



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE
ESCUELA DE INGENIERIA

**¿QUÉ QUIEREN APRENDER?
INTERESES DE APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES: CURRÍCULUM
NACIONAL Y ESCUELA COMO
ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN
ESCOLAR**

DANIEL ANTONIO ARANEDA QUIROZ

Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Ingeniería

Profesor supervisor:

MIGUEL NUSSBAUM V.

Santiago de Chile, marzo, 2020

© 2020, Daniel Antonio Araneda Quiroz



**¿QUÉ QUIEREN APRENDER?
INTERESES DE APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES: CURRÍCULUM NACIONAL Y
ESCUELA COMO ESPACIOS DE
SOCIALIZACIÓN ESCOLAR**

DANIEL ANTONIO ARANEDA QUIROZ

Tesis presentada a la Comisión integrada por los profesores:

MIGUEL NUSSBAUM

SUSANA CLARO

MARIA ANGÉLICA GUZMÁN

MARÍA TERESA ROJAS

ZVI BEKERMAN

GUSTAVO LAGOS

Para completar las exigencias del Grado de Doctor en Ciencias de la
Ingeniería.

Santiago de Chile, marzo de 2020

A mi papá, que sigue estando.

A mis hermanas y mi mamá, por estar ahí, siempre.

A Ignacia, por ser mi compañera.

AGRADECIMIENTOS

Parto agradeciendo a mi supervisor, Miguel Nussbaum, por todo el apoyo durante estos años de trabajo. Su dedicación fue clave para poder sacar adelante este proyecto. Agradezco además las conversaciones sobre educación y política que hacían aún más llevaderas las reuniones.

Agradezco también a la profesora María Teresa Rojas, que me invitó a participar de las clases del doctorado de la Universidad Alberto Hurtado, instancias que fueron fundamentales para profundizar en la teoría que dio forma a esta tesis. Gracias también a las profesoras María Angélica Guzmán y Susana Claro, por estar siempre disponibles para discutir respecto de la tesis.

Agradezco al profesor Zvi Bekerman, por la ayuda, las conversaciones académicas y las no tan académicas que se dieron en la Universidad Hebrea de Jerusalén donde me recibió.

Gracias también a Juan Cristóbal García-Huidobro sj., por todo su apoyo y generosidad; por iluminar también esta tesis a través de conversaciones y lecturas.

Gracias también a todos mis compañeros de doctorado, por las conversaciones de investigación y contención, especialmente a Martín Cáceres y Rosario Escribano, Dolores Majón, Ana Cortés, Jeremy Galarce, Danilo Alvares, Damián Gelerstein, Camila Barahona, Felipe López y Victoria Guentulle.

Gracias a todos los directivos y profesores que abrieron sus salas de clase para dar espacio a esta investigación. Gracias también a todos los estudiantes que conocí en este proceso.

Finalmente, agradezco también a quienes me acompañaron en mi paso por el Colegio Bernardo Felmer de Lanco. El problema que guía esta tesis surgió en sus salas, patios y pasillos, a partir de tantas conversaciones con estudiantes y profesores. Gracias en particular a ese II° medio del año 2014 del que tuve la suerte de ser profesor jefe. Estoy muy agradecido de todo lo que pude aprender de ellos.

| | |
|---|-----|
| 2.5.1. Caracterización de las asignaturas en base a las opiniones de los grupos de discusión..... | 42 |
| 2.5.2. Resultados de la encuesta..... | 46 |
| 2.6 Discusión..... | 48 |
| 2.7 Conclusiones | 52 |
| 3. Qué aprender: Escuela y socialización de jerarquías disciplinares. | 54 |
| 3.1 Introducción | 54 |
| 3.2 Escuela secundaria y currículum..... | 56 |
| 3.3 Valorización disciplinar en el currículum nacional chileno..... | 58 |
| 3.2 Metodología | 60 |
| 3.2.1 Muestra..... | 60 |
| 3.2.2 Instrumento..... | 62 |
| 3.2.3 Modelamiento estadístico..... | 63 |
| 3.3 Resultados: | 65 |
| 3.3.1 Horario ideal acorde a lo que quieren aprender para su proyecto de vida..... | 69 |
| 3.3.2 Distancia entre lo que los estudiantes quieren y el currículum nacional. | 69 |
| 3.4 Discusión y conclusiones | 73 |
| 3.5 Limitaciones | 77 |
| 4. Qué aprender: el rol de las aspiraciones, la familia y la escuela en estudiantes vulnerados..... | 79 |
| 4.1 Introducción | 79 |
| 4.1 Indagando en los intereses de aprendizaje de los estudiantes. | 81 |
| 4.3 Aspiraciones y experiencia escolar | 83 |
| 4.4 Contextualización: El currículum nacional y los estudiantes en Chile | 85 |
| 4.5 Metodología de investigación | 86 |
| 4.5.1 Los intereses de aprendizaje de los estudiantes vulnerados..... | 86 |
| 4.5.2 Análisis..... | 88 |
| 4.6 Resultados y discusión | 89 |
| 4.6.1 Qué aprender: Currículum nuclear y periférico | 90 |
| 4.6.2Cómo aprender: el rol del profesor | 95 |
| 4.6.3 Aspiraciones y expectativas. | 99 |
| 4.6.4 Trayectoria personal. | 104 |
| 4.7 Conclusiones | 108 |

| | |
|---|-----|
| 5. Conclusiones, limitaciones y trabajo futuro | 112 |
| 5.1 Reflexiones finales ante una profunda crisis social. | 115 |
| 6. Referencias..... | 118 |
| 7. Anexos | 130 |
| Anexo 2-1: Encuesta..... | 130 |
| Anexo 2-2: Listado de Asignaturas posibles de escoger | 131 |
| Anexo 3-1: Horario Ideal Gustos..... | 133 |
| Anexo 3-2: Horario Ideal Proyecto de Vida | 134 |
| Anexo 3-3: Listado de asignaturas..... | 135 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|-----------------|----|
| Tabla 2-1 | 39 |
| Tabla 2-2 | 40 |
| Tabla 3-1 | 58 |
| Tabla 3-2 | 61 |
| Tabla 3-3 | 67 |
| Tabla 3-4 | 68 |
| Tabla 3-5 | 73 |

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-1..... 26
Figura 2-1 47
Figura 2-2..... 47
Figura 2-3..... 48
Figura 3-1..... 65

RESUMEN

Durante los últimos años ha resurgido la preocupación por reconocer los intereses de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se vincula al *Student Voice* y a la idea de una educación en que la participación de estos es fundamental dentro de su proceso educativo. Esta tesis busca reconocer cuáles son los principales intereses de aprendizaje de los estudiantes y entender qué factores se relacionan con estos intereses. De esta forma, lo primero que hace es crear un mecanismo para recoger los intereses de aprendizaje a la vez que permita compararlos entre ellos y con lo propuesto por el currículum nacional. Lo segundo que esta tesis investiga son los factores que afectan los intereses de aprendizaje de los estudiantes, indagando en la relación que puede tener este con factores como sexo, grupo socioeconómico, y desempeño académico del establecimiento y del propio estudiante. En tercer lugar, esta tesis profundiza en los intereses de aprendizaje de estudiantes en contextos vulnerados entendiendo la posible distancia que este grupo puede tener con lo propuesto por el currículum nacional. El resultado general de esta tesis propone que los intereses de los estudiantes están fuertemente relacionados a lo propuesto por el currículum nacional. En otras palabras, los estudiantes viven un proceso de socialización respecto a las jerarquías disciplinares que el currículum nacional propone. Otro resultado de esta tesis indica que, para los estudiantes encuestados, el sexo es el factor que permite explicar la mayor variabilidad que existe entre los estudiantes a la hora de señalar qué quieren aprender. Además, se identifican cómo las aspiraciones, la relación con el profesor y sus prácticas pedagógicas, la familia y su entorno socioeconómico, inciden también en lo que los estudiantes quieren aprender. Por último, esta tesis propone una encuesta en base a un “horario ideal” que permite comparar la cantidad de horas asignadas por los estudiantes para distintas asignaturas con lo propuesto en el currículum nacional. Este instrumento puede ser replicado y ampliado, permitiendo una mayor comprensión respecto a los intereses de los estudiantes.

Esta investigación fue financiada con la Beca VRI de la Pontificia Universidad Católica y el apoyo del proyecto Fondecyt 1180024.

Palabras clave: Currículum, *Student Voice*, Intereses de los estudiantes, Socialización escolar.

ABSTRACT

Over the past few years, concern has been raised to recognize the learning interests of students. The above is linked to the concept of Student Voice and the idea of an education in which their participation is essential within their educational process. This thesis seeks to recognize what are the main learning interests of students and understand what factors are related to these interests. In this way, the first thing it does is create a mechanism to collect learning interests. The instrument allows comparing the students learning interests between them and with what is proposed by the national curriculum. Second, this thesis investigates the factors that affect the learning interests of the students. The relationship between them and factors such as sex, socioeconomic group, and academic performance of the establishment and the student himself, is researched. Thirdly, this thesis delves into the learning interests of students in vulnerable contexts, understanding the possible distance that this group may have with what is proposed by the national curriculum. The main result of this thesis proposes that the interests of the students are strongly related to what is proposed by the national curriculum. In other words, students live a process of socialization regarding the disciplinary hierarchies that the national curriculum proposes. Another result of this thesis indicates that, for the students surveyed, sex is the factor that explains the most considerable variability that exists among students when it comes to indicating what they want to learn. Besides, it identified how aspirations, the relationship with the teacher and their pedagogical practices, the family, and their socioeconomic environment, also affect what students want to learn. Finally, this thesis proposes a survey based on an “ideal schedule” that allows the number of hours assigned by students for different subjects to be compared with that proposed in the national curriculum. This instrument can be replicated and expanded, allowing a greater understanding regarding the interests of the students.

This research was financed with the VRI Grant from the Pontificia Universidad Católica and the support of the Fondecyt 1180024 project.

Key words: Currículum, *Student Voice*, Student's learning interest, School Socialization.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 El inicio de esta tesis.

Esta tesis parte de mi experiencia trabajando como profesor en un colegio vulnerable en la Región de los Ríos. Hice clases de matemática y también tuve la oportunidad de ser durante dos años el profesor jefe de un curso. Esto me permitió conocer de forma más profunda la vida de mis estudiantes y la de sus familias. Recuerdo haber tenido que llenar el libro de clases con datos de escolaridad de los padres, donde la mayoría eran solamente madres y muchos otros vivían con sus abuelos. De todos los apoderados, solo cuatro habían terminado la educación media y solo uno tenía educación superior técnica, el resto se había quedado en el camino. La mayoría eran trabajadores forestales o agrarios. Para estas madres, que sus hijos e hijas salieran de cuarto medio ya era un logro.

Como hacía matemáticas, pasaba nueve horas semanales con ellos, ocho por matemática y la hora restante por el consejo de curso. Además, mi rol como profesor jefe, de algún modo, incluyó poner la cara por mis estudiantes ante otros profesores y ante sus apoderados. Así me gané la confianza de mis alumnos y pude conocerlos en otras facetas. La que era buena para organizar el curso, el que siempre estaba acompañando a sus amigos, la que pintaba las uñas con una prolijidad y sentido artístico maravillosos, la que hacía las coreografías, los que ayudaban a estudiar al resto, los que eran buenos para los deportes, aquellos que no sabían para qué eran buenos, entre tantas otras características que se me vienen a la cabeza. Lo anterior hizo que me diera cuenta de lo desbalanceado del currículum. Tenían que pasar 8 horas en matemática, y solo tenían 2 para artes o música, que no elegían y dependía del profesor que hubiera contratado el colegio. Había dos horas de educación física solamente.

Recuerdo un día que una alumna me preguntó, en una clase de matemática de 4.30 a 6.00 de la tarde, por qué teníamos tanta matemática. Le debo haber respondido lo de siempre, “porque es importante”.

Más allá de seguir contando mi vida en Lanco, lo anterior da cuenta, en una forma más bien biográfica, de los dos grandes pilares que han sostenido esta tesis. El primero remarca la importancia de que los estudiantes tengan espacios de expresión y participación dentro de la educación que viven. Así, esta tesis parte del concepto de *student voice* (Alison Cook-Sather, 2006), que se revisa y se relaciona con la posibilidad de participación curricular de estos. Este postulado es, sobre todo, una postura normativa respecto a lo que esta tesis concibe por educación.

El segundo pilar, entiende que la educación es un reflejo de la sociedad que la sostiene, en este caso, una profundamente desigual. Así, esta tesis busca identificar la relación que existe entre currículum y desigualdad desde un enfoque crítico. A esto se agrega la idea de la escuela como espacio de socialización y reproducción de esta misma desigualdad.

1.2 *Student voice*: consideración y participación de los estudiantes en el currículum

El año 2016 UNESCO lanzó la campaña “Diles qué quieres aprender” buscando que los intereses de aprendizaje de los estudiantes sean expuestos y relevados¹. En el año 2017, la Unidad de Currículum y Evaluación proponía una consulta pública a los estudiantes a raíz de las Bases Curriculares de III° y IV° medio². Lo anterior da cuenta de la relevancia que ha tomado la consideración de los estudiantes en las definiciones curriculares. Como

¹ <http://www.unesco.org/new/es/santiago/press-room/news-archive/Diles-que-quieres-aprender>

² <https://www.mineduc.cl/2017/03/08/mineduc-abre-inedita-consulta-publica-propuesta-bases-curriculares-tercero-cuarto-medio/>

sostiene UNESCO al entregar los resultados de la encuesta antes mencionada: “las voces jóvenes importan: educación de calidad dentro del contexto de E2030 significa alinear lo que se enseña con las aspiraciones, los deseos y las necesidades de los jóvenes” (UNESCO-OREALC, 2017, p. 9). La tendencia internacional tiene un correlato nacional en lo formulado por la Mesa de Desarrollo Curricular (MINEDUC, 2016) que destaca como objetivo:

“Resguardar que la gestación del currículum nacional sea participativa y transparente desde la perspectiva de la ciudadanía: el currículum debe recoger necesidades y demandas en su proceso de creación, articulando las expectativas de diferentes actores y grupos sociales, lo que permite que se convierta en una definición curricular que refleje lo más cercanamente posible esas expectativas y que combine criterios de rigor técnico y legitimidad social” (p.26).

La idea de considerar a los estudiantes en lo que se enseña, y, por tanto, en el currículum, no es nueva. Hace más de cien años (Dewey, 2001/1916) señalaba el valor de reconocer “the dynamic place of interest in an educative development is that it leads to considering individual children in their specific capabilities, needs, and preferences” (p. 136). Por su parte, Joseph Schwab (1973) resaltaba la necesidad de considerar a los estudiantes (sus necesidades, lo que disfrutaban, sus aspiraciones, sus contextos familiares, entre otros) en la construcción del currículum, y que este no podía ser construido de forma ajena a la realidad donde se implementaba (Schwab, 1969).

También en Chile ha habido espacio para la participación de los estudiantes dentro del contexto educativo. En la ley que creaba la Escuela Nacional Unificada (ENU) (MINEDUC, 1973) se reiteraba la importancia de la participación de las comunidades

educativas, que incluían a los estudiantes. O, más recientemente, y en el reflejo de un proyecto educativo distinto al de la ENU, la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) también entiende como un objetivo la participación de los estudiantes, señalando en su artículo 15° la promoción de la creación de centros de alumnos. No hay, sin embargo, un ámbito particular que defina esta participación, ni tampoco se ve en ella la posibilidad de una participación curricular de los estudiantes, en tanto estos decidan qué aprender. Son las pedagogías críticas y una concepción particular del *student voice* las que buscan cambiar la lógica del conocimiento legitimado.

Cook-Sather (2006) señala que el concepto de *student voice* nace a comienzos de los años '90 ante la toma de consciencia de la falta de participación que tenían los estudiantes en políticas de las que eran sujetos. De esta forma, *voice* hace referencia a la posibilidad de tener una opinión legítima y esperar tener influencia en decisiones educativas. Por su parte, Fielding (2004) define *student voice* como la posibilidad de crear asociatividad en la relación de enseñanza-aprendizaje entre profesores y estudiantes. Lo anterior no solo conlleva a mayores sentidos compromiso, responsabilidad y diversidad de puntos de vista, sino a un cambio en la cómo se aborda la enseñanza.

Robinson & Taylor (2007) resumen el *student voice* como “is normative in asserting that certain positions and outcomes are more desirable than others and in holding commitments to particular values, beliefs and practices about the purpose of the educative process and the nature of teacher/student relationships” (p.8). Las autoras proponen 4 valores principales de esta perspectiva: i) Comunicación como diálogo, marcada por el principio de la acción comunicativa de Habermas, que implicaría, entre otras cosas la oportunidad de que los estudiantes aporten significativamente en su educación. ii) El valor de la democracia que

sea capaz de producir participación efectiva en el proceso de decisiones que hace la escuela. iii) La problematización de la desigualdad en las relaciones de poder, por ejemplo, entre profesor y estudiante, y desde allí entiende a los estudiantes también como productores de conocimiento válido. iv), finalmente, destacan el papel de la transformación, en tanto que las escuelas no solo deben escuchar a los estudiantes, sino también debe haber una acción detrás de esta escucha.

En este sentido, se presenta como positivo poder alterar el “desbalance” entre el poder de decisión de los adultos y los jóvenes, además de la concepción de los estudiantes como responsables de su proceso de aprendizaje, en tanto pueden tomar decisiones respecto de este. Como resume Cook-Sather (2006) “Even though this work of listening to, responding to, and being guided by student voices is not about succeeding—not about “getting there”—but rather about always changing in response to what we hear, it is a challenge to convince people of the value of the paradox that to listen to students, to build relationships, is to better understand, to be more engaged, to be more successful” (p.26). De esta forma, la participación curricular de los estudiantes debiese ser valorada como un fin en sí mismo, más allá del conocimiento que estos puedan proponer. Es el hecho de dialogar y reflexionar la educación a la que aspiran lo que debiese ser un objetivo del currículum

1.3 Desigualdad económica, currículum y socialización

A 20 años de la reforma curricular de los años 90, Jacqueline Gysling (2016) reflexiona acerca del sentido que tiene la educación media para los estudiantes. Haciendo referencia a una gran mayoría de jóvenes que tienen expectativas de proseguir estudios de educación superior, pero que en la práctica no se cumplen, la autora se pregunta por las motivaciones de estos jóvenes, señalando que “desprovisto de sentido el currículum, ya sea por el cálculo

instrumental en que están los jóvenes o por su distancia con la cultura actual, el liceo se convierte más en un lugar de contención social, que en un lugar de aprendizaje” (p.24). Lo señalado por Gysling refleja una discusión más antigua respecto a la relación que tiene el currículum y la desigualdad socioeconómica, donde autores como Bernstein (1990) señalan que los estudiantes más vulnerados, ajenos al código escolar, más que contenidos o habilidades, aprenden en el colegio relaciones del orden social.

A nivel teórico, el currículum nacional es conceptualizado como un instrumento donde se seleccionan y organizan los conocimientos que deben ser enseñado en las escuelas, concretamente, qué disciplinas se enseñan, cuánto tiempo, a qué edad, el contenido específico de las asignaturas y los contenidos transversales a estas (valores y actitudes) (Gimeno Sacristán, 2010; Levin, 2008). De esta forma, se reconoce un conocimiento como legítimo que debe ser enseñado, en contraposición a otros saberes que no serán incluidos dentro de esta selección (Scott, 2014). Este conocimiento legítimo refleja discusiones más amplias respecto a los fines de la educación (White, 2018). En lo anterior, algunas visiones proponen la necesidad de que la escuela sea un lugar que enseñe conocimientos relevantes (*powerful knowledge*) que no se aprenderían en el contexto inmediato de los estudiantes (Young, 2009). Estos conocimientos deben ser especializados, sistemáticamente revisables y universales, privilegiándose de esta forma, áreas relacionadas a las ciencias y las matemáticas, sin desconocer que las artes y las humanidades también pueden considerarse conocimientos relevantes (Young & Muller, 2013)

La relación entre currículum y desigualdad socioeconómica radica en que la selección correspondiente al currículum es realizada por un grupo dominante (académica o socioeconómicamente) que tiene detrás códigos o capitales culturales que no son los

mismos de las clases más pobres (Apple, 1986; Bernstein, 1971; Bourdieu & Passeron, 2009) Son estos códigos los que permean el currículum y a través de este buscan expandirse a toda la población. Es por esta razón que la sociología crítica señala a la escuela como un lugar de violencia simbólica (Cox, 2018), en tanto aparece como saber válido solo el asociado a una perspectiva cultural específica (Dubet & Martuccelli, 1998)

D'Alessandre (2017) señala que el 37% de los jóvenes que desertan de la educación formal en América latina lo hace por desinterés en esta, dando cuenta, entre otros aspectos, de un cuestionamiento a lo enseñado por la escuela, y en última instancia al currículum que enfrentan. Este cuestionamiento está dado por la diferencia en las expectativas que los jóvenes tienen respecto a la educación media y lo que ocurre después de esta. Para el caso de los estudiantes de sectores más desaventajados, su experiencia escolar está marcada por un sentido de mayor inmediatez que se distancia de un currículum que está vinculado a la educación superior selectiva, a la que en su mayoría son incapaces de acceder (Dubet, 2006; Gysling, 2016), reflejando la tensión que existe entre el conocimiento de sentido común/inmediato al contexto de los estudiantes y el conocimiento especializado del currículum ajeno a los códigos de los más vulnerados (Cox, 2018). Además, existen organismos internacionales que refuerzan la idea de la educación desde su importancia como motor de desarrollo económico. Esto ha producido que los currículum nacionales hayan tendido hacia la homogeneización, privilegiando las áreas del saber ligadas a las disciplinas STEM, siguiendo con ello tendencias globales más que de la historia de educativa propia de los países y sus contextos específicos (Benavot, Cha, Kamens, Meyer, & Wong, 1991; Resnik, 2006)

Los esfuerzos por proponer un currículum común presuponen competencias de los estudiantes (Young, 2014), que chocarán con lo que Terigi (2014) reconoce como divergencia entre las trayectorias curriculares teóricas (lo que se espera que los estudiantes aprendan) y las trayectorias reales (lo que efectivamente han aprendido). De esta forma, como señalan Canales, Opazo, & Camps (2016):

Al salir del cuarto, el sistema educacional bajo la lógica neoliberal asume el principio de igualdad, este queda entredicho por las desigualdades en función del mérito que se legitiman socialmente y se viven como signo personal, donde unos ganan y otros pierden. Ya no son solo las desigualdades de acceso, sino también las desigualdades de éxito académico. Ambas están condicionadas por la pertenencia de origen que, en términos generales, desfavorecen de forma sistémica a los jóvenes populares que se aferran a una trayectoria biográfica marcada por el camino educativo. (p. 105)

Así, la escuela no solo es un lugar donde se aprenden los contenidos y habilidades explicitados en el currículum. Como señalan las teorías del currículum oculto, la escuela es un espacio de socialización, es decir, de aprendizaje de valores y formas de relacionarse con otros (pares y adultos) que no aparecen necesariamente escritos (Kentli, 2009). En ese sentido, el currículum nacional, a través de los planes de estudio, propone una valorización no explícita de los saberes; no se dice que matemáticas es más importante que arte, pero si se distribuyen de forma desigual la cantidad de horas semanales entre una y otra. Siguiendo la línea del currículum oculto, esta jerarquización debiese traducirse también al aprendizaje de los estudiantes, pero, tal como señalan (Ball, Maguire, & Braun (2012), las políticas públicas, en este caso el currículum nacional, deben ser concebidas desde un proceso que

denominan *enactment*, es decir, la política no se implementa tal como fue elaborada, sino que es concebida como *texto*. En otras palabras, esta es leída, interpretada y traducida por los actores que la encarnan. En el caso de los estudiantes, señala Apple (1986), estos dialogan con el currículum, o con la valorización propuesta en él, pudiendo aceptar, negociar (aceptando algunas cosas o resistiendo otras) o rechazar estas jerarquías disciplinares. En esta negociación, el concepto de *hábitus* desarrollado por Bourdieu es fundamental. El hábitus de los estudiantes, es decir, la disposiciones o esquemas de pensamiento y valorización que estos tengan dependerán del grupo socioeconómico y el capital cultural adquirido (Bourdieu, 2011b). En otras palabras, aquellos estudiantes que provengan de clases más vulneradas debiesen tener una predisposición diferente a los estudiantes de clases medias y altas, al enfrentarse a las jerarquías disciplinares propuestas en el currículum.

De esta forma, esta tesis busca indagar en los intereses de aprendizaje de los estudiantes y cómo este es afectado por la escuela y el proceso de socialización que conlleva. A su vez, busca reconocer la relación con otros factores que se pueden vincular con los intereses de aprendizaje, principalmente, género, grupo socioeconómico, éxito académico individual y rendimiento del colegio en pruebas estandarizadas. Finalmente, cabe mencionar que los participantes del estudio son estudiantes de segundo año medio, dado que es el último nivel antes de que estos escojan especialidad (técnico-profesional o científico-humanista), es decir, donde la mayoría de los estudiantes se enfrentan a planes de estudios similares (Cox, 2011).

1.4 Preguntas de investigación

P1) ¿Cuáles son los intereses de aprendizajes escolares que tienen los estudiantes?

P2) ¿Cómo identificar los intereses de aprendizaje de los estudiantes y contrastarlos con lo propuesto en el currículum nacional?

P3) ¿Qué distancia hay entre lo que los estudiantes quieren aprender y el currículum nacional?

P4) ¿Existen factores que expliquen las diferencias entre lo que los estudiantes quieren aprender y lo que el Currículum Nacional propone en programas de estudio?

P5) ¿Qué factores existen y cómo se relacionan en lo que quieren aprender los estudiantes de contextos vulnerados?

1.5 Hipótesis

La hipótesis que tiene esta tesis se basa en lo señalado por la sociología crítica, principalmente, a partir de los aportes de Bourdieu y su desarrollo del concepto de *hábitus*. Lo anterior supone que los estudiantes tendrán distintas disposiciones y expectativas respecto de sus intereses de aprendizaje dado su contexto socioeconómico, en particular, dado el capital cultural de sus contextos familiares.

1.6 Objetivos

OG) Comprender los intereses de aprendizaje de los estudiantes para identificar cómo estos se interrelacionan con variables sociales y personales.

O1) Identificar los intereses de aprendizaje de los estudiantes y compararlos con el currículum nacional.

O2) Relacionar los intereses de aprendizaje de los estudiantes con factores de éxito académico, nivel socioeconómico y género.

O3) Comprender cómo la socialización escolar y el ambiente social y cultural de los estudiantes vulnerados se relaciona con sus intereses de aprendizaje.

1.7 Resultados

R1) Un instrumento basado en la construcción de un “horario ideal” de los estudiantes a partir de una lista de asignaturas ligadas a las propuestas en las Bases Curriculares

R2) El instrumento creado se tradujo en una encuesta que permite comparar la cantidad de horas elegidas por los estudiantes para cada asignatura con lo indicado en los planes curriculares del Ministerio de Educación.

