya sea con clases directas o en cualquier momento, cuando sea requerida esta orientación o guía...” (E6, párrafo 9)

En resumen, el rol de implementador con mayor frecuencia es representado de forma genérica, como una figura clave para la educación sexual que cumple un rol de guía u orientador.

Además, los participantes desde la vivencia representan su rol como responsables de generar los espacios para hablar de sexualidad y delimitar los temas a tratar en las sesiones; es decir, definir el espacio de educación sexual. Todo esto, el docente lo realiza compartiendo material de trabajo y pidiendo los apoyos necesarios: compañeros de trabajo o especialistas en el tema.

Y desde la prescripción, los participantes se siguen representando como guías o mediadores; pero desde la mirada prescriptiva lo asocian a su rol docente, es decir, como una característica propia a ser profesor.

4.2. Jóvenes y sus diferentes representaciones

Los jóvenes también son representados con mayor frecuencia a modo de definición (NM 41, NE 7). A modo general, los jóvenes son descritos con mayor frecuencia como personas con dudas por aclarar sobre sexualidad y que muestran interés por aclarar estas interrogantes:

“...pues lo que esperan los niños es aclarar las dudas que tienen y los niños tienen muchas dudas...” (E8, párrafo 8)

“Es increíble la cantidad de dudas que tienen, sobre todo los adolescentes que no han hablado de este tema con sus padres, se nota; los que han tenido algún tipo de conversación más bien te dan opiniones sobre el tema...” (E9, párrafo 12)

“...entonces al adolescente le llama la atención y preguntan en esos casos...” (E1, párrafo 77)

A modo de experiencia (NM 10, NE 3) es difícil hacer un análisis debido a que los entrevistados hablan de diferentes temas, no fue posible, analizando el contenido, definir una representación común entre los tres entrevistados. Sobre la prescripción (NM 2, NE 1), también es difícil analizar los resultados considerando la frecuencia de los mensajes y el número de participantes que hizo mención a la categoría jóvenes. Por estas razones se considera que la representación sobre la categoría jóvenes solo queda a modo de definición.

4.3. Condiciones para la implementación y sus diferentes representaciones.

Continuando con las categorías representadas de forma general, las condiciones para la implementación (NM 32, NE 9) es otra de ellas. Los entrevistados, mayoritariamente, manifiestan que los espacios y tiempo para implementar educación sexual son pocos y que se cuenta con pocos.

“...teniendo en cuenta, que si bien hay materiales, yo diría que no se le da el espacio suficiente...” (E1, párrafo 10)

“Pero es difícil el rol que juega el profe en la educación sexual porque primero tenemos pocos espacios...” (E7, párrafo 11)

“...eh...la falta de tiempo para dedicarle como debe ser...” (E1, párrafo 38)

“...uh! Pensando en lo que recién hablábamos...el tiempo, toma mucho tiempo preparar las sesiones, o sea, es trabajo extra, tiempo menos para la casa, la familia, los amigos, sin duda...” (E8, párrafo 38)

Cuando se trata de hablar de las condiciones para la implementación desde la experiencia (NM 17, NE 4), la frecuencia disminuye a casi la mitad. Sin embargo, es posible identificar que dentro de las condiciones que les permite a los participantes implementar espacios de educación sexual, está la presencia de apoyo en la escuela:

“...sí, si las abordamos, las abordamos y teníamos también asesorías de, eh...en este caso habían psicólogos que nos entregaban material y...” (E1, párrafo 53)

“Y se contratan también especialistas, el otro día tuvimos a Luis Canesa acá, psicólogo (...), que también habló de la sexualidad,

que las cosas había que decirlas por su nombre a los niños, a los papás les hizo charlas...” (E5, párrafo 32)

Desde la prescripción (NM 7, NE 3), no podemos hablar de una representación debido a que durante el análisis de contenido no fue posible encontrar un tema en común a pesar de identificar siete mensajes. Por este motivo se considera que las condiciones para la implementación es representada principalmente a modo de definición, donde las condiciones se refiere a pocos espacios disponibles para implementar y falta de tiempo para implementarlos. A pesar de esto la experiencia de los participantes es que han contado con apoyos al interior de las escuelas para implementar espacios de educación sexual.

4.4. Impacto de la Educación Sexual y sus diferentes representaciones.

El impacto de la educación sexual es otra de las categorías que los entrevistados representan a modo de definición (NM 31, NE 7); principalmente los aspectos que refieren a que el impacto es despertar inquietudes en los estudiantes para aclarar dudas:

“...yo creo que ellos (los jóvenes) se les abre más, y sobre todo para las niñas que son más tímidas, que no pololean todavía y todo, ya empezar a manejar conceptos y realidades del mundo en donde están...” (E5, párrafo 17)

“...mmm...es muy relevante, se nota que se genera un impacto en los estudiantes pues participan, preguntan, incluso te buscan para hacerte preguntas más confidenciales...” (E8, párrafo 21)

La experiencia (NM 3, NE 2) y la prescripción (NM 2, NE 1) en el caso de la categoría impacto de la educación sexual se encuentran en menos de tres entrevistas, por lo cual no serán analizadas. Por lo tanto, se puede

resumir que la categoría impacto de la educación sexual, se representa principalmente a modo de definición, considerándose que el impacto en los jóvenes es despertar sus inquietudes para aclarar sus dudas.

4.5. Sexualidad y sus diferentes representaciones.

Sobre la sexualidad, los participantes mencionan con mayor frecuencia a modo de definición (NM 24, NE 5), es que la sexualidad es un tema tabú, rodeado de mitos:

“...porque hay muchos mitos acerca de ello...” (E1, párrafo 76)

“...entonces el tema de la sexualidad, es un tema más bien, se transforma en un tema tabú...” (E3, párrafo 52)

“...que hasta el día de hoy el tema de sexualidad sigue siendo un tema súper, súper tabú...” (E4, párrafo 5)

No se analizará la categoría experiencia (NM 3, NE 1) o prescripción (NM 3, NE 2), pues el número de mensajes y entrevistas es insuficiente para considerarlo una forma de representación significativa. Por lo tanto, se puede resumir que la categoría sexualidad es entendida por los participantes a modo de definición y específicamente como un tema tabú.

4.6. Familia, padres o apoderados y sus diferentes representaciones.

Finalmente, la categoría que es descrita mayoritariamente como definición es la de familia, padres o apoderados (NM 23, NE 6). Los aspectos que con mayor frecuencia son mencionados a modo de definición en esta

categoría tienen relación con la dificultad que podrían experimentar los apoderados para hablar de sexualidad:

“...y claramente hay cosas que en la familia no se hablan...” (E4, párrafo 4)

“...pero muchas de las familias este tema lo pasan por alto, no lo consideran necesario. Entonces ese es un obstáculo grande en la escuela y yo me imagino que en varias escuelas sucede lo mismo...” (E6, párrafo 28)

No se analizará la experiencia (NM 5, NE 3) y la prescripción (NM 5, NE 3) pues son muy pocas las entrevistas que representan la categoría familia, padres o apoderados. Adicionalmente, en ambos casos, las temáticas no coinciden en los discursos; por ejemplo, en el caso de la experiencia, los mensajes hablan de los apoderados como apoyo para la educación sexual, obstáculo para la educación sexual, no participativos en la escuela, colaboradores en la escuela. En el caso de la prescripción ocurre lo mismo, los relatos se refieren a diferentes temáticas, entre ellas: la educación sexual es responsabilidad de los apoderados y de las escuelas, los apoderados tienen creencias que limitan el trabajo docente en educación sexual, los apoderados deben participar más en las escuelas, entre otras.

Entonces, la categoría familia, padres o apoderados se representa principalmente como una definición, donde se representa que los apoderados tienen dificultades para hablar de sexualidad con los jóvenes.

4.7. Educación sexual y sus diferentes representaciones.

La educación sexual es descrita frecuentemente a modo de definición (NM 17, NE 7), y el aspecto que es recurrente en el análisis de contenido, es

que los participantes representan que hay lineamientos a establecer cuando se habla de educación sexual:

“...la sexualidad basada en el amor, en la familia, eso es un facilitador para nosotros...una herramienta que tenemos...” (E6, párrafo 49).

