



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Educación Diferencial

Relaciones Pedagógicas facilitadoras u obstaculizadoras de la continuidad de trayectorias de aprendizaje escolar de niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa: Una primera aproximación desde sus profesores de primer ciclo de educación básica municipal.

Trabajo de Titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor de Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje Específicos y/o Retardo Mental.

Profesora Guía: Cristina Julio Maturana.

Estudiantes: Zayda Cáceres Miranda.
Ivana Cárdenas Fuentes.
Daniela Jopia Medina.
Leslie Molina Fredes.
Fernanda Saavedra Yáñez.

Junio, 2014

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer de manera conjunta, a todos aquellos que nos ayudaron y facilitaron la información necesaria para realizar este trabajo de titulación.

Nos referimos de manera especial a nuestra profesora guía y tutora de carrera Cristina Julio Maturana, cuyo espíritu y compromiso social nos inspira y motiva a realizar esta investigación, así como también, a continuar en esta línea de trabajo en la atención a la diversidad y vulnerabilidad educativa, pues concordamos con ella que todos los niños, niñas y jóvenes son legítimos aprendices.

Agradecemos al profesor Pablo Cáceres Serrano, quien nos dio las orientaciones pertinentes para desarrollar este trabajo de titulación.

También agradecemos al Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), quien mostró interés en nuestra temática y estuvo dispuesto a cooperar con nosotras, facilitándonos la información necesaria para localizar escuelas que concentraran a niños y niñas en vulnerabilidad educativa.

Finalmente, agradecemos a la Escuela Básica D 314 Joaquín Edwards Bello de Rodelillo, a sus directivos y profesores, cuya disposición a trabajar y facilitarnos sus dependencias favoreció en gran medida este trabajo.

Grupo de Investigación.

Esta tesis es el producto final de un proceso cargado de varias emociones, el cual me llena de orgullo y felicidad. Todo esto sin embargo, no habría sido posible sin la compañía de Dios, quien estuvo presente en cada momento, sobre todo en los más difíciles y me ayudó a salir adelante a pesar de la adversidad.

Quiero dar gracias infinitas a mis padres María Angélica y Ricardo, por entregarme su amor y apoyo en todo momento, por creer en mí y por enseñarme que todo en la vida se puede lograr con perseverancia. Gracias también por todos los esfuerzos que han tenido que realizar para que pueda lograr ser una profesional, todo lo que soy es gracias a ustedes, lo que me llena de felicidad y orgullo tenerlos a mi lado. A mis queridos hermanos Jonathan y Renato, que a pesar de haber estado separados durante este proceso siempre están presentes en cada paso que doy y en mi corazón.

También quiero agradecer de manera especial a mi abuela María Cristina por ser un pilar fundamental en mi vida y entregarme su amor incondicional, una mujer admirable que amo profundamente y a mi abuelo Juan por su preocupación y por alentarme a lograr mis metas y ser la mejor.

Agradezco a mi familia quienes siempre estuvieron preocupados y de alguna u otra forma me demostraron su cariño y apoyo durante este proceso de formación, de igual forma le doy las gracias a mis amistades que han estado conmigo cuando los necesito, entregándome soporte y contención en momentos de flaqueza.

Por último agradezco a mi grupo de tesis, son personas maravillosas con quienes tuve la oportunidad de compartir durante todos los años de carrera. Gracias por su compromiso, por cada risa y buenos momentos que pasamos juntas, como también por el apoyo que nos brindamos en momentos difíciles. Sin duda esta experiencia será inolvidable y espero que para todas sea el inicio de una vida llena de momentos y experiencias gratificantes como futuras profesoras.

Zayda Cáceres Miranda

Al culminar esta etapa quisiera agradecer a todos y todas quienes de una u otra forma han sido un pilar fundamental de este proceso.

En primer lugar agradezco a mi familia, a mi amado padre Iván y mi amada madre Digna por su apoyo y cariño incondicional, por acompañarme en cada uno de mis pasos, por todas esas horas de preocupación y consejos que me entregaron, por siempre creer en mí y enseñarme a nunca darme por vencida, por ser mis ejemplos de vida, Uds. saben que son mi todo. De igual forma agradezco a mi hermana Macarena por su preocupación y apoyarme cada vez que lo necesité.

Doy las gracias también a Ricardo por esas tantas horas que hemos compartido, por su paciencia y preocupación, por ser un gran amigo y pareja, por acompañarme en los momentos difíciles diciéndome que siguiera, que yo podía, gracias por guiarme y escucharme cada vez que lo necesité, gracias amor por diseñar junto a mí esta historia, nuestra historia. Así también agradezco a su madre, Mónica, gracias por su cariño y acogida, por brindarme un segundo hogar y hacerme sentir siempre como en casa.

Gracias a mis amigos por flexibilizar con mis horarios, por su cariño y apoyo incondicional en los días buenos y no tan buenos. Agradezco especialmente a dos personas, en primer lugar a Cynthia por su paciencia y por escucharme cada vez que lo necesité y a Juan por a pesar de la distancia siempre darme su cariño y demostrarme su apoyo.