R3) La distancia entre lo propuesto en los planes de estudio y los intereses de aprendizaje de los estudiantes dependerá de las distintas asignaturas y de las razones que hay detrás estos intereses. Ante la pregunta por un horario ideal para el proyecto de vida de cada estudiante, lo escogido por los estudiantes tiende a acercarse bastante a lo ofrecido en el currículum nacional, apareciendo las jerarquías disciplinarias del currículum como un elemento de socialización relevante para los estudiantes.

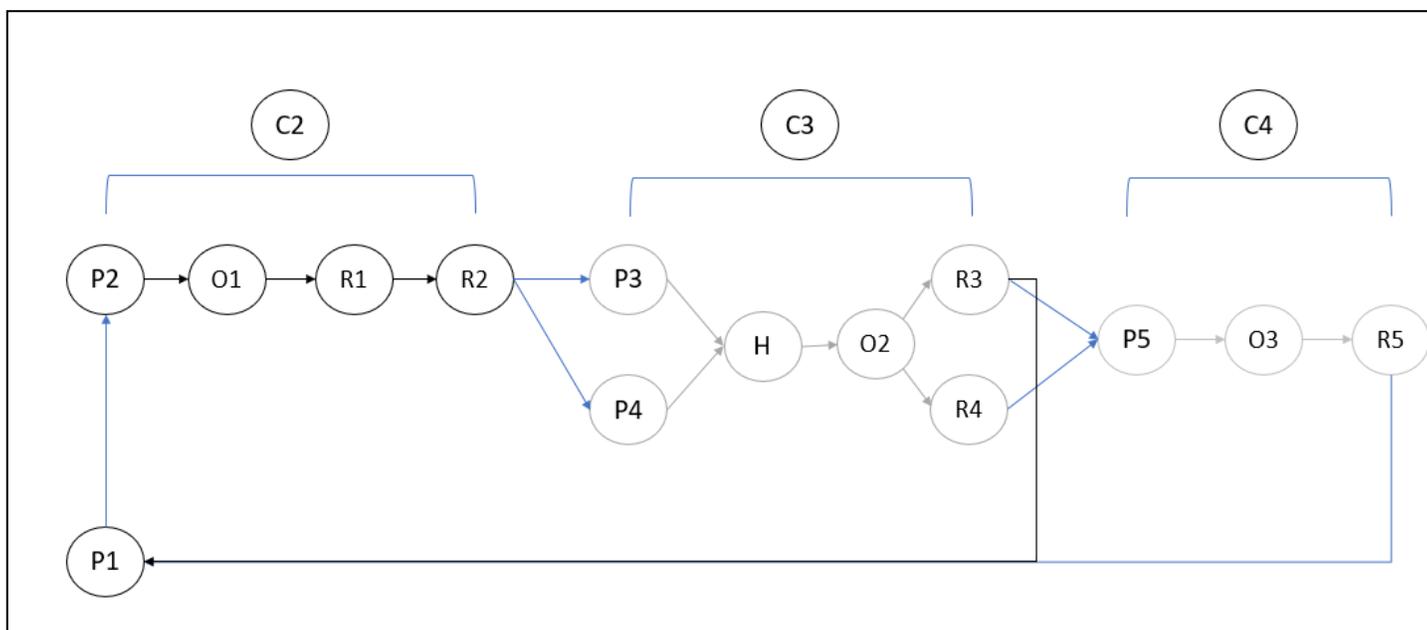
R4) La distancia entre lo propuesto en los planes curriculares y lo asignado por cada estudiante varía en cada asignatura. Los factores sexo, grupo socioeconómico, rendimiento académico del establecimiento y del estudiante, son relevantes, al menos en una asignatura. El factor que más se repiten a la hora de explicar la distancia entre lo que los estudiantes quieren y lo que propone el currículum nacional es el sexo de los estudiantes.

R5) Gustos personales, los docentes y sus prácticas pedagógicas, aspiraciones personales y familiares, y experiencia de éxito o fracaso académico, son los factores que inciden en lo que los estudiantes quieren aprender.

1.8 Estructura de la tesis

La estructura de la tesis se basa en las preguntas, objetivos e hipótesis señaladas anteriormente. La figura 1-1 muestra las conexiones que existen a las preguntas que se han elaborado en esta tesis y los factores asociados a esta respuesta.

Figura 1-1. Estructura de la tesis



De esta forma, la pregunta P1, cuáles son los intereses de aprendizaje de los estudiantes, es la pregunta central de la tesis y la articuladora de esta. Así, se relaciona con ella la pregunta P2 y el objetivo O1 que hacen referencia a la necesidad de elaborar un instrumento que permita identificar estos intereses de aprendizaje y poder compararlos con el Currículum Nacional. El resultado de esta pregunta es la creación de una encuesta que pregunta a los estudiantes por “su horario ideal” (R1). Este instrumento permite la comparación con los planes curriculares elaborados por el Ministerio de Educación, al

poner los intereses de los estudiantes en la misma métrica que los planes, es decir, asignación de horas semanales por asignatura (R2). Estas preguntas, objetivos y resultados son los que aparecen en el capítulo 2 de esta tesis: Currículum ideal vs Currículum ideal: Reconociendo los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

Con el instrumento como base, se plantean las preguntas P3 y P4, es decir, si existe una diferencia entre lo que los estudiantes quieren aprender y lo que el currículum nacional propone; y si esta diferencia es explicada por factores identificados como relevantes en la literatura (grupo socioeconómico, sexo, rendimiento académico individual y de la escuela). De esta forma, se propone el objetivo O2, teniendo como hipótesis que el hábitus y el capital cultural de los estudiantes cumplen un rol fundamental. En otras palabras, que la disposición y gustos de estos por las distintas asignaturas, estaría relacionada a su grupo socioeconómico y al capital cultural de su entorno, y, por tanto, se vincularía a los intereses de aprendizaje a través de expectativas de estudios superiores y trayectoria de éxito académico, entre otras. El instrumento usado en el capítulo anterior es ampliado y se proponen dos preguntas respecto al “horario ideal”, uno acorde a los gustos de los estudiantes y otro en base a su proyecto de vida o, dicho de otra forma, lo que creen que deben aprender pensando en su futuro. Los resultados (R3 y R4) de esta investigación son obtenidos mediante métodos cuantitativos, y sugieren que la distancia con el currículum nacional dependerá de lo que los estudiantes esperan de su aprendizaje (horario de gustos u horario de proyecto de vida) y de los factores relevantes identificados. Si la pregunta por el horario ideal se hace en bases a los gustos de los estudiantes, existe una mayor heterogeneidad en lo que quieren aprender, apareciendo como variables relevantes significativas el género, en mayor

medida, y en menor medida los demás factores identificados (grupo socioeconómico, éxito académico personal y del establecimiento). Cuando a los estudiantes se les pregunta por un horario ideal para su proyecto de vida, hay una mayor homogeneidad de intereses en torno a lo propuesto por el currículum nacional, indicando esto el poder de socialización que tiene el currículum, en particular, la jerarquización que se hace de las distintas disciplinas, pues los estudiantes tienden a replicarlas. En este nuevo horario, también aparece el sexo de los estudiantes como la variable que más se repite en relación a las diferencias que hay en la asignación horaria para las diferentes asignaturas. Estos resultados son explicados en el capítulo 3 de la tesis, ¿Qué aprender? escuela y socialización de las jerarquías disciplinares.

Finalmente, en la pregunta P5 se indaga en los factores que se relacionan con los intereses de los estudiantes en contextos vulnerados. Así se propone como objetivo comprender cómo la escuela y el ambiente social y cultural de los estudiantes afectan lo que estos quieren aprender (O3). Se responde esta pregunta usando métodos cualitativos, apareciendo como resultado (R5) que la experiencia escolar de los estudiantes, sus gustos personales y su trayectoria de éxito o fracaso académico; la familia; los profesores, su relación con los estudiantes y las prácticas pedagógicas que utilizan; y las aspiraciones y expectativas de educación superior es los estudiantes, juegan un rol clave para entender qué quieren aprender estos en contextos desaventajados. Este estudio es presentado en el capítulo 4 “¿Qué aprender? el rol de las aspiraciones, la familia y la escuela en los intereses de aprendizaje de estudiantes vulnerados”

1.9 Esquema de la tesis

Esta tesis se divide en el capítulo introductorio y los tres capítulos que más abajo se detallan. Estos han sido traducidos y enviados a revistas indexadas bajo los siguientes títulos. Además, se presenta un capítulo final que incluye las conclusiones, limitaciones y líneas de trabajo futuro que emanan de esta tesis.

Capítulo 2: Araneda, D., Guzmán, M. & Nussbaum, M. (2019) The national curriculum vs. the ideal curriculum: acknowledging student learning interests. *Oxford Review of Education* 45 (3). Este capítulo detalla la elaboración del instrumento que permite comparar los intereses de aprendizaje de los estudiantes con la distribución horaria que hacen los Planes de Estudio del Ministerio de Educación.

Capítulo 3: Araneda, D., Galarce, J., Alvares, D. & Nussbaum, M. What to learn: School and socialization of disciplinary hierarchies. *Journal of Curriculum Studies*. En revisión. Este capítulo, a través de metodologías cuantitativas, indaga en la distancia que hay entre lo que los estudiantes quieren aprender y lo propuesto por el currículum nacional.

Capítulo 4: Araneda, D., Bekerman, Z., Rojas, M. & Nussbaum, M. What to learn? The role of aspirations, family and school in learner interests among socially vulnerable students. *Critical Studies in Education*. En revisión. Este capítulo, a través de metodologías cualitativas, indaga los factores que inciden en los intereses de aprendizaje de los estudiantes de contextos vulnerados

2. CURRÍCULUM NACIONAL Y CURRÍCULUM IDEAL: RECONOCIENDO INTERESES DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.

2.1 Introducción

Dubet (2010) señala que existe una crisis en la institución educativa como transmisora de contenidos. Esta crisis se relaciona con la masificación de la educación y cómo el sistema educativo no puede conciliar los distintos fines que se atribuyen a la educación formal (Dubet & Martuccelli, 1998; Raab, 2017). Lo anterior se traduciría en que la escuela, finalmente, se transforma en un espacio de contención social más que de aprendizaje (Gysling, 2016). La falta de sentido, como señala se expresaría en EEUU a partir del alza en las tasas de deserción escolar, depresión y suicidios, así como problemas relacionados a la ansiedad y la desmotivación, reflejando los síntomas de un problema global del sistema educativo y no solo localizado en los hogares más vulnerables (Raab, 2017). En América latina, un 38% de los jóvenes que desertan de la educación formal lo hace por desinterés en ésta (D'Alessandre, 2017).

Este artículo comienza resumiendo parte del debate respecto a los objetivos de la escolaridad y su relación con el currículum. Principalmente, al señalar el currículum como un instrumento para el *Human Flourishing* (Reiss & White, 2013), relacionando este último a la idea de *student voice* como dimensión constitutiva de una educación democrática (Cook-sather, 2006), donde los intereses de los estudiantes son recogidos por la propuesta curricular desarrollada. Por otra parte, y considerando la relación que tiene el currículum con la desigualdad socioeconómica planteada por Bernstein (1971) hace ya más de 40 años, se reconoce que los intereses de aprendizaje de los estudiantes se relacionan con factores

socioeconómicos y con su experiencia escolar, lo que les permite generar opiniones y sentidos respecto de cómo las asignaturas se relacionan con los fines que ellos atribuyen a su formación escolar.

En concreto, este trabajo presenta, a través de metodologías mixtas, la elaboración de un instrumento que permite identificar los intereses de aprendizaje de los estudiantes y relacionar estos intereses con aquellos emanados desde el currículum nacional, comparándolos y determinando la distancia o cercanía que puedan tener con factores ya señalados en la literatura como el sexo y el grupo socioeconómico (Henderson, Sullivan, Anders, & Moulton, 2017; Gabay-Egozi, Shavit, & Yaish, 2015). Finalmente, se discute la tensión existente entre los objetivos del *Human Flourishing* y el rol de la escuela como transmisora de *Powerful Knowledge* (Young & Muller, 2013)

2.2 Currículum y desigualdad

A comienzo de los años 70 Bernstein (1971) señalaba la relación que existe entre currículum y desigualdad. Si el currículum oficial/prescrito es entendido como la selección y organización de contenidos que hace un grupo dominante, el conocimiento que este propone puede ser aceptado, negociado o rechazado por quienes lo reciben (Apple, 2008). De esta forma los contenidos del currículum son aprendidos por los estudiantes de situaciones más ricas (que comparten el código con el que dicho currículum fue construido), mientras que, para aquellos más pobres, ajenos al *código*, lo que aprenden en el colegio son relaciones de orden, más que contenidos (Bernstein, 1990).

Las investigaciones de Henderson et al. (2017) muestran dos efectos que tienen las diferencias socioeconómicas sobre el currículum: primero, los estudiantes más pobres

tienen niveles de logro académico más bajos que los estudiantes más ricos y, segundo, las asignaturas cursadas por los más ricos, se relacionan con mejores oportunidades de educación superior al ser asignaturas que permiten entrar a mejores universidades (Buchmann & Park, 2009; Dilnot, 2018; Moulton, Sullivan, Henderson, & Anders, 2018). Por otra parte, para aquellos estudiantes que no tienen mayores expectativas de seguir estudios superiores y piensan entrar al mercado del trabajo, el currículum que se les entrega no es un factor relevante en el hecho de estar empleado o desempleado (Iannelli & Duta, 2018). Lo expuesto anteriormente calza bastante bien con la tesis de Bernstein: finalmente, solo para quienes comparten el *código* existe una transmisión de contenidos con sentido, para los otros, los más pobres, los contenidos del currículum parecen irrelevantes. O como bien señala Gysling (2016), *“desprovisto de sentido el currículum, ya sea por el cálculo instrumental en que están los jóvenes o por su distancia con la cultura actual, el liceo se convierte más en un lugar de contención social, que en un lugar de aprendizaje”* (p.24)

Una reflexión similar es la planteada por Dubet & Martucelli (1998) quienes describen una profunda desigualdad en la experiencia escolar de los estudiantes pertenecientes a liceos más adinerados de Francia y aquellos de clases trabajadoras, o entre los estudiantes que tuvieron éxito escolar y los que no.

Lo anterior hace pensar en el sentido de la escolaridad y los intereses de aprendizaje de aquellos estudiantes que, por razones socioeconómicas o de experiencia académica, no sienten afinidad con el currículum nacional que se les impone.

2.3 Currículum y participación de los estudiantes

En los años 70 Joseph Schwab (1973) desarrollaba el concepto de *Agents of Translation* remarcando la importancia de poder adaptar el currículum a los espacios locales. Dentro de este rol es clave el conocimiento profundo de quienes son los beneficiarios directos del currículum, conocimiento que no solo se reduce a la comprensión de los patrones de desarrollo de los niños o jóvenes de la misma edad (psicología del aprendizaje, por ejemplo), sino a las particularidades del grupo específico que está aprendiendo, así como del ambiente en que este se desenvuelve.

En este marco, la participación de los estudiantes no solo se trata de escucharlos, sino se entiende como un pilar constitutivo de una escuela democrática (Alison Cook-Sather, 2006; Freire, 2005; Taylor & Robinson, 2009), en tanto su voz es legitimada al interior de la propuesta educativa. Cook-sather (2006) es muy clara al entender la participación como un fin en sí mismo.

“Even though this work of listening to, responding to, and being guided by student voices is not about succeeding—not about “getting there”—but rather about always changing in response to what we hear, it is a challenge to convince people of the value of the paradox that to listen to students, to build relationships, is to better understand, to be more engaged, to be more successful” (p.26)

En la misma línea, John White entiende los fines de la escuela dentro de dos grandes objetivos: “1) to lead a life that is personally flourishing y 2) to help others to do so, too” (Reiss & White, 2013, p.1), objetivos en los que resalta la importancia que tienen las elecciones de aprendizaje que puedan realizar los estudiantes (Reiss, 2018). En esta postura, los fines de la escuela no se enmarcan únicamente en aprendizajes de habilidades

(como autonomía, por ejemplo), sino con ámbitos de la vida misma que aparecen en la escuela (i.e. relaciones significativas y de amistad). Con estos objetivos como base se debería articular la selección curricular (disciplinas o contenidos necesarios para lograr estos objetivos) que se oferta a los estudiantes.

A pesar del incremento en sus investigaciones, el campo de estudio centrado en el *student's voice* mantiene importantes interrogantes (Erickson et al., 2007; Thiessen, 2007). Particularmente respecto de los objetivos de la educación, existen pocos estudios que indagaran en la perspectiva de los estudiantes (Raab, 2017). De esta forma, la pregunta por lo que estos quieren aprender y cómo se relacionan sus intereses y motivaciones con la propuesta curricular que experimentan sigue sin respuesta. Tal como señala Cook-Sather (2007) la investigación enmarcada en *student voice* tiene desafíos relacionados a cómo el lenguaje entre investigadores y estudiantes puede ser compartido (*translation*).

De esta forma, y considerando la importancia de *traducir* al contexto de los estudiantes la pregunta por el sentido de la educación y concretamente cómo reconocer sus intereses aprendizaje. Las preguntas que guían esta investigación son 1) ¿cómo identificar y caracterizar los intereses de aprendizaje de los estudiantes? y 2) ¿cómo se contrastan estos con los intereses curriculares que se expresan en el currículum nacional?

2.4 Metodología

2.4.1. Contexto

En Chile la educación escolar obligatoria se estructura en *educación básica*, desde los 6 hasta los 11 años, y *educación media*, de los 12 hasta 17 años. Hasta los 15 años, los estudiantes reciben un currículum general y común, mientras que, en los últimos dos años

de la educación media, además de experimentar un currículum general común, optan por una de las dos formaciones diferenciadas vigentes: técnico-profesional o humanista-científica. La posibilidad de elección de asignaturas dentro de estas propuestas está limitada respecto a lo que los establecimientos puedan ofrecer a los estudiantes, de acuerdo a sus condiciones institucionales.

El currículum nacional se define de la siguiente manera: El Ministerio de Educación elabora *Bases Curriculares* que establecen objetivos de aprendizaje obligatorios para cada curso y asignatura. Además, el Ministerio de Educación elabora *Planes de estudio* que determinan cómo se organiza el tiempo escolar con el propósito de cumplir con los Objetivos de Aprendizaje presentados en las Bases Curriculares. Lo anterior se traduce en definir las asignaturas a desarrollar en los distintos cursos y la cantidad de horas mínimas correspondientes a cada una. Por último, existen *Programas de Estudio*, que organizan y orientan el trabajo pedagógico, principalmente respecto a la secuencia de los Objetivos de Aprendizaje. Según Cox (2011), menos del 20% de los establecimientos tiene planes y/o programas propios, por lo tanto, la gran mayoría de los colegios se adscribe a la propuesta curricular entregada por el Ministerio de Educación. Lo anterior se traduce, concretamente, en que la mayoría de los estudiantes de segundo medio (curso en que se desarrolla la presente investigación) asisten a establecimientos que cuentan con Jornada Escolar completa, estructurada con 42 horas pedagógicas a la semana, teniendo un horario de clases en base a asignaturas definidas por los planes de estudio antes señalados.

Por otra parte, la dependencia de los establecimientos educacionales puede ser municipal (estatal), particular subvencionada, es decir, establecimientos privados que reciben subsidio público o particular pagada (establecimientos privados sin financiamiento estatal). Las

reformas educacionales de los años 80 y 90 consolidaron un modelo educativo altamente orientado al mercado con importantes consecuencias en la segregación escolar (Atria, 2010; Bellei & Cabalin, 2013) De esta forma, los sectores más pobres de la población asisten a establecimientos municipales y particulares subvencionados, mientras que los más ricos van a establecimientos particulares pagados.

Finalmente, cabe mencionar que, para acceder a educación superior universitaria, los estudiantes deben rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), compuesta por cuatro pruebas estandarizadas: dos obligatorias (matemática y lenguaje) y dos electivas (ciencias e historia). La prueba de ciencias a la vez está dividida en las áreas de física, química y biología. Además de los puntajes obtenidos en la prueba de selección, las universidades consideran en el ingreso el promedio de notas de enseñanza media de los estudiantes y la posición académica relativa de estos dentro del establecimiento.

2.4.2. Diseño del estudio: Asignaturas como aproximación a los intereses de los estudiantes.

Cómo se señaló anteriormente, el objetivo de esta investigación es probar una metodología que recoja e identifique los intereses de aprendizaje de los estudiantes y contrastar estos intereses con los presentados en el currículum nacional. En este contexto, la elaboración del instrumento que se describe pretende responder a dos preguntas 1) cuáles son los intereses de aprendizaje de los estudiantes y 2) cuál es la distancia entre intereses de estudiantes y aquellos que emanan del currículum nacional.

Para el caso de los estudiantes, preguntar acerca de sus intereses de aprendizaje requiere poder articular esta pregunta desde su experiencia escolar. Dado que a lo largo de su vida

escolar su aproximación al aprendizaje ha sido a través de asignaturas, una forma de conocer sus intereses es preguntar por aquellas asignaturas que más les interesan.

Para el caso del currículum nacional, esta aproximación a partir de las asignaturas también parece válida. Si bien es cierto que existe una gran diversidad de objetivos de aprendizaje explicitados en las Bases Curriculares, los Planes de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación señalan asignaturas obligatorias y una cantidad de horas mínimas semanales para estas. Después de todo, si el currículum es la selección y organización de contenidos (Gimeno Sacristán, 2010), entonces, las asignaturas y la cantidad de horas asignada a cada es finalmente, una forma de organizar el tiempo escolar y, por lo mismo, un reflejo de los intereses de quienes producen el currículum nacional. Más aún, ver los intereses curriculares desde las asignaturas da una idea de cómo, en la práctica, el Estado prioriza ciertas áreas del conocimiento por sobre otras; así, por ejemplo, que sean recomendadas siete horas semanales de matemática³ y solo dos horas de educación física da cuenta de la dirección que tiene el Estado respecto de los intereses curriculares que plantea para los estudiantes.

Si bien es cierto que existen intereses curriculares que quedan fuera de la lógica de las asignaturas (Objetivos de Aprendizaje Transversales en las Bases curriculares), la elección de asignaturas como aproximación de los intereses curriculares no solo permite dialogar dos focos de atención distintos como el nacional y el estudiantil, sino también permite la comparación a nivel internacional, tal como lo muestra el trabajo de (Benavot et al., 1991)

³ Los nombres de las asignaturas que se utilizarán en el estudio no son necesariamente los nombres oficiales presentados en los planes de estudio del Ministerio y más bien dan cuenta del área o sector del conocimiento al que pertenecen.

El estudio se realizó desde metodologías mixtas a partir de lo que Morgan (1998) señala como un estudio cuyo método principal es cuantitativo seguido por un método cualitativo. Esta complementariedad entre ambos métodos permite una mejor interpretación de los resultados obtenidos en la parte cuantitativa. En concreto, la metodología cuantitativa, representada por una encuesta, permite que resultados sean representativos, permitiendo comparar los intereses de aprendizaje de los estudiantes a partir del grupo socioeconómico y cómo esto se contrasta con la cercanía o distancia respecto del currículum nacional. Por otro, la metodología cualitativa posibilitó identificar las distintas opiniones que los estudiantes tienen respecto de las asignaturas y el vínculo que estas tienen con los fines educativos que ellos mismos atribuyen a la educación, dando la posibilidad de una mejor interpretación de los resultados de la encuesta (Morgan, 1998)

2.4.3. Muestra

Los participantes seleccionados son estudiantes de segundo año de educación media (15-16 años). La elección de este curso se explica porque es el curso de edad más avanzada que comparte una formación general común, cuestión que permite la comparabilidad entre distintos grupos. Los dos años siguientes los estudiantes escogen formaciones diferenciadas, como se mencionó anteriormente.

Para el estudio cuantitativo, la muestra constó de 94 estudiantes de segundo medio pertenecientes a tres colegios, dos particulares pagados y un establecimiento particular subvencionado (ver *tabla 2-1*). Ambos colegios particulares pagados son laicos y corresponden al grupo socioeconómico alto, mientras que el colegio particular subvencionado es confesional (católico) y los estudiantes pertenecen al grupo socioeconómico medio. Respecto de los resultados académicos de los colegios, medidos en

base a las evaluaciones estandarizadas de la Agencia de la Educación (<http://www.agenciaeducacion.cl/#simce>), uno de los colegios particulares pagados tiene un desempeño más bajo que el promedio de los establecimientos del mismo grupo socioeconómico; el otro particular pagado está por sobre esta media; el colegio particular subvencionado se encuentra por debajo de la media comparado con establecimientos del mismo grupo socioeconómico. La elección de los colegios se basa en que estos sean distintos en su composición social socioeconómica y en su desempeño académico de acuerdo con evaluaciones estandarizadas, factores que aparecen relevantes en estudios respecto a la experiencia escolar y a las preferencias curriculares que tienen los estudiantes (Dubet & Martuccelli, 1998; Henderson et al., 2017).

Tabla 2-1: Muestra Estudio Cuantitativo

| | GSE | Desempeño académico | Hombres | Mujeres |
|--------------------------|-------|---------------------|---------|---------|
| Particular Pagado 1 | Alto | Bajo la media | 10 | 6 |
| Particular Pagado 2 | Alto | Sobre la media | 23 | 21 |
| Particular subvencionado | Medio | Bajo la media | 21 | 12 |

Para la metodología cualitativa se realizaron cuatro grupos de discusión, cada uno con seis estudiantes de segundo medio, de dos de los colegios que realizaron la encuesta (uno particular pagado y uno particular subvencionado), siguiendo los criterios mencionados anteriormente. En ambos colegios se optó por hacer dos grupos, dividiendo a los estudiantes por rendimiento académico. De esta forma se conformaron los siguientes grupos: alto rendimiento-pagado, bajo rendimiento-pagado, alto rendimiento-subsidiado,

bajo rendimiento subsidiado. Finalmente, cada grupo fue balanceado en términos de sexo (tres hombres y tres mujeres por grupo) como se ve en la *tabla 2-2*.

Tabla 2-2: Muestra estudio cualitativo

| | Particular pagado | | Particular Subvencionado | |
|---------|-------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| | Alto rendimiento | Bajo rendimiento | Alto rendimiento | Bajo rendimiento |
| Hombres | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Mujeres | 3 | 3 | 3 | 3 |

La producción de datos para ambas metodologías se desarrolló en los mismos establecimientos educacionales a los que asistían los estudiantes, durante los meses de octubre y noviembre del año 2015.

2.4.4. Instrumentos utilizados

Encuesta

Se diseñó una encuesta cuyo objetivo era la construcción de un *Currículum ideal*, traducido en un horario de clases semanal que fuese diseñado por cada estudiante en base a sus intereses de aprendizaje (ver anexo 2-1). Para esto, se les presentó una planilla con los cinco días hábiles de la semana, donde se muestra un total de 21 bloques de 90 minutos cada uno para la semana completa. La razón de esto es que, como ya se explicó, el Plan de Estudio de segundo medio se estructura sobre 42 horas semanales de clase. Los estudiantes eligieron aquellas asignaturas que más les interesaban dentro de una lista de 72 asignaturas posibles (ver anexo 2-2). La lista de las asignaturas fue confeccionada en base a unidades temáticas que las asignaturas actualmente tienen, otras fueron elegidas a modo de

introducción a carreras universitarias y otras fueron propuestas en consulta con alumnos de similar edad. Adicionalmente, se dio la opción de incorporar libremente asignaturas a la lista de Anexo 2, en caso de no aparecer en la lista aquella que ellos desearían cursar. La encuesta ocupaba un promedio de 45 minutos en ser respondida.