“Ah!, eso es importante, las dinámicas de trabajo son distintas, como se trabaja el tema en clases de ciencias y orientación, es diferente como abor das el tema...” (E8, párrafo 25)

Sobre la experiencia (NM 10, NE 4) en educación sexual los participantes son identifican actividades que han realizado con los jóvenes y que les han permitido trabajar el tema:

“...em...nosotros tenemos una dinámica como bien reservada también, que es el tema de que ellos realicen sus preguntas, las ponen en una bolsa y yo nunca sé el nombre, no sé de quién es, nada; y voy abriendo la bolsita y respondiendo cada pregunta que ellos necesitan saber con respecto al tema...” (E4, párrafo 13)

“...y está dentro de un eje del plan de orientación que hay en cada curso, nosotros tenemos una planificación, está: “conocimiento de nuestro cuerpo” “la pre pubertad”, todo el área que hay de desarrollo sexual...” (E5, párrafo 7)

Desde la prescripción (NM 5, NE 3) es difícil analizar la categoría educación sexual debido a los mensajes no coinciden en contenido por lo que no se puede abstraer una representación concreta. Es decir, la educación sexual se representa desde la generalidad de que debe contar con un lineamiento y, desde la vivencia que hay actividades o espacios que permiten trabajar esta temática.

4.8. Profesor y sus diferentes representaciones.

Los entrevistados representan al profesor a modo de definición (NM 17, NE 6) como una persona comprometida con los estudiantes y con la tarea de enseñar:

“...y lo otro es que todavía, bueno, en el imaginario de la identidad docente está, todavía está presente esa visión de que el profesor es un servidor social...” (E3, párrafo 43)

“...yo creo que lo que puede facilitar el trabajo es tu cariño a ser docente, si tienes vocación, le vas a dar tiempo, vas a planificar y a preparar clases “de impacto”...” (E10, párrafo 21)

La experiencia (NM 5, NE 3) es que los docentes tienen mucha carga de trabajo lo que puede cansarlos y resultar un obstáculo para la implementación de espacios de educación sexual:

“...porque la verdad es que nuestro tiempo es muy acotado, el poco tiempo que tenemos está destinado para planificar...” (E4, párrafo 91)

“En general, yo veo en mis colegas eso...los veo, o sea, “nos veo” cansados...” (E10, párrafo 22)

Finalmente desde la prescripción (NM 5, NE 3) es difícil encontrar la representación debido a los mensajes difieren en su contenido. Entonces se puede decir la categoría profesor es representada a modo de definición y experiencia como una persona que tiene un sentido de compromiso pero tiene poco tiempo para dedicarle a la tarea de implementar pues se encuentra demandado por otras obligaciones.

4.9. Consecuencia de la sexualidad y sus diferentes representaciones.

Principalmente, las consecuencias de la sexualidad (NM 11, NE 4) son representadas a modo de definición, los participantes reconocen los eventos adversos que pueden ocurrir si los jóvenes viven su sexualidad sin “cuidarse”:

“...entonces en los que no, salen los resultados de embarazo y ese tipo de cosas...” (E1, párrafo 25)

“Así que esas cosas pasan, pero repito de nuevo, es importante y para evitar también las enfermedades venéreas, los embarazos no deseados, los abortos, porque aquí...uno nunca sabe...” (E5, párrafo 50)

En relación a la experiencia (NM 8, NE 5), los participantes mencionan la vivencia de haber tenido estudiantes embarazadas en el colegio o en su curso:

“...claro, nosotros hemos tenido niñas embarazadas, que salió de mi curso, la “M” ahora su hijo tiene tres años, ella terminó su enseñanza media, salió con su prenatal y con su posnatal como cualquier persona (...) reglamento, no era tema, pues volvió, tuvo su licenciatura y todo...y su hijo está exquisito...” (E5, párrafo 52)

“Igual hemos tenido estudiantes embarazadas, pero muy pocos casos, uno el año pasado y otro hace tres años atrás, quizás, no recuerdo bien porque además fue como saliendo de cuarto de medio, ni siquiera alcanzamos a verla con guata...” (E9, párrafo 20)

Solo dos participantes mencionan las consecuencias de la sexualidad (NM 2, NE 2) en sus discursos, a modo de prescripción. Uno de ellos

menciona el embarazo como un evento de gran impacto y otro de los participantes habla de la certeza que si los jóvenes mantienen actividad sexual sin protección se contagiarán de alguna enfermedad de transmisión sexual.

Entonces, los entrevistados representan las consecuencias de la sexualidad de un modo general, reconociendo los eventos adversos que pueden vivir los jóvenes, mencionando embarazos y enfermedades de transmisión sexual. Pero desde la experiencia, la consecuencia que más reconocen es el embarazo. A pesar que desde la prescripción es significativamente menor el número de entrevistas y mensajes, se repite el reconocimiento del embarazo y las enfermedades de transmisión sexual como una consecuencia de la sexualidad.

4.10. Fuentes de información y sus diferentes representaciones.

Los participantes solo representan como definición (NM 11, NE 5) la categoría fuentes de información. Los entrevistados reconocen diferentes fuentes de información desde la internet hasta apoyos externos a la escuela:

“...pero en realidad lo que educa es todo el entorno, toda la comunidad y los medios comunicación yo creo que es un factor importante...lo visual...lo que se ve en las noticias, lo que se escucha la radio...” (E1, párrafo 43)

“Y la internet...ahí está todo, solamente que hay que seleccionar y buscar lo que es conveniente...hay que buscarlo, pero es importante...” (E5, párrafo 28)

No se encuentran mensajes que hablen de experiencia o de prescripción en la categoría fuentes de información.

4.11. Escuela y sus diferentes representaciones.

La escuela es representada primordialmente a modo de definición (NM 10, NE 5). Los participantes señalan que quienes trabajan en la escuela son facilitadores de la educación sexual:

“...yo encuentro que todos los que estamos como en el entorno de escuela somos facilitadores de una u otra forma...” (E4, párrafo 55)

“Entonces yo creo que facilitadores, yo creo que sería primero la intención del profesor, del docente y luego todos los apoyos que podemos tener en cuanto...en las escuela, de los directivos...” (E6, párrafo 19)

En relación a la experiencia (NM 4, NE 3), los participantes tienen diferentes representaciones en relación a la escuela; mencionan el proyecto educativo y el apoyo de otros integrantes de la escuela, pero la cantidad de mensajes no es significativa para caracterizarla como forma de manifestación de la representación en el discurso.

La prescripción (NM 2, NE 1) solo es mencionada por un participante en relación al proyecto educativo y cómo este se debe tomar en consideración para hablar de educación sexual.

Si bien en las categorías de experiencia y prescripción se menciona el proyecto educativo y los integrantes de la escuela como un apoyo, el número de entrevistas es insuficiente como para considerarlo significativo. En cuanto a su representación de modo general, se reconocen sus integrantes como facilitadores en la implementación de espacios de educación sexual.

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las ideas centrales recogidas del análisis de resultados.

La principal interrogante de la investigación fue identificar cómo representan socialmente, los profesores de la Comuna de Valparaíso, la implementación de espacios de educación sexual. Si bien la tesis, en su inicio, supuso que los profesores representan socialmente su rol de implementador, que la educación sexual tiene un impacto en los jóvenes y que existen facilitadores y obstaculizadores para realizar esta tarea; se desconocía las características de estas representaciones.

Atendiendo el primer objetivo específico de esta investigación que es caracterizar las representaciones sociales de profesores de la Comuna de Valparaíso sobre su rol como implementador de espacios de Educación Sexual, podemos concluir que los participantes de esta tesis, efectivamente, representan su rol como implementadores y consideran que su rol es clave. Este rol es representado como parte de lo que significa ser profesor, estiman que es intrínseco a la labor docente.