De igual forma doy las gracias a Zayda, Daniela, Leslie y Fernanda, con quienes compartí esta travesía, por tantas horas de trabajo y dedicación. Le deseo a cada una que nunca dejen de soñar y que sigan amando la labor de formar personas, son unas increíbles personas y sé que lograran alcanzar todas sus metas.

Finalmente agradezco a Dios, por colocarlos a todos y todas en mi trayecto, por acompañarme en cada paso y ser la energía de mi vida.

Ivana Cárdenas Fuentes

Al finalizar una etapa tan importante en mi formación profesional, quisiera agradecer a todas las personas que de alguna u otra manera me han acompañado en este proceso.

En primer lugar, agradezco a Dios y a la Virgen, puesto que son pilares fundamentales en mi vida, orientando mis decisiones y dándome la sabiduría para afrontar momentos difíciles.

De igual forma, quisiera agradecer a mi familia, especialmente a mi padre Juan Jopia y a mi madre Carolina Medina, por darme esta gran oportunidad y el sacrificio que realizan a diario por mis hermanos y por mí. Gracias por estar siempre presentes a pesar de la distancia, por enseñarme el valor de las cosas y ser un claro ejemplo de esfuerzo, perseverancia y amor. A mis hermanos Juan y Camila Jopia, por apoyarme en momentos de tristeza y frustración. Asimismo a mi abuela Lidia Cueto, por haber sido una gran mujer y un modelo a seguir. Siempre serás mi inspiración y motivación para continuar luchando por mis sueños.

Le agradezco también a mis amistades, quiénes me han acompañado en buenos y malos momentos. Valoro el tiempo que han dedicado para escucharme y apoyarme.

Finalmente, agradezco a mis compañeras de tesis por todo el tiempo compartido a lo largo de nuestra carrera, por haber tomado siempre las mejores decisiones y habernos apoyado en momentos de adversidad. A cada una de ustedes, las llevo en mi corazón y les deseo el mayor de los éxitos en esta maravillosa labor de enseñar.

Daniela Jopia Medina.

Al finalizar este proceso tan importante de mi formación académica, quisiera agradecer en primera instancia a Dios, quien me ha dado su guía, protección y ayuda durante toda mi vida. De igual forma, les doy las gracias mi familia, entre ellos, mi abuelita Coralia Henríquez, por brindarme su ayuda incondicional y confianza plena en mis esfuerzos, pero en especial a mi madre Inés Fredes Henríquez y mi hermana Alejandra por entregarme su cariño y compañía durante todos estos años, sin su apoyo no hubiera sido posible mis logros.

Agradezco, también a mis compañeras, con las cuales he realizado este trabajo de titulación, con las que he compartido durante estos cinco años de carrera, hemos estado en los buenos y malos momentos, realizando todos nuestros trabajos juntas y al fin hemos concluido este gran proyecto con éxito. Les deseo lo mejor durante todo su trayecto y ejercicio de nuestra profesión docente, tarea ardua y no libre de desafíos.

Finalmente, doy las gracias a todos aquellos que tuvieron la disposición de trabajar con nosotras, y que nos brindaron, su tiempo y experiencias, para obtener la información necesaria a fin de complementar este trabajo. En especial, a los profesores y profesoras, que nos relataron sus prácticas y nos brindan la oportunidad de reflexionar sobre nuestra labor y responsabilidad de formar personas.

Leslie Molina Fredes

Para dar término a este último proceso de formación, quisiera agradecer encarecidamente a mi familia, a mi madre Claudia Yáñez por motivarme a seguir mis ideales; a mi abuelita Elisa Rivera, por ser una segunda madre y preocuparse tanto de mí; a mis hermanos menores Camila e Ignacio por darme los espacios y tiempos para todo el trabajo y dedicación que fue necesario para llevar a cabo esta investigación; a mi hermano más pequeño Gustavo por alegrarme cada vez que el trabajo se hacía arduo y complejo, a todos y cada uno de ellos les agradezco, a quienes incondicionalmente siempre me han apoyado en todas las áreas de mi vida, en este caso especialmente durante mi formación académica, lo que ha sido de gran significancia para mí, por su cariño y comprensión, muchas gracias.

De forma muy especial quisiera agradecer a quien me acompañó desde que nací y siempre estuvo presente en cada decisión que tomé durante este proceso de formación y en mi vida en general, mi querido abuelito Juan Yáñez, una persona que a pesar que ya no está presente físicamente, sé que está muy orgulloso de todos mis logros y los que vendrán en un futuro.

Dentro de todos los agradecimientos no podría quedar fuera Bastián López, quien de forma incondicional siempre me ha apoyado, ayudado y comprendido, por su paciencia y todo el amor que me ha entregado, siendo un pilar fundamental en mi vida.

También agradezco a mis amigas, amigos, compañeras y compañeros, por su compromiso, simpatía, solidaridad, perseverancia, motivación y lealtad, gracias por ser parte importante de mi formación y de la vida, gracias por todo lo que me han entregado, son excelentes personas.

Finalmente, pero no menos importante, quisiera agradecer a mis compañeras de trabajo y amigas, quienes me dieron todas las instancias necesarias para desarrollar esta investigación y durante todo el período académico, gracias por la empatía, flexibilidad de horarios y todo el cariño.