Una vez elaborados los horarios “ideales” por parte de los estudiantes, las distintas asignaturas que elegían se agruparon en base a asignaturas ya existentes en el actual Plan de Estudio entregado por el Ministerio de Educación. De esta forma, aquellas asignaturas como yoga, fútbol o deportes extremos, que no están integradas en el currículum nacional, se agruparon en torno a Educación Física; las relacionadas con botánica, veterinaria o medicina, se asociaron a Ciencias; y, así se procedió con cada una de las asignaturas planteadas por los estudiantes. De esta forma, se pudo vincular los intereses de aprendizaje de los estudiantes con las asignaturas referenciadas y se determinó la frecuencia con que estas fueron preferidas. Lo anterior permitió realizar estadística descriptiva, comparando los distintos grupos de estudiantes a partir de grupo socioeconómico, sexo y rendimiento académico de los estudiantes, factores relevantes en la elección curricular que hacen los estudiantes (Dilnot, 2018; Henderson et al., 2017)

Grupo de discusión

Los grupos de discusión se estructuraron en base a una conversación entre seis estudiantes con el objetivo de generar un horario ideal para ese determinado grupo. De esta forma, los estudiantes, que anteriormente habían realizado la encuesta, utilizaron tarjetas en blanco sobre las que escribieron distintas asignaturas, confeccionando un horario en base a sus intereses de aprendizaje, las opiniones que tienen respecto de las asignaturas y su propia mirada respecto de los fines de la educación. El diálogo entre los estudiantes fue

interrumpido por el investigador para profundizar en ciertas afirmaciones o bien para propiciar la participación de todo el grupo. Fuera de eso, la conversación fue bastante libre. El ejercicio tuvo una duración promedio de una hora, fue grabada y posteriormente transcrita. Además, se tomó una fotografía del horario que cada grupo acordó.

Para realizar el análisis de los horarios generados se tomaron elementos de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2017), a partir de los cuales se codificaron las intervenciones de los estudiantes a partir de códigos emergentes. Posteriormente, se realizó una codificación axial teniendo como base dichos códigos emergentes, lo que permitió relacionar las asignaturas con las opiniones que los estudiantes tenían de ellas, y vincularlas los fines educativos que tienen los mismos estudiantes. A partir de esto se propuso una clasificación de las asignaturas en los subgrupos presentados en la siguiente sección. Vale destacar que, dada que estas agrupaciones emergen de las opiniones de los estudiantes, tienen énfasis que no son necesariamente los formales que cada campo disciplinar podría atribuirles.

2.5 Resultados

2.5.1. Caracterización de las asignaturas en base a las opiniones de los grupos de discusión

Asignaturas tradicionalmente relacionadas al desarrollo cognitivo.

Este conjunto comprendió las asignaturas de Matemática, Lenguaje, Ciencias (Biología, Física y Química), Inglés e Historia. Dentro de este grupo también apareció la asignatura de Filosofía (no parte de la formación general común en segundo medio), vinculada por los estudiantes al desarrollo del pensamiento crítico. Estas asignaturas fueron representadas por los estudiantes desde la necesidad de concentración requerida y su dificultad para cursarlas. Sobre todo, también fueron catalogadas reiteradamente como *importantes*. La importancia

se desprende, por un lado, porque son vistas como una base necesaria para poder ingresar a la universidad, ya sea porque sus contenidos son profundizados en la educación superior o porque son evaluados en la prueba de selección universitaria (PSU):

Estudiante mujer: *“Porque voy a estudiar Enfermería entonces necesito mucha Química y Biología”* (Colegio Subvencionado, alto rendimiento académico)

Estudiante hombre: *“Yo creo que hay que tener más horas de Matemáticas porque casi todas las carreras te piden Matemáticas”* (Colegio Subvencionado, bajo rendimiento académico)

Por otro lado, la importancia también viene dada por la posibilidad que entregan estas asignaturas para comprender el mundo. En este caso, aparecen representadas las ideas de la Historia como necesaria para entender cómo se desarrolla la sociedad en que vivimos o para poder opinar; la Biología para comprender enfermedades que puede tener uno mismo; o, la Matemática como requerimiento para otras asignaturas o para la vida cotidiana, entre otros ejemplos:

Estudiante hombre: *“Como Matemáticas... unos dicen que no sirven, pero en realidad sí sirven porque son la base de otras materias”* (Colegio Particular, alto rendimiento académico)

Es tal la importancia de estas asignaturas que, en uno de los grupos de discusión, se habían acordado asignaturas que no pertenecían a este grupo y un estudiante exclamó *“Oye, todavía no tenemos clases de verdad”* (Estudiante hombre, Colegio Particular, Alto rendimiento académico).

Salvo en Biología e Historia, cuando estas asignaturas fueron elegidas dentro del horario no se hizo referencia al gusto o al interés más genuino de los estudiantes, sino más bien a la

importancia para comprender el mundo y como base necesaria para un mejor rendimiento en PSU.

Asignaturas relacionadas mayormente con la expresión artística y el Desarrollo corporal.

A un grupo diferente pertenecen las asignaturas de Artes Visuales, Música y Educación Física. Estas fueron vistas como no exigentes, entretenidas y gustan a los estudiantes, pues les permiten relajarse y ven en ellas la posibilidad de expresarse:

Estudiante hombre: *Pero es que si es por gustarte, yo pondría todo un día*

Educación física, todo un día Arte, no sé. (Colegio particular, Alto rendimiento académico)

Llama la atención que uno de los grupos identificó Educación Física no solo como entretenida, sino también la estimaron relevante para la sociedad dado los altos índices de obesidad existentes en la población.

Estudiante hombre: *Porque en Chile es lo que menos se prioriza es la Educación física (...) Igual hay estudios que en Chile más del 60% de los niños es obeso, si van a, por ejemplo, en el colegio pusieron leyes que no vendieran (comida) chatarra, igual deberían priorizar la actividad física para que todo sea como un plan que tenga más efectividad. (Colegio Subvencionado, bajo rendimiento académico)*

Asignaturas mayormente relacionadas con el desarrollo valórico.

Se puede distinguir un conjunto de asignaturas que tiene, para los estudiantes, un rol en la socialización y transmisión de valores. Consejo de Curso, Formación Ciudadana, Orientación y Ética tienen en común el enfrentamiento con problemas de la vida cotidiana y del curso como grupo de personas. De estas, actualmente el Plan de Estudios solo

contempla como obligatoria la asignatura de Orientación, la que no tiene asociada una calificación formal ni incide directamente en la promoción. La importancia que dan los estudiantes a estos contenidos se vincula al crecimiento personal, a la extracción de moralejas para la vida, a la resolución de problemas del curso y a problemas cotidianos de índole ética:

Estudiante mujer: *Cosas que ha vivido la gente que podría ser importante para nosotros, pero... será como un ramo nuevo (...) yo te digo, así como de experiencias de vida que te hablen, o cosas que ha vivido la gente, que sean así más importantes, que te puedan servir en la vida o que te pase alguna situación de esas.* (Colegio subvencionado, bajo rendimiento académico)

Asignaturas relacionadas mayormente con conocimientos prácticos

Por último, aparece un grupo de asignaturas ligadas a la resolución de problemas de la vida cotidiana, pero desde un cariz práctico. En este sentido, Primeros auxilios, Talleres técnicos, Sexualidad y Tecnología son representados como asignaturas útiles en el día a día:

Estudiante hombre: *Hay niños que ni conocen un condón, y en esta edad, que igual es importante.* (Colegio subvencionado, bajo rendimiento académico)

Además de la caracterización de asignaturas presentada, existen dos aspectos vinculados con los intereses de aprendizaje de los estudiantes que fueron comunes a los cuatro grupos de discusión: la necesidad de electivos y la importancia de ordenar temporalmente las asignaturas. El primero de estos aspectos tiene relación con la frecuencia en que los estudiantes manifiestan el deseo de poder elegir entre distintas opciones, esto se da a nivel de asignaturas (propuestas de electivos artísticos y deportivos) o a nivel pedagógico, en la elección de un libro de lectura obligatoria para la asignatura de Lenguaje. Se destaca que

las asignaturas sujetas a elección son aquellas que están más relacionadas a las artes y a la educación física, es decir, a las asignaturas identificadas con los gustos de los estudiantes.

El segundo aspecto, también recurrente en las conversaciones, es el orden de las asignaturas dentro de cada día. De esta forma, las asignaturas asumidas como *pesadas* (tradicionalmente ligadas a lo cognitivo) no deberían ser las primeras del día y tampoco las que van después del almuerzo. Además, da la impresión de que existe una suerte de jerarquización donde prima el balance entre asignaturas vinculadas a los conocimientos de desarrollo más cognitivo y aquellas relacionadas a la expresión artística y corporal, por sobre –incluso– las mismas necesidades de aprendizaje de los estudiantes:

Estudiante mujer: ¡*Pongamos un ramo pesado para cada día y listo!* (Colegio Particular, alto rendimiento académico)

2.5.2. Resultados de la encuesta.

Como se señaló, las asignaturas planteadas por los estudiantes fueron agrupadas en base a asignaturas ya existentes en los Planes de Estudio del currículum nacional entregadas por el Ministerio de Educación. Se presentan a continuación tres gráficos que muestran el promedio horas para cada asignatura propuesta, desagregado en base a los criterios de dependencia del establecimiento (que refleja grupo socioeconómico), el rendimiento académico y el sexo, contrastado con la cantidad de horas propuesta para cada asignatura por el Plan de Estudio vigente.

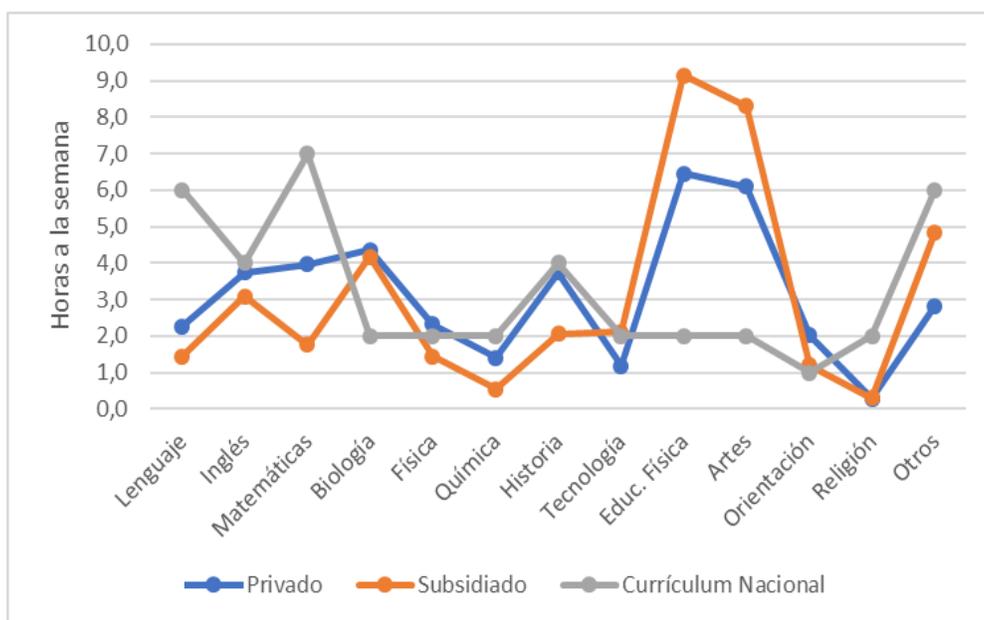


Figura 2-1: Comparación de horas semanales promedio por asignatura entre establecimientos privados, subsidiados y horas propuestas en los Planes de Estudio del Ministerio de Educación . Fuente: Elaboración propia y Ministerio de Educación (2018)

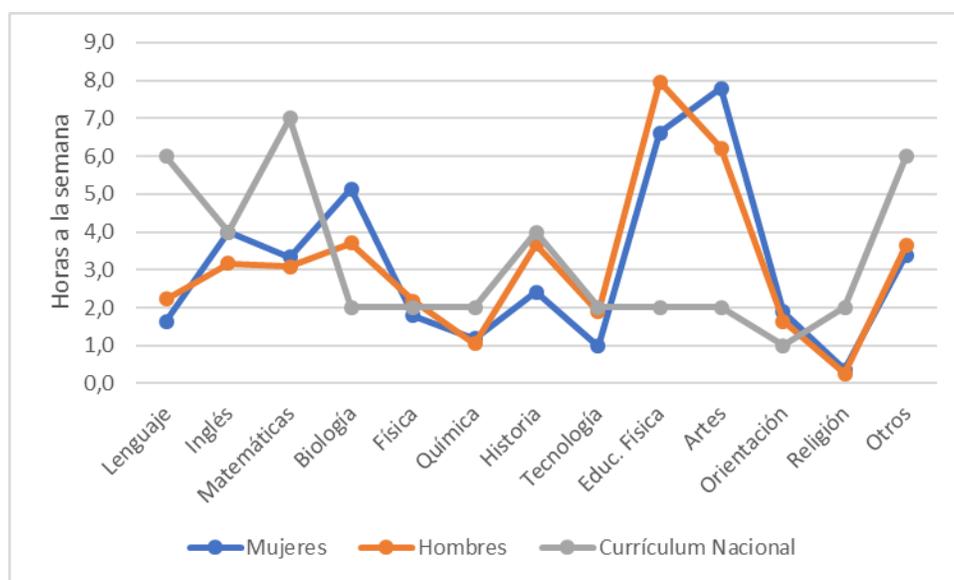


Figura 2-2: Comparación de horas semanales promedio por asignatura entre hombres, mujeres y horas propuestas en los Planes de Estudio del Ministerio de Educación. Fuente: Elaboración propia y Ministerio de Educación (2018)

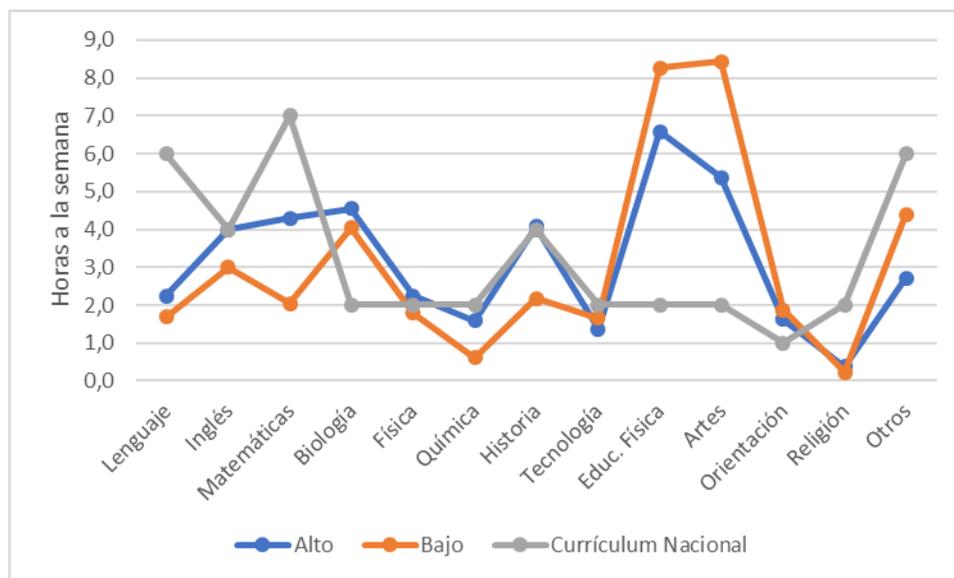


Figura 2-3: Comparación de horas semanales promedio por asignatura entre estudiantes de alto rendimiento, bajo rendimiento y horas propuestas en los Planes de Estudio del Ministerio de Educación. Fuente: Elaboración propia y Ministerio de Educación (2018)

2.6 Discusión

La figura 2-1 muestra, aunque de forma leve, que los estudiantes de colegios particulares pagados prefieren asignaturas relacionadas con las áreas de Lenguaje, Inglés, Matemática, Biología, Física, Química e Historia por sobre los estudiantes del colegio subvencionado, siendo los primeros más cercanos al currículum nacional en lo referido a la cantidad de horas deseada. Los estudiantes del establecimiento subvencionado, por su parte, prefieren las asignaturas de Educación Física y relacionadas a las Artes. Las asignaturas que prefiere el grupo socioeconómico alto son *asignaturas vinculadas a un mayor desarrollo cognitivo* de acuerdo a percepción de los estudiantes recogida en los grupos de discusión, y que coinciden con las que Young (2013) denomina *powerful knowledge*, es decir, aquel conocimiento especializado que “it provides reliable explanations or new ways of thinking

about the world” (Young, 2009. p. 14). Este hallazgo daría cuenta del *enmarcamiento* referido por Bernstein (1971, 1990) donde los estudiantes de los colegios privados, cercanos a las clases dominantes, consideran más valiosos estos conocimientos, ya sea por una razón instrumental (sirven para acceder a la educación superior), o porque intrínsecamente son conocimientos más valiosos, como señala Young.

Por el contrario, los estudiantes del colegio particular subvencionado no esperarían tanto de su educación escolar la búsqueda de estos *powerful knowledge* y tampoco la promesa de acceder a estudios superiores, por el contrario buscarían el desarrollo de otros conocimientos ligados a las Artes y la Educación Física, asignaturas donde se sientan más a gusto (que reconocen sus intereses o son menos aburridas, como señalan en los grupos de discusión), lo que se podrían relacionar a lo que Raab (2017) considera fines intrínsecos de la educación o al disfrute, lo que Molina (2008) llama “vivir la experiencia” escolar.

Este patrón se repite también al comparar estudiantes de alto rendimiento con estudiantes de bajo rendimiento (*figura 2-3*). Aquellos con mejores calificaciones tienen intereses de aprendizaje más ligados a las asignaturas cercanas al *powerful knowledge*. Lo anterior, se podría vincular con lo descrito por Dubet & Martucelli (1998) respecto a la escuela en Francia: “La gran estratificación ya no opone a quienes acceden a los estudios secundarios y a quienes no se benefician de ellos, sino a los que logran su recorrido y a aquellos que fracasan y son orientados hacia vías de relegación relativa” (p.48). Lo señalado por los gráficos 2-1 y 2-3 también se podría comprender como una internalización de lo manifestado por Moulton et al. (2018), Dilnot (2018) y Iannelli & Duta (2018), pues las asignaturas preferidas en el horario ideal de los estudiantes son importantes para aquellos que tienen la intención de seguir estudios superiores; para aquellos que no, es preferible que

el colegio sea un espacio donde prime el reconocimiento de su gusto y los aprendizajes que les parecen entretenidos.

Por otra parte, vale la pena destacar que aun existiendo diferencias en los intereses por asignaturas relacionadas a *powerful knowledge*, existe otro efecto. Para ambos grupos, ya sea alto y bajo rendimiento, o estrato socioeconómico alto y medio, existe una preferencia de las asignaturas ligadas a las Artes y a la Educación Física, en relación con las asignaturas que se podían relacionar con el desarrollo conocimientos cognitivos. Esto hablaría de un efecto generacional y etario común para ambos grupos que expresa distancia con lo propuesto por el Ministerio de Educación, que propone menor cantidad de horas de las asignaturas más ligadas al arte y al cuerpo. Para los estudiantes, estas asignaturas estarían relacionadas con los fines de la educación, principalmente ligadas a una experiencia escolar que no sea aburrida, como aparece en los grupos focales.

Retomando la diferencia existente entre estudiantes de establecimientos subsidiados y particulares, vale la pena señalar que históricamente ha existido una relación entre la persecución de igualdad social y la construcción del currículum Pring (2018). Los resultados de este estudio piloto revelan la distancia existente entre los currículum ideales expresados por estudiantes de menores y mayores recursos, haciendo evidente la tensión respecto a cómo abordar esta relación entre igualdad y currículum. Por un lado visiones como la de Young & Muller (2013) quienes, teniendo detrás fines de igualdad social, señalan que:

it is only through the boundaries of the disciplines that genuine freedom, unforeseen expanded possibilities, can be generated. In the meantime, we can but emphasise

the importance of powerful specialised knowledge in its diverse forms as the best, and most just, basis for curricular decision-making (p.247)

Y, además, remarcan que la idea de la escuela como transmisora de *powerful knowledge* requiere de cierta jerarquía en la relación de los estudiantes y el profesor, en el sentido que el currículum no puede estar basado en las elecciones de los estudiantes porque “learners will lack the prior knowledge to make such choices” (Young, 2009, p. 14).

Por otro lado, las visiones de Reiss & White (2013) o Cook-Sather (2006) dan mayor cabida a la visión de los estudiantes porque entienden el fin de la escuela desde la democracia y, en este sentido, la participación de los estudiantes no puede ser ajena a la definición curricular. En la misma línea Barrance & Elwood (2018) señalan la importancia que tiene para los estudiantes que se consideren sus intereses respecto a lo que se enseña en las escuelas. Lo anterior se traduce en una importante tensión respecto a qué enseñar en la escuela. Si se opta por la transmisión de *powerful knowledge*, entonces, para aquellos estudiantes más pobres la transmisión de este código podría ser ajeno y con ello limitar las posibilidades de aprendizaje. Por otro, lado, una educación que haga más sentido a los estudiantes, en términos de cubrir su interés por ciertas asignaturas, pondría en segundo plano la existencia de conocimientos que permiten comprender y explicar el mundo de mejor manera o bien la posibilidad de acceder a estudios superiores. Cómo conciliar este *trade-off* debiese ser un punto importante en las futuras discusiones curriculares.

Aunque el objetivo de este trabajo era la elaboración de un instrumento, las limitaciones de la discusión acá referida se relacionan con que la muestra de la investigación no es representativa. Lo anterior hace necesario poder utilizar este instrumento con una muestra más amplia que confirme los resultados propuestos en este estudio.

2.7 Conclusiones

Teniendo como referencia las visiones de la educación que entienden la participación de los actores como constitutivos de una educación democrática, este trabajo buscaba responder dos preguntas: 1) ¿cómo identificar y caracterizar los intereses de aprendizaje de los estudiantes? y 2) ¿cómo se contrastan estos con los intereses curriculares que se expresan en el currículum nacional? De esta forma, se generó una metodología mixta que, en base a la creación de currículum ideales en base a horarios semanales, permitió recoger e identificar los intereses de aprendizaje de los mismos.

A través de grupos de discusión, se pudieron reconocer las opiniones de los estudiantes respecto de las diferentes asignaturas, generándose a partir de códigos emergentes cuatro grupos de clasificación distintos. Emerge así el grupo *Asignaturas tradicionalmente relacionadas al desarrollo cognitivo*, vinculado a lo que Young (2009) denomina *powerful knowledge*. Los resultados de la encuesta mostraron una mayor preferencia por estas asignaturas por parte de los estudiantes de establecimientos particulares pagados. Además, las preferencias de estos estudiantes son más cercanas al currículum nacional, lo que es coherente con las teorías de Bernstein (1971, 1990). Los estudiantes del colegio subvencionado prefirieron asignaturas ligadas a la expresión artística y el desarrollo corporal, conceptualizadas por ellos mismos como relajadas, dando cuenta de sus deseos de una escuela más entretenida y que reconozca sus intereses y gustos.

Así, este trabajo se enmarca en un esfuerzo por generar un instrumento que permita reconocer los intereses de aprendizaje de los estudiantes y con ello aportar a la posibilidad de reformular el currículum desde los intereses de estos, sin perder de vista que existen conocimientos que tienen un mayor peso en la sociedad, ya sea por el valor intrínseco de

los mismos, como por las posibilidades que abren en términos instrumentales (como, por ejemplo, acceder a la educación superior).

Finalmente, reconocer los intereses de aprendizaje de los estudiantes y sus opiniones respecto de las asignaturas que actualmente tienen es relevante no es solo para identificar qué asignaturas quieren cursar los estudiantes, sino entender las razones por las cuales quieren cursarlas. Comprender dichas razones es clave para elaborar nuevas propuestas curriculares más contextualizadas y con mayor sentido para los estudiantes.

En definitiva, la relevancia de este instrumento no es recomendar qué asignaturas debiesen configurar el currículum nacional, sino entender qué motivaciones existen detrás de los intereses de aprendizaje de los estudiantes con el propósito de entregar criterios orientadores para que las nuevas propuestas curriculares consideren estas motivaciones y las recojan al interior de un paradigma educativo distinto, cualquiera que este sea.

3. QUÉ APRENDER: ESCUELA Y SOCIALIZACIÓN DE JERARQUÍAS DISCIPLINARES.

3.1 Introducción

Kliebard (2004) señala que el origen del currículum nacional se relaciona con la escuela como una institución que busca enseñar a toda la población valores, normas y conocimientos que posibiliten sobrevivir en la sociedad industrial. Además, el autor destaca el cambio en el “centro de gravedad educativo” que pasa de la cercanía del profesor a los contenidos y valores determinados en el currículum de forma alejada. Así, lo señalado por Kliebard da relieve a dos ideas fundamentales respecto del currículum: 1) la función de socialización que cumple el currículum, es decir, la de promover a la población la adquisición de determinados valores y la enseñanza de competencias necesarias para la modernidad; 2) estos contenidos son determinados de forma alejada. El primer punto se puede vincular a la dimensión emancipatoria del currículum, al posibilitar el aprendizaje de *powerful knowledge* a toda la población, es decir, conocimientos altamente específicos y generalizables que se conciben como fundamentales dentro de la sociedad moderna (Cox, 2018; Young, 2014; Young & Muller, 2013). Por otro lado, el segundo punto se relaciona con la idea de que un grupo dominante selecciona y organiza los contenidos para todos los habitantes de la nación, reflejando con ello la desigual distribución de poder y caracterizando a la escuela como un espacio de reproducción social (Apple, 1986; Bernstein, 2003b; Reay, 2018). La sociología crítica hace énfasis en la diferencia entre los códigos o *habitus* que tienen los estudiantes de clase obrera y los de clases medias y altas, señalando que para los primeros el proceso de ir a la escuela es una verdadera aculturación (Reay, 2018). Es así como la escuela se movería entre estos dos puntos, la socialización de

aprendizajes necesarios para la modernidad y la reproducción de desigualdades que existe cuando el currículum propone contenidos afines a las clases económicas o académicamente dominantes, que son ajenos a los estudiantes más pobres (Benavot et al., 1991)

Por su parte, las teorías del currículum oculto señalan que la escuela no solo enseña saberes disciplinares, sino que también la valorización de estos (Giroux & Penna, 1979; Kentli, 2009). En este sentido, el currículum nacional, en su selección y distribución del tiempo asignado a las disciplinas, realiza una valorización de los saberes escolares, asignando más horas a las asignaturas más necesarias (en términos del socializar conocimiento habilitante para la vida moderna). Nuevamente, esta organización del tiempo escolar es realizada de forma ajena a los estudiantes que la viven día a día y que aplican y aplicarán estos conocimientos. Incluso, como muestra Benavot et al. (1991) pareciera que más que una reflexión nacional respecto a los saberes necesarios, son organismos y tendencias globales las que han propuesto la valorización de determinados saberes.