Teniendo en cuenta este sentido de compromiso que tienen los profesores con la actividad docente, es posible generar algunas recomendaciones para implementar espacios de educación sexual en las escuelas, basándonos en el discurso y las representaciones sociales de los entrevistados.

Los profesores, en su rol de implementadores, se ven como orientadores o guías de los niños y jóvenes, se ven como responsables de

buscar los espacios para hablar de educación sexual. Sin embargo, tienen una gran carga académica a la cual responder, lo que termina sobrecargándolos de trabajo y utilizando tiempo extraordinario para preparar estos espacios. A pesar de esta sobrecarga, los profesores se sienten apoyados por los directivos, asistentes de la educación y otros colegas para realizar implementar espacios de educación sexual. Entendiendo esto, con el apoyo directivos se pueden buscar espacios de reflexión que permitan a los docentes evaluar y proponer estrategias de mejora en estas actividades, que responden a objetivos transversales del currículum escolar.

Los participantes reconocen que el tema de la sexualidad está incorporada al currículum en los programas de ciencias desde la mirada de la biología, pero no todos los profesores cuentan con esta especialidad, por lo tanto, cuando se trata de profesores de otras áreas reconocen que les faltan competencias para abordar la temática; reconocen la capacitación como una necesidad y su falta como un obstáculo. Esto incluye a la mayoría de los entrevistados, incluso a quienes son profesores de ciencias, que consideran que tienen más competencias que otros colegas. Por lo tanto, encontrar una estrategia que les permita capacitarse es necesario para los docentes. Una de las consideraciones sería la capacitación gradual de los docentes que deben entregar educación sexual y otra estrategia sería potenciar el trabajo en equipo de los docentes que realizan educación sexual, elemento que ya se encuentra presente en los equipos si se consideran los discursos de los participantes.

Los participantes también señalan que estos espacios requieren de un ambiente donde impere la confianza y cercanía con los jóvenes, debido a que esto facilita la tarea del implementador. Esta confianza y cercanía ya es algo que existe, según relatan los profesores, por lo que es un elemento a reforzar y que se debe considerar en los programas que capaciten a los docentes.

Otro elemento considerado por los participantes es la poca participación de las familias en este ámbito. Siendo una tarea de las escuelas fomentar esta participación. No obstante, en el discurso de los participantes no hay claridad acerca de cómo se puede lograr este aumento en la participación, por lo que se propone explorar más este aspecto identificado como un obstáculo y una necesidad.

En definitiva, los profesores se representan como responsables de la educación sexual en la escuela y relatan un sentido de compromiso en esta labor, pues estiman que su trabajo no solo aborda el conocimiento, sino también educar en aspectos que formen integralmente a los jóvenes.

Gran parte de esta representación social de los participantes, en el rol de implementador, se podría explicar por el conocimiento acabado que tienen sobre los jóvenes. Los profesores saben que los jóvenes tienen diferentes grados de conocimiento sobre sexualidad, algunos jóvenes hablan de sexualidad desde la experiencia y otros presentan inquietudes y dudas, las cuales son resueltas por los docentes en los espacios pertinentes, a pesar de que los profesores suponen que es un desafío trabajar con jóvenes.

Un aspecto interesante de mencionar, considerando a los jóvenes y las familias, es que los profesores representan a los apoderados de establecimientos educacionales particulares o particulares subvencionados como responsables de comprar pastillas anticonceptivos y condones a sus hijos; esto parece interesante, pues de acuerdo a los entrevistados, los apoderados tienen dificultades para hablar de educación sexual. Esta podría ser una forma de aproximarse a ellos, considerando que es un rol que los docentes reconocen en los apoderados respecto a la educación sexual.

Los eventos no deseados más reconocidos por los entrevistados tienen relación con el embarazo adolescente y las enfermedades de

transmisión sexual; entonces, es posible que para los apoderados también sea importante prevenir estos eventos no deseados ya descritos. Por lo tanto, al momento de implementar un programa de educación sexual estos temas pueden ser conversados con los apoderados, pues de acuerdo a la representación social que emana de los discursos, es una inquietud compartida y, de acuerdo a la ley 20.418, debe ser considerada al momento de habilitar un espacio de educación sexual: contar con la aprobación de los padres y considerar el proyecto educativo de la escuela. Es decir, se refuerza la idea de que al momento de implementar un espacio de educación sexual se debe contar con un espacio de planificación y posterior evaluación de lo implementado.

Con respecto al impacto de la educación sexual, segundo objetivo específico abordado en esta investigación, podemos concluir que los participantes representan el impacto de la educación sexual en los jóvenes como un despertar de inquietudes que motiva a los estudiantes a buscar respuestas. A pesar de motivar a los jóvenes por la temática de la sexualidad, los profesores, no se consideran exitosos en esta labor de prevenir eventos no deseados, expresan inseguridad. Aquí, nos encontramos nuevamente con una idea fuerza, ya expresada en los resultados del primer objetivo, la capacitación se ve como una necesidad que si es afrontada podría disminuir esta inseguridad, pues contaríamos con docentes que tienen mayor cantidad de herramientas para planificar, entregar y evaluar los programas de educación sexual implementados.

Sobre el tercer objetivo específico de esta investigación que logró caracterizar los facilitadores y obstaculizadores de la implementación de espacios de educación sexual por parte de los profesores, podemos concluir que los docentes se ven como los principales facilitadores en esta actividad pues se han ganado la confianza de los jóvenes, su compromiso con la labor docente es alta y están dispuestos, incluso, a ser autodidactas con tal de

abordarla y prevenir eventos no deseados, aún sientan que pueden fracasar; cuentan con redes de apoyo posibles de identificar en sus discursos (directivos, asistentes de educación y colegas). Pero al mismo tiempo, identifican los obstáculos, siendo las condiciones para implementar las principales, comprendiendo la gran carga de trabajo docente y lineamientos poco claros. Dentro de su rol como implementadores identifican la falta de capacitación y la falta de comunicación de las familias destacan, dificultando el abordaje y negociación de contenidos en espacios de educación sexual.

En definitiva, se destaca la capacitación y la planificación de estas actividades como una necesidad y fomentar mayor participación de las familias como otra línea de trabajo. Todo lo anterior, apoyándose en el alto grado de compromiso que tienen los profesores con la docencia y la relación de confianza y cercanía que logran construir con los jóvenes a su cargo.

Todas las investigaciones buscan responder a una pregunta, pero al mismo tiempo que dan respuesta a inquietudes levantan otras interrogantes. Para esta investigación una necesidad que se repite como interrogante, es cómo abordar la capacitación de los profesores en educación sexual.

Una de las decisiones que se tomó al inicio de esta investigación fue quién sería el informante principal. Se seleccionó a los profesores debido a que son los responsables identificados en la Ley, pero además se descartó a los jóvenes pues han sido consultados en reiteradas ocasiones, se descartó a los apoderados pues en la recopilación de antecedentes se encontró que la participación de los apoderados es baja en la escuela, lo cual surge en los discursos de esta investigación, como una ratificación.

¿Por qué los apoderados participan poco en relación con la educación sexual en los colegios? ¿Cuál es la postura de los apoderados sobre programas de educación sexual en las escuelas? Parece un sujeto

interesante de investigar, pues el tema en la escuela no se trata solo desde el punto de vista de la biología, se desarrollan otros puntos de los cuales los apoderados podrían tener una opinión.

Finalmente, los participantes en su discurso representan su rol como implementadores y el impacto de la educación sexual en los jóvenes. Estas representaciones se encuentran bien definidas, reconociendo cuáles son las responsabilidades del profesor en este rol y cuáles son sus limitaciones.

Se espera que con esta investigación se reconozca que existen obstáculos representados por los docentes, para orientar líneas estratégicas de acción. Al mismo tiempo, se espera el reconocimiento de la voluntad y el compromiso de los docentes para trabajar la educación sexual en las escuelas, a pesar de las aprehensiones e inseguridades que puedan tener.