Fernanda Saavedra Yáñez

RESUMEN

La “deserción escolar” es un problema multifactorial en el que inciden variables intra y extraescolares. En este estudio cualitativo, nos focalizamos en la relación pedagógica y cómo ésta favorece o dificulta la continuidad de trayectorias de aprendizaje escolar de estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa del este ciclo en una escuela municipal, desde el punto de vista de profesores para aportar en la continuidad de dichas trayectorias de aprendizaje escolar.

Entre los hallazgos encontrados, podemos apreciar que los profesores manifiestan que: 1) carecen de estrategias metodológicas que favorezcan la retención; 2) los procedimientos para retener a los estudiantes se basan, preferentemente en procedimientos normativos 3) prejuicios y percepciones negativas hacia los estudiantes y sus padres. A partir, de lo analizado se entregan algunas orientaciones generales para favorecer la retención escolar para el aprendizaje escolar.

Palabras claves: relación pedagógica, deserción escolar, vulnerabilidad educativa, trayectorias de aprendizaje escolar, retención escolar.

ABSTRACT

The "dropout" is a multifactorial problem affecting intra and extra variables. In this qualitative study, we focus on the pedagogical relationship and how it helps or hinders the continuity of student learning trajectories of students in educational vulnerability situation of this cycle in a municipal school, from the point of view of teachers to provide the continuation of these school learning paths.

Among the findings, we can see that teachers showed that: 1) lack of methodological strategies that promote retention; 2) the procedures for retaining students are based, preferably in regulatory procedures 3) prejudices and negative perceptions of students and their parents. Since, from the analyzed some general guidelines are given to encourage school retention for school learning.

Keywords: pedagogical relationship, dropouts, educational vulnerability, trajectories of school learning retention.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Presentación	15
Capítulo I: Planteamiento del problema	17
1. Derecho a la educación y paradigma de inclusión	18
2. Chile: Derecho a la educación y “deserción escolar”.	20
3. El tránsito desde “deserción escolar” y “fracaso escolar” a trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas	25
4. ¿Por qué los niños, niñas y jóvenes dejan inconclusas sus trayectorias de aprendizaje escolar?	26
5. Secuelas de las trayectorias de aprendizajes escolares inconclusas	28
6. Problema de investigación, pregunta y objetivos	30
Capítulo II: Marco Referencial	34
1. Educación inclusiva	34
2. Sobre una concepción de Relación Pedagógica	37
3. Constituyentes de la relación pedagógica: El supra-objeto y el supra-sujeto	39
3.1 Relación pedagógica y sus constituyentes:El Supra-Objeto	39
3.2 Relación pedagógica y sus constituyentes:El Supra-Sujeto	41
4. Los elementos mediadores de la Relación Pedagógica	42
4.1 Los elementos mediadores de la Relación Pedagógica: Trabajo	42
4.2 Los elementos mediadores de la Relación Pedagógica: Lenguaje	44
4.3 Los elementos mediadores de la Relación Pedagógica: Afectividad	48
5. Estudiantes prioritarios	50

5.1 ¿La pobreza, sinónimo de fracaso escolar?	51
6. Configuración de la identidad	54
7. Concepto de Educación Básica	56
8. Formación inicial docente y su continuidad	58
9. Trayectorias de aprendizaje escolar	59
Capítulo III: Metodología	62
1. Paradigma de investigación: Cualitativo Interpretativo	62
2. Diseño metodológico: Exploratorio de casos múltiples	64
3. Estudio de casos múltiples: Experiencias docentes en una Escuela Municipal de Valparaíso, etapas de una investigación	65
3.1 Etapa 1: Configuración de un equipo de investigadores cualitativos y delimitación del problema	66
3.2 Etapa 2: Determinación de informantes	67
3.2.1 Informantes: La selección de los casos	68
3.2.2 Caracterización de los participantes y de las instituciones	70
3.2.2.1 De la Identificación y descripción del Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ) y del establecimiento	71
3.2.2.2 Caracterización de los profesores y profesoras	72
3.3 Etapa 3: Instrumento para la recolección de información	72
3.4 Etapa 4: Análisis de las entrevistas	75
3.5 etapa 5: Interpretación de los hallazgos	78
3.6 Etapa 6: Devolución de los hallazgos a los informantes	79
Capítulo IV: Hallazgos	80
1. El Trabajo Pedagógico	80
1.1 Uso de estrategias metodológicas para promoverla retención escolar	81

1.2 Desconocimiento de estrategias metodológicas e inexperience en retención escolar	83
1.3 Trabajo basado en la disciplina	85
1.4 Desconocimiento de competencias legales y de contención	87
1.5 Rol del profesor: Delimitación de las tareas del docente en el aula.	88
1.6 Diversidad en el aula: ¿Facilitador u obstaculizador en la tarea docente?	90
1.7 Relaciones interpersonales entre profesionales: ¿Funcionamiento de la organización escolar como estructura o sistema?	91
2. El lenguaje en la relación pedagógica	92
2.1 Uso de la comunicación como facilitador para la retención	93
2.2 Lenguaje descalificador como reflejo de las percepciones de los docentes al referirse a sus estudiantes	94
3. La afectividad en la relación pedagógica	95
3.1 Contención y vínculo familiar vs contención y vínculo en la escuela	96
3.2 Relación vertical entre profesores y padres: Sustento en la amenaza	99
3.3 Relaciones interpersonales entre docentes y apoderados: ¿Prejuicio o colaboración participativa?	100
4. Cierre del capítulo	101
Capítulo V: Discusión Final	102
1. Objetivo y respuesta la pregunta de investigación	102
2. Respuestas que emergen de los hallazgos	104
2.1 Relación Pedagógica: una relación cargada de tensiones	104
2.2 Límites en el rol del profesor	105