Particularmente, si se entiende la educación secundaria como un espacio que busca la preparación de los estudiantes para la educación terciaria (Dubet, 2006), la socialización debe ser entendida también como una valorización de los conocimientos necesarios para ingresar a este tipo de educación. Si esta se diese de forma efectiva, implicaría que los estudiantes, independiente de su capital social, podrán comprender las reglas para entrar a la educación superior. Pero, si esta socialización es efectiva mientras las condiciones siguen siendo desfavorables para los estudiantes de contextos vulnerados, entonces implicaría una socialización de una promesa que no se cumplirá o de cruel optimismo (Berlant, 2007; Gale & Hodge, 2014). De esta forma lo que esta investigación busca indagar es cuán efectiva es esta socialización, teniendo detrás la hipótesis que emerge desde la sociología crítica, es

decir, que son las clases más vulnerables las que tienen una lejanía mayor con los contenidos propuestos por el currículum nacional. Con el objetivo de responder esta pregunta, el presente trabajo busca caracterizar los intereses de aprendizaje de los estudiantes secundarios y compararlos con los saberes disciplinares propuestos en el currículum nacional.

3.2 Escuela secundaria y currículum.

Si bien la construcción del currículum está ligada a la masificación de la escuela, y particularmente, se relaciona con la transmisión de contenidos cognitivos y valóricos para toda la población, la educación secundaria no fue un espacio masivo de educación hasta mediados del siglo XX. Es a partir de la búsqueda de crecimiento económico y científico que los países desarrollados impulsaron la provisión de educación secundaria a toda la población (Benavot, Resnik, & Corrales, 2004) En este sentido, y más allá de una institución que busque el desarrollo integral (flourishing) de los estudiantes (M. J. Reiss & White, 2013), lo que se espera de la escuela, si existe un principio igualdad (egalitarian) detrás de esta, es que debe entregar conocimientos disciplinares específicos y generalizables, que permitan a estudiantes de cualquier estrato socioeconómico ser habilitados para desenvolverse en la vida moderna (Cox, 2018; Young & Muller, 2013). Sumado lo anterior con ideas de meritocracia y esfuerzo individual, los gobiernos buscan aumentar las aspiraciones de los estudiantes por acceder a la educación superior (Stahl, 2018; Zipin, Sellar, Brennan, & Gale, 2015) y con ello generan la promesa de la educación secundaria como andamio de la educación superior.

Aún con la esperanza de una escuela común, el origen de clase ha sido un factor determinante en los resultados escolares de los estudiantes, caracterizándose la escuela como un lugar de “persistent inequality” respecto a las oportunidades entregadas (Ball, 2010; Pfeffer, 2008). De esta forma, el currículum nacional o prescrito no es necesariamente el enseñado y aprendido por los estudiantes (Terigi, 2014). En este sentido, vale la pena reconocer la idea del currículum entendido a partir de “niveles curriculares” (Gimeno Sacristán, 2010; Grundy, 1991) donde el currículum nacional se relaciona con el currículum enseñado por los profesores y este con el currículum aprendido por los estudiantes. Esta conceptualización ayuda a entender que detrás de estos niveles siempre se da una negociación, donde los estudiantes aceptan, total o parcialmente, o rechazan el currículum prescrito a partir de las vivencias, intereses y necesidades propias a su contexto (Ball & Olmedo, 2013)(Apple, 2008). Así, siguiendo la lógica Bacchi (2000) el currículum nacional se puede entender como un policy-as-discourse entendiendo que detrás de quien lo construye existe, efectivamente, el poder para elaborarlo (en el caso del currículum escolar seleccionar y organizar contenidos) pero también como un policy-as-text, donde los estudiantes, desde su subjetividad, negocian esta socialización de valores, habilidades y saberes disciplinares propuestos.

De esta forma, la vivencia escolar de los estudiantes más vulnerados se movería entre el aprendizaje de saberes habilitantes para desenvolverse en la vida moderna y entrar a la educación superior selectiva, y la resistencia ante un currículum elaborado por grupos dominantes. El aprendizaje de este estaría mediado por las condiciones socioeconómicas que tienen los estudiantes y su distancia con la cultura escolar (Gysling, 2016). Es así que, en la idea de un currículum pensado para la educación superior, las clases más vulneradas

tienen desventaja, entrando menor proporción a la educación superior (Brown, 2018; PNUD, 2017)

3.3 Valorización disciplinar en el currículum nacional chileno.

El principal documento curricular chileno es presentado en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015) en las que se proponen diferentes habilidades, actitudes y contenidos que deberán ser enseñados de forma secuenciada durante el transcurso de la educación obligatoria. En los Planes de Estudio (MINEDUC, 2016) de este currículum, se puede entender una jerarquización de las disciplinas que se enseñan a los estudiantes a partir del tiempo semanal que se asigna a cada asignatura. Por ejemplo, para el nivel de segundo medio, la asignatura de Matemática tiene asignada un total de 7 horas a la semana, mientras que Educación Física tiene 2. La tabla 1 muestra la distribución de horas propuesta para segundo medio por el Ministerio para un establecimiento con Jornada Escolar Completa (42 horas semanales)

Tabla 3-1. Distribución de horas semanales para II° medio según Planes de Estudio MINEDUC

| Asignatura | Horas semanales |
|---|-----------------|
| Matemática | 7 |
| Lengua y Literatura | 6 |
| Ciencias Naturales | 6 |
| Idioma extranjero: inglés | 4 |
| Historia, Geografía y Ciencias Sociales | 4 |
| Tecnología | 2 |
| Artes visuales o Música | 2 |
| Educación Física y Salud | 2 |
| Religión | 2 |

| | |
|-------------------|----|
| Orientación | 1 |
| Libre disposición | 6 |
| <hr/> | |
| Total | 42 |
| <hr/> | |

Fuente: Ministerio de Educación (2016)

Esta distribución horaria permitiría reflejar los énfasis que tiene el currículum, y con ello la valorización que se hace de las asignaturas, tal como lo propone Benavot et al., (1991). Como se nota en la tabla 1, son las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias Naturales a las que se les destina mayor cantidad de horas, siguiendo tendencias mundiales, particularmente en las disciplinas evaluadas por PISA (Benavot et al., 1991; Grek, 2009). De hecho, las 6 Horas de Libre disposición, idealmente pensadas para que los liceos las destinaran a instancias particulares de su proyecto educativo, han sido, en su mayoría, dedicadas a Lenguaje, Matemática y Ciencias (Castillo & Martínez, 2017). De esta forma, se puede entender al currículum chileno como heredero de la tradición que, a partir de los principios de calidad y equidad, busca ser un instrumento cuyo objetivo es transmitir “los saberes legitimados socialmente que son aquellos que permiten acceder a las formas más refinadas de inteligibilidad del mundo” (Nervi, 2004, p.21)

Es así como el currículum de la escuela secundaria aparece como una promesa de educación superior al estar orientado a en la transmisión de contenidos afines a carreras universitarias selectivas (Dubet, 2006). Más aún, en el caso de Chile, como una forma de alejarse del trabajo no calificado y la posibilidad de acceder a una mejor vida (Canales et al., 2016). Lo anterior da pie a la pregunta sobre cuánto de esta promesa es creída por los estudiantes. De esta forma, este trabajo busca indagar en las siguientes preguntas de investigación: ¿cuán efectiva es la socialización que hace la escuela en términos de

valorización de disciplinas? Y ¿existen diferencias en esta valorización que puedan atribuirse factores socioeconómicos, de género o académicos?

3.2 Metodología

3.2.1 Muestra

Los participantes de este estudio son estudiantes de segundo medio de la Región Metropolitana, es decir, tienen entre 15 y 16 años. La elección de este nivel se debe a que, en Chile, es hasta segundo medio que la mayoría de los estudiantes tiene un currículum común basado en los planes y programas del Ministerio de Educación (Cox, 2011). Después de eso, los estudiantes escogen su trayectoria educativa entre colegios técnico-profesionales o científico-humanistas.

La técnica de muestreo consistió en un muestreo estratificado, dado que permite asegurar la representación de ciertos grupos en la muestra y tener información más precisa de ellos (Acharya, Prakash, & Nigam, 2013; Lagares Barreiro & Puerto Albandoz, 2001). Estos grupos surgen a partir de dos de los principales criterios encontrados en la literatura: estrato socioeconómico y características del establecimiento que se vinculó al desempeño académico de estos (Davies & Ercolani, 2019; Henderson et al., 2017; Henderson, Sullivan, Anders, & Moulton, 2018).

Para la construcción del estrato relacionado al nivel socioeconómico se utilizó como criterio el grupo socioeconómico de los colegios reportado por la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (2012), que clasifica a los establecimientos educativos a partir del nivel educativo de los padres y el ingreso del hogar. De esta forma, se construyeron dos categorías, aquellos colegios de grupo socioeconómico bajo, medio-bajo y medio, todos

correspondientes a colegios que reciben subvención estatal; y aquellos colegios grupo socioeconómico alto, correspondiente a colegios particulares pagados. Para el desempeño académico del establecimiento, se utilizó el resultado que estos tienen en la prueba estandarizada SIMCE⁴ de segundo medio para el año 2016. Este instrumento consiste en tres pruebas (Lenguaje, Matemática y Ciencias), a partir de las cuales se categorizó a los colegios de alto desempeño como aquellos que tenían dos o más pruebas significativamente sobre el promedio de su grupo socioeconómico, mientras que los de bajo desempeño eran aquellos que tenían dos o más pruebas significativamente bajo el promedio de su grupo socioeconómico. Se obtuvo, entonces, una estratificación de cuatro estratos: alto desempeño-SES alto; alto desempeño-SES medio a bajo; bajo desempeño - SES alto; bajo desempeño – SES medio a bajo. Cada grupo estaba compuesto por 4 establecimientos, salvo el grupo de colegios con subvención de bajo desempeño en el que participaron 5 colegios. Se calculó el tamaño de la muestra a partir de la metodología estándar de muestreo estratificado usando la hoja de cálculo propuesta por Cordón-Pozo (2019), lo que permitió una muestra con un 7% de margen de error y un intervalo de confianza de 5%.

En total participaron 504 estudiantes de este estudio, pero solo se consideraron 442 dado que el grupo restante no contestó el instrumento de forma completa. A continuación, se presenta una tabla que contiene la estratificación de la muestra.

Tabla 3-2 Estudiantes participantes del estudio según sexo, rendimiento académico del establecimiento y grupo socioeconómico.

| | Low School Performance | | High School Performance | | total |
|----------------|------------------------|-------|-------------------------|-------|-------|
| | Men | Women | Men | Women | |
| Medium-Low SES | 71 | 49 | 73 | 69 | 262 |
| High SES | 34 | 25 | 70 | 51 | 180 |

⁴ <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

| | | | | | |
|-------|-----|----|-----|-----|-----|
| Total | 105 | 74 | 143 | 120 | 442 |
|-------|-----|----|-----|-----|-----|

Fuente: Elaboración propia

3.2.2 Instrumento.

El instrumento que se utilizó se basa en la encuesta realizada por Araneda, Guzmán & Nussbaum (2019) que permite cuantificar los intereses de aprendizaje de los estudiantes. Este instrumento permite construir un horario de clases semanal en donde los encuestados asignan la misma cantidad de horas que tienen los planes curriculares de Chile. Es así como los estudiantes construyen su horario ideal de 42 horas (que corresponde a las horas de clase del sistema chileno) a partir de una lista de asignaturas que van más allá de las ofrecidas en los planes de estudio chileno. Esto permite la comparación entre lo que quieren los estudiantes y lo que propone el currículum nacional a través de sus planes de estudio.

El instrumento de este estudio tiene la diferencia con el de Araneda, et al. (2019) en que la pregunta por el “horario ideal” se divide en dos instancias: primero se pidió a los estudiantes que llenaran un horario ideal en base a sus gustos de aprendizaje (anexo 3-1), y luego otro horario pensando en lo necesario para realizar su proyecto de vida al salir del colegio (anexo 3-2). Con esto, se buscaba poder distinguir una dimensión más intrínseca de la educación de una más instrumental, entendiendo esta desde un punto de vista como útil para proyectos futuros de los estudiantes (Raab, 2017). La lista de asignaturas que utilizaron los estudiantes se presenta en el anexo 3-3. Además, se incluyeron preguntas de control para identificar las variables identificadas en la literatura revisada como relevantes al explicar la elección de asignaturas. Particularmente se escogieron variables ligadas al sexo, rendimiento académico y repitencia de curso.

3.2.3 Modelamiento estadístico.

La estructura de datos disponible en este estudio lleva a utilizar dos modelos estadísticos: regresión Dirichlet y regresión beta (Douma & Weedon, 2019).

El modelo de regresión Dirichlet (DRM) se aplica cuando la variable respuesta tiene más de dos categorías que se representan como proporciones, donde las covariables (categóricas y/o continuas) ayudan a explicar el comportamiento de dicha variable respuesta. En este estudio, se presenta el modelo 1, donde los gustos de los estudiantes en cada disciplina, representados en horas de dedicación semanal, se codifican como proporciones (Z_{ij}), ya que estas horas deben sumar 42 (horas de clase del sistema chileno), de esta forma $\sum Z_{ij} = 1, \forall i$.

modelo 1:

$$Z_{i1}, \dots, Z_{ij} \sim \text{Dirichlet}(\alpha_{i1}, \dots, \alpha_{ij})$$

$$\log(\alpha_{ij}) = X_i^\top \beta_j, \quad j = 1, \dots, J.$$

Donde las covariables, representadas en la matriz X_i , son: Grupo Socio-Económico (SES : 0=mediobajo, 1=alto); Rendimiento del Colegio ($rend_col$: 0=Bajo, 1=Alto); Sexo ($sexo$: 0=Femenino, 1=Masculino); Repitencia de curso (grade retention) ($repetido$: 0=No, 1=Sí); Rendimiento académico Individual ($rend_ind2$: 0=4.5 - 5.9, 1=6.0 - 7.0; dentro de la escala 1 a 7). Y β_j es el vector de parámetros a estimar para cada asignatura j^5 .

Como un caso particular del DRM, el modelo de regresión beta (BRM) se aplica cuando la variable respuesta tiene dos categorías representadas como proporción (es decir, $Z_{i1} + Z_{i2} =$

⁵ El modelo 1, utilizando DRM se implementa en lenguaje R (R Core Team, 2018) usando la función `DirichReg`, disponible en el paquete `DirichletReg` (Maier, 2019), a través de la siguiente sintaxis:

1) y, tal como en el DRM, las mismas covariables se incorporan al modelo para explicar el comportamiento de la variable dependiente. Este modelo será denominado modelo 2, y análogo al caso anterior, el BRM para esta investigación considera las mismas covariables ya mencionadas, sin embargo, la variable dependiente se codifica como una *medida de concordancia* entre los gustos de los estudiantes y un grupo de referencia (por ejemplo, horas de dedicación en cada disciplina de acuerdo con el Currículum Nacional). La propuesta de medida de concordancia se expresa por:

$$\text{concordancia}_{ij} = Y_{ij} = 1 - \frac{|\text{gusto}_{sij} - \text{referencia}_j|}{42}$$

Donde i representa al estudiante, j la asignatura y concordancia Y_{ij} se define entre 0 y 1, donde 1 significa concordancia completa, es decir, la cantidad de horas elegida por el estudiante i para la asignatura j , es igual a lo propuesto en los planes curriculares para la asignatura j . En este caso, cada disciplina se analiza individualmente. La representación matemática de este modelo se puede escribir como,

Modelo 2:

$$Y_{ij} \sim \text{Beta}(\mu_{ij}, \phi)$$

$$\text{logit}(\mu_{ij}) = X_i^\top \beta_j$$

siendo X_i la matriz de covariables y β_j el vector de parámetros a estimar⁶.

En todos los análisis estadísticos reportados, se utiliza el nivel de significación del 5% y su respectivo intervalo de confianza.

model <- DirichReg(y ~ x1 + x2 + x3, data=dataset)

3.3 Resultados:

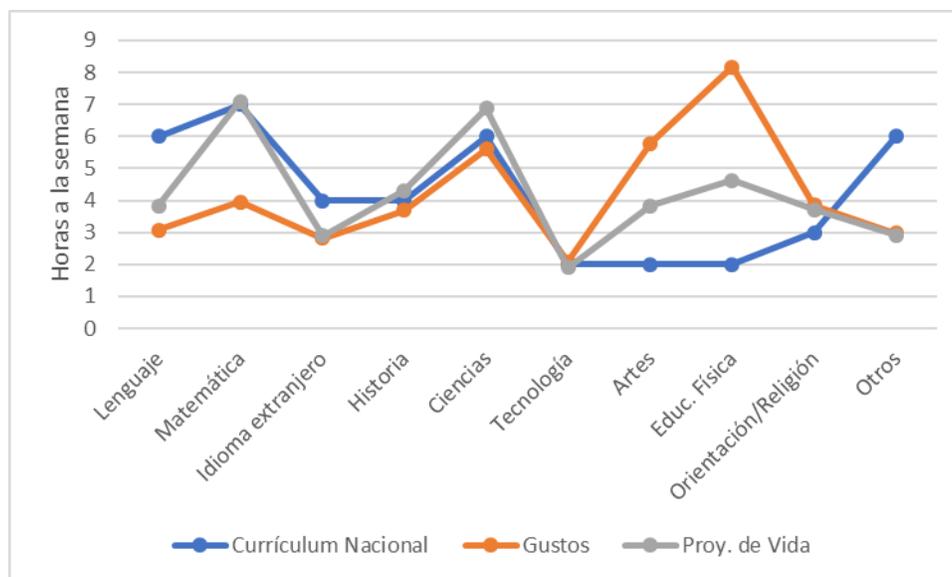


Figura 3-1. Horas a la semana promedio según Currículum Nacional, Horario de gustos y Horario de proyecto de vida

La figura 3-1 muestra los promedios de las horas a la semana que los estudiantes encuestados quieren para los dos horarios realizados, gustos y proyecto de vida, y la cantidad de horas propuestas en los planes del currículum nacional. En general, la diferencia que hay entre los gustos y lo que consideran necesario para su proyecto de vida, se encuentra en las disciplinas de matemática, arte y educación física. Al realizar el horario de proyecto de vida, se encuentra un incremento para matemática, mientras que en las otras dos una disminución. En ambos casos, la dirección del cambio apunta a una mayor concordancia con el currículum nacional

De esta forma, cuando se mira el promedio de horas a partir de los horarios en base a los gustos que tienen los estudiantes, estos tienden a separarse considerablemente de lo

⁶ La implementación del BRM, en lenguaje R, se realiza con la función `betareg`, disponible en el paquete `betareg` (Zeileis et al., 2019), a través de la siguiente sintaxis: `modelo <- betareg(y ~ x1 + x2 + x3, data=dataset)`

propuesto por el Ministerio de Educación, particularmente para las disciplinas ligadas al arte o a la educación física, donde los estudiantes encuestados quieren mucho más que lo señalado en el currículum, o, por el contrario, las asignaturas de lenguaje y matemática donde quieren mucho menos. De forma opuesta, cuando a esta muestra de estudiantes se les preguntó por lo necesario para su proyecto de vida, estos entienden como necesarias las disciplinas que actualmente se imparten, y su distribución horaria, teniendo en promedio, un horario ideal más parecido al que actualmente enfrentan.

A continuación, se presentan las tablas 3-3 y 3-4. La número 3-3 indica los resultados de la pregunta acerca del horario ideal a partir de los gustos y la número 3-4 a partir del horario ideal según el proyecto de vida de los estudiantes. En ellas se presenta el promedio de horas para cada asignatura, desagregado por distintas variables (grupo socioeconómico, rendimiento del establecimiento, sexo, repitencia y rendimiento individual). Además, se presenta el estimador y el error estándar para cada variable correspondiente a la regresión utilizando el modelo 1, señalando si esta es significativa al nivel de significancia de 5%. Así, estas tablas se pueden entender de la siguiente manera: cuando a los estudiantes se les pregunta por su horario ideal (tabla 3-3) los estudiantes de SES medios y bajos quieren, en promedio, 3,37 horas a la semana, mientras que los estudiantes de SES altos quieren, en promedio, 2,62 horas a la semana. En este caso, esta diferencia es significativa a un nivel de 5%. Análogamente, se puede señalar al observar la tabla 4, que los estudiantes hombres quieren 7,91 horas en promedio a la semana de asignaturas relacionadas a matemática, mientras que las estudiantes mujeres quieren en promedio, 6,04 horas semanales. Esta diferencia también es estadísticamente significativa.

Tabla 3-3. Estimación de factores asociados a la elección de asignatura para Horario Gustos

| | | Lenguaje | Matemática | Lengua extranjera | Historia | Ciencias | Tecnología | Arest | Educación Física | Orientación | Otras | | | | | | | | | | |
|---------------------------|----------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|---------|-------|----------------|-------|---------|
| | | Est. \bar{x} | | | | | | | | | | |
| | | (Std. Error) | | | | | | | | | | |
| GSE | Medio/ bajo | 3,374 | -0.259* | 3,710 | -0.026 | 3,122 | -0.185 | 3,298 | 0.242* | 5,511 | -0.001 | 2,198 | -0.194 | 5,947 | -0.100 | 8,267 | 0.054 | 3,603 | 0.104 | 2,969 | -0.013 |
| | Alto | 2,622 | (0.105) | 4,333 | (0.103) | 2,367 | (0.101) | 4,256 | (0.102) | 5,756 | (0.100) | 1,911 | (0.101) | 5,556 | (0.099) | 8,033 | (0.094) | 4,200 | (0.101) | 2,967 | (0.101) |
| Desemp. | Bajo | 3,475 | -0.191* | 3,922 | -0.145 | 2,670 | 0.057 | 3,553 | -0.017 | 5,698 | -0.084 | 1,899 | 0.076 | 5,721 | 0.029 | 8,212 | -0.019 | 4,112 | -0.203* | 2,737 | 0.110 |
| Escuela | Alto | 2,791 | (0.097) | 3,992 | (0.095) | 2,913 | (0.095) | 3,779 | (0.097) | 5,551 | (0.092) | 2,205 | (0.098) | 5,833 | (0.091) | 8,144 | (0.088) | 3,665 | (0.094) | 3,125 | (0.096) |
| Sexo | Mujer | 3,299 | -0.173 | 3,031 | 0.361* | 3,454 | -0.464* | 3,680 | -0.141 | 6,454 | -0.456* | 1,052 | 0.463* | 6,938 | -0.635* | 6,753 | 0.125 | 4,320 | -0.280* | 3,021 | -0.076 |
| | Hombre | 2,887 | (0.092) | 4,694 | (0.092) | 2,315 | (0.092) | 3,694 | (0.093) | 4,952 | (0.089) | 2,887 | (0.094) | 4,887 | (0.088) | 9,282 | (0.086) | 3,476 | (0.093) | 2,927 | (0.094) |
| Repitencia | No | 2,995 | -0.096 | 4,146 | -0.081 | 2,827 | -0.180 | 3,584 | 0.153 | 5,859 | -0.244 | 2,022 | 0.088 | 5,622 | 0.104 | 8,151 | 0.092 | 3,849 | -0.077 | 2,946 | 0.005 |
| | Si | 3,444 | (0.132) | 3,028 | (0.132) | 2,750 | (0.131) | 4,222 | (0.130) | 4,333 | (0.127) | 2,389 | (0.132) | 6,639 | (0.126) | 8,278 | (0.120) | 3,833 | (0.130) | 3,083 | (0.132) |
| Desemp. Individual | Medio/ Bajo | 3,175 | 0.013 | 3,447 | 0.425* | 3,019 | -0.054 | 3,665 | -0.085 | 5,284 | -0.016 | 2,265 | -0.043 | 5,805 | 0.064 | 8,763 | -0.027 | 3,611 | 0.110 | 2,965 | 0.030 |
| | Alto | 2,919 | (0.107) | 4,681 | (0.102) | 2,530 | (0.101) | 3,719 | (0.105) | 6,065 | (0.100) | 1,827 | (0.103) | 5,762 | (0.100) | 7,351 | (0.093) | 4,173 | (0.100) | 2,973 | (0.102) |

Tabla 3-4: Estimación de factores asociadas a la elección de asignatura para Horario Proyecto de Vida

| | | Lenguaje | | Matemática | | Lengua extranjera | | Historia | | Ciencias | | Tecnología | | Arest | | Educación Física | | Orientación | | Otras | |
|-------------------|------------|-----------|--------------|------------|----------------|-------------------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|------------|----------------|-----------|--------------|------------------|--------------|-------------|----------------|-----------|--------------|
| | | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. | Est. |
| | | \bar{X} | (Std. Error) | \bar{X} | (Std. Error) | \bar{X} | (Std. Error) | \bar{X} | (Std. Error) | \bar{X} | (Std. Error) | \bar{X} | (Std. Error) | \bar{X} | (Std. Error) | \bar{X} | (Std. Error) | \bar{X} | (Std. Error) | \bar{X} | (Std. Error) |
| GSE | Medio/bajo | 3,695 | -0.020 | 6,748 | 0.135 | 3,008 | 0.004 | 3,878 | 0.229* | 6,893 | -0.120 | 2,053 | -0.102 | 3,786 | 0.088 | 4,718 | 0.187 | 3,611 | 0.148 | 3,611 | -0.154 |
| | Alto | 4,044 | (0.101) | 7,589 | (0.096) | 2,711 | (0.104) | 4,967 | (0.103) | 6,856 | (0.104) | 1,689 | (0.105) | 3,911 | (0.107) | 4,478 | (0.100) | 3,844 | (0.102) | 1,911 | (0.104) |
| Desemp. | Bajo | 3,922 | -0.187 | 6,816 | 0.106 | 3,006 | 0.043 | 4,156 | 0.039 | 6,469 | 0.009 | 1,709 | 0.109 | 3,899 | -0.005 | 4,771 | 0.141 | 4,067 | -0.037 | 3,184 | -0.045 |
| Escuela | Alto | 3,779 | (0.098) | 7,278 | (0.094) | 2,806 | (0.097) | 4,433 | (0.097) | 7,156 | (0.096) | 2,038 | (0.099) | 3,795 | (0.097) | 4,517 | (0.097) | 3,460 | (0.096) | 2,738 | (0.098) |
| Sexo | Mujer | 4,216 | -0.137 | 6,041 | 0.283* | 3,299 | -0.204* | 4,392 | 0.000 | 7,897 | -0.070 | 1,247 | 0.251* | 4,000 | -0.055 | 3,784 | 0.174 | 4,907 | -0.470* | 2,216 | 0.165 |
| | Hombre | 3,540 | (0.093) | 7,911 | (0.091) | 2,565 | (0.093) | 4,266 | (0.094) | 6,081 | (0.092) | 2,419 | (0.095) | 3,710 | (0.094) | 5,274 | (0.093) | 2,766 | (0.093) | 3,468 | (0.095) |
| Repitencia | No | 3,886 | -0.198 | 7,405 | -0.192 | 2,870 | -0.056 | 4,276 | 0.088 | 7,011 | -0.162 | 1,822 | 0.088 | 3,881 | -0.118 | 4,508 | -0.032 | 3,573 | -0.004 | 2,768 | -0.060 |
| | Si | 3,583 | (0.134) | 5,472 | (0.131) | 2,972 | (0.137) | 4,556 | (0.133) | 6,194 | (0.132) | 2,333 | (0.135) | 3,611 | (0.135) | 5,194 | (0.134) | 4,389 | (0.133) | 3,694 | (0.134) |
| Desemp. | Medio/Bajo | 3,790 | 0.047 | 6,187 | 0.397* | 3,004 | 0.004 | 4,482 | 0.016 | 6,311 | 0.229* | 2,047 | 0.014 | 3,946 | -0.111 | 5,019 | -0.046 | 3,813 | -0.006 | 3,401 | -0.005 |
| Individual | Alto | 3,903 | (0.101) | 8,346 | (0.098) | 2,724 | (0.104) | 4,097 | (0.106) | 7,665 | (0.104) | 1,708 | (0.105) | 3,686 | (0.107) | 4,065 | (0.100) | 3,557 | (0.102) | 2,249 | (0.105) |

3.3.1 Horario ideal acorde a lo que quieren aprender para su proyecto de vida

La tabla 3-4 muestra una disminución de la significancia de las distintas variables independientes, lo que se puede interpretar como una mayor concordancia entre todos los grupos respecto a lo que estiman necesario aprender. Por ejemplo, en el área de lenguaje, en el horario de gustos existían diferencias entre los grupos que se explicaban por el grupo socioeconómico y por el desempeño académico del establecimiento, en el caso del proyecto de vida, ninguna de las variables es relevante.