En relación a la forma de representar se puede concluir que los profesores representan principalmente como definición las categorías identificadas y secundariamente desde la experiencia. La representación social de forma prescriptiva aparece de forma poco significativa en el discurso. Si volvemos a la conceptualización de la representación social recordemos que la representación esta es un concepto dinámico que es capaz de modificarse de acuerdo al contexto.

Para finalizar este capítulo, destaca el mensaje de uno los participantes, que representa su sentido de compromiso y dedicación:

“Uno como profesor enseña lo suyo, yo enseñé biología, pero no puedo evitar enseñar valores, me comprometí a eso en este colegio, en este trabajo, es así, eso significa ser profesor, enseñar y enseñar muchas cosas...” (E9, párrafo 29)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Alfaro, J., Monsalve, T. & Boetto, C. (2007). Imágenes y significados sobre drogas de estudiantes secundarios de clases medias altas. *Revista Babel*. 1 (5), 22-42.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales FLACSO*. 127, 1-84.
- Banchs, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations* 9 (3), 1-15.
- CEPAL. (2008). *Panorama Social de America Latina*. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/1229>.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Nebraska: Sage Publications.
- DeMaria, L. M., Galárraga, O., Campero, L., & Walter, D. M. (2009). Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: Un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 26 (6), 485.
- Denardin, F. (2009). *La Promoción de la Salud en la Escuela. Un estudio evaluativo sobre los efectos de los programas gubernamentales para la conversión de los establecimientos educacionales en Espacios Promotores de Salud* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *The qualitative inquiry reader*. Nebraska: Sage Publications.

- Diario Oficial Ley N° 20.418 (2010), 472 – 478. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1010482&idVersion=2010-01-28&idParte>
- Dides, C., Benavente, M.C., Sáez, I. & Nicholls, L. (2012, mayo). Educación sexual en Chile: Implementación de la Ley 20.418. *Boletín N° 4 Programa de investigación para el desarrollo y Facultad de Ciencias de la Salud*. Recuperado de <http://www.ucentral.cl/prontusucentral2012/site/artic/20120711/asocfile/20120711091025/boletin4.pdf>
- Donoso-Siña, E., Becker-Valdivieso, J. & Villarroel-Del Pino, L. (2003). Natalidad y riesgo reproductivo en adolescentes de Chile, 1990–1999. *Revista panamericana de salud pública*, 14 (1), 3-8.
- FLACSO. (2004). *Investigación en sexualidad en Chile, 1990-2002: Hacia una Agenda sobre Sexualidad y Derechos Humanos en Chile*. Seminario-taller. Recuperado de http://www.pasa.cl/wpcontent/uploads/2011/08/Seminario_Hacia_una_Agenda_sobre_Sexualidad_y_Derechos_Humanos_en_Chil.pdf
- Flick, U. (2002). Qualitative research-state of the art. *Social Science Information*, 41 (1), 5-24.
- Gadivia, V. (2009). El profesorado ante la educación y promoción de la salud en la escuela. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 5 (23), 171-180.
- Galdos Silva S. (2013) La conferencia de El Cairo y la afirmación de los derechos sexuales y reproductivos, como base para la salud sexual y reproductiva. *Rev. Perú Med. Exp. Salud Pública*. 30 (3), 455-460.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Garreta, J. (2010). La participación de las familias en la escuela. En *Sociología de la educación secundaria*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Unidad del Ministerio de Educación, Política

Social y Deporte. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos

- Guba, E. & Lincoln, L. (2002). Paradigmas en competencia de la investigación cualitativa. *Cuaderno: Por los rincones, Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Recuperado de http://dev.lanic.utexas.edu/project/etext/colson/23/23_r7.pdf
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Editorial Sendai.
- INE (2013). *Compendio estadístico*. República de Chile. Recuperado de http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/COMPENDIO_2013.pdf
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II: Pensamiento y vida social- Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Editorial Paidós.
- Justiniano, B. (2015). *Innovación como actividad docente. Una aproximación sociocultural a la comprensión de los procesos de innovación*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Lander, E. (eds) (2006). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*. 12 (4), 167-180
- MINEDUC, (2011). *Programas de Capacitación de Educación Sexual para profesores*. [fichas técnicas]. Recuperado de <http://www.mineduc.gov.cl/1759/w3-article-356230.html>
- MINSAL (2010). *Estudio de barreras de acceso a los servicios de salud para la prevención del embarazo adolescente en Chile*. Recuperado de

<http://web.minsal.cl/portal/url/item/ace74d077631463de04001011e011b94.pdf>

- Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R., Cid, L., Casanueva, V., & García, A. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista Médica de Chile*, 132 (1), 65-70.
- Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista médica de Chile*, 139 (10), 1249-1252.
- Moñivas, A. (1994). Concepto y Teoría de las Representaciones Sociales. *Revista de Psicología General y Aplicada, Universidad Complutense de Madrid*, 47 (4), 409-419.
- Morse, J. M. (1994). *Designing funded qualitative research*. Londres: SAGE.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- OCDE. (2012). *La evaluación de las leyes en Chile: Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www.oecd.org/about/50194073.pdf>
- ONU. (1994). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. Recuperado de http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf
- Pelcastre-Villafuerte, B., Garrido-Latorre, F., León-Reyes, V. (2001). Menopausia: representaciones sociales y prácticas. *Revista Salud Pública de México*. 43 (5), 408-414.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Elaboración de proyectos sociales*. Madrid: Editorial Narcea.
- Puerta de Klinkert, M. P. (2010). De por qué los adolescentes en Medellín no reflejan la educación sexual escolar que reciben-hablan adolescentes, padres y maestros. *Cuestiones Teológicas*, 37 (88), 369-397.
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3 (1), 1-42.

- Rodríguez, T. (2007). *Representaciones Sociales: teoría e investigación*. México: Editorial Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara
- Szot, J. (2002). Reseña de la Salud Pública Materno-Infantil chilena durante los últimos 40 años: 1960. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 67 (2), 129-135.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos Cuantitativos Aplicados*, 5 (2), 194.
- Tonkiss, F. (2004). *Analysing discourse*. Londres: Editorial Sage.
- Urquieta, C., (14 de marzo de 2011). *MINEDUC anuncia los siete programas de educación sexual*. La Tercera. Recuperado de www.latercera.com/noticia/nacional/2010/12/680-334071-9-mineduc-anuncia-los-siete-programas-de-educación-sexual.shtml

ANEXOS

ANEXO 1



Universidad Alberto Hurtado
Facultad de Psicología
Magister de Psicología Social

Guión de la entrevista

Contacto previo:

✓ Se concierta la entrevista con profesores jefes, hombres y mujeres de establecimientos educacionales municipales (5 profesores), particulares subvencionados (3 profesores) y particulares (2 profesores) según conveniencia:

✓ Las entrevistas se conciertan vía telefónica o personalmente, entregando número telefónico de contacto de la investigadora, para modificar día y hora de la entrevista o para su cancelación.

Preparación de la entrevista:

La investigadora antes de la entrevista, preparará el material necesario para la entrevista:

- ✓ 2 grabadoras de audio
- ✓ Un block de notas y lápiz para la investigadora.
- ✓ Una hoja que cuente solo con las preguntas de la entrevista, con tamaño de letra que facilite la lectura para el informante clave.
- ✓ Consentimiento informado con su copia respectiva, una para el informante clave y otra para la investigadora.

Encuadre:

Una vez concertada la entrevista, lugar y horario; se procederá a saludar e informar al informante clave:

✓ “Muy buenos días/buenas tardes, mi nombre es Loreto Pomodoro Cirano, soy matrona y actualmente estoy cursando el Magister de Psicología Social de la Universidad Alberto Hurtado. Para obtener el grado de magister, debo realizar una tesis, el tema que he elegido para este trabajo es “la representación social de profesores de la comuna de Valparaíso sobre educación sexual en los establecimientos educacionales”. Esta investigación es de tipo exploratorio y...”

✓ “...tiene por objetivos:

a) Caracterizar cómo los profesores representan su rol como implementadores de espacios de Educación Sexual.

b)...además se busca caracterizar cómo los profesores representan el impacto de la Educación Sexual en la vida sexual de sus estudiantes;

c)... y finalmente se pretende caracterizar los facilitadores y obstaculizadores que existen al momento de implementar espacios de Educación Sexual en las Escuelas.”