2.3 Carencia de formación docente en el área de retención escolar y vulnerabilidad educativa	106
2.4 Relaciones y perspectiva de los profesores respecto de los apoderados	107
3. Algunas orientaciones para la Retención Escolar	107
4. Limitaciones y Proyecciones del Estudio	109
5. Cierre del capítulo	111
Trabajo de Titulación	112
1. Aprendizajes logrados y estrategias de aprendizajes desarrolladas	112
2. Barreras y facilitadores del Trabajo de Titulación	113
Referencias Bibliográficas	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS, FIGURA Y TABLAS

1. **Gráficos:**

Capítulo I

- Gráfico 1 Antecedentes de deserción Casen 2009 22
- Grafico 2 Deserción global y deserción sistema regular, 2011 23

2. **Figura:**

Capítulo II

- Figura 1: La educación a través del prisma de la educación (UNESCO, 2009) 35

3. **Tablas:**

Capítulo III

- Tabla 1: Nómina de alumnos según criterio de selección 69
- Tabla 2: Informantes claves 70
- Tabla 3: Dimensión Trabajo, categorías y subcategorías. 80
- Tabla 4. Dimensión Lenguaje, categorías y subcategorías . 93
- Tabla 5 Dimensión Afectividad, categorías y subcategorías. 95

PRESENTACIÓN

La formación de personas es una tarea ardua y un desafío continuo de la Educación, especialmente de los que hacen efectiva esta labor, los docentes, los cuales se han enfrentado a diferentes problemáticas, entre ellas la “deserción escolar”.

La “deserción escolar” es un problema que ha obtenido relevancia en las últimas décadas, debido entre otras cosas, a las reformas de la educación chilena y la actual obligatoriedad de trece años de escolaridad.

Teniendo presente estos antecedentes, nuestro país se ha adherido a diferentes movimientos educativos internacionales, a los derechos humanos, entre los cuales se contempla el derecho a la educación, y ha velado por una mayor cobertura y calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media. Sin embargo, aún sigue existiendo una deuda con niños, niñas y jóvenes que no concluyen sus trayectorias de aprendizaje escolar.

Desde el contexto planteado, surge la necesidad de explorar esta realidad de la vulnerabilidad educativa (Julio, 2009) y considerar uno de los factores que incide en la retención o en el abandono del sistema escolar, la relación pedagógica (Tezanos, 1983) en estudiantes de educación básica municipal. Por lo mismo, desde una perspectiva de derecho (Cisternas, 2010) y desde el paradigma inclusivo (UNESCO, 1994, 2000, 2004, 2008) que contempla la búsqueda de eliminar o minimizar las barreras al aprendizaje, se consideran aquellos aspectos de la relación pedagógica, que facilitan u obstaculizan la retención escolar de niños y niñas de primer ciclo básico en situación de vulnerabilidad educativa, desde el punto de vista de sus profesores. El Trabajo de Titulación que aquí se informa, se ocupó de explorar esta realidad en una escuela municipal de la comuna de Valparaíso.

El desconocimiento que existe de la relación pedagógica (Tezanos, 1983, 2007) que establecen profesores de primer ciclo básico de escuelas municipales con aprendices en situación de vulnerabilidad educativa (Julio, 2009) puede favorecer o dificultar la continuidad de sus trayectorias de aprendizaje escolar (Julio, 2014).

Sobre la base del problema expuesto, que alude a que niños, niñas y jóvenes dejan inconclusas sus trayectorias de aprendizaje escolar, la pregunta de investigación es:

¿Qué hacen o dejan de hacer los profesores y las profesoras de primer ciclo de educación básica municipal para que los niños y las niñas permanezcan o interrumpen sus trayectorias de aprendizaje en el sistema escolar?

Para responder esta pregunta se realiza un estudio cualitativo del que se da cuenta en este informe a través de seis capítulos. El primero de ellos, da cuenta de los antecedentes del problema; en el segundo se desarrolla el marco referencial, que sustenta teóricamente el problema definido; en el tercero se da cuenta de la metodología empleada, justificando su elección, explicitando el diseño exploratorio de casos múltiples por el que se optó. En el cuarto capítulo se informan los hallazgos obtenidos y en el quinto se presenta la discusión de los resultados. Finalmente, se realiza un cierre metacognitivo de la asignatura, para culminar el informe de trabajo de titulación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El primer capítulo tiene como objetivo delimitar y justificar el problema de investigación, éste vinculado a que algunos niños y niñas del primer ciclo de educación básica de escuelas municipales están dejando inconclusas tempranamente sus trayectorias de aprendizaje escolar, lo que afecta directamente su desarrollo integral como “legítimos aprendices” (Julio, 2010), y no garantiza su derecho a la educación, de manera que nuestro problema se enfoca a la labor docente frente a la “deserción escolar”, específicamente en lo que respecta a la relación pedagógica.