Nuevamente, es la variable sexo la que explicaría mayores diferencias en la asignación de las asignaturas dentro del horario. Tal como en el horario de gustos, las disciplinas ligadas a matemática y tecnología serían preferidas por los hombres, mientras ciencias y orientación, por las mujeres. La variable de desempeño individual, por su parte, indicaría que los alumnos con mejores calificaciones tienen más probabilidades de querer asignaturas ligadas a matemática y ciencias. Finalmente, el grupo socioeconómico se hace relevante solo para explicar diferencias en la asignatura de historia, donde los estudiantes de mayores ingresos asignarían más horas a esta disciplina.

3.3.2 Distancia entre lo que los estudiantes quieren y el currículum nacional.

Otra forma de dimensionar cómo se relaciona el currículum nacional y los intereses de aprendizaje de los estudiantes es midiendo la coherencia que hay entre unos y otros. Tal como se describe en la metodología, el modelo 2 permite calcular la distancia entre la cantidad de horas que los estudiantes encuestados quieren para una determinada asignatura y lo que el currículum propone. Los resultados de este cálculo aparecen en las tablas 3-5 y

3-6, para las distancias del horario de gustos y del horario de proyecto de vida, respectivamente.

Acorde a lo señalado anteriormente, cuando se mide la distancia entre lo que los estudiantes quieren aprender en el horario de gustos y el currículum nacional (tabla 5) hay una mayor distancia entre éstos, comparando la distancia entre el currículum y el horario de proyecto de vida. En esta línea, aparecen como significativas una mayor cantidad de variables para un mayor número de asignaturas. Esto daría cuenta de que cuando los estudiantes piensan en un horario acorde a sus gustos, este es más heterogéneo que un horario acorde a su proyecto de vida, reforzando la idea de la socialización que se produce en la escuela.

La tabla 3-5 permite observar, por ejemplo, que, para la asignatura de matemáticas en el horario de gustos, ser hombre aumenta la probabilidad de que la proporción de horas escogidas sea más coincidente con el currículum nacional. El caso de arte es también relevante, sobre todo porque los estudiantes encuestados, en general, declaran querer más horas que las señaladas en el currículum nacional. Así, de forma contraria al caso de matemáticas, tanto los hombres como los estudiantes de colegios de mayor ingreso tiene más probabilidades de tener una cantidad de horas más cercana a lo recomendado en el currículum (2 horas a la semana) Esto se debe, precisamente, porque tanto hombres como estudiantes de mayor ingreso, quieren, en promedio, menos horas que las mujeres o los estudiantes de establecimientos de clases medias y bajas, siendo más coherentes con el currículum nacional.

Por su parte, cuando se compara el currículum nacional con el horario de vida futura (tabla 3-6), las distancias se acortan y solo en el caso de algunas asignaturas hay diferencias significativas explicadas por las variables. Es decir, hay una tendencia a congeniar lo que se

entiende como necesario para la vida futura y lo que lo que el currículum nacional propone en sus planes y programas.

Es interesante notar lo que pasa con las asignaturas del currículum ligadas al *powerful knowledge*, particularmente lenguaje, matemática y ciencias. En el caso de las dos primeras, no hay variables significativas a la hora de explicar la distancia con el currículum, dando a entender una convergencia entre la asignación de estas horas que hacen los estudiantes encuestados. El caso de ciencias es destacable también, porque muestra que son los estudiantes de colegios más vulnerables los que serían más coherentes con el currículum. Sin embargo, esta coherencia está dada porque los estudiantes más ricos señalan querer más horas relacionadas a esta asignatura. Algo similar ocurre con los alumnos que han repetido de curso: la probabilidad de que estos estudiantes tengan una cantidad de horas más concordante con el currículum nacional es mayor que la de estudiantes que no han repetido. Lo anterior, nuevamente se explica porque quienes nunca han repetido, señalan querer más de esta asignatura. De forma análoga, hay una mayor probabilidad de que las mujeres tengan una proporción de horas para ciencias que se distancia más del currículum nacional, esto, nuevamente, se debe a que estas desean una mayor cantidad de horas relacionadas a esta asignatura.

De esta forma, se vuelve a encontrar la idea de que, cuando se les pregunta a los estudiantes respecto a sus intereses de aprendizaje vinculados a su vida futura, se produce un acercamiento entre los distintos grupos, convergiendo hacia lo que el currículum nacional propone. También es relevante que, tanto en el horario en base a gustos y a proyecto de vida, la variable que más se repite a la hora de explicar diferencia entre los distintos grupos es el sexo de los estudiantes.

Tabla 3-5: Coherencia entre Currículo Nacional y Horario en base a Gustos

| | Lenguaje | Matemática | Lengua extranjera | Historia | Ciencias | Tecnología | Artes | Educación Física | Orientación | Otras |
|---------------------------------|----------------|---------------|-------------------|---------------|----------------|----------------|---------------|------------------|-------------|---------------|
| GSE (bajo = 0) | -0.389* | 0,016 | -0,168 | -0,052 | -0,127 | -0.307* | 0.224* | -0,041 | -0,092 | 0.221* |
| Desempeño Escuela (bajo=0) | -0.254* | -0,063 | -0,135 | -0,189 | -0.207* | -0.211* | -0,050 | -0,039 | -0,007 | 0,185 |
| Sexo (mujer = 0) | -0,039 | 0.179* | -0,062 | -0,048 | -0,109 | 0,049 | 0.263* | -0,145 | 0,057 | 0.245* |
| Repitencia | -0,056 | -0,121 | -0.501* | -0,179 | -0,232 | -0,058 | -0,214 | -0,037 | -0,072 | 0,111 |
| Desempeño individual (bajo = 0) | 0,108 | 0,129 | -0,119 | 0.250* | -0,050 | -0,157 | 0,057 | -0.223* | -0,042 | -0,134 |

Tabla 3-6. Coherencia entre Currículo Nacional y Horario en base a Proyecto de vida

| | Lenguaje | Matemática | Lengua extranjera | Historia | Ciencias | Tecnología | Artes | Educación Física | Orientación | Otras |
|---------------------------------|----------|------------|-------------------|---------------|----------------|------------|----------------|------------------|----------------|---------------|
| GSE (bajo = 0) | 0,076 | 0,048 | 0,097 | -0,088 | -0.500* | 0,009 | -0,002 | 0,022 | -0,046 | 0,018 |
| Desempeño Escuela (bajo=0) | -0,121 | -0,039 | -0,094 | 0,060 | 0,011 | 0,031 | 0.226* | 0,109 | 0,041 | -0,024 |
| Sexo (mujer = 0) | -0,139 | -0,073 | -0,068 | -0,016 | 0.283* | 0,027 | 0,008 | -0.230* | 0.144* | 0.221* |
| Repitencia | -0,074 | -0,065 | -0,143 | 0,232 | -0.390* | 0,059 | -0.404* | 0,181 | -0.206* | -0,048 |
| Desempeño individual (bajo = 0) | -0,093 | 0,004 | -0,009 | 0.229* | -0,137 | -0,132 | 0,046 | 0,072 | 0,097 | -0,173 |

3.4 Discusión y conclusiones

Este trabajo tenía como objetivo identificar los intereses de aprendizaje de los estudiantes y relacionarlos con el currículo nacional al que se ven enfrentados. Lo primero que se destaca es que cuando a los estudiantes encuestados se les preguntó por lo que les gusta aprender, en un sentido más relacionado a las asignaturas que disfrutaban, el currículo nacional se separa de lo que estos esperan. Particularmente en las áreas de matemática y

lenguaje, los estudiantes quieren mucho menos estas asignaturas que lo establecido en el currículum. De forma contraria, los estudiantes desean muchas más horas de artes y educación física. En este sentido, se podría decir que los estudiantes optan por privilegiar “vivir la experiencia” (W. M. Molina, 2008), es decir, elegir saberes en que lo pasan mejor, ya sea porque son más afines a sus gustos personales o porque los profesores son menos estrictos (Araneda et al., 2019)

Más relevante aún es el poder socializador que tiene la escuela al reproducir en los estudiantes una valoración de las distintas asignaturas, similar a la del currículum nacional: cuando a los estudiantes se les pregunta por su horario ideal pensando en su proyecto de vida, la distancia con lo propuesto en el currículum se reduce, respecto al horario de gustos, apareciendo la escuela como un referente al cual se anclan las preferencias de aprendizaje. Más aún, se produce una convergencia de los distintos tipos de estudiantes en torno a las horas propuestas en el currículum. Un ejemplo de esto son las horas asignadas a lenguaje por parte de los estudiantes de colegios de clase alta, quienes en el horario de gustos no otorgaban tantas horas, pero al preguntarse por el horario de proyecto de vida, aumentan la cantidad igualando al grupo de clases medias y bajas. Lo anterior hablaría de que la variable socioeconómica no sería particularmente relevante, sobre todo en el horario de proyecto de vida, contrario a lo que se podría esperar a partir del trabajo de Bourdieu & Passeron (2009). Ante esto, una posible explicación es que la gran mayoría de los estudiantes encuestados entienden que las disciplinas que más se valoran en el currículum nacional (matemática, lenguaje, ciencias e historia) son también las que permiten acceder a carreras de universidades de alto prestigio, entendiendo así, el rol

instrumental que tienen estas asignaturas (Dubet & Martuccelli, 1998) y optando por ellas cuando se trata de elegir un horario para su proyecto de vida.

Por otra parte, cabe señalar que Chile es un país caracterizado por su escasa movilidad educativa, donde los alumnos de menores recursos asisten menos a la educación superior y si lo hacen es mayoritariamente a instituciones menos selectivas (PNUD, 2017). Para los alumnos de menor rendimiento y de mayor vulnerabilidad, cabe preguntarse la razón que existe para privilegiar estos saberes si la posibilidad de acceder a una institución universitaria es adversa. En este caso, parecería que, como señalan Canales, Opazo, & Camps (2016) en los estudiantes chilenos más vulnerables se da una búsqueda por escapar del trabajo no remunerado, y por tanto, se espera poder ingresar a la educación superior. En esto, los estudiantes entienden y aceptan la cultura escolar como legítima y válida (Dubet & Martuccelli, 1998), particularmente, la distribución horaria de las distintas disciplinas. Esta aceptación, sin embargo, pareciera ser parte de una aspiración sin probabilidades de ser efectivamente alcanzada, y bien podría dar cuenta de la repetición de un discurso ajeno por parte de los estudiantes más pobres (Zipin et al., 2015) que viven la reproducción de un sistema que se basa cada vez más en las credenciales que entrega la educación superior, y que no necesariamente se corresponden con el mercado del trabajo (Sevilla & Farías, 2019). Así, resuenan las palabras de Bernstein (1990) quien señala que los estudiantes que no han adquirido el código pedagógico, más que contenidos en la escuela aprenderían relaciones de orden. En este caso, esas relaciones serían las jerarquías de las distintas disciplinas.

También es importante puntualizar en las distintas variables que explicarían divergencias a la hora de asignar las distintas cargas horarias en los currículos ideales de los estudiantes.

En este aspecto, la variable que más se repite es el sexo de los estudiantes. La evidencia internacional señala que las mujeres tienden menos a tomar disciplinas STEM (Gabay-Egozi, Shavit, & Yaish, 2015; Henderson, Sullivan, Anders, & Moulton 2018), por su parte, un resultado de este estudio señala que las estudiantes mujeres priorizan menos asignaturas relacionadas a matemática y tecnología, mientras que asignan una mayor cantidad de horas que los hombres a disciplinas ligadas a ciencia, arte y orientación. Una explicación para la menor cantidad de horas en matemática, pero mayor en ciencias es esbozada por Mizala (2018), quien señala, para el caso chileno, que las estudiantes mujeres tienden a preferir carreras relacionadas al área de la salud y a distanciarse más de carreras matemáticas. De esta forma, las estudiantes encuestadas reflejarían en su priorización horaria los estereotipos de género que están detrás, tanto de la menor cantidad de horas deseadas en matemática, como la mayor preferencia por horas de ciencia, sabiendo la relación que tiene esta con el área de la salud.

Aunque en menor medida que sexo, la variable desempeño individual también tiene relevancia a la hora de explicar las diferencias en la asignación horaria de las asignaturas. Como se señaló, los estudiantes de mejor desempeño prefieren asignaturas relacionadas a ciencias y matemática, lo que sería coherente con lo señalado por Daniels, Mesa, & Valley (2005) si se piensa que los estudiantes de peor desempeño evitarían, en alguna medida, las asignaturas más difíciles para protegerse de la frustración que generan las malas calificaciones.

Finalmente, es importante señalar las implicancias que tiene lo encontrado en esta investigación, particularmente lo relacionado al poder socializador de la escuela. En este sentido, lo que vale destacar es que la gran mayoría de los estudiantes encuestados,

finalmente, confía en el sistema de educación en el que están. Confía, en el sentido en que cree que la distribución temporal de las disciplinas que se le enseñan son las correctas y que serán relevantes para su vida. Pero el currículum en el que ellos confían tiene como principal objetivo la prosecución de estudios superiores (Dubet, 2006), particularmente en universidades selectivas y en las que la mayoría de los estudiantes provenientes de contextos vulnerados no podrá ingresar. (PNUD, 2017). Entonces ¿Qué sentido tiene el currículum que los estudiantes menos aventajados enfrentan? ¿qué pasará cuando estos estudiantes se den cuenta de que la promesa de la escuela como motor de movilidad social no es tal? En esta línea, vale la pena mencionar que mientras este artículo se escribía en Chile se producían las mayores manifestaciones desde la recuperación de la democracia, empezada justamente por estudiantes (Krygier, 2019) y, aunque el inicio de la movilización no tenía un vínculo con el mundo educativo, si se puede entender desde una desconfianza profunda a las instituciones del país. De esta forma, si se quiere mantener la credibilidad en la escuela como institución formadora, el currículum nacional debe cumplir la promesa que propone u ofrecer a los estudiantes una participación para hacer de su educación un espacio que vaya más allá de la realización de un sueño universitario.

3.5 Limitaciones

Este trabajo buscó cuantificar los intereses de aprendizaje de los estudiantes y su distancia con el currículum nacional chileno. En ese sentido, vale señalar que la muestra realizada no es necesariamente representativa del país, pues solo se acota a una región de este, aunque puede dar luces acerca de variables que sean relevantes para explicar esta pregunta. Además, es importante señalar que, como toda encuesta, la respuesta que dan los

estudiantes es una específica al receptor, y, por lo tanto, debe ser comprendida como tal. Con todo, la investigación realizada presenta novedades que deben seguir siendo investigadas, sobre todo relacionado a cuáles son los intereses de aprendizaje de los estudiantes, qué hay detrás de sus motivaciones y cómo la escuela influye en dichos intereses, punto que es importante si se espera que la escuela sea un espacio que fomente la participación curricular de los estudiantes. Es así como la profundización de este estudio requerirá, por un lado, la ampliación de la muestra para entender cómo las variables geográficas también pueden incidir en impacto de la socialización escolar, mientras que, por otro, la posibilidad de realizar un estudio longitudinal podría dar cuenta de cómo los intereses de los estudiantes van variando en el tiempo.

4. QUÉ APRENDER: EL ROL DE LAS ASPIRACIONES, LA FAMILIA Y LA ESCUELA EN ESTUDIANTES VULNERADOS.

4.1 Introducción

La importancia de considerar las voces de los estudiantes en el currículo escolar es de larga data en la historia de la educación. Ya a comienzos del siglo XX, John Dewey señalaba la relevancia de considerar los intereses de los estudiantes en concordancia con los fines de la enseñanza. En sus palabras “the value of recognizing the dynamic place of interest in an educative development is that it leads to considering individual children in their specific capabilities, needs, and preferences” (Dewey, 2001, pp. 136). En una línea similar, Joseph Schwab (1973) resaltaba la necesidad de considerar a los estudiantes (sus necesidades, lo que disfrutaban, sus aspiraciones, sus contextos familiares, entre otros) en la construcción del currículum, y que este no podía ser construido de forma ajena a la realidad donde se implementaba (Schwab, 1969)

Por otra parte, el currículum nacional se entiende como un instrumento que selecciona y ordena contenidos, es decir, refleja la discusión acerca de qué disciplinas se enseñan, cuánto tiempo, a qué edad, el contenido específico de las asignaturas y los contenidos transversales a estas (valores y actitudes)(Gimeno Sacristán, 2010; Levin, 2008). Lo anterior implica que este currículum no sea neutral para los distintos grupos que lo confeccionan. Esta no neutralidad ya ha sido señalada por distintos autores, apuntando que son aquellos grupos de mayor poder (económico, académico, social) los que definen la selección de contenidos curriculares (Apple, 1986; Bernstein, 1971), señalándose, desde la sociología crítica, a la escuela como un lugar de violencia simbólica (Cox, 2018)

Este currículum nacional tampoco es neutral para los profesores y los estudiantes; por el contrario “dialoga” con ellos, quienes desde su subjetividad pueden aceptarlo, negociarlo o rechazarlo (Apple, 1986, 2008). De esta forma, la enseñanza que se pretende para todos no necesariamente se convierte en el aprendizaje esperado para todos (Levin, 2008; Salter & Maxwell, 2016), produciéndose una separación, sobre todo para los estudiantes más vulnerables, entre las trayectorias curriculares teóricas (lo que se supone que deben aprender) y las trayectorias reales de los estudiantes (lo que efectivamente aprenden) (Terigi, 2014). Para aquellos más alejados del código escolar, la escuela no es concebida como un lugar de aprendizaje de contenidos, sino de relaciones de orden (Bernstein, 1990) o de contención social (Gysling, 2016). Así, para los estudiantes que dejaron el sistema escolar, la probabilidad de encontrar empleo no depende de lo aprendido dentro de su trayectoria educativa (Iannelli & Duta 2018)

Se suma a esto, la concepción de la educación como motor de desarrollo económico, promovida por organismos internacionales, que ha producido que los currículum nacionales hayan tendido hacia la homogeneización, privilegiando las áreas de saberes más universales y siguiendo tendencias globales más que de la historia de educativa propia de los países (Benavot et al., 1991; Resnik, 2006), haciendo de esta forma, currículos orientados a lo que Young conceptualiza como *powerful knowledge* (Young & Muller, 2013) y que se relaciona fundamentalmente con las disciplinas STEM. Estos conocimientos “will not be based, as some recent government policies imply, on learner choice, because in most cases, learners will lack the prior knowledge to make such choices”(Young, 2009, p.14). Bajo este argumento, la integración de los intereses de los estudiantes dejaría de ser una preocupación para la construcción del currículum nacional.

Finalmente, el currículum escolar se estructura como la antesala a los estudios superiores, especialmente para la educación universitaria selectiva (Dubet, 2006). Ello también genera una brecha de desigualdad con la población juvenil que no accede o no se interesa en la universidad e instala una pregunta sobre el sentido del currículum escolar para los estudiantes más vulnerados del sistema .

De esta forma, el artículo busca comprender cuáles son los intereses de aprendizaje de estudiantes en contextos de desventaja, es decir, que asisten a establecimientos educativos de bajo rendimiento académico y alta vulnerabilidad socioeconómica, indagando en los factores que inciden en estos intereses y cómo ellos se relacionan con el currículum que actualmente enfrentan.

4.1 Indagando en los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

Como sugiere White (2018) el currículum se debiese construir a partir de los fines que como sociedad tenemos para la educación, proponiendo una relación directa entre los objetivos que se definen en una sociedad y los contenidos y habilidades propuestos en el currículum al interior de esta. De forma análoga se podría pensar la relación entre los fines educativos que tiene cada estudiante y aquello que quiere aprender. Indagar en la voz de los estudiantes sería entonces relevante, pues ellos son los primeros *stakeholders* de su educación (Lincoln, 2009). De hecho, los mismos estudiantes se entienden como actores validos que esperan ser consultados respecto a qué se debería enseñar, pues son conscientes que son ellos quienes experimentan el currículum, siendo capaces de hacer juicios respecto a cómo la estructura de este -a nivel nacional, de escuela- los afecta. (Barrance & Elwood, 2018; Defur & Korinek, 2010; Erlandson & Mcvittie, 2001)

La literatura revisada se puede conceptualizar dentro de tres grandes dimensiones que este trabajo busca conciliar. La primera se enmarca en la experiencia escolar, la historia de los estudiantes, sus aspiraciones y los fines que conciben para la educación (Giota, 2001; Molina, 2008; Raab, 2017; Widdowson, Dixon, Peterson, Rubie-davies, & Irving, 2014), dentro de esa línea, las investigaciones se enfocan en profundizar en el papel que juegan las aspiraciones y expectativas de estos en su vida escolar, es decir, cómo a partir de ellas le dan sentido a su experiencia educativa y cómo estas son afectadas por su entorno cultural y social (Canales et al., 2016; Gale, Parker, Gale, & Parker, 2014; Parker, Stratton, Gale, Rodd, & Sealey, 2013; Sepúlveda & Valdebenito, 2014a; Zipin et al., 2015).

La segunda dimensión hace referencia a la investigación dentro de los intereses de aprendizaje de los estudiantes, es decir, la pregunta curricular respecto a qué aprender. Desde la literatura de *student voice*, existen estudios que apuntan a la participación curricular que tienen los estudiantes respecto a los contenidos que se enseñan en disciplinas ya definidas (Brooker & Macdonald, 1999; Feldman, Pasek, Romer, & Jamieson, 2007; Furman & Barton, 2006); o bien respecto a una pregunta más bien pedagógica relacionada a cómo enseñar o lo que les motiva de la enseñanza (Daniels et al., 2005; Defur & Korinek, 2010). También existe una línea donde los estudiantes son productores del currículum pero no desde una línea disciplinar, entendiendo estas desde strong boudaries (Bernstein, 2003b), sino más bien a partir de aprendizaje basado en proyectos (Yonezawa & Jones, 2009). Es particularmente interesante, lo realizado por Barrance & Elwood (2018) quienes muestran las concepciones que tienen los estudiantes respecto al currículum a partir de las elecciones de asignaturas que realizan en los años finales de su educación, y cómo los estudiantes entienden su importancia dentro de un proceso de construcción curricular.

En tercer lugar, y saliendo del concepto de *student voice*, existe una línea de investigación que hace énfasis en lo que los estudiantes quieren aprender a partir de elecciones que realizan en los cursos finales de su educación escolar, y como afectan la escuela a la que asisten y otros factores socioeconómicos, étnicos y de género esta elección (Anders, Henderson, Moulton, & Sullivan, 2018; Davies & Ercolani, 2019; Dilnot, 2016, 2018; Gabay-Egozi et al., 2015; Henderson et al., 2017).

De esta forma, lo que este trabajo busca es comprender en profundidad, a partir de la voz de los estudiantes, qué es lo que estudiantes vulnerables quieren aprender, teniendo en consideración el rol que juegan la experiencia escolar y las aspiraciones de los estudiantes en esta decisión. A continuación, se revisan los marcos conceptuales de estas teorías.

4.3 Aspiraciones y experiencia escolar

Zipin et al. (2015) proponen un sociological framework para investigar las aspiraciones de los estudiantes más vulnerados. Teniendo como base el trabajo de Bourdieu, proponen que estas se pueden clasificar en *Doxic aspirations*, cuando reproducen discursos y perspectivas de posiciones sociales más aventajadas, que pueden llevar a discursos de cruel optimismo (querer estudiar medicina estando lejos de los requisitos académicos para estudiarla). Las *Habituated aspirations*, son aquellas aspiraciones que nacen desde el habitus del grupo social al que pertenecen los estudiantes. En sus palabras: “*what we call habituated aspirations, based in the dispositional structures of habitus, embody the possibilities-within-limits of given social–structural positions*”, distinguiéndose que el primer grupo de aspiraciones no tienen “sentido de realidad” y más bien reproducen discursos populistas. Finalmente estarían las *emergents aspirations*, entendiendo que existe la posibilidad de actuar desde una reflexión propia de los estudiantes respecto a su entorno y no solo desde la

interiorización del *habitus* o de discursos ajenos. A este marco, se suma lo elaborado por Gale & Parker (2015) quienes señalan que las aspiraciones tienen que ver fundamentalmente con el futuro que los estudiantes desean y como se posicionan ante este. De esta forma, utilizan los conceptos de *map knowledge* y *tour knowledge*, que se relacionan con las rutas de conocimiento que los estudiantes tienen para lograr un determinado fin. De esta forma, el *tour knowledge* es referido como conocimiento superficial que tiene solo algunos referentes en los caminos necesarios para cumplir las aspiraciones. Por ejemplo, un estudiante que señala querer estudiar en la universidad una carrera que no es universitaria (tiene como referente la universidad, pero no sabe exactamente qué es lo que se estudia ahí). En contraste, el *map knowledge* se refiere a un conocimiento más profundo respecto de cómo seguir las aspiraciones, siendo un conocimiento que se adquiere de forma cotidiana, relacionándose fuertemente con el capital cultural de los estudiantes (Bourdieu, 2011a)

Por su parte, Dubet y Martucelli (1988) desarrollan el concepto de *experiencia escolar*, definiéndola como *la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar (...) Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. (...) Pero, por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen* (pp. 79-80). Es decir, la *experiencia escolar* aparece como una integración entre la interiorización de las expectativas y jerarquías escolares y la estrategia que construyen los actores para sortear las pruebas escolares dados sus recursos y posición. En esta integración

se van entendiendo, entonces, los intereses que tienen los estudiantes por las distintas disciplinas y formas de enseñanza a las que se enfrentan.