✓ “Agradeciendo de antemano su disposición a participar de esta investigación, le presento el consentimiento informado que contiene más detalles. ¿Es posible que pueda leerlo y una vez leído y comprendido pudiera firmarlo?. Este documento es mi respaldo, no solo de la ejecución de la entrevista, sino además; de que contemple los elementos éticos indispensables en estudios que tratan sobre personas.”

✓ “¿tiene alguna duda sobre el consentimiento informado? Le dejaré una copia del documento firmado para que pueda tener un respaldo de lo conversado sobre la autorización a utilizar esta entrevista.”

✓ Una vez firmado el consentimiento informado se procederá a iniciar la entrevista.

✓ “Antes de comenzar la entrevista quisiera solicitar su autorización para poder grabar la entrevista, sólo yo (la investigadora) tendré

acceso a las grabaciones las cuales serán transcritas con la precaución de no utilizar nombres, solo utilizando códigos que permitan identificar las entrevistas con la finalidad de mantener la confidencialidad de la información.”

✓ “Le recuerdo que de acuerdo a lo conversado telefónicamente la entrevista durará alrededor de 60 minutos”.

Preguntas:

Cada pregunta estará escrita en un papel de manera individual, para que el entrevistado tenga un recurso visual de apoyo que permita enfocarse en la pregunta.

1. ¿Cuál es el rol de un profesor en la implementación de espacios de educación sexual?

*en caso de considerar que la respuesta es escueta y la investigadora utilizará una pregunta alternativa con la finalidad de profundizar

1.1. ¿Podría comentar más sobre el rol del profesor en la implementación de espacios de educación sexual?

2. ¿Cuál es el impacto de la educación sexual en los estudiantes?

*en caso de considerar que la respuesta es escueta y la investigadora utilizará una pregunta alternativa con la finalidad de profundizar

2.1. ¿Podría comentar más sobre el impacto del trabajo docente en la educación sexual?

3. ¿Cuáles son los facilitadores del trabajo docente en educación sexual?

*en caso de considerar que la respuesta es escueta y la investigadora utilizará una pregunta alternativa con la finalidad de profundizar

3.1. ¿Podría comentar más sobre los facilitadores del trabajo docente en educación sexual?

4. ¿Cuáles son los obstáculos del trabajo docente en educación sexual?

*en caso de considerar que la respuesta es escueta y la investigadora utilizará una pregunta alternativa con la finalidad de profundizar

4.1. ¿Podría comentar más sobre los facilitadores del trabajo docente en educación sexual?

“Quisiera finalizar la ronda de preguntas con algunas preguntas descriptivas sobre su labor como docente; ¿es posible?...”

Preguntas descriptivas del informante:

5. ¿Cuál es su profesión?

6. ¿Hace cuánto tiempo trabaja en la docencia?

7. ¿Hace cuánto tiempo trabaja en el/los establecimiento/s donde actualmente cumple funciones?

8. ¿Qué función cumple en el establecimiento donde actualmente trabaja?

9. ¿Con qué niveles trabaja actualmente?

10. ¿Y en qué nivel/es ha tenido jefatura?

Cierre de la entrevista:

Antes de finalizar la entrevista se otorgará tiempo para aclarar dudas que puedan surgir producto de la entrevista. Además se entregará una copia del consentimiento informado con el objetivo de respetar el acuerdo de mantener contacto en caso de que el informante clave decida no participar del estudio. También se consultará si le gustaría profundizar en alguna de las preguntas anteriormente efectuadas, antes de finalizar la entrevista.

Al finalizar la entrevista se agradecerá al informante clave por el tiempo y participación, el entrevistador se comprometerá a entregar los resultados de la tesis, por lo cual confirmará datos de contacto del informante clave.

En este momento de la entrevista se procederá a suspender la grabación.

ANEXO 2



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO

Facultad de Psicología
Magíster en Psicología Social

Consentimiento Informado

Ud ha sido invitado a participar en la investigación “Representaciones sociales de los profesores sobre educación sexual en establecimientos educacionales de la Comuna de Valparaíso” realizado por Loreto Pomodoro Cirano, matrona y estudiante del Magíster de Psicología Social de la Universidad Alberto Hurtado.

Esta investigación busca caracterizar las representaciones sociales de los profesores de la Comuna de Valparaíso sobre la implementación de espacios de Educación Sexual en los colegios donde se desempeñan. A través de una entrevista estructurada de una hora y media aproximada de duración, se pretende recoger su mirada sobre la participación en estos espacios, como profesor jefe de adolescentes y jóvenes de establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados o particulares de la Comuna de Valparaíso.

Esta entrevista tendrá una duración de aproximadamente una hora y media, previo acuerdo del lugar y horario para su realización. Se contará con respaldo de audio, para posterior transcripción de la información.

No existen riesgos asociados para quienes participan de la investigación, pues toda la documentación será tratada como material confidencial. Las entrevistas transcritas y el material de audio serán almacenados por las investigadoras y posteriormente eliminados, al finalizar el trabajo de investigación y difusión de resultados.

No se ha previsto algún pago o beneficio por su colaboración. Sin embargo, con su participación esperamos que los resultados de la investigación contribuyan a visualizar la labor docente en el logro de los objetivos transversales del proyecto educativo de los establecimientos educacionales de la Comuna.

La participación que usted tenga en esta investigación es absolutamente voluntaria, por lo que usted puede decidir participar o no del estudio y puede retirarse sin necesidad de justificarlo en el momento que lo solicite.

Es importante destacar, que las entrevistas realizadas serán de carácter confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal. En el caso de publicar citas de las entrevistas realizadas, éstas serán identificadas por una letra y número, por ejemplo: E1 (Entrevistada/o 1)

Finalmente, una vez obtenido el informe final, se retroalimentará a los participantes con los resultados obtenidos en la investigación.

Si existieran mayores dudas, aun cuando sea posterior a la entrevista realizada, no dude en comunicarse con Loreto Pomodoro Cirano, a su correo loreto.pomodoro@gmail.com. Si ud. estima que sus derechos han sido vulnerados puede dirigirse al Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, dirigiéndose a Verónica Anguita al teléfono (56-2) 8897452, o al correo electrónico comiteetica@uahurtado.cl

De acuerdo a la información incluida en esta declaración de Consentimiento Informado, yo _____ he tenido la oportunidad de realizar preguntas para aclarar dudas sobre la investigación, las cuales han sido contestadas satisfactoriamente. De este modo, acepto participar voluntariamente en esta investigación, entendiendo que tengo derecho a retirarme de la investigación en el momento que estime conveniente, sin perder ningún derecho, así como también solicitar que se

elimine el material producido, en cualquier momento, incluso después de la entrevista.

Nombre Participante / Firma

RUT: _____

Nombre Investigador/ Firma

RUT: _____

Nombre Docente Guía / Firma

RUT: _____

Santiago, _____ de _____, 2015

ANEXO 3

PROTOCOLO DE GESTIÓN DE DATOS

Procedimiento.

1. Guardar las grabaciones en MP4 en dos carpetas: a) Digital Wave Player y b) Audio Entrevistas.

2. Mantener un registro, en archivo Excel, de las entrevistas realizadas con la siguiente información:

Número entrevista	Fecha de la entrevista	Horario de la entrevista	Duración de la entrevista	Seudónimo del entrevistado	Sexo del entrevistado	Tipo de establecimiento educacional	Edad del entrevistado

3. Transcribir las entrevistas en programa Word.

4. Escuchar el audio del archivo de transcripción, corregir errores y hacer ajustes.

5. Organizar una carpeta de archivos complementarios, una carpeta conteniendo los archivos de audio, "Audio entrevistas tesis"; y otra para las transcripciones, "Transcripciones".

ANEXO 4

PROTOCOLO DE GESTIÓN DE DATOS

Objetivos.