De acuerdo al estudio de Julio (2014) uno de los obstáculos para concluir trayectorias de aprendizaje escolar es la relación pedagógica, entendida según Tezanos (2007) como el espacio que media la formación de sujetos y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto cognitivas y sociales. Asimismo, la autora señala que esta relación se articula y concreta a través del trabajo, la afectividad y el lenguaje como intermediarios de la relación maestro-alumno, que a su vez, está centrada en un interés por la transmisión y apropiación de ciertos saberes aceptados como válidos por la sociedad en la cual está inserta (Tezanos, 1983).

Para dar cuenta del objetivo y del problema expuesto, el presente capítulo se organiza en cinco partes. La primera, aborda la temática del derecho a la educación y el paradigma de educación inclusiva; en este punto se exponen los acuerdos nacionales e internacionales que Chile ha acordado en las últimas décadas para garantizar el derecho a la educación. Un segundo apartado da cuenta del cambio conceptual desde el término “deserción” temprana y fracaso escolar a “trayectoria de aprendizaje escolar inconclusa” (Julio, 2014), concepto asumido en este trabajo de titulación. El tercer apartado refiere a algunas razones por las que se dan trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas, de acuerdo a los estudio de Unesco (2009), Julio (2010b, 2014), Espíndola y León (2012) y

MINEDUC (2013b). En la cuarta parte, se indica cuáles son las secuelas tanto a corto como a largo plazo, que experimentan los aprendices al dejar sus trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas. Un quinto apartado y final, da cuenta del problema de investigación propiamente tal, justificando la problemática, dando a conocer la pregunta que guía el estudio, así como el objetivo general del trabajo de titulación.

1. Derecho a la educación y paradigma de inclusión.

Como se ha indicado, nuestra investigación se sustenta en dos paradigmas, correspondientes al Derecho a la Educación y al paradigma de Educación Inclusiva.

Los derechos y su promoción apuntan a desarrollar y potenciar cabalmente las capacidades humanas, maximizando sus posibilidades. Uno de estos derechos que apunta a favorecer el desarrollo del ser humano es el de la educación (Cisternas, 2010). En la declaración de los derechos humanos se indica que toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser gratuita, velando por una instrucción elemental y fundamental. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, promoviendo relaciones pacíficas (Íbid).

Teniendo presente que la educación es considerada como un derecho humano esencial, la UNESCO aprueba la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (CDEE), este instrumento expresa que todo Estado adjudicado a la Declaración de los Derechos Humanos tiene la obligatoriedad de adoptar una política nacional orientada a promover la igualdad de oportunidades y de trato. Lo anterior implica, que todos los establecimientos públicos, por un tema de justicia social, deben mantener una enseñanza del mismo nivel y condición de calidad (Cisternas, 2010).

Por otra parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), enfatiza la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, así también el cumplimiento de manera progresiva de ésta, para la enseñanza secundaria y superior, en estos últimos niveles la importancia radica en el acceso al proceso educativo, siendo antecedentes que promueven el Derecho a la Educación de todos y todas (Íbid).

Sobre la base del Derecho a la educación, el paradigma inclusivo, apunta a garantizar y promover este derecho. Desde este paradigma se entenderá la inclusión como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de cualquier persona o alumno (Booth y Ainscow, 2002).

Considerando este paradigma, una escuela inclusiva está preparada para dar respuesta a la diversidad de intereses, costumbres, sensibilidades, capacidades y características de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los y las estudiantes, para que todos se sientan acogidos y valorados como sujetos únicos e individuales. De esta manera, la inclusión educativa apunta a eliminar toda forma de exclusión social, como consecuencia de las actitudes y respuestas ante la diversidad en todas sus manifestaciones (MINEDUC, 2013).

Aunque la escuela inclusiva generalmente se asocia de forma preferencial a las necesidades educativas especiales y su inclusión en el sistema regular, cabe señalar que tal concepto debería abarcar la inclusividad en un sentido amplio, contemplando todo tipo de diferencias, en cuanto a género, edad, etnia, lengua, ideología, credo, nivel socioeconómico, lugar de residencia o cualquier otra condición particular, y velando por el derecho de toda persona a aprender y no ser excluida del sistema escolar (Torres, 2007).

Así mismo, teniendo presente lo anterior, se deben utilizar metodologías y estrategias de respuestas a la diversidad en el aula, aplicando criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción con una disponibilidad de

servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela (Valenciano, 2009).

El desarrollo de la Educación Inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimiento de objetivos vinculados a la inclusión, los cuales se plantean desde diversas perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros (Booth y Ainscow, 2002).

2.Chile: Derecho a la educación y “deserción” escolar

Teniendo presente lo anterior, en el contexto nacional, en materia de educación, Chile se ha comprometido tanto a nivel país como a nivel internacional a garantizar el derecho a la educación de todos sus niños y niñas. Sobre este acuerdo el Estado chileno como miembro de la UNESCO, se compromete a garantizar que “la educación deje de ser el privilegio de unos pocos y pase a ser un derecho de todos” (Julio 2010, p.20). Por lo tanto, el marco constitucional establece que la educación es para todas las personas sin distinción.