Lo anteriormente expuesto permite que nos acerquemos a la relación entre intereses de aprendizaje (qué es lo que quieren aprender), y por qué lo quieren aprender, entendiendo que detrás de esta pregunta se encuentran, por un lado, los fines que conciben para su educación ya sea al salir de la escuela o como un conocimiento intrínseco a esta y por otro, la experiencia escolar que marca su disposición frente a la escuela. teniendo en consideración que, finalmente, estos intereses son, una interacción que se desarrolla en un contexto sociocultural de desigualdad económica, pero esta no puede ser entendida de una forma determinista (Mehan, 1992)

4.4 Contextualización: El currículum nacional y los estudiantes en Chile

En Chile el Ministerio de Educación elabora un currículum nacional a partir de bases curriculares y planes y programas de estudio. Estas proponen cómo se organiza el tiempo escolar para lograr determinados objetivos de aprendizaje, así como la definición de asignaturas y el tiempo mínimo semanal para cada una de ellas. Aunque la ley permite que los colegios elaboren planes de estudio propios, menos de un 20% de los establecimientos lo hace (Cox, 2011). Además, los estudiantes de los dos últimos años de enseñanza escolar escogen su plan de estudios como Científico-Humanista o Técnico Profesional. Así, la mayoría de los estudiantes hasta segundo año de enseñanza media en Chile asiste durante 42 horas a la semana a sus respectivos establecimientos donde las asignaturas con más preponderancia son las de Matemática (7 horas), Lenguaje (6) y Ciencias(6). Aunque el currículum establece 6 horas de libre disposición para los establecimientos, la mayoría las asigna a Matemática y Lenguaje, siendo, además una decisión donde las comunidades

escolares poca voz tienen (Castillo & Martínez, 2017). Cabe mencionar que, para ingresar a la educación universitaria en Chile los estudiantes dependen de los resultados de las pruebas de selección que se realizan al finalizar su etapa escolar, donde rinden las pruebas de Matemática y Lenguaje (obligatorias) y la de Ciencias o Historia (optativas), además de un puntaje asignado al promedio de notas de los últimos cuatro años de su educación escolar.

Respecto a la desigualdad del sistema educativo chileno, este se caracteriza por su baja movilidad educativa, determinada fuertemente por el nivel socioeconómico de las escuelas (Valenzuela, Allende, Sevilla, & Egaña, 2013). De esta forma, del quintil más rico de la población un 76% asiste a la educación superior, mientras que este porcentaje alcanza solo el 42% en el quintil más pobre. Más aún, las instituciones educativas a la que asiste el quintil más pobre se caracterizan por ser institutos profesionales o universidades de menor calidad. En la misma línea, solo un 11% de las personas de estrato socioeconómico bajo egresará de la universidad, lo que se contrasta con el 84% que alcanza el estrato socioeconómico alto (PNUD, 2017).

4.5 Metodología de investigación

4.5.1 Los intereses de aprendizaje de los estudiantes vulnerados

Este estudio se enmarca en una profundización de un estudio más amplio, donde una muestra estratificada de estudiantes de segundo medio (alrededor de 15 años) respondieron una encuesta donde elegían su “horario ideal” (Araneda et al., 2019). Este rango de edad fue escogido dado que es el último año en que los estudiantes tienen un currículum común,

pues el año siguiente pueden escoger una especialidad técnico-profesional o científico-humanista.

La estratificación de la muestra tuvo como criterios la dependencia del establecimiento (recibe subvención estatal o es particular pagado) y los resultados de este en la prueba estandarizada nacional chilena -SIMCE- de segundo medio. Así, se hicieron cuatro grupos de colegios: alto desempeño-particular; alto desempeño-recibe financiamiento; bajo desempeño- particular y bajo desempeño-recibe financiamiento. Este estudio se focaliza en el último grupo, pues es el más vulnerable, y en el que la pregunta respecto a un currículum orientado a la educación superior universitaria se hace más relevante.

La técnica de producción de datos utilizada fueron dos entrevistas individuales a los estudiantes. La primera consistió en una entrevista semi estructurada que apuntaba a comprender qué intereses de aprendizaje tenían los estudiantes, qué esperaban hacer al finalizar de su etapa escolar y cómo la familia, los amigos y su historia escolar se relacionaban con estos intereses, factores que aparecen como relevantes en experiencia escolar o en la formación de aspiraciones (Anders et al., 2018; Butler & Muir, 2017; Dubet & Martuccelli, 1998; Gore et al., 2017; Marzi, 2018; Molina, 2013; Spohrer, 2016). Esta fue realizada cuando los estudiantes estaban en II medio, a fines del año escolar. Por su parte, la segunda entrevista, tenía como objetivo ahondar en sus respuestas y determinar elementos de cambio o continuidad y, por tanto, se realizó el año siguiente, al final del primer semestre de III° medio.

Participaron 13 estudiantes pertenecientes a 3 establecimientos del grupo ya descrito. De estos, se intencionó una cantidad similar de hombres y mujeres: 7 y 6, respectivamente. Además, se utilizó como criterio muestral tener estudiantes que tuvieran una experiencia de

éxito escolar, expresado en sus calificaciones, o, por el contrario, que tuvieran muy mal desempeño académico. Así se incluyeron en el estudio 4 perfiles de estudiante: hombres de buen rendimiento, mujeres de buen rendimiento, hombre de mal rendimiento y mujeres de mal rendimiento. Cabe señalar que en la segunda entrevista no fue posible entrevistar a tres de los estudiantes, lo que significa que se transcribieron y analizaron 23 entrevistas, 20 entrevistas dobles y 3 realizadas solo una vez.

Las entrevistas fueron realizadas dentro de los propios establecimientos educativos, en espacios privados facilitados por ellos (por lo general la oficina del psicólogo del colegio). Estas tuvieron una duración cercana a los 30 minutos. Respecto a aspectos éticos de la investigación, en primera instancia se envió una comunicación a los apoderados de los estudiantes informando en qué consistía la entrevista. Además, antes de comenzar esta, a los estudiantes se les entregó un asentimiento informado que señalaba la voluntariedad de la entrevista (podían no contestar una pregunta o retirarse cuando quisieran), que la entrevista iba a ser grabada y posteriormente transcritas, manteniendo siempre confidencialidad y anonimato, es decir, nunca se les iba a identificar por su nombre y sus entrevistas serían únicamente utilizadas en el marco de esta investigación.

4.5.2 Análisis

La metodología de análisis toma elementos de *grounded theory*, buscando que lo emanado por las entrevistas realizadas permitan comprender las preguntas de investigación que guían este trabajo: qué y por qué aprender para los estudiantes vulnerables. A partir de una primera lectura de todo el corpus de entrevistas producido, se realizó una codificación line-by-line de las respuestas de los estudiantes (Charmaz, 2006), estos códigos fueron

comparados y clasificados para realizar una codificación focalizada (*focused coding*). En particular los códigos elegidos tenían que ver, sobre todo, con aquellos que tenían una mayor cercanía con la pregunta de investigación que orientan el estudio. Finalmente, se realizó una codificación axial que permite relacionar las distintas categorías elaboradas con la pregunta de investigación.

La pertinencia de *grounded theory* no solo se basa en que sea el mismo texto el que permita la elaboración de categorías, sino también en la posibilidad de realizar un análisis crítico a partir de la teoría elaborada (Charmaz, Thornberg, & Keane, 2018). Tal como señala la autora, “These tools assist us to look forward and create new methods to address the collective, comprehend the subjective, and challenge oppression”(Charmaz, 2016, p.8)

En ese sentido, el análisis que se presenta a continuación busca describir las categorías elaboradas, a su vez que realiza un análisis crítico a partir de ellas. En otras palabras, busca interpretar las respuestas de los estudiantes como una interacción producida entre la construcción de identidad y sentido que estos hacen dentro de un proceso de socialización escolar (Dubet & Martucelli, 1998), particularmente, en contextos de vulnerabilidad económica, no perdiendo de vista que la experiencia de este grupo de estudiantes se relaciona con un contexto de desigualdad mayor (Reay, 2018)

4.6 Resultados y discusión

Luego de la codificación se determinaron categorías respecto a qué quieren aprender los estudiantes, cómo quieren aprender y qué factores afectan la respuesta a estas preguntas. Estos, en general, manifiestan su preferencia por aprender distintas disciplinas que ya se encuentran en el currículum. Las razones para aprender están vinculadas a cómo el profesor tanto en su rol profesional como personal; a las aspiraciones y expectativas que los

estudiantes tienen al salir del colegio; y su trayectoria personal, que involucra tanto su historia dentro de la escuela como fuera de ella. Estas dimensiones no son unidireccionales, y cómo se verá más adelante, se van interrelacionando en lo narrado por los estudiantes. Además, cabe destacar que la dimensión del entorno social y económico de los estudiantes, atraviesa todo el análisis, apareciendo en las distintas categorías que emergieron. Particularmente, aparece la familia como un factor relevante en cómo los estudiantes se posicionan frente a la pregunta respecto a qué quieren aprender.

4.6.1 Qué aprender: Currículum nuclear y periférico

La primera categoría que emerge del análisis se relaciona con qué quieren aprender los estudiantes, es decir, con la idea del currículum propiamente tal. Así, aparecen dentro de esta categoría las disciplinas y contenidos que los estudiantes prefieren, y las razones que habría detrás de esta elección.

Dentro de esta categoría, una primera clasificación se relaciona con la valoración que tienen los estudiantes referida a las disciplinas escolares conceptualizadas por Michael Young como *Powerful Knowledge* (Young & Muller, 2013), es decir, aquellas disciplinas de alta abstracción habilitantes para la vida moderna, también conceptualizadas como “core curriculum”. Este grupo estaría compuesto por asignaturas como matemáticas, lenguaje, inglés, ciencias e historia. Así, la valoración que tienen los estudiantes de estas asignaturas, particularmente Lenguaje y Matemática, estaría relacionada, en una primera instancia, a la instrumentalidad que tienen, pues dentro de los establecimientos son importantes en la promoción de nivel (“pasar de curso”) y necesarias para entrar a la universidad, entendiéndose como una preparación para el futuro (Molina, 2008), como se entiende a partir del siguiente fragmento.

Estudiante hombre: [respecto al interés en matemática] no es que me guste, pero, o sea, es como algo que lo necesito yo y por eso lo tengo que aprender.

Entrevistador: ¿para qué lo necesitas?-

Estudiante hombre: Para muchas cosas, quién sabe si más tarde, cuando yo esté estudiando una carrera, ejemplo, me pongan un tema en la universidad que lo haya pasado acá y no me acuerde. Ahí lo puedo necesitar.

Así, estas asignaturas, son entendidas como “fundamentales” y “que están en todo” aunque esta definición que los mismos estudiantes hacen no es mayormente elaborada, difundiéndose cuando se trataba de dar ejemplos, y por tanto, pareciendo la repetición de un discurso ajeno al que no son capaces de dar cabida en su experiencia (Zipin et al., 2015). También, es interesante que, para la mayoría de los estudiantes entrevistados, la gran cantidad de horas que los establecimientos asignan a estas asignaturas “están bien”, incluso cuando no les gusta o les va mal, dado que son “fundamentales”. Es ilustrativo que incluso los estudiantes que les va mal señalen que se podrían tener más horas de matemática, las suficientes para poder aprender bien los contenidos, como señala esta estudiante mujer de bajo rendimiento.

Estudiante mujer: Yo creo que en matemáticas y en lenguaje son muy pocas horas.

Entrevistador:¿Muy pocas horas?

Estudiante mujer: Debería ser como antes, deberían ser 8.

Entrevistador: ¿8? ¿Y por qué más horas en matemáticas?

Estudiante mujer: Porque igual ahora en segundo ha sido más difícil matemáticas, y yo creo que matemáticas te sirve para todo, y deberían hacer más matemáticas.

El diálogo anterior hace ver la fuerza que tiene el colegio como institución socializadora. Para la gran mayoría de los estudiantes entrevistados, las asignaturas del *powerful knowledge* no son solo entendidas en su rol de “pruebas” que deben ser sorteadas (Dubet & Martucelli, 1998) son también entendidas desde un rol “fundamental” o que “sirven para todo”. Si bien estas disciplinas son la base de las pruebas de acceso a las universidades de elite, el contenido de ellas dista de lo que se hace realmente en la vida cotidiana, como se entiende a partir del juicio que realiza una estudiante.

Estudiante mujer: “no me van a preguntar cuál es la raíz cuadrada de un precio. Yo creo que sumar, restar, multiplicar y dividir es fundamental y eso es lo que sé”

La postura crítica de esta estudiante hace sentido si se piensa que, para la gran mayoría de los estudiantes que asisten a colegios de alta vulnerabilidad, la posibilidad de entrar a una universidad de elite es casi imposible, lo que implicaría una genuina duda en el poder que tienen las asignaturas del *powerful knowledge* para su vida posterior, y permitiría entender la idea de que “la gran cultura escolar no es sino una construcción que legitima una perspectiva cultural específica” (Dubet & Martucelli, 1998, p.407)

Por otra parte, es posible distinguir aquellas disciplinas del currículum periférico o no nucleares, es decir, educación física, artes, música, orientación y consejo de curso y filosofía, que se suma en tercer medio. La valoración de estas va a depender fundamentalmente del contenido de la asignatura y del trabajo didáctico que el profesor realice en ella. Así, orientación y consejo de curso pueden ser entendidas como una “pérdida de tiempo” donde “no se hace nada” o como una instancia destacada pues permite conocer los tipos de inteligencia que tiene cada uno o realizar algún tipo de orientación vocacional. Es paradójico el caso de religión, mientras los estudiantes de otros colegios lo

señalan como una asignatura donde se hace nada, otros, basado en una actividad de debate organizada por el profesor, señalaban su gusto por esta asignatura y lo relevante que puede llegar a ser, destacando, además, cómo se explica más adelante, el rol que tiene el profesor.

Estudiante hombre: El otro día tuvimos un debate de la religión. Eran tres debates: religión y ciencia, religión y familia, y religión y que los niños deciden si ellos quieren, como que los papás le imponen la religión, contra que los niños deciden cuando son más grande (...) igual estuvo entrete porque no sabía que había una ley, que los niños podían, los papás no les pueden imponer y los niños tienen que elegir.... Y ahí aprendí eso.

Estas asignaturas, cuyos límites disciplinares (boundaries) no son tan marcados, parecieran ser también un espacio ideal para promover contenidos no disciplinares relevantes para los estudiantes, es decir, un espacio para dar cabida a objetivos de currículum intersticial (Garcia-Huidobro, 2017)

Otro aspecto destacado, es el consenso relativo a la importancia de fomentar la asignatura de educación física, no solo porque esta está vinculada a la posibilidad de moverse y al juego, sino porque es entendida por los estudiantes como una respuesta ante el problema de obesidad que enfrenta el país.

Estudiante mujer: A educación física también podrían ponerle más, porque igual ayuda con lo del sobrepeso y todo eso.

Así, el proceso de socialización escolar conlleva también un proceso de individualización de la responsabilidad. La educación física es vista como una respuesta automática ante el problema de la obesidad, donde desaparece la dimensión socioeconómica del análisis. De forma análoga, se puede entender el caso de las asignaturas relacionadas al *powerful*

knowledge, donde estas son vistas como la única respuesta que ofrece el sistema educativo para mejorar la calidad de vida de quienes asisten a él dado que son “fundamentales”.

Finalmente, dentro de la categoría respecto al qué enseñar aparece la importancia que tiene la elección para los estudiantes, es decir, que un criterio de jerarquización respecto al qué aprender se relaciona con que ellos puedan elegir que aprender “van a ir [a esa asignatura] la gente que quiere aprender eso”. Para el grupo de estudiantes entrevistados existen dos grandes limitaciones para esta posibilidad. Por un lado, están en establecimientos pequeños que no ofrecen una mayor diversidad de asignaturas o trayectorias educativas, así la elección entonces se hace eligiendo “el que menos me desagrada”

Entrevistador: ¿Y por qué escogiste el biólogo?

Estudiante mujer: Porque no me gusta el humanista. Y yo soy matemática, pero acá no hay electiva matemática, entonces ante biología e historia, prefería biología, aunque sabía que me podía ir mal

Más relevante aún es la dimensión socioeconómica que está detrás de muchos estudiantes, que restringe de igual manera cualquier elección posible. Los caminos que recorren no son fruto de una deliberación, sino más bien se trata de la única opción que seguir. Es el caso de esta estudiante mujer que además es mamá:

Estudiante mujer: Nunca tuve expectativas de la especialidad y nunca me llamo la atención mucho ni nada. Igual no tenía otra opción de colegio así que me quedé aquí.

Así, el qué aprender, aunque pareciera ser una dimensión relevante para los estudiantes, no se vive como tal, pues su elección ya está determinada por el colegio al que van, que no permite una mayor diversificación respecto a las asignaturas disponibles, pero además por

el lugar en donde nacieron, apareciendo la vulnerabilidad socioeconómica como una limitante que no entrega “otra opción”

4.6.2Cómo aprender: el rol del profesor

Habilidades disciplinares

En esta categoría se agruparon aquellas respuestas relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje enfrentado por los estudiantes. Se pudieron distinguir dos subcategorías, la primera se relaciona con competencias docentes relacionadas a su labor profesional, es decir, que tienen que ver con el modo y calidad en que estos realizan las clases. La segunda tiene que ver con la relación socioemocional que ocurre entre los estudiantes y el docente. Dentro de la primera, los estudiantes, particularmente los de peor desempeño académico, señalan como un factor clave que los profesores reconozcan los distintos ritmos de aprendizaje, que realicen clases activas (Defur & Korinek, 2010), “que no hablen tanto”, que sean innovadores, “que hagan pensar”, que la metodología de trabajo sea grupal y que permitan la discusión y el debate. Este deseo se contrapone con la evidencia de las clases en aulas chilenas, donde la mayor parte del tiempo es utilizado para transmitir contenidos a través de la exposición (Martinic, Vergara, & Huepe, 2013). Por su parte, para los estudiantes de mejor rendimiento, cabe destacar que también aprecian las clases más tradicionales, dando cuenta de una adquisición del código disciplinar (Bernstein, 2003a)

También se entiende dentro de esta categoría aquellas habilidades que los estudiantes sienten que desarrollan en las clases, donde estas no necesariamente se vinculan a una disciplina específica. Así, los estudiantes hacen referencia a habilidades cognitivas, inter e intrapersonales (National Research Council, 2012). Dentro de las primeras aparecen las

vinculadas a expresión de ideas y pensamiento crítico, como se puede entender a partir de la siguiente afirmación de una estudiante que valora poder “pensar” en sus clases:

Estudiante mujer: [Relatando una clase de filosofía] Tocamos temas bastantes profundos (...) nos hace pensar bastante... y las preguntas que hacemos algunos como no tienen respuesta, pero igual tratamos de investigar y en el computador sacar información.

Entrevistador: Oye, y tú dices que en filosofía la profe los hace pensar, y que esto les gusta.

Estudiante mujer: Sí, bueno a mi sí.

En este sentido, vale la pena reconocer que las Bases Curriculares en Chile proponen tanto contenidos específicos para cada disciplina, como habilidades a desarrollar en las mismas. Para el caso de estos estudiantes, el énfasis en determinadas habilidades pareciera ser un factor tan relevante como el contenido de la asignatura, siendo en algunos casos, irrelevante la disciplina, pero no cómo se aborda ese contenido (Erlandson & Mcvittie, 2001).

Dentro de las habilidades inter e intrapersonales, aparecen valores y conductas que se deberían enseñar en el colegio. Estos aparecen más como un déficit que no se enseña, que algo aprendido en la escuela. Más específicamente, aparecen como deseadas la enseñanza de educación sexual y habilidades vinculadas a la convivencia escolar, particularmente, el desafío que supone *bullying* dentro del colegio, entendido como un aprendizaje importante para el presente.

Estudiante mujer: Hace poco fui a una charla del ciber bullying, y aquí en el colegio, en los colegios en los que he estado, a menos que no pase, no hacen nada. Como que a veces ponen un afiche, pero uno un afiche no lo leen casi nunca. Entonces, sí, como que nos informen más sobre temas que son relevantes, y el ciber bullying igual pasa mucho.

Cabe destacar que el currículum nacional aborda objetivos transversales relacionados a estas habilidades inter e intrapersonales. La percepción de ausencia de estos por parte de los estudiantes coincidiría con objetivos educativos que han sido señalados como ausentes (Marticorena, 2013) o como percibidos por los profesores como desarticulados y descontextualizados dentro del currículum, y, por lo tanto, con escasas posibilidades de ser implementados (González, Meza, & Castro, 2019). O bien, no aprendidos dado que los profesores no tienen una formación apropiada para desarrollarlas en los estudiantes (C Bellei & Morawietz, 2016).

De igual forma, llama la atención que para los estudiantes lo que hay que aprender en la escuela va más allá de fines de bienestar económico o vida universitaria. Coincidentemente con el trabajo de (Widdowson et al., 2014), la escuela no es conceptualizada solo como un andamio para el futuro (estudios superiores o mundo del trabajo), es un lugar donde se aprenden contenidos relevantes para la vida presente (Giota, 2001; Molina, 2008). Si los estudiantes de contextos vulnerados tienen menos claras las rutas para seguir una trayectoria de educación universitaria selectiva, entonces se podría pensar que, con mayor razón, es la dimensión presente del aprendizaje algo importante para ellos.

Dimensión emocional

Tan relevante como la “calidad de la clase” del docente es el vínculo que desarrolla con sus estudiantes (Daniels et al., 2005; Jóhannsdóttir, 2018). En este caso, los estudiantes destacan a aquellos profesores empáticos, capaces de escucharlos (Lincoln, 2009), que los motivan y están preocupados por enseñarles a todos, como se puede entender a partir de lo que señala este estudiante de bajo rendimiento:

Estudiante hombre: [Respecto a lo que destaca de un profesor]: El interés que tiene por enseñar, la motivación, porque cuando viene con las ganas nos habla como si estuviera hablándonos a todos porque hay personas que les hablan a uno solo. Uno se da cuenta si viene motivado, como el profe Ernesto. El profe Ernesto viene con todas las ganas y uno siempre dice que es el más bacán.

La combinación entre las competencias profesionales del profesor y el vínculo que tiene con los estudiantes es tan importante que puede influir en el gusto por una asignatura o en las aspiraciones que tiene un estudiante al salir del colegio. Análogamente, un mal profesor puede hacer que una asignatura favorita se convierta en una no deseada. A continuación, se muestran dos fragmentos de entrevistas a la misma estudiante en años distintos, después de haber cambiado de profesor.

[En II° medio] Estudiante mujer: [Respecto a las asignaturas que le gustan]Lenguaje, porque me encanta el tema de la literatura, me encanta leer. Escribo mucho, escribo hartó, y como mi profe también es escritor, me llevo mejor con él y aparte me gusta todo eso.

Entrevistador: Tu dijiste me gusta leer, me gusta escribir, pero no te gusta lenguaje ¿por qué se produce esa diferencia?

[En III° medio] Estudiante mujer: Yo creo que este año dejó de gustarme lenguaje. Yo creo influyen mucho los profes. La profesora no da esa motivación que dieron profesores de lenguaje anteriormente.

Cabe matizar que un profesor, pese a que sus clases sean señaladas como buenas, no siempre logra hacer que los estudiantes “enganchen” con una asignatura. Como señalaba una estudiante, pese al cambio de metodologías de un nuevo profesor de historia, no logró que la asignatura le gustara. En este sentido, podría haber dos factores relevantes que menoscabarían la interacción que se da entre estudiante y profesor. Por un lado, existe evidencia que señalaría que los profesores que enseñan en contextos más vulnerables tienen mayor rotación (García-Huidobro, 2016), lo que podría repercutir en el vínculo con los estudiantes; por otro, hay evidencia que apunta al menor conocimiento disciplinar, pedagógico y capital social que estos tienen (Cabezas, Paredes, Bogolasky, Rivero, & Zarhi, 2017; Meckes & Bascopé, 2012) Suponiendo que este conocimiento se traduce también en formas más didácticas de hacer clases, los estudiantes como los entrevistados se enfrentan a profesores que no tienen las herramientas necesarias para poder atraerlos y motivarlos.

4.6.3 Aspiraciones y expectativas.

Otro factor relevante a la hora de entender qué quieren aprender los estudiantes se relaciona con lo que quieren y esperan hacer al salir del colegio. Una primera forma de entender esto es la interrelación entre lo que los estudiantes quieren hacer al salir de cuarto medio y lo que quieren aprender: “me gustan las clases de ciencias [porque] (...) de mayor quiero

estudiar químico farmacéutico”, o al revés, “quiero estudiar contabilidad (...) [porque] me gustan los números y se me da fácil”

También aparece la familia como un actor interpersonal muy relevante al influenciar lo que los estudiantes quieren hacer al finalizar la vida escolar (Khattab, 2015; Mehan, 1992; Roth, 2017). La familia influye dando marcos de entendimiento respecto a lo que una determinada trayectoria significa. Por ejemplo, uno de los estudiantes señalaba querer ser carabinero dado que de su papá era carabinero y otra manifestaba su deseo de estudiar diseño como una tía. Este contexto familiar facilitaría el *map knowledge* acerca de lo que hacer al salir del colegio (Zipin et al., 2015). Pero, también la familia actúa a partir de aspiraciones no cumplidas por parte de los padres: aquellos que reconocían tener las habilidades para poder haber estudiado una carrera profesional, pero que no lo hicieron y quieren que sus hijos lo hagan o que entienden en el valor social y económico de una carrera universitaria (Canales et al., 2016), como se refleja en lo señalado por esta estudiante:

Estudiante mujer: Porque mi mamá me tuvo muy joven, entonces ella no pudo estudiar. Me dice “pucha me hubiera gustado estudiar”. Me dice “yo quiero que tu seas una profesional”. Entonces tampoco es como para defraudarla, o en su momento poder ayudarla ahora que tiene tantos hijos.

Dentro de las aspiraciones de carreras universitarias, por una parte, hay una dimensión de solidaridad en lo que quieren estudiar: ayudar a sus padres, a la gente que lo pasa mal, o al país. Por otra, los estudiantes aspiran a carreras que les provean de mayor seguridad económica (Canales et al., 2016), o bien, aspiran a una carrera técnica, más segura y que no

implica un gasto económico como el de una carrera universitaria. Así se entiende a partir de lo dicho por este estudiante de buen rendimiento:

Estudiante hombre: Si, una de mis razones por la cual no quiero sacar ingeniería, porque igual mi papá está pagando hartas cosas e igual sería un gasto más. Y de mi parte tendría que estudiar en las noches y trabajar en el día e igual sería más desgastante.

Otros factores que influyen en lo que los estudiantes quieren estudiar son los profesores y las instancias que provee el colegio, particularmente, las ferias universitarias. También, algunos estudiantes mencionan la influencia que tuvieron algunos los medios de comunicación en sus deseos. Es el caso de un estudiante hombre que señala querer estudiar medicina porque “Me encanta, no sé, encuentro que veo todo [lo relacionado a medicina] en *Instagram*, salen cosas de cómo operan a las personas y eso me encanta”. Para este estudiante, de bajo desempeño académico, las posibilidades de entrar a medicina son prácticamente imposibles dados los alto requisitos de la carrera, así, la aspiración a ser médico parece tanto la repetición de un anhelo ajeno y posicionado por los medios de comunicación (Zipin et al., 2015) como aspiración enmarcada en el *tour knowledge* de la que no tiene claridad como seguir (Gale & Parker, 2015)

Pero las aspiraciones no solo influyen en qué quieren aprender los estudiantes, si no en cómo estos responden al aprendizaje. En este sentido, en tercero medio, aparecen concepciones de una adultez que se aproxima y de un tiempo escolar que se agota, y que, por lo mismo, requiere un mayor esfuerzo y sacrificio individual. Particularmente, para aquellos que quieren entrar a la universidad, significa darse cuenta de la importancia de las buenas notas, y que estas implican la adquisición de hábitos de estudios que no tenían o a

alejamiento de amistades que no los favorecían. Tal como señalan Sepúlveda & Valdebenito (2014a) los jóvenes de contextos vulnerados entienden tardíamente el rol que cumplen las calificaciones escolares en el ingreso a la educación superior selectiva.