- Importar la totalidad del material transcrito en el programa Word al programa de transcripción y análisis Atlas ti 7, versión 7.5, manteniendo la organización de los archivos.
- Homologar los criterios de transcripción y asegurar que el porcentaje de errores en la transcripción sea reducido al mínimo.
- Vincular la transcripción escrita al audio, de manera rigurosa y sistemática, permitiendo el análisis de datos directamente desde el audio, registrando la codificación sobre la transcripción.
- Establecer un procedimiento para la codificación de datos, sistemática y organizada, facilitando el proceso de análisis posterior.

Procedimiento.

1. Las entrevistas serán transcritas utilizando el programa Dragon Naturally Speaking 11.0 que es un programa de reconocimiento de voz que permitirá realizar una transcripción rápida de las entrevistas.
2. La transcripción será guardada en documento Word, en carpeta de "Transcripciones", identificando el archivo con nombre que permita vincular el audio con el archivo Word. Ejemplo:
 - E1a: Entrevista 1 audio
 - E1t: Entrevista 1 transcripción
3. En una planilla Excel se detallará la información de cada entrevista considerando los siguientes parámetros: a) número de entrevista; b) fecha de la entrevista; c) horario de la entrevista; d) duración de la entrevista; e) seudónimo del entrevistado; f) sexo del entrevistado; g) tipo de establecimiento educacional; h) edad del entrevistado. El objetivo de esta

planilla es vincular el nombre breve del archivo señalado en el punto 2 con la información detallada de cada entrevista.

4. Una vez transcritas las entrevistas con Dragon Naturally Speaking 11.0, corregir los errores escuchando el audio y haciendo los ajustes.

5. Importar archivos en formato Word y MP4 al programa de análisis de datos, Atlas ti.

6. Vincular la transcripción con los archivos de audio, de manera tal que sea posible escuchar fragmentos de audio al momento de leer la transcripción.

Criterios y símbolos para la transcripción de registros de audio.

xxx...	Frase en suspenso o sin terminar.
... xxx	Continuación de una frase anterior del mismo participante.
(...)	Frase incomprensible.
(xxx)	Cuando no hay certeza de lo que ha dicho el participante, por dificultades de audio.
Letra inicial con mayúscula	Cuando refieren a nombres propios de programas u otros.
“xx”	El participante anuncia literalmente un texto, oral o escrito, enunciado previamente o en futuras conversaciones, por otra persona o por si mismo.
(risas)	Gestos, actitudes, acciones o tono de voz que acompaña el discurso del participante. Por ejemplo, risas. También otros comentarios aclaratorios que facilitan la comprensión del discurso del participante. Se escriben siempre en presente.

mmm, eh..., em..., oh..., ah...	Indica suspensión de la frase o pausa.
Mhm	Indica aprobación de un comentario anterior.
<i>cachai, po', al tiro, ojo, galla...</i>	Estos y otros modismos se modificaran en la transcripción, utilizando palabras sinónimas.
<u>Xxx</u>	Se subraya las palabras o partes de palabras que son expresadas en un tono más alto del habitual.
Habías, estabas, eres, para etc...	Las palabras terminadas en el modismo <i>ai</i> se escriben de forma correcta y no como son pronunciadas. Por ejemplo, “estabai”, “habíai” se escribe “estabas”, “habías”. Lo mismo con la palabra “soi” cuando se refiere a “eres” y con el término pa’, que corresponde a “para”.

Criterios para la gestión y organización de datos en Atlas Ti.

1. Sobre la versión y modalidad del programa a utilizar

- La versión de programa Atlas ti a utilizar es la 7.5
- La modalidad del programa Atlas ti a utilizar es la de *estudiante*, de uso individual.
 - El programa Atlas ti 7.5 será descargado en un ordenador especialmente destinado exclusivamente para el trabajo de investigación.

2. Sobre la identificación de documentos

- Identificación de UH.
 - i. Se elaborará una única UH del caso, que se llamará “RS Educación Sexual”
- Identificación de archivos de audio.
 - i. Los archivos de audio se identificarán de la siguiente forma:
 - E1a: Entrevista 1 audio

- Identificación de archivos de transcripción.
 - i. Los archivos de transcripción se identificarán de la siguiente forma:
E1t: Entrevista 1 transcripción

3. Sobre la elaboración de unidades hermenéuticas

- Se elaborará una unidad hermenéutica para el caso en estudio.

Procedimiento en Atlas Ti:

PROYECTO – NUEVA UNIDAD HERMENEUTICA (CTRL+N)

4. Sobre el ingreso de documentos al programa

- Los documentos se guardarán previamente en la carpeta TEXTBANK, de Atlas ti; que se encuentra en: DOCUMENTOS □ SCIENTIFIC SOFTWARE □ ATLAS TI □ TEXTBANK

- El orden para importar documentos será:
 - i. Archivo transcripción en orden numérico
 - ii. Archivo audio en orden numérico

Procedimiento en Atlas Ti:

DOCUMENTOS □ NUEVO □ AGREGAR DOCUMENTOS (MI BIBLIOTECA) □ Cargador de documento primario □ seleccionar archivo □ ABRIR

5. Sobre la vinculación de audio y transcripción

- Se establecerán links que vinculen audio y transcripción, de acuerdo a los siguientes criterios:
 - i. El primer timecode se ubicará al inicio de la primera palabra de la transcripción y corresponde al tiempo 0:00:00.

- ii. Se seleccionará un fragmento de audio por cada minuto de transcripción. Estableciendo como referencia los minutos exactos, es decir, 01:00, 02:00.
- iii. El timecode se ubicará siempre al final de un turno de palabra. No se dividirá un mismo turno en dos fragmentos de audio.
- iv. En caso de no coincidir el minuto exacto – por ejemplo 01:00 – con un cambio en el turno de palabra, el timecode se ubicará en el cambio de turno más cercano temporalmente.
- v. En caso de que el minuto exacto coincida con un cambio de turno que no está claramente definido, es decir, en el cual se confunde la división entre un turno de palabra y otro, el timecode se establecerá en el cambio de turno más cercano temporalmente.
- vi. En caso de haber dos o más turnos de palabra simultáneos, siempre se incluirá ambos de manera íntegra en un solo fragmento de audio.
- vii. En caso de citarse uno o más documentos complementarios durante un turno de palabra, éstos serán incluidos en el fragmento de transcripción vinculado al fragmento de audio.

Procedimiento en Atlas Ti:

Asociar documentos:

Abrir dos ventanas simultáneas: una ventana con transcripción y otra con audio. Ir a DOCUMENTOS □ DOCS-A □ ASOCIAR CON DP DE REGION. Se abrirá Editor de asociación [S-Nº]. En la barra amarilla superior aparece un punto rojo al lado derecho. Para abrir el documento asociado hacer click en el punto rojo.

Links entre transcripción y audio: En EDITOR DE ASOCIACIÓN debe estar marcado el ícono con $\text{°}=\text{°}$

Para establecer links: F4 escucho audio / F8 marco link / Ctrl+P selecciono de un punto a otro, para escuchar el audio de un link. Sólo puedo borrar links de audio progresivamente, partiendo por el último. Si no, se desconfigura.

6. Sobre el respaldo y utilización de archivos

- Se trabajará sobre un pendrive con la última versión de la UH modificada, dejando una copia en el computador donde se trabajó, al finalizar cada sesión de trabajo.

- Se crearán copias de seguridad para respaldar la UH en momentos de inflexión dentro del proceso, es decir, cuando se realicen cambios relevantes que requieran un respaldo por posible error en el procedimiento

- Para compartir el avance en el análisis de datos, abriendo el archivo desde distintos ordenadores, se utilizará el pendrive con la última versión y, en caso de trabajar a distancia, se utilizará programas de comunicación a distancia que incorporen la función de pantalla compartida (Skype, Hangout).

Procedimiento en Atlas Ti:

Para guardar la UH: Abrir PROJECT – SAVE AS – Asignar nombre y ubicación de destino.