La constitución política de la República de Chile (1980) señala que “es deber del Estado resguardar y promover la integración armónica de todos los sectores de la nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional” (MINEDUC 2005, p.67), y que le corresponde al Estado otorgar especial protección al ejercicio del derecho a la educación. Es así como el Estado chileno reconoce y adhiere al Movimiento de Educación Para Todos en Jomtien, Dakar, Movimiento de Educación Inclusiva en Salamanca (UNESCO, 1990, 2000, 1994 y 1999). Desde los 90’ a la fecha, se ha orientado la política educativa para lograr los objetivos, y como evidencia de ello desde el 2003 el Estado de Chile ha definido por Ley 12 años de escolaridad obligatoria para todos los chilenos y chilenas (Julio, 2010) y desde el año 2013, se han realizado dos cambios fundamentales: en primera instancia se alude al acceso gratuito para todos los niños de Chile a la educación parvularia y segundo,

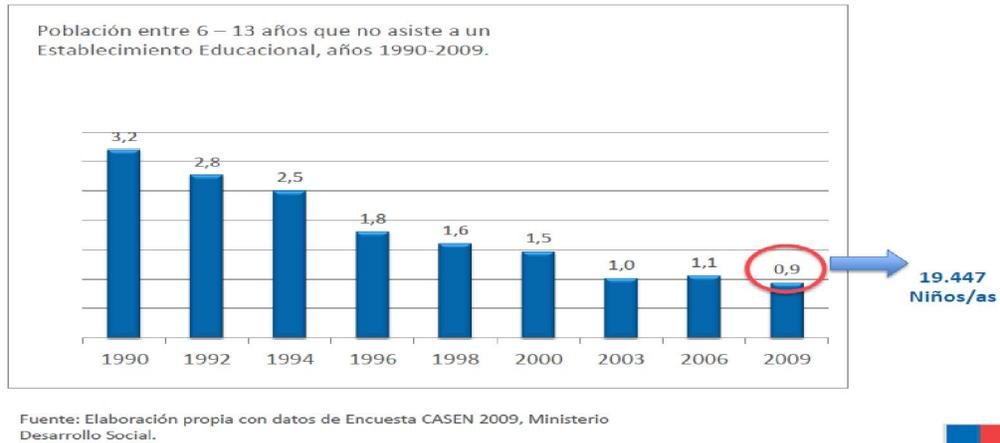
se incorpora Nivel de Transición II (NT2) como nivel obligatorio, pasando de 12 a 13 años de escolaridad (MINEDUC, 2013).

En el contexto constitucional, se ratifica el reconocimiento de la educación como un derecho para todos y ampliar la visión de la educación indicando que ya no solo se trata de acceder a ella, sino que ha de ser una “educación acorde con los tiempos, con las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento; una educación a la vez alternativa y capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano y la transformación social que reclama el mundo de hoy” (Torres 2007, p2). De acuerdo con lo anterior, es importante que no solo se brinde el acceso a la educación sino que ésta se adapte a las necesidades de los aprendices, en donde se propicie su aprendizaje y desarrollo íntegro (Torres, 2007).

Teniendo presente el derecho a la educación, justificamos nuestra investigación mediante la promoción de éste, ya que todo niño merece ser aceptado en un sistema educativo. No obstante lo anterior, existen casos en que los estudiantes son excluidos del sistema escolar (Sepúlveda y Opazo, 2009), tal como se evidencia en el gráfico 1, referido a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2009) ese año había 19.447 niños y niñas (entre 6 y 13 años de edad) que no asistían a establecimientos educacionales. Aunque el número ha disminuido entre los años 1990 y 2009, aún existe un gran grupo que no asiste a la escuela y que por ende no tiene garantizado su derecho a la educación.

Gráfico1: Antecedentes de Deserción Escolar, CASEN 2009.

ANTECEDENTES DESERCIÓN ESCOLAR
CASEN 2009

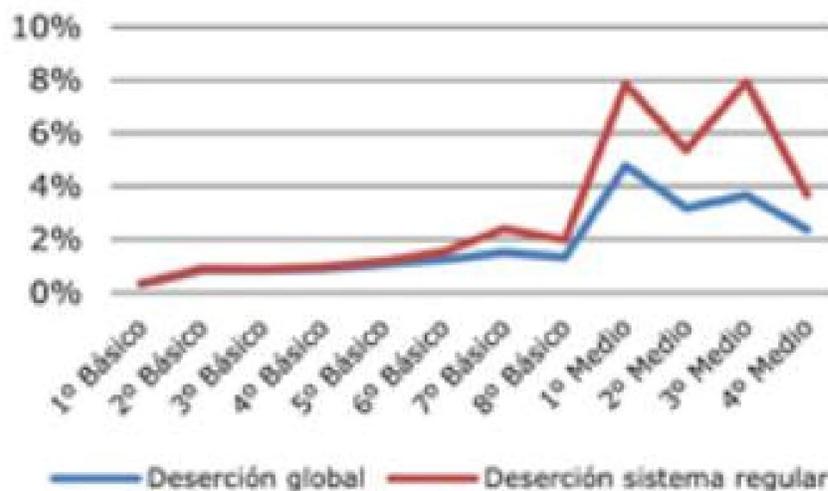


A partir del año 2010 Chile, desde el Ministerio de Educación, establece dos tasas para medir la “deserción escolar”, estas son; la incidencia y la prevalencia, de forma paralela se estudia la tasa de abandono escolar, con la finalidad de complementar las anteriores (MINEDUC, 2013b).