Estudiante hombre: [respecto a los factores que han hecho que subiera las notas] Ahora escribo un poquito mejor y en la casa puedo leer mejor y puedo aprender y hacer resúmenes y tablas, y mapas conceptuales... [Además] antes tenía un grupito, entonces con ese grupito de amigos y amigas que tenía en la sala no pescaba, no ponía atención. En cambio, este año se fueron y he mejorado. Me hacían mal las juntas, típico.

Pero cuando el esfuerzo no es suficiente y la finalización del colegio es cada vez más cercana, aparece el ajuste de expectativas frente a las aspiraciones (Sepúlveda & Valdebenito, 2014a). Así, las aspiraciones se entienden como un deseo abstracto, que se contrapone a las expectativas que reflejan una posibilidad real realizar una trayectoria (Khattab, 2015). Particularmente, esto se entiende cuando en segundo medio declaraban querer estudiar una carrera de alta exigencia, pero en el primer semestre del año siguiente se dan cuenta de la imposibilidad de cumplir los requisitos de ingreso este tipo de carreras. Es el caso del estudiante de alto rendimiento que señalaba querer estudiar ingeniería, pero el puntaje de la prueba de selección era muy alto, y, por tanto, parece más probable y seguro entrar a pedagogía, una carrera que exige un menor puntaje de ingreso, a la vez que una beca de para estudiar gratis.

Estudiante hombre: Lo que estaba viendo es que la ingeniería me pide más de 700 puntos. Estaba viendo para estudiar ingeniería en minas, pero el profesor me habló de una beca que es para profesores y también estoy pensando en estudiar par ser

profesor de educación física. Aparte de que es una vía fácil es segura, porque te piden menos puntuación y puedes optar a una beca que te pueden cubrir los gastos de mayor parte de la carrera o estudiar totalmente gratis.

Este ajuste se puede entender a partir de un movimiento entre *doxic aspirations* y *habituated aspirations* (Zipit et 2015) donde, en un comienzo las aspiraciones parecen la repetición de un discurso ajeno, pero cuando se acerca el momento de empezar a realizarlas, son las expectativas de lo posible las que finalmente se manifiestan, no perdiendo la aspiración a ser profesional. Así, el miedo al fracaso y el riesgo relacionado a universidades o carreras de alta exigencia que tienen los estudiantes de contextos vulnerados empieza a reducir los grados de elección que tienen estos al pensar en sus expectativas (Canales et al., 2016; Reay, Davies, David, & Ball, 2001)

En ese sentido, la búsqueda de trayectorias no lineales (Sepúlveda & Valdebenito, 2014b), es decir, salir de colegio, trabajar y luego estudiar, también aparecen como una solución a la disyuntiva entre una carrera de alto prestigio y la seguridad económica que se busca.

Estudiante hombre: Yo pienso terminar esto, y estudiar para la PSU [prueba de selección universitaria chilena], que mi papá me dijo: “si tú quieres te ayudo en la PSU, te puedo poner en un preu y yo mismo también te ayudo. Yo mismo me acuerdo de muchas cosas, yo te ayudo con todo lo que necesites”. Y yo le dije yo creo que puedo trabajar un año para ver cómo me va en el área laboral en lo mismo de telecomunicaciones, y después, el otro año puedo dar la PSU, y si ahí saco el puntaje que quiero para estudiar leyes, estudio y sino, sigo trabajando o no sé.

4.6.4 Trayectoria personal.

Finalmente, la última categoría tiene relación con la historia personal dentro y fuera de la escuela para cada estudiante. Mientras la historia escolar pareciera influir más en la disposición al aprendizaje, la vida fuera de la escuela influye en lo que quieren aprender los estudiantes cuando se puede vincular a determinadas disciplinas escolares. De esta forma, algunos estudiantes declaran interés por algunas asignaturas en base a hobbies o pasatiempos que tienen: deportes, escritura, ciencias, arte y música son las actividades que más realizan y que pueden vincular, de una u otra manera a disciplinas, que se enseñan en el colegio aumentando su interés en ellas.

Estudiante hombre: Lenguaje me gusta. No sé si me va bien. [Me gusta porque] yo rapeo, yo compito en batallas y todo eso, [entonces] me ayuda. Me fomenta caleta (*mucho*) las líricas y todo eso, las métricas y todo. Me fomenta a aprender palabras nuevas y cosas así, usar hipérbole, hipérbaton. (...) [También biología] me ayuda a contestar cosas en el rap, porque a veces es con temática de historia o biología, o te dicen una parte del cuerpo y tú puedes ponerle ingenio y contestar a base de lo que aprendiste en biología.

El caso de este estudiante es particular, porque el rap también se convierte para él y sus amigos en una estrategia de estudio, donde memorizaban cosas a partir de canciones que creaban. Si lo que los estudiantes aprenden en el colegio se relaciona con sus intereses extraescolares, la motivación por aprenderlo será mucho mayor (Daniels et al., 2005). El caso anterior, se relaciona con la aproximación entre *habitus* y capacidades desarrollado por Gokpinar y Reiss para la educación de ciencias. Tal como se señala en su trabajo, algunas actividades extraescolares, pueden actuar como *conversion factors* que aumenten el

interés de los estudiantes. (Gokpinar & Reiss, 2016). También, la vida extraescolar es entendida como un espacio de aprendizaje donde los estudiantes son conscientes de su progreso (“antes éramos malos”), y donde las nuevas tecnologías de la información, principalmente *Youtube*, permiten indagar y profundizar el aprendizaje.

Cabe mencionar que, para la muestra de estudiantes entrevistados, eran mayoritariamente los hombres los que tenían otras actividades fuera de la escuela. Es el caso de la mayoría de las estudiantes mujeres quienes volvían a sus casas y ayudaban en algunas labores domésticas acompañando a sus madres o abuelas, lo que solo ocurría en un par de estudiantes hombres.

Estudiante mujer: “(Respecto a lo que hace fuera del colegio] Estoy con mi mamá, no salgo mucho (...) Hacemos alfajores, galletas, vemos tele juntas”

La escasez de pasatiempos es atribuida a falta de tiempo al llegar muy tarde a la casa o falta de motivación por buscar algo nuevo, pero parece evidente que hay detrás aspectos de género que impedirían a las mujeres indagar en otras actividades extraescolares.

Por otra parte, la historia personal dentro de la escuela es un entramado complejo que involucra una historia de éxito académico que muchas veces tiene altos y bajos, pero además una historia emocional que determina la relación del estudiante con la escuela. La mayoría de los estudiantes entrevistados señalan que una razón por la que les gusta una determinada asignatura es porque “me va bien”. Así, el éxito académico, o, por el contrario, una historia de frustración escolar, se relacionan con cómo los estudiantes se sitúan frente al aprendizaje. En muchos de ellos se percibe un marcado discurso de mérito y éxito individual, es decir, la idea de que basta con poner más esfuerzo para obtener mejores

calificaciones. Este discurso, de hecho, es respaldado con experiencias propias, donde un mayor compromiso académico (mayor responsabilidad con los trabajos, el desarrollo de hábitos de estudio) los llevan a mejores calificaciones, como se puede entender a partir de lo relatado por esta estudiante, quien señala como factor relevante el “mentalizarse a tener buenas notas”

Estudiante mujer: este año yo dije: bueno, si soy capaz de tirarme (*postular*) al centro de alumnos, por qué no [me va a ir bien] en un ramo normal, si supuestamente puedo. Y he mejorado mis notas. De hecho, estoy en el electivo biólogo y me está yendo bien. Entonces igual me mentalicé en que sí, se pueden hacer esas cosas [tener mejores notas].

Para quienes tienen éxito, las malas calificaciones son vistas como un desafío a superar, mientras que, para los estudiantes de bajo desempeño, las pruebas escolares son asumidas, o desde un esfuerzo suficiente para ser promovidos de curso, o desde la resignación, entendiendo que el esfuerzo individual no es suficiente para alcanzar una nota satisfactoria que les deja de importar (Daniels et al., 2005). A continuación, se presentan dos extractos, el primero de un estudiante de buen rendimiento, quien se siente derrotado por una prueba, pero asume el desafío de “vencer” ahora al profesor. El segundo es de un estudiante que afronta la asignatura de matemática, primero desde la idea de “defenderse un poco”, luego desde la completa resignación.

Estudiante hombre: [respecto a una evaluación que tuvo] en la primera materia que tuvimos me saqué un 4. Fue la primera nota y esa nota me mató.... Es que yo desde que me acuerdo nunca me había sacado más abajo de 6, yo siempre he sido de las

notas de 6 para arriba. Me mató con esa nota. Fue el primer profe que me tocó vencer.

Estudiante hombre: Es que yo soy alguien que no tiene la disposición para matemáticas, porque me carga la verdad, pero siempre trato de aprender un poquito, para defenderme un poco en las pruebas, pero me cuesta demasiado ahora porque ya me quedé atrás, imposible recuperar esos años perdidos. Es complicado ahora. A veces no más que comprendo algunas cuestiones, pero ya no se dan el tiempo de hacerme aprender.

De esta forma, las emociones que produce el colegio en los jóvenes, ya sea a raíz de una convivencia escolar problemática o una historia de fracaso académico, marcan de forma dolorosa su relación con la escuela y con el aprendizaje (Daniels et al., 2005). Lo señalado por Pomar & Pinya (2017), quienes muestran los efectos de la experiencia educativa en formación de identidad, se hace relevante si nos preguntamos cómo los estudiantes marcados desde el fracaso escolar y la resignación abordarán sus desafíos del futuro.

Otro aspecto que aparece constantemente en las entrevistas es el cansancio de los estudiantes. Existe agobio por la cantidad de pruebas o las largas jornadas escolares que no dan espacio para otras actividades. También, las emociones producidas en el colegio, parece vivirse muchas veces de forma desbordada, sin que los estudiantes puedan manejarla, o aprendiendo que la forma de afrontarlas es la sumisión porque “es por mi bien” (Dubet & Martucelli, 1998)

Estudiante mujer: Este año llegué más tranquila, porque el año pasado llegué super prepotente, mi profe me retaba y yo como que “no, no”. Y este año se agachar la

cabeza, si me retan sé que es por mi bien. Como que llegué más tranquila, más preocupada del estudio que de andar jugando.

En ese sentido, la socialización ejercida por el colegio cuando quedan solo dos años para salir de él parece efectiva incluso para los estudiantes de familias vulneradas. No son estos los estudiantes descritos por Willis (1977) quienes oponen a la cultura escolar una cultura propia de la clase obrera. Son estos estudiantes que viven el Chile del siglo XXI con expectativas individuales, casi obligatorias, de poder entrar una educación superior masiva, escapando de una historia familiar de trabajo no calificado (Canales et al., 2016). En su deseo, esta aspiración también parece imponer sus códigos de comportamiento y responsabilidad individual ante los resultados de su futuro escolar (Reay, 2018)

4.7 Conclusiones

El presente trabajo es un esfuerzo por indagar en los intereses de aprendizaje de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Lo anterior significó no solo comprender qué quieren aprender sino qué factores están detrás de este interés, siendo relevantes las aspiraciones de los estudiantes respecto a su vida futura, su trayectoria personal, es decir, su historia escolar y extraescolar, y de forma muy marcada, el papel que cumplen los profesores para encantar a los estudiantes en sus asignaturas. Cabe señalar también que el análisis está atravesado por el entorno familiar en que se encuentran y su relación de desigualdad socioeconómica, que, para estos estudiantes significa una alta vulnerabilidad que implica también la carencia de opciones escolares.

Ante la pregunta de lo que les interesa aprender, aparece como fundamental el gran poder socializador que tiene la escuela. Es transversal para la mayoría de los estudiantes que son las disciplinas ligadas al *powerful knowledge* las más relevantes dentro del currículum.

Estas son entendidas como “fundamentales” y que “sirven para todo”, aunque estas definiciones parecen difusas en el relato de los estudiantes. También son concebidas desde un rol estratégico (Dubet & Martuccelli, 1998): pasar de curso y dar la prueba de selección a la universidad para aspirar a carreras selectivas que les brinden seguridad económica (Canales et al., 2016). Pero esta esperanza se contrapone a las probabilidades de entrar realmente a estas carreras, pareciendo más bien la repetición de un discurso ajeno (Gale & Parker, 2015) o la respuesta a la expectativa de sus padres (Canales et al., 2016). A medida que el tiempo avanza, las aspiraciones van siendo aterrizadas, y son las expectativas de carreras de menor prestigio o trayectorias no lineales (Sepúlveda & Valdebenito, 2014b) las que aparecen dentro de sus posibilidades. Así, las aspiraciones y expectativas de los estudiantes parecen jugar un rol clave a la hora de entender qué es lo que quieren aprender estos

Pero la socialización que ejerce el colegio va más allá de la interiorización de la validez del currículum que actualmente tienen que aprender (Dubet & Martuccelli, 1998). La trayectoria escolar, sobre todo cuando se aproxima el final de la escuela, modela códigos de comportamiento y hábitos de estudio basados en el propio mérito individual, teniendo, justamente, la experiencia de mejores resultados a partir de un mayor esfuerzo realizado. La trayectoria escolar, así vivida, pone también una mayor responsabilidad a costas de los estudiantes y los posicionará frente al aprendizaje. Unos vivirán el fracaso desde la resignación por aprender; o, por el contrario, quienes tienen éxito escolar enfrentarán las pruebas como desafíos que pueden vencer.

La vida extraescolar también aparece como un factor relevante a la hora de entender qué quieren aprender los estudiantes. Son sus hobbies y gustos, que, si son capaces de

vincularse con alguna disciplina, incentivan el interés por estas. De la misma manera, aquellas asignaturas que se relacionan con lo que los estudiantes quieren hacer a futuro, serán preferidas por estos. En ese sentido, es llamativo, al menos para los estudiantes entrevistados, que las mujeres realizan menos actividades extraescolares vinculadas a hobbies que los estudiantes hombres, y realizando, en cambio, actividades domésticas como ayudar a sus madres.

También el profesor aparece como un factor muy relevante para despertar o truncar el interés de los estudiantes. Por una parte, son sus cualidades profesionales y pedagógicas las que despiertan el gusto por las asignaturas, siendo claves las didácticas utilizadas, particularmente, aquellas ligadas a una enseñanza activa, que permiten el trabajo grupal o el debate (Defur & Korinek, 2010). Por otra, tan importante como la calidad de la enseñanza son los vínculos que genera el profesor con los estudiantes (Daniels et al., 2005; Jóhannsdóttir, 2018). Así, son los profesores más empáticos y que demuestran mayor motivación por enseñar los que logran hacer que a los estudiantes les guste su asignatura.

Finalmente, si el presente trabajo se enmarca en la línea de *student voice* y su relación con la pregunta curricular respecto a qué enseñar, cabe preguntarse acerca de esta voz dentro la escuela cuyo poder socializador es altísimo. Ciertamente, los estudiantes entienden cómo funciona el sistema, es decir, que son las asignaturas de matemática, lenguaje, ciencias e historia las que pueden marcar el éxito de entrar a una educación superior de élite, y con ello la superación del trabajo mal remunerado (Canales et al., 2016). Así, los desafíos que aparecen se relacionan, por un lado, a lo que implicaría darles voz en la decisión curricular a los estudiantes y por otro, la posibilidad que esa voz se pueda transformar en algo más que la reproducción de un discurso dominante.

A modo de limitaciones, es importante tener en consideración que, como todo estudio cualitativo, los resultados expuestos no buscan ser representativos, y más bien dan cuenta de algunas de las tensiones que viven los estudiantes de escuelas vulnerables de Chile, particularmente, ante la pregunta del qué aprender. Además, es importante señalar que los datos analizados son producidos a partir de entrevistas, y, por lo tanto, son discursos elaborados para un receptor específico. Por último, cabe mencionar que este estudio se enmarca dentro de una concepción curricular del *student voice*, campo en el que todavía hay mucho que aprender, y por lo tanto, permite seguir indagando en aquello que los estudiantes quieren aprender y cómo se relacionan con lo que los currículum señalan que se debe enseñar.

5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y TRABAJO FUTURO

Este trabajo buscaba la comprensión de la pregunta qué intereses de aprendizaje tienen los estudiantes, cuánto coinciden con el currículum nacional, y qué factores afectan estos intereses. La tesis se focaliza en estudiantes de segundo medio, último nivel común para los estudiantes de establecimientos educativos chilenos, antes de la elección de especialidad.

La principal conclusión de esta tesis es que la escuela tiene un poder de socialización fundamental a la hora de orientar los intereses de aprendizaje escolares de los estudiantes.

Si bien estos buscan aprender temáticas relacionadas al arte o a la educación física desde sus gustos más personales, cuando se pregunta por lo que es relevante para sus proyectos de vida, es decir, su futuro, los estudiantes tienden a guiarse a partir de las jerarquías disciplinares que actualmente enfrentan, en donde las asignaturas preferidas son Matemáticas y Ciencias, y menos coincidente con el currículum, Lenguaje. Los mecanismos que influyen en esta socialización son diversos, algunos de los encontrados en esta investigación son: la repetición de “lo fundamental de las asignaturas”; la extensión de los contenidos de asignaturas como matemática, que requieren una gran cantidad de tiempo, y por ello, los estudiantes quieren tener más horas de ellas para poder aprenderlas; el alineamiento con pruebas de selección universitaria o con carreras de alta valoración social; la jerarquización de las asignaturas transmitida dentro del mismo establecimiento (tener promedio insuficiente en matemática o lenguaje a la vez es causal de repitencia de curso); entre otras.

También es relevante que esta socialización es efectiva tanto en los estudiantes provenientes de clases altas como en colegios de clases medias y bajas. Lo que los estudiantes quieren aprender para su vida futura no se ve afectado de forma tan relevante

por el grupo socioeconómico al que pertenecen, y, en ese sentido, pareciera que el factor más relevante a la hora de relacionarse con los intereses de aprendizaje es el género de los estudiantes, vinculándose este con las aspiraciones de educación superior que estos tienen y los estereotipos de género que pueden existir. En ese aspecto, la principal hipótesis de esta tesis, que hacía referencia al papel que podía tener el capital cultural en la elección de asignaturas, se ve reflejada parcialmente en los resultados. Ciertamente el contexto sociocultural de los estudiantes influye en lo que quieren aprender, pero según lo investigado en esta tesis, la socialización que se realiza en el colegio, a partir del currículum nacional, respecto a la valorización de las distintas disciplinas tiene un peso mayor, sobre todo al orientar las preferencias en las asignaturas respecto a la vida futura de los estudiantes.

En el caso del género de los estudiantes, se produce una diferencia importante. En este caso, el colegio también puede aparecer como un agente de socialización, en el sentido de reforzar de forma distinta el valor que tienen las disciplinas para las estudiantes mujeres y para los estudiantes hombres⁷.

Además, existe una serie de elementos que también son fundamentales para entender qué quieren aprender: el rol del profesor, la trayectoria de éxito o fracaso escolar, las aspiraciones de educación superior, la influencia de la familia, y los gustos y actividades que realizan fuera del horario escolar. Todas ellas moldean, de distinta forma, lo que los estudiantes quieren aprender.

⁷ Aunque en la tesis no se profundiza en este aspecto, vale la pena recordar de forma anecdótica a un colegio coeducacional donde se tomó la encuesta. En el curso de los hombres encuestados, más de la mitad quería estudiar carreras matemáticas como ingeniería o ingeniería comercial. Las mujeres en cambio

También vale señalar que este trabajo apunta a relacionar la participación de los estudiantes con sus intereses de aprendizaje. Este campo está todavía en construcción y esta tesis contribuye en esa línea, a partir de la creación de un instrumento que puede ser replicable en otros contextos, así como una primera aproximación a los factores que se relacionan con los intereses de aprendizaje desde enfoques cuantitativos y cualitativos.

A pesar de lo anterior, vale la pena reconocer las limitaciones de esta investigación. Primero, el instrumento utilizado, como toda encuesta, supone que no todos los estudiantes entienden lo mismo ante una determinada pregunta. Esto se intentó subsanar a través de la aplicación del instrumento por un mismo investigador (quien escribe esta tesis), contestando de forma igual las dudas que los estudiantes pudiesen tener. También cabe mencionar que, por temas de capacidad, la muestra se acotó a 17 escuelas, lo que implica un aumento del error estadístico. Lo anterior, sin embargo, ofrece la oportunidad para replicar este estudio en un modo que sea más representativo. Esto implica la ampliación de este estudio a otros niveles educativos, lo que permitiría entender mejor cómo cambian los intereses de los estudiantes a medida que recorren su trayectoria educativa, o a distintas regiones, lo que implicaría comprender los intereses de los estudiantes desde un aspecto geográfico, por ejemplo, cómo afecta a un estudiante vivir lejos de instituciones de educación superior.

Otra limitación de la tesis, particularmente del capítulo 3, es que más allá de factores como el grupo socioeconómico o el desempeño en pruebas estandarizadas, los establecimientos y sus proyectos educativos son fundamentales en la socialización escolar. Es inevitable

querían estudiar carreras ligadas a la salud (nutrición, psicología). Lo anterior daría cuenta de cómo ciertos estereotipos se pueden reforzar dentro del contexto educativo.

pensar en los colegios particulares pagados de bajo rendimiento que contestaron la encuesta, muy distinto unos de otros. A modo de ejemplo, uno de ellos era un colegio que recibía estudiantes expulsados de otros colegios o que se cambiaban por *bullying*. El colegio buscaba reconstruir la autoestima de los estudiantes que ahí llegaban. Dentro del mismo grupo de colegios, había otro que tenía mal resultado en las pruebas estandarizadas porque no las preparaba, y otro colegio que apostaba por un proyecto de inclusión que implicaba la incorporación de estudiantes Síndrome de Down dentro de las aulas, entre otras formas de diversidad cognitiva. Todos ellos distintos y, sin embargo, dentro de una categoría común. La limitación es evidente, este estudio no pudo acercarse a cómo los proyectos educativos de los establecimientos impactan la socialización de determinados intereses de aprendizaje y pareciera ser una línea importante de ser continuada.

5.1 Reflexiones finales ante una profunda crisis social.

Esta tesis, que comenzó a partir de la búsqueda y reconocimiento de los intereses de aprendizaje de los estudiantes, termina teniendo como gran conclusión que estos intereses están fuertemente mediados por la socialización que ejerce la escuela, sobre todo cuando estos piensan en su futuro. Lo anterior, daría cuenta de una creencia importante en el funcionamiento de la escuela, en tanto abre posibilidades y entrega saberes relevantes y habilitantes para la vida en que estos estudiantes se desenvuelven.

Por otra parte, a cada colegio que participó de esta investigación se le hizo, a modo de retribución, un pequeño reporte de no más de 5 páginas que contaba los principales resultados respecto a los intereses de aprendizaje de los estudiantes. De todos los colegios a los que se les hizo la retribución, solo 3 contestaron el correo agradeciendo el aporte. Del resto no tuve más noticias. De igual forma, y como se mencionaba en un principio, al

momento de comenzar a escribir esta tesis UNESCO lanzaba la campaña “Diles que quieres aprender”, mientras que la UCE hacía la consulta respecto a las bases curriculares. Los resultados de la primera se tradujeron en un video de apenas 2 minutos, mientras que los resultados de la segunda no se publicaron. Todo lo anterior me hace pensar en que los intereses de los estudiantes siguen estando en segundo plano. Que, si bien se reconocen como importantes, todavía falta para que esa importancia se traduzca en algo más una declaración de buenas intenciones.

Pensando en los dos elementos anteriores, la confianza de los estudiantes en el sistema educativo y la falta de instancias de participación efectiva, es imposible no relacionarlo con la crisis social y política que enfrentamos hoy, cuando se termina de escribir esta tesis.

Primero, creo fundamental comprender que la confianza se agota cuando las promesas de las instituciones no son cumplidas: se prometieron pensiones que no fueron, crecimiento económico que tiene a más de un 50% de la población ganando un salario de 400.000 pesos, trabajo a tiempo completo que no permite a una familia salir de la pobreza, un sistema universitario que tiene a estudiantes endeudados en varias veces el costo de su carrera, entre muchas otras desigualdades del país que han sido expuestas estos días. ¿Qué va a pasar cuando los estudiantes dejen de creer en el sistema educativo, si es que ya no han llegado a ese punto? Los motivos para comenzar esta desconfianza sobran: para un estudiante vulnerado tener más horas de matemática y lenguaje no implican un mejor resultado en las pruebas estandarizadas, o estudiantes que sacaron un título técnico que pocas credenciales entrega al mercado laboral. La pregunta sobre cómo recobramos la confianza en el sistema escolar seguirá siendo una pregunta relevante que requiere repensar la escuela dentro de un contexto de profunda desigualdad.

Lo segundo, vuelvo a recalcar lo primordial de escuchar a los estudiantes y brindarles espacios de participación (que no implica que estos decidan todo; ciertamente hay que encontrar un equilibrio en esto). Son los estudiantes secundarios los que el año 2006 develaron la grave crisis de la educación pública; los universitarios y secundarios los que el año 2011 denunciaban el lucro y el copago que mantenían un sistema altamente segregado, y nuevamente, y por motivos ajenos a la educación, los estudiantes secundarios nos vuelven alertar de un país enfermamente desigual. Mi intuición es que el estudiante es el crisol donde se encuentran todas las desigualdades del país: es el que se atiende en consultorios públicos esperando horas para ser atendido, el que ve a sus padres llegando tarde todos los días sin un ingreso que les de seguridad económica. Ve a su abuela recibir una pensión mínima. Ve a sus hermanos endeudados por estudiar en la universidad. Y, a diferencia de sus padres, no tiene miedo, tiene rabia. Ve todas las injusticias y no tiene espacios de construcción y participación. Es deber nuestro, de este país que se está repensando, construir con ellos esos espacios.

6. REFERENCIAS

- Acharya, A. S., Prakash, A., & Nigam, A. (2013). Sampling : Why and How of it ? Anita S Acharya , Anupam Prakash , Pikee Saxena ,. *Indian Journal of Medical Specialities*, 4(2), 330–333. <http://doi.org/10.7713/ijms.2013.0032>
- Anders, J., Henderson, M., Moulton, V., & Sullivan, A. (2018). The role of schools in explaining individuals' subject choices at age 14. *Oxford Review of Education*, 44(1), 75–93. <http://doi.org/10.1080/03054985.2018.1409973>
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal Universitaria.
- Apple, M. (2008). Curriculum planning: Content, form, and the politics of accountability. In M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 25–44). London: SAGE Publications Inc.
- Araneda, D., Guzmán, M. A., & Nussbaum, M. (2019). Oxford Review of Education The national curriculum vs . the ideal curriculum : acknowledging student learning interests. *Oxford Review of Education*, 45(3), 333–349. <http://doi.org/10.1080/03054985.2018.1531749>
- Atria, F. (2010). ¿Qué Educación es “ pública ” ? In C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina. Alcances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 153–182). Santiago: Universidad de Chile.
- Bacchi, C. (2000). Policy as Discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 45–57. <http://doi.org/10.1080/01596300050005493>
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! *Education policy, civil society and social class*, 30, 155–166. <http://doi.org/10.1108/01443331011033346>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York: Routledge.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85–96. <http://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Barrance, R., & Elwood, J. (2018). Young people's views on choice and fairness through their experiences of curriculum as examination specifications at GCSE. *Oxford Review of Education*, 44(1), 19–36. <http://doi.org/10.1080/03054985.2018.1409964>
- Bellei, C., & Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to

- Transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108–123.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Strong Content, Weak Tools: Twenty-First Century Competencies in the Chilean Educational Reform. *Teaching and Learning for the Twenty-First Century*, 304.
- Benavot, A., Cha, Y. K., Kamens, D. H., Meyer, J., & Wong, S. Y. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56(1), 85–100. <http://doi.org/10.4324/9780203990247>
- Benavot, A., Resnik, J., & Corrales, J. (2004). *Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles*. Sciences-New York.
- Berlant, L. (2007). Cruel Optimism: On Marx, Loss and the Senses. *New Formations*, 63, 33–52.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (2003a). *Class, Codes and Control: Volume IV, The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2003b). *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge. <http://doi.org/10.2307/3120051>
- Bourdieu, P. (2011a). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011b). *Las Estrategias De La Reproducción Social* (1st editio). Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brooker, R., & Macdonald, D. (1999). Did we hear you ?: Issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 83–97. <http://doi.org/10.1080/002202799183313>
- Brown, R. (2018). Higher education and inequality. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(2), 37–43. <http://doi.org/10.1080/13603108.2017.1375442>
- Buchmann, C., & Park, H. (2009). Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(4), 245–267. <http://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.10.003>
- Butler, R., & Muir, K. (2017). Young people 's education biographies : family

- relationships , social capital and belonging. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 316–331. <http://doi.org/10.1080/13676261.2016.1217318>
- Cabezas, V., Paredes, R., Bogolasky, F., Rivero, R., & Zarhi, M. (2017). First job and the unequal distribution of primary school teachers: Evidence for the case of Chile. *Teaching and Teacher Education*, 64, 66–78. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.017>
- Canales, M., Opazo, A., & Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Ultima Década*, 24(44), 73–108. <http://doi.org/10.4067/s0718-22362016000100004>
- Castillo, H., & Martínez, M. V. (2017). ¿En qué usan los establecimientos sus horas de libre disposición? Análisis de la Encuesta Horas de Libre Disposición 2017 en establecimientos con Jornada Escolar Completa. *Centro de Estudios MINEDUC*.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2016). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45. <http://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Charmaz, K., Thornberg, R., & Keane, E. (2018). Evolving Grounded Theory and Social Justice Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 720–776). London: SAGE Publications.
- Cook-sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: Exploring the Metaphor of Student Voice in Educational Research and Practice. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student Voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cook-Sather, A. (2007). Translating researchers: Re-imagining the work of investigating students ’ experiences in school. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 829–871). Dordrecht, The Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Cordón-Pozo, E. (2019). Hoja de Cálculo: Muestreo Aleatorio Estratificado. Universidad de Granada. Retrieved from <https://www.ugr.es/~ecordon/master/docus/calculotamañomuestra.xls>
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, (56), 1–9. <http://doi.org/10.4000/ries.1047>
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. In A. Arratia & L. Ossandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del Currículum: Reflexions y*

- propuestas* (pp. 119–154). Santiago: MINEDUC & UNESCO.
- D'Alessandre, V. (2017). La relación de las y los jóvenes con el sistema educativo ante el nuevo pacto de inclusión en el nivel medio. In N. López, R. Opertti, & C. Vargas (Eds.), *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Paris: UNESCO.
- Daniels, E., Mesa, L., & Valley, S. (2005). WHAT DO THEY REALLY WANT ? Student voices and Motivation Research. *Urban Education*, 40(1), 34–59.
<http://doi.org/10.1177/0042085904270421>
- Davies, P., & Ercolani, M. G. (2019). Hard and soft choices? Subject selection by schools and students. *Oxford Review of Education*, 45(1), 1–31.
<http://doi.org/10.1080/03054985.2018.1469483>
- Defur, S. H., & Korinek, L. (2010). Listening to Student Voices. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 15–19.
<http://doi.org/10.1080/00098650903267677>
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. (J. Manies, Ed.), *Penn State Electronic Classics Series Publication*. Pennsylvania State University. <http://doi.org/852>
- Dilnot, C. (2016). How does the choice of A-level subjects vary with students' socio-economic status in English state schools? *British Educational Research Journal*, 42(6), 1081–1106. <http://doi.org/10.1002/berj.3250>
- Dilnot, C. (2018). The relationship between A-level subject choice and league table score of university attended: the 'facilitating', the 'less suitable', and the counter-intuitive. *Oxford Review of Education*, 44(1), 118–137.
<http://doi.org/10.1080/03054985.2018.1409976>
- Douma, J. C., & Weedon, J. T. (2019). Analysing continuous proportions in ecology and evolution : A practical introduction to beta and Dirichlet regression. *Methods in Ecology and Evolution*, 10, 1412–1430. <http://doi.org/10.1111/2041-210X.13234>
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15–25. Retrieved from
<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/POSO1010230015A/21582>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Educación, M. de. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago: Unidad de

Curriculum y Evaluación.

- Educación, M. de. Plan de Estudio de Primero y Segundo Año de Educación Media (2016). Chile. Retrieved from <https://www.leychile.cl/N?i=1096481&f=2016-11-10&p=>
- Educación, A. de la C. de la. (2012). *Metodología de Construcción de Grupos Socioeconómicos: Pruebas SIMCE 2013*. Santiago.
- Erickson, F., Bagrodia, R., Gook-Sather, A., Espinoza, M. L., Jurow, S., Shultz, J. J., & Spencer, J. (2007). Students' experience of school curriculum: The everyday circumstances of granting and withholding assent to learn. In F. M. Connelly (Ed.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 198–218). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Erlandson, C., & Mcvittie, J. (2001). Student Voices on Integrative Curriculum. *Middle School Journal*, 33(2), 28–36. <http://doi.org/10.1080/00940771.2001.11494660>
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2007). Identifying Best Practices in Civic Education: Lessons from the Student Voices Program. *American Journal of Education*, 114(1), 75–100.
- Fielding, M. (2004). 'New wave' student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197–217. <http://doi.org/10.1080/1474846042000302834>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía Del Oprimido*. Siglo XXI. <http://doi.org/10.3163/1536-5050.98.2.021>
- Furman, M., & Barton, A. C. (2006). Capturing Urban Student Voices in the Creation of a Science Mini-Documentary. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(7), 667–694. <http://doi.org/10.1002/tea>
- Gabay-Egozi, L., Shavit, Y., & Yaish, M. (2015). Gender Differences in Fields of Study: The Role of Significant Others and Rational Choice Motivations. *European Sociological Review*, 31(3), 284–297. <http://doi.org/10.1093/esr/jcu090>
- Gale, T., & Hodge, S. (2014). Just imaginary : delimiting social inclusion in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 688–709. <http://doi.org/10.1080/01425692.2014.919841>
- Gale, T., & Parker, S. (2015). Calculating student aspiration: Bourdieu, spatiality and the politics of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 81–96. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988685>
- Gale, T., Parker, S., Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change : a typology of student transition in higher education education. *Studies in Higher Education*, 5079(5), 39. <http://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>

- García-Huidobro, J. C. (2017). Addressing the crisis in curriculum studies: curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge. *The Curriculum Journal*, 5176(September), 1–18. <http://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369442>
- García-Huidobro, J. C. (2016). Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EE.UU. sugiere para la conversación en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1–16. <http://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.8>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? In J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 18–43). Madrid: Morata.
- Giota, J. (2001). *Adolescents' Perceptions of School and Reasons for Learning*. Göteborg University, Sweden.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42. <http://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Routledge.
- Gokpinar, T., & Reiss, M. (2016). The role of outside-school factors in science education: a two-stage theoretical model linking Bourdieu and Sen, with a case study. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1278–1303. <http://doi.org/10.1080/09500693.2016.1188332>
- González, R., Meza, O., & Castro, P. (2019). Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(2). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1341>
- Gore, J., Patfield, S., Holmes, K., Smith, M., Lloyd, A., & Weaver, N. (2017). When higher education is possible but not desirable : Widening participation and the aspirations of Australian Indigenous school students. *Australian Journal of Education*. <http://doi.org/10.1177/0004944117710841>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <http://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de Educación Media. *Docencia*, 59, 14–25.
- Henderson, M., Sullivan, A., Anders, J., & Moulton, V. (2017). Social class, gender and

- ethnic differences in subjects taken at age 14. *Curriculum Journal*, 5176, 1–21.
<http://doi.org/10.1080/09585176.2017.1406810>
- Henderson, M., Sullivan, A., Anders, J., & Moulton, V. (2018). Social Class, Gender and Ethnic Differences in Subjects Taken at Age 14. *Curriculum Journal*, 29(3), 298–318.
<http://doi.org/10.1080/09585176.2017.1406810>
- Iannelli, C., & Duta, A. (2018). Inequalities in school leavers' labour market outcomes: do school subject choices matter? *Oxford Review of Education*, 44(1), 56–74.
<http://doi.org/10.1080/03054985.2018.1409970>
- Jóhannsdóttir, T. (2018). Creating a school that matters: networking for school-community development. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 297–314.
<http://doi.org/10.1080/00220272.2017.1337812>
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83–88.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731–748.
<http://doi.org/10.1002/berj.3171>
- Kliebard, H. M. (2004). *The Struggle for the Americans Curriculum; 1893-1958*.
- Krygier, R. (2019). Chile' s protesters got a subway fare hike reversed . Now they want a new political system . *The Washington Post*. Washington, DC. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/world/the_americas/chiles-protesters-got-a-subway-fare-hike-reversed-now-they-want-a-new-political-system/2019/10/30/815c377e-fa7c-11e9-9e02-1d45cb3dfa8f_story.html
- Lagares Barreiro, P., & Puerto Albandoz, J. (2001). *Population and sample . Sampling techniques. Management Mathematics for European Schools*. Retrieved from <http://www.dobing.info/pdf/650229028.pdf>
- Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. In *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 7–24).
<http://doi.org/10.4135/9781412976572.n1>
- Lincoln, Y. S. (2009). In Search of Students ' Voices. *Theory Into Practice*, 34(2), 88–93.
<http://doi.org/10.1080/00405849509543664>
- Maier, M. J. (2019). DirichletReg: Dirichlet Regression in R. R package version 0.6-3.1. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=DirichletReg>
- Marticorena, M. (2013). Los OFT como estrategia educativa para formar personas en Chile: un paradigma en crisis. *Liminales*, 1(3), 103–121. Retrieved from

<http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/article/viewFile/142/138>

- Martinic, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases. Un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123–135. <http://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- Marzi, S. (2018). ‘ We are labeled as gang members , even though we are not ’: belonging , aspirations and social mobility in Cartagena aspirations and social mobility in Cartagena, 5095. <http://doi.org/10.1080/21665095.2018.1466720>
- Meckes, L., & Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives*, 20(30), 1–27.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1. <http://doi.org/10.2307/2112689>
- MINEDUC. (1973). Decreto n°224 de Democratización de la Enseñanza. In *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (pp. 162–180). Retrieved from <http://www.historiadelaeducacion.cl>
- MINEDUC. Ley General de Educación, Pub. L. No. 1006043 (2009). Retrieved from <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- MINEDUC. (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular*. Santiago.
- Mizala, A. (2018). Género, Cultura y Desempeño en Matemáticas. *Anales de La Universidad de Chile*, 14(4), 125–150.
- Molina, W. (2013). Metáforas Sobre El Liceo Público. *Última Década*, 38, 37–65.
- Molina, W. M. (2008). Sentido de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 105–122. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100006>
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362–376.
- Moulton, V., Sullivan, A., Henderson, M., & Anders, J. (2018). Does what you study at age 14–16 matter for educational transitions post-16? *Oxford Review of Education*, 44(1), 94–117. <http://doi.org/10.1080/03054985.2018.1409975>
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work : Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21 st Century*. (J. W. Pellegrino & M. L. Hilton, Eds.). Washington, DC: The National Academies Press.
- Nervi, M. L. (2004). *Los saberes de la escuela: análisis de la renovación disciplinaria en*

la reforma curricular 1996-2002. Santiago: Editorial Universitaria.

- Parker, S., Stratton, G., Gale, T., Rodd, P., & Sealey, T. (2013). *Higher Education and Student Aspiration: A study of the adaptive preferences of Year 9 students in Corio, Victoria*. (Vol. 30). Melbourne, Australia.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, *24*(5), 543–565.
<http://doi.org/10.1093/esr/jcn026>
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pring, R. (2018). Philosophical debates on curriculum, inequalities and social justice. *Oxford Review of Education*, *44*(1), 6–18.
<http://doi.org/10.1080/03054985.2018.1409963>
- Raab, E. L. (2017). *Why school?: A systems perspective on creating schooling for flourishing individuals and a thriving democratic society*. Stanford University.
- Reay, D. (2018). Working class educational failure: theoretical perspectives, discursive concerns, and methodological approaches. In A. Tarabini & N. Ingram (Eds.), *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe* (1st Editio, pp. 27–43). London: Routledge.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, “Race” and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, *35*(4), 855–874.
- Reiss, M. J. (2018). The curriculum arguments of Michael Young and John White. In D. Guile, D. Lambert, & M. J. Reiss (Eds.), *Sociology, Curriculum Studies and Professional Knowledge New Perspectives on the Work of Michael Young* (pp. 121–131). Routledge.
- Reiss, M. J., & White, J. (2013). *An Aims Based Curriculum*. Retrieved from http://eprints.ioe.ac.uk/16408/1/Reiss_White_2013_Aims_based_Curriculum.pdf
- Reiss, M., & White, J. (2013). *An aims-based curriculum : the significance of human flourishing for schools*. London: IOE Pres.
- Resnik, J. (2006). International Organizations, the “Education–Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture. *Comparative Education Review*, *50*(2), 173–195. <http://doi.org/10.1086/500692>
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, *10*(1), 5–17. <http://doi.org/10.1177/1365480207073702>

- Roth, T. (2017). Interpersonal influences on educational expectations: New evidence for Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 68–84.
<http://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.12.001>
- Salter, P., & Maxwell, J. (2016). The inherent vulnerability of the Australian Curriculum's cross-curriculum priorities. *Critical Studies in Education*, 57(3), 296–312.
<http://doi.org/10.1080/17508487.2015.1070363>
- Schwab, J. J. (1969). The practical : A Language for Curriculum Author. *The School Review*, 78(1), 1–23.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum. *The School Review*, 81(4), 501–522. <http://doi.org/10.1086/443100>
- Scott, D. (2014). Knowledge and the curriculum. *Curriculum Journal*, 25(1), 14–28.
<http://doi.org/10.1080/09585176.2013.876367>
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2014a). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 243–261. <http://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100015>
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2014b). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis (Santiago)*, 13(38), 597–620.
<http://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200026>
- Sevilla, M., & Farías, M. (2019). Labour market mismatch in emerging countries : the case of Chile. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 00(00), 1–18. <http://doi.org/10.1080/03057925.2019.1675495>
- Spohrer, K. (2016). Negotiating and contesting ‘success’: discourses of aspiration in a UK secondary school. *Discourse*, 37(3), 411–425.
<http://doi.org/10.1080/01596306.2015.1044423>
- Stahl, G. (2018). Aspiration paradoxes : working-class student conceptions of power in ‘engines of social mobility .’ *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(7), 557–571. <http://doi.org/10.1080/09518398.2017.1286404>
- Taylor, C., & Robinson, C. (2009). Student voice: theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161–175.
<http://doi.org/10.1080/14681360902934392>
- Team, R. C. (2018). R: A Language and Environment for Statistical Computing . R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <https://www.r-project.org/>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al

- desafío para las políticas educativas. In A. Machersi, R. Blanco, & L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (p. 71). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Retrieved from https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/images/inclusion-referencia-metas-educativas-2021_tcm1069-242562.pdf
- Thiessen, D. (2007). Researching student experiences in elementary and secondary school: An evolving field of study. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 1 – 78). Dordrecht, The Netherlands: Springer Science & Business Media.
- UNESCO-OREALC. (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017*. Santiago.
- Valenzuela, J. P., Allende, C., Sevilla, A., & Egaña, P. (2013). *La (ina)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE. Santiago.
- White, J. (2018). The weakness of ‘ powerful knowledge .’ *London Review of Education*, 16(2), 325–335. <http://doi.org/10.18546/LRE.16.2.11>
- Widdowson, D. a, Dixon, R. S., Peterson, E. R., Rubie-davies, C. M., & Irving, S. E. (2014). Why go to school? Student , parent and teacher beliefs about the purposes of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(4), 471–484. <http://doi.org/10.1080/02188791.2013.876973>
- Yonezawa, S., & Jones, M. (2009). The Inside Out Student Voices: Generating Reform From the Inside Out. *Theory Into Practice*, 48(3), 205–212. <http://doi.org/10.1080/00405840902997386>
- Young, M. (2009). *Knowledge, Values and Educational Policy. Knowledge, Values and Educational Policy*. Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203378595>
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <http://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7–13. <http://doi.org/10.1080/09585176.2014.902526>
- Young, M., & Muller, J. (2013). Context and Implications Document for: On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 251–253. <http://doi.org/10.1002/rev3.3018>
- Zeileis, A., Cribari-Neto, F., Gruen, B., Kosmidis, I., Simas, A. B., & Rocha, A. V. (2019).

betareg: Beta Regression. R package version 3.1-2.

Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M., & Gale, T. (2015). Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 227–246.
<http://doi.org/10.1080/00131857.2013.839376>

7. ANEXOS

Anexo 2-1: Encuesta

A partir de tus intereses y las asignaturas que te gustaría tener, completa el horario utilizando los códigos de las asignaturas que aparecen en la hoja que se entregó. Para esto, cada bloque debe ser llenado con el código asociado. Las asignaturas se pueden repetir según tus preferencias. Si deseas agregar una nueva asignatura, puedes hacerlo completando la hoja de asignatura y utilizando los códigos que no tienen asignatura asociados.

| Bloque | | Lunes | | | | Martes | | | | Miércoles | | | | Jueves | | | | Viernes | | | |
|------------------|------------|-------|--|--|--|--------|--|--|--|-----------|--|--|--|--------|--|--|--|---------|--|--|--|
| 8:00 a 9:30 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recreo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9:45 a 11:15 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recreo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11:30 a 13:00 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Almuerzo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13:45 a 15:15 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recreo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15:30 a 17:00 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 2-2: Listado de Asignaturas posibles de escoger

| Listado de asignaturas | | | | | | | | | |
|--|--------|-----------------------------|--------|------------------------|--------|----------------------------------|--------|---------------------------|--------|
| Deportes | Código | Artes y cultura | Código | Ciencias | Código | Lenguaje e idiomas | Código | Ciencias Sociales | Código |
| Educación Física | 0001 | Música | 0030 | Física | 0200 | Lenguaje y Comunicación | 0300 | Historia y Geografía | 1000 |
| Ajedrez | 0002 | Artes plásticas | 0031 | Biología | 0201 | Gramática | 0301 | Historia | 1001 |
| Fútbol | 0003 | Teatro | 0032 | Química | 0202 | Literatura chilena | 0302 | Geografía | 1002 |
| Basketball | 0010 | Fotografía | 0033 | Agronomía y huerto | 0203 | Literatura del mundo | 0303 | Sociología | 1010 |
| Gimnasia | 0011 | Danza | 0100 | Zoología (Veterinaria) | 0210 | Periodismo | 0310 | Economía | 1011 |
| Acondicionamiento físico | 0012 | Cine | 0101 | Ciencias de la salud | 0211 | Cursos de expresión oral | 0311 | Ciencias políticas | 1012 |
| Deportes en exterior (caminata, escalada, etc) | 0013 | Música Folklórica | 0102 | Sexualidad | 0212 | Debate | 0312 | Historia de Chile | 1013 |
| Baile entretenido | 0020 | Muralismo | 0103 | Astronomía | 0213 | Inglés | 0313 | Historia de Latinoamérica | 1020 |
| Yoga y meditación | 0021 | Diseño | 0110 | Electricidad | 0220 | Francés | 0320 | Historia del Mundo | 1021 |
| Artes Marciales | 0022 | Arquitectura | 0111 | Sonido | 0221 | Lenguas indígenas | 0321 | Educación cívica | 1022 |
| Otros deportes | 0023 | Otras artes | 0112 | Otras ciencias | 0222 | Otros idiomas | 0322 | Otras ciencias sociales | 1023 |
| | | | | | | | | | |
| Matemática | Código | Tecnología | Código | Carreras técnicas | Código | Formación personal | Código | Otros | Código |
| Matemática | 1100 | Tecnología | 1200 | Gastronomía | 1300 | Orientación | 2000 | | 2100 |
| Estadística | 1101 | Computación | 1201 | Turismo | 1301 | Consejo de curso | 2001 | | 2101 |
| Geometría | 1102 | Robótica | 1202 | Corte y confección | 1302 | Religión | 2002 | | 2102 |
| Álgebra | 1103 | Programación de páginas web | 1203 | Mecánica automotriz | 1303 | Desarrollo de proyectos sociales | 2003 | | |
| Matemática avanzada | 1110 | | | Albañilería | 1310 | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------|--|--|----------------------------|------|--------------------------|------|--|--|
| Ingeniería | 1111 | | | Peluquería | 1311 | Filosofía | 2010 | | |
| Matemática en la vida cotidiana | 1112 | | | Gasfitería | 1312 | Debate y política | 2011 | | |
| Matemática aplicada en ciencias | 1113 | | | Carpintería | 1313 | Religiones del mundo | 2012 | | |
| Programación de computadores | 1120 | | | Administración de empresas | 1320 | Psicología | 2013 | | |
| Contabilidad y emprendimiento | 1121 | | | | | Habilidades de liderazgo | 2014 | | |
| Otras matemáticas | 1122 | | | Otras carreras técnicas | 1321 | | | | |

Anexo 3-1: Horario Ideal Gustos

A partir de tus **gustos e intereses** elige las asignaturas que te gustaría tener, completando el horario utilizando los códigos de las asignaturas que aparecen en la hoja que se entregó. Para esto, cada bloque debe ser llenado con el **código** y el nombre de la **asignatura** asociada. Las asignaturas se pueden repetir según tus preferencias. **TODOS BLOQUES DEBEN SER LLENADOS**

| Bloque | | Lunes | | | | Martes | | | | Miércoles | | | | Jueves | | | | Viernes | | | |
|------------------|------------|-------|--|--|--|--------|--|--|--|-----------|--|--|--|--------|--|--|--|---------|--|--|--|
| 8:00 a 9:30 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recreo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9:45 a 11:15 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recreo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11:30 a 13:00 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Almuerzo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13:45 a 15:15 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recreo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15:30 a 17:00 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 3-2: Horario Ideal Proyecto de Vida

Pensando en lo que quieras para **tu proyecto de vida (lo que quieras estudiar o si quieres trabajar)** elige las asignaturas que te gustaría tener completando el horario utilizando los códigos de las asignaturas que aparecen en la hoja que se entregó. Para esto, cada bloque debe ser llenado con el **código** y el nombre de la **asignatura** asociada. Las asignaturas se pueden repetir según tus preferencias. **TODOS BLOQUES DEBEN SER LLENADOS**

| Bloque | | Lunes | | | | Martes | | | | Miércoles | | | | Jueves | | | | Viernes | | | |
|------------------|------------|-------|--|--|--|--------|--|--|--|-----------|--|--|--|--------|--|--|--|---------|--|--|--|
| 8:00 a 9:30 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recreo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9:45 a 11:15 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recreo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11:30 a 13:00 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Almuerzo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13:45 a 15:15 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Recreo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15:30 a 17:00 | Código | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Asignatura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 3-3: Listado de asignaturas

| Deportes | Código | Artes y cultura | Código | Ciencias | Código | Lenguaje e idiomas | Código | Ciencias Sociales | Código |
|--|--------|-----------------------------|--------|------------------------|--------|------------------------------------|--------|--------------------------------|--------|
| Educación Física | 0001 | Música | 0030 | Física | 0200 | Lenguaje y Comunicación | 0300 | Historia | 1000 |
| Skate/patinaje | 0002 | Artes plásticas | 0031 | Biología | 0201 | Gramática | 0301 | Antropología | 1001 |
| Futbol | 0003 | Teatro | 0032 | Química | 0202 | Literatura chilena | 0302 | Geografía | 1002 |
| Basketball | 0010 | Fotografía | 0033 | Agronomía y huerto | 0203 | Literatura del mundo | 0303 | Sociología | 1010 |
| Gimnasia | 0011 | Danza | 0100 | Zoología (Veterinaria) | 0210 | Periodismo | 0310 | Economía | 1011 |
| Acondicionamiento físico | 0012 | Cine | 0101 | Ciencias de la salud | 0211 | Cursos de expresión oral y escrita | 0311 | Ciencias políticas | 1012 |
| Deportes en exterior (caminata, escalada, etc) | 0013 | Música Folklórica | 0102 | Sexualidad | 0212 | Debate | 0312 | Historia de Chile | 1013 |
| Baile entretenido | 0020 | Muralismo | 0103 | Astronomía | 0213 | Inglés | 0313 | Historia de América y el mundo | 1020 |
| Yoga y meditación | 0021 | Diseño | 0110 | Electricidad | 0220 | Francés | 0320 | Actualidad | 1021 |
| Artes Marciales | 0022 | Arquitectura | 0111 | Sonido | 0221 | Lenguas indígenas | 0321 | Educación cívica | 1022 |
| Otros deportes | 0023 | Otras artes | 0112 | Otras ciencias | 0222 | Otros idiomas | 0322 | Pedagogía | 1023 |
| | | | | | | | | | |
| Matemática | Código | Tecnología | Código | Carreras técnicas | Código | Orientación | Código | | |
| Matemática | 1100 | Tecnología | 1200 | Gastronomía | 1300 | Orientación | 2000 | | |
| Estadística | 1101 | Computación | 1201 | Turismo | 1301 | Consejo de curso | 2001 | | |
| Geometría | 1102 | Robótica | 1202 | Corte y confección | 1302 | Religión | 2002 | | |
| Álgebra | 1103 | Programación de páginas web | 1203 | Mecánica automotriz | 1303 | Desarrollo de proyectos sociales | 2003 | | |
| Matemática avanzada | 1110 | | | Albañilería | 1310 | Filosofía | 2010 | | |
| Ingeniería | 1111 | | | Peluquería | 1311 | Debate y política | 2011 | | |
| Matemática en la vida cotidiana | 1112 | | | Gasfitería | 1312 | Religiones del mundo | 2012 | | |

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------|--|--|----------------------------|------|--------------------------|------|--|--|
| Matemática aplicada en ciencias | 1113 | | | Carpintería | 1313 | Psicología | 2013 | | |
| Programación de computadores | 1120 | | | Administración de empresas | 1320 | Habilidades de liderazgo | 2014 | | |
| Gestión y Emprendimiento | 1121 | | | Contabilidad | 1321 | Cuidado personal | 2101 | | |
| Otras matemáticas | 1122 | | | Otras carreras técnicas | 1322 | | | | |