Para crear copia de seguridad: Abrir PROJECT – COPY BUNDLE – CREATE BUNDLE – revisar que todos los documentos estén aceptados en el reporte – click en CREATE BUNDLE – asignar un nombre (nombre del archivo más aa.mm.dd) – click en GUARDAR. La copia es creada en carpeta Text bank.

Para instalar copia de seguridad: Abrir PROJECT – COPY BUNDLE – INSTALL BUNDLE – seleccionar archivo desde su ubicación – ABRIR –

seleccionar MIGRATE (si se instalará en un ordenador distinto a donde fue creada) o RESTORE (si se instalará en el mismo ordenador donde fue creada) – si se elige MIGRATE, seleccionar la ubicación de destino de la UH – excluir los documentos que no se quiere incluir en la instalación – chequear que no haya presencia de conflictos o errores (en caso de haberlos, intentar resolverlos con el manual – Hacer click en INSTALAR y esperar mensaje de aviso.

* Cualquier duda sobre la creación y copias de seguridad, consultar manual Atlas Ti 7 (p. 126 – 133).

ANEXO 5

PROTOCOLO DE ANALISIS

1. Selección de citas: delimitación del mensaje como unidad de análisis

MENSAJE

Definición

La unidad de análisis consiste en la unidad de segmentación del discurso para la aproximación a los datos.

El mensaje o acto de habla se define como la unidad discursiva mínima con fuerza ilocutiva propia, es decir, la acción discursiva de mayor especificidad en la que podemos observar el uso de un mediador o concepto (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992, como se citó en Justiniano, 2015).

Si bien el mensaje es discursivo, puede ser verbal o no verbal y no coincide con la unidad interactiva (turno de palabra), aun cuando podemos identificar turnos de palabra formados por un solo mensaje. Para esta investigación, se analizará el mensaje verbal.

a) Criterios de selección (Justiniano, 2015)

- El mensaje será considerado la unidad de codificación en el programa de análisis de datos.

- El mensaje se identifica segmentando el discurso de los participantes en la mayor cantidad de fragmentos que mantengan significado y sentido.

- Sólo se selecciona los mensajes que tienen relación directa con el tema que convoca a los participantes, sin incluir mensajes que refieran a otros ámbitos de acción. Por ejemplo, si en las entrevistas los participantes hacen referencias a eventos ocurridos antes o durante la entrevista o para

aclarar dudas o afirmaciones: “me llaman para saber a qué hora me vienen a buscar”; “¿habré contestado a su pregunta?”

- Para identificar el mensaje como unidad de análisis, se considera el discurso más amplio en el que está inmerso y la entonación de los participantes, lo cual nos permite interpretar si un determinado fragmento de discurso presenta fuerza ilocutiva propia.

- Cuando dos fragmentos mínimos presentan una relación explicativa, es decir, uno se explica cómo razón del otro, se categorizan como dos mensajes distintos, porque presentan significados independientes. Para esto, debe ser posible aplicar la fórmula “... *porque* ...” En este caso, uno se presenta como razón del otro, explicándolo, pero no como causa de su existencia.

- Cuando dos fragmentos mínimos están en relación lógica de causa – efecto, se categorizan como un solo mensaje. Para esto, debe ser posible aplicar la fórmula “*cuando* ..., *entonces*...”. En este caso un fragmento mínimo se plantea como causa de la existencia del otro, es decir, para que se presente X es necesario Y. Esto conlleva que los significados de ambos fragmentos estén ligados entre sí.

- Cuando entre dos fragmentos mínimos hay una relación de finalidad, se categorizan como un solo mensaje, porque la finalidad que aporta un fragmento le da el sentido al otro. En este caso, debe ser posible aplicar la fórmula “..., *para*...”.

- Cuando entre dos fragmentos de discurso hay una relación de especificación, se categorizan como un solo mensaje, porque los aspectos o elementos especificados no constituyen otro significado, sino una especificación del anterior. Para utilizar este criterio, debe ser posible intercambiar el conector que une ambos fragmentos por “X : Y”. También se aplica este criterio cuando uno de los fragmentos es una especificación “de manera” del otro, es decir, constituye sintácticamente un complemento circunstancial de modo.

- Cuando entre dos fragmentos mínimos se presenta el conector “y” o “,” se categoriza en algunos casos como dos mensajes y en algunos casos, como uno solo. Cuando ambos mensajes refieren a la misma idea o cualidad, cuando una idea implica la otra (ambas forman parte de una misma idea, de tal forma que al referirse a una, la otra puede deducirse sin necesidad de un nuevo mensaje) o cuando tienen la misma función, se categorizan como un solo mensaje. Cuando ambos fragmentos corresponden a ideas diferentes, se categoriza como dos mensajes.

- Cuando entre dos fragmentos mínimos se presenta el conector “o”, en algunas ocasiones se puede segmentar como un mensaje y en otras, como dos. Si se puede aplicar la fórmula “o bien... o bien...” para graficar la relación entre fragmentos, se categoriza como uno solo, porque ambos se relacionan con una misma idea o situación.

- Cuando dos fragmentos pueden ubicarse de manera alternada, pudiendo aplicarse la fórmula “tanto... como...” se categorizan como un solo mensaje, porque ambos están vinculados a otro fragmento, previo o posterior que les da sentido.

- Cuando un fragmento se sitúa temporalmente, pudiendo aplicarse la fórmula “en aquel momento....” o “cuando....” no constituye un mensaje en sí mismo.

- Cuando se reproduce o cita algo leído, dicho o por decir, se categoriza como un solo mensaje, actuando como especificación.

- Cuando se reproduce o cita algo leído, dicho o por decir, estableciendo explícitamente puntos de entrada diferentes, cada entrada corresponde a un mensaje.

- Cuando se reproduce o cita algo expresado en puntos que se enumeran como un listado, todos los puntos corresponden a un mismo mensaje.

- Cuando dos mensajes se unen en el discurso de manera que no se pueden separar sin alterar el sentido de la frase, se categorizan como

un solo mensaje, codificándose con las categorías correspondientes a los dos mensajes entrelazados.

- Cuando al final de un mensaje se presentan muletillas que tienen por función apoyar o pausar la conversación, a modo de costumbre, y que al ser omitidas no se modifica el sentido del mensaje, éstas se incluyen dentro del mensaje.

- Cuando entre dos fragmentos de discurso se presenta una relación en la que ambos se contraponen, se restringen o se limitan, pudiendo aplicarse a fórmula “*X pero Y*”, se segmenta como dos mensajes.

- Cuando el mismo participante pregunta e inmediatamente después responde a la pregunta formulada por él o ella misma, se segmenta como dos mensajes.

- Cuando en un fragmento de discurso se cita un texto o hecho con la intención de ilustrar o incitar a la imitación, pudiendo aplicarse la fórmula “*por ejemplo*”, éste corresponde a un mensaje en sí mismo.

- Cuando entre dos fragmentos de discurso se puede aplicar la fórmula “*... a través de...*” corresponde a un mismo mensaje.

Procedimiento:

- ~ Explicados los criterios anteriores, procedemos a leer la primera entrevista (E1) y comenzamos a citar de acuerdo a los criterios de selección de la unidad de análisis. Esto se realizará con todas las entrevistas.

- ~ Para esta investigación el procedimiento de citación se realizará solo para los turnos de palabra del entrevistado/a; los diálogos e intervenciones de la investigadora no se utilizarán para el análisis, por lo que no se realizarán citas para estas fracciones de las entrevistas.

- ~ Al finalizar la citación, se revisan los turnos de palabra y la asignación de la unidad de análisis con todas las entrevistas para realizar ajustes.

- ~ Se realizará una revisión final con la asesoría de la guía de tesis y se realizan los ajustes necesarios.

Pasos a seguir en ATLAS.ti:

~ *Para asignar citas:* Seleccionar el fragmento de texto – hacer click en botón derecho, sobre el fragmento seleccionado – CREAR CITA LIBRE

O seleccionar el fragmento de texto – hacer click en “ ” , ubicado en la barra vertical al lado izquierdo.