Como se observa en el gráfico 2, la tasa de incidencia de la “deserción escolar”, se encarga de “medir la deserción escolar evaluando la transición entre un año y otro de los estudiantes” (MINEDUC 2013b, p.5), considerando como desertor, al estudiante que no retorne al sistema escolar después de haber estado matriculado en el periodo académico anterior. De forma conjunta, la tasa de incidencia implica dos medidas; la deserción global y la deserción del sistema regular, ambas permiten determinar a los desertores del sistema escolar, con el objetivo de generar o aplicar políticas focalizadas a estos grupos. La primera se refiere a los estudiantes que egresaron del sistema como un todo, es decir, sin presentar matrícula en ninguno de los sistemas de educación. En el año 2011 en nuestro país se presentó un 1,0% de deserción global, lo cual equivale a 58.845 personas a nivel nacional.

La tasa de deserción del sistema escolar regular trata sobre los estudiantes que egresaron del sistema escolar, a través de la modalidad de educación para adultos. En el mismo año 2011 en Chile, la tasa de deserción del sistema regular fue de 3%, equivalente a 91.968 personas (MINEDUC, 2013b). Por otro lado, la tasa de prevalencia de la deserción escolar “evalúa la proporción de jóvenes que no terminaron la educación escolar, y no se encuentran matriculados en ningún establecimiento educacional en el período analizado” (MINEDUC 2013, p.6b).

Gráfico 2: Tasa de Incidencia de la deserción por curso, año 2011.



De forma complementaria a las tasas de incidencia y prevalencia, se encuentra la tasa de abandono, ésta se refiere a la cantidad de estudiantes que luego de comenzar el periodo escolar, se retiran dentro del mismo año, sin finalizar el grado que estaban cursando. En el año 2011, la tasa de abandono escolar fue de un 2,1%, la cual presenta mayor grado de desertores en primer año medio (MINEDUC, 2013b).

Dadas las cifras, el Ministerio de Educación indica que la “deserción escolar” es un fenómeno que debe ser analizado en profundidad dadas las

implicancias que se derivan del hecho de no completar la enseñanza obligatoria tanto en el desarrollo de los individuos como en la sociedad. (Íbid).

Según los antecedentes presentados anteriormente, existe discrepancia entre los acuerdos y políticas prescritas por el Estado chileno sobre la garantía de la educación para todos como un derecho inherente, concretamente se evidencia que aún existen niños, niñas y jóvenes que han sido vulnerados de este derecho.

En este marco de “deserción”, son diversos los factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su participación en el proceso educativo. Entre ellos, encontramos la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las propias expectativas de los profesores hacia sus alumnos (UNESCO, 2002). Por lo expuesto, es la escuela la que tiene un rol fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y progresivamente en desigualdades sociales, por lo que a través de la educación inclusiva no solo se podría derribar las barreras y obstáculos al aprendizaje sino que también se podría disminuir la cantidad de aprendices que abandonan el sistema escolar (Íbid).

Teniendo como referencia la definición de educación inclusiva realizada por Torres y según el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), poniendo en práctica una escuela más inclusiva, se podría asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, en donde se fomente la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar, lo que podría disminuir la interrupción de las trayectorias de aprendizaje escolar de aquellos niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa.

Justificamos nuestra investigación bajo el paradigma inclusivo, pues la inclusión educativa apunta a eliminar toda forma de exclusión social como consecuencia de las actitudes y respuestas ante la diversidad social, cultural y natural. Es esto lo que permite asegurar la igualdad de oportunidades y entender la educación como un derecho relacionado “con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en

aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (MINEDUC 2013, p.6).

3.El tránsito desde “deserción escolar” y “fracaso escolar” a trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas.

El término “deserción” es usado como sinónimo de “abandono” de la escuela, a la vez es utilizado oficialmente tanto en la política pública nacional e internacional como un indicador de gestión educativa que da cuenta de resultados, asociándolo a un aspecto negativo (Julio, 2014). En las publicaciones y estudios (MertzyJauy, 2002 en Julio, 2010b; Mineduc, 2013b) que hacen referencia al problema de la “deserción escolar”, se infiere que son los propios niños de forma consciente y racional, los que toman la decisión de abandonar de manera voluntaria la escuela, lo cual se refleja en términos como *“los alumnos desertan”* o *“los estudiantes se retiran del sistema escolar”*, transformando a los aprendices en “desertores” o “abandonadores” de la escuela. Este concepto de “deserción escolar” está asociado al de *fracaso escolar*, entendiéndose este último como:

“un referente para indicar una situación individual o grupal de vulnerabilidad educativa, y lo comprende de manera restringida como el *no logro* de las metas educativas prescritas a nivel nacional a través de la modalidad organizativa dada por el propio sistema escolar nacional para hacerlo. Desde esta concepción, se fracasa en el logro de metas estandarizadas a través de las formas de organización específicas para hacerlo, también estandarizadas a nivel nacional e internacional” (Julio 2009, p.6).

Para efectos de esta tesis, se deberá entender que la situación de “deserción escolar” más bien corresponde a “actos de retiro escolar —transitorios o prolongados en el tiempo—, provocados por situaciones que se desencadenan, mayoritariamente, al interior del sistema escolar” (Goicovic, 2002 en Julio, 2014) y que el fracaso escolar es una consecuencia o manifestación del mismo (García-Huidobro, 2001 y Redondo, 2003 en Julio 2014). Teniendo presente lo anterior, es posible dejar de centrar el problema en los educandos, puesto que el éxito o el

fracaso se definen de acuerdo a normas de excelencia, que resultan ajenas a los actores del proceso educativo. Desde esta comprensión los niños, niñas y jóvenes no fracasan, ni como personas, ni como aprendices, sino en el logro de normativas impuestas (Devalle y Vega, 1999 en Julio, 2010b).

En el presente trabajo de titulación se entenderá el concepto de fracaso escolar solo como un referente o indicador de “vulnerabilidad educativa”, entendiendo tal concepto, como “la fragilidad que pueden tener los niños y niñas, como legítimos aprendices, de fracasar en el sistema escolar para lograr las metas que éste les impone, a través de formas mandatadas por ley y por el currículo nacional explícito” (Julio 2009 p.6).

Desde un enfoque inclusivo, la problemática de “deserción escolar” es sistémica y no individual, postulamos que no es una responsabilidad exclusiva del aprendiz, por lo que transita de un problema del estudiante a un problema de la escuela o del sistema escolar, ya que no estaría cumpliendo su objetivo de formar a las nuevas generaciones (Tezanos, 2007 en Julio, 2014).

Este trabajo de titulación cambia el concepto de “deserción” como una trayectoria de aprendizaje escolar inconclusa, pues se preocupa

“específicamente del papel de aprendiz y su transición ecológica en un lugar llamado escuela, que ciertamente forma parte de un sistema más complejo y por otra, porque ponemos énfasis en el proceso de desarrollo como experiencia de aprendizaje en un continuo vital con derroteros que van constituyendo trayectorias en comunidades concretas, es decir en lugares concretos con personas concretas y en tiempos también concretos, que por cierto hacen del continuo vital, un discontinuo”(Julio 2014, p.404).

4. ¿Por qué los niños, niñas y jóvenes dejan inconclusas sus trayectorias de aprendizaje escolar?

El riesgo de “deserción” se presenta como una cadena de hechos que van aumentando hastagenerar el retiro definitivo del sistema escolar, principalmente a medida que se avanza en edad y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento y de adaptación (Espíndola y León, 2002). De tal manera, existen

distintas interpretaciones acerca de los factores que originan el abandono temporal y la posterior “deserción” de niños, niñas y jóvenes del sistema escolar formal. Es posible comprender la problemática, a partir de dos dimensiones, los cuales son: factores extraescolares y factores intraescolares (Espinoza, Castillo y González, 2012).

Los factores extraescolares se refieren a aquellos que se encuentran fuera del sistema escolar, en donde la situación socioeconómica y el contexto familiar de niños, niñas y jóvenes actuarían como principales causales directas e indirectas del abandono escolar (Íbid). Al respecto, se mencionan la pobreza, marginalidad, como también la inserción laboral y las bajas expectativas de la familia, especialmente de los padres con respecto a la educación (Castillo, 2003; Naciones Unidas, 2005; PREAL, 2003 en Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2010).

El segundo grupo de factores, hace referencia a aquellos que suceden en el interior del establecimiento como generadores de dificultades para la permanencia de estudiantes en el sistema educativo (Espinoza, Castillo y González, 2012). Bajo esta dimensión, se pueden considerar problemas relacionados con la conducta, el bajo rendimiento, la repitencia, la poca concentración y comprensión de contenidos (Espinoza, Castillo, González, Santa Cruz, 2010).

Otras razones, por las cuales los aprendices se encuentran fuera del sistema escolar, según Julio (2010) refieren al aburrimiento, desmotivación, desinterés y/o disconformidad con el establecimiento educativo, anotaciones “negativas” o bajas calificaciones, expulsión por mala conducta, percepción de fracaso por parte del estudiante y desagrado por estudiar.

También desisten de la escuela, por experiencias negativas que se generan con compañeros, directivos y profesores, respecto a la convivencia y relaciones interpersonales (Espinoza, et al 2010), donde las interacciones con los docentes se caracterizan por el autoritarismo y el adultocentrismo, las cuales serían las principales causales que detonan la “deserción” temprana desde el sistema escolar (Marshall, 2003; Wolf, Schiefelbein y Schiefelbein, 2002 en Espinoza, et al 2010).

Estas interacciones docente-alumno, que se establecen por medio de una metodología de enseñanza basada en la disciplina y el cumplimiento de planes y programas, con contenidos desactualizados y apartados de la realidad de los niños, niñas y jóvenes, influyen directamente en su motivación por aprender y mantenerse en el sistema escolar (Espíndola y León, 2002).

Finalmente, se considera que algunos modos de apropiación del saber mediados