2. Codificación.

~ El proceso de codificación considerará códigos construidos a partir de los datos, comenzando con códigos genéricos iniciales, propuestos a partir de los objetivos específicos, sin descartar la aparición de códigos emergentes.

~ Los códigos iniciales serán los asociados a los objetivos específicos y caracterización del entrevistado/a:

- ROL COMO IMPLEMENTADOR (código descriptivo): Se aplica este código cuando el mensaje refiere a experiencias, generalidades y prescripciones del rol del profesor sobre educación sexual.

- IMPACTO DE LA EDUCACION SEXUAL (código descriptivo): Se aplica este código cuando el mensaje se refiere a la acción de planificar o poner en práctica, medidas y métodos para la educación sexual.

- OBSTACULOS (código valorativo): Se aplica este código cuando el entrevistado de forma explícita identifica a un objeto, dimensión, persona, institución o directriz que dificulta la labor del profesor en el trabajo de la educación sexual. Este código se puede referir a obstáculos internos o externos.

- FACILITADOR (código valorativo): Se aplica este código cuando el entrevistado de forma explícita identifica a un objeto, dimensión, persona, institución o directriz que favorece o "hace fácil" la labor del profesor en el trabajo de la educación sexual. Estas valoraciones pueden ser: interna o externa, presente o deseada.

○ CARACTERIZACIÓN DEL PARTICIPANTE (código descriptivo): Se aplica al mensaje que se refiere a los datos personales y profesionales del entrevistado.

~ De los códigos iniciales se debe señalar que algunos de ellos han sido identificados como códigos descriptivos y otros valorativos. Los códigos descriptivos tendrán su énfasis en el contenido del mensaje y los códigos valorativos tendrán su énfasis en el reconocimiento de valor que otorga el entrevistado en el mensaje.

~ Los mensajes podrán contar con más de un código, pudiendo ser un código descriptivo y uno valorativo

~ También es importante señalar que todos los mensajes que tienen relación con la situación de la entrevista y no con el contenido de la misma, NO SE CODIFICARAN. Se dejarán con letra cursiva.

Aspectos generales de la codificación:

~ Se procede a leer cada mensaje,

~ Se recurre a las categorías preexistentes para definir si uno de estos códigos se ajusta al mensaje.

~ En caso de que el mensaje se ajuste al código descrito, éste se asigna al mensaje; siempre revisando la descripción del código con la finalidad de hacer precisiones al código, en caso de ser necesario.

~ En caso de no ajustarse, se creará un código que describa con mayor precisión el contenido del mensaje.

Procedimiento:

~ Se codificará sobre la transcripción, a partir del audio, recordando que la unidad de análisis es el mensaje, previamente citada.

~ Se procederá a codificar una vez se haya finalizado la citación de todas las entrevistas.

~ Se comenzará la codificación con la primera entrevista (E1), utilizando los criterios asociados a los objetivos específicos y caracterización del participante.

~ Si durante el procedimiento de codificación, el mensaje no se puede codificar en alguna de las categorías antes mencionadas, se generará un nuevo código, el cual será descrito.

~ Si durante el procedimiento de codificación, el mensaje se refiere al procedimiento de la entrevista, no se codificará y se dejará marcado en azul.

~ Los mensajes que resultan difíciles de codificar se destacan con amarillo para posteriormente revisarlos con la guía de tesis. Una vez revisados y acordados los cambios se dejan marcados con rojo.

~ Al finalizar el trabajo de codificación de una entrevista, se revisarán los códigos y se realizarán precisiones a los descriptores, en caso de ser necesario.

~ Se aplicarán los mismos pasos para las entrevistas siguientes.

Pasos a seguir en ATLAS.ti:

Para asignar códigos: Hacer click en una cita – hacer click en el botón derecho – ir a CODIFICAR INGRESAR NOMBRE (S) DE CODIGO.

Realizar este procedimiento tantas veces sea necesario.

Si se desea reutilizar un código, realizar el siguiente procedimiento: Hacer click en una cita – hacer click en el botón derecho – ir a CODIFICAR SELECCIONAR CODIGO (S) DE LA LISTA.

El procedimiento más abreviado es: dirigirse a los tres triángulos que se encuentran a la izquierda de la pantalla y hacer click – se desplegará una ventana que en su parte superior cuenta con vista rápida de documentos primarios, códigos, citas, memos y vista de red – hacer click en CODIGOS – seleccionar una cita, identificar que código se le asignará, luego arrastrar el código de la ventana izquierda y posicionarlo sobre la cita seleccionada.

Para describir los códigos: ir a CODIGOS □ ADMINISTRADOR DE CODIGOS □ seleccionar el código □ ir a ventana inferior y redactar descripción.

Continuando con la codificación, se identificarán todas las categorías de representación y cada cita codificada con una de estas categorías se le asignará un código de tipo de representación: RDefinición, RExperiencia y RPrescripción

Una vez finalizada la codificación de todas las entrevistas, se realizará el análisis por categorías en dos sub-etapas: una etapa donde se utilizarán datos cuantitativos arrojados por el programa Atlas Ti; y una etapa donde se realizará análisis de discurso de cada una de las categorías de representación:

3. Tablas de frecuencia y co-ocurrencia

Una vez finalizado la codificación de entrevistas se exportarán las siguientes tablas de co-ocurrencia:

Tabla: co-ocurrencia entre códigos descriptivos de representación

Tabla: co-ocurrencia entre códigos descriptivos y valorativos de representación

Tabla: co-ocurrencia entre códigos descriptivos de representación y códigos de tipos de representación

A continuación se exportará la siguiente tabla de frecuencia:

Tabla: Frecuencia de códigos descriptivos de representación por documento primario

Luego se asignará una ponderación para organizar los códigos según co-ocurrencia y frecuencia en una red de códigos que permita visualizar la distribución de las representaciones identificadas en el discurso y sus

relaciones. Para esto se asignarán colores y vínculos que permitirán visualizar tanto la distribución como las relaciones entre códigos.

4. Análisis de discurso

Se exportará desde Atlas Ti a Excel las citas codificadas con cada una de las categorías descriptivas de representación

Cada categoría se exportará a una pestaña diferente de una misma planilla Excel .

Para cada categoría se preparará una tabla con las siguientes columnas:

1. Identificación de la cita
2. Cita
3. Códigos descriptivos
4. Códigos valorativos
5. Relato del contenido (solo de la categoría descriptiva seleccionadas y las valorativas que le acompañan)

5. Resultados por tipo de análisis

Una vez finalizado el análisis de categorías se elaborarán los resultados por cada tipo de análisis a realizar:

a) Red de contenido

Se utilizará la tabla de frecuencia de códigos. Se aplicará una ponderación para organizar los códigos por frecuencia distinguiéndolos por color, para esto se utilizará la función formato condicional-escala de colores de rojo a blanco.

Se utilizará la tabla de co-ocurrencia entre códigos descriptivos de representación. Se establecerán vínculos entre categorías diferenciándolos según grado de co-ocurrencia

Considerando el análisis de discurso y la información de co-ocurrencia y frecuencia se organizaran los códigos en una red de significado que

grafiquen la organización de las representaciones analizadas y las relaciones entre ellas.

b) Relación entre representaciones

Se utilizará la tabla de co-ocurrencia de códigos descriptivos para identificar mensajes que se relacionan de manera específica, categorías descriptivas de representación que coinciden en su objeto representado con distintos niveles de generalidad.

Se revisará en la tabla si existen otros códigos que tengan alto nivel de co-ocurrencia y que sea interesante analizar en profundidad.

c) Valoración

Se utilizará la tabla de co-ocurrencia de códigos descriptivos y valorativos para analizar los juicios valorativos en términos de obstáculos y facilitación para cada una de las categorías descriptivas de representación.

Se considerará el análisis de discurso para analizar cualitativamente la atribución de valor que hacen los participantes a las categorías descriptivas.

d) Tipo de representación

Se utilizará la tabla de tipos de representación para analizar la forma de representación de cada categoría descriptiva y hacer análisis comparativo entre ellas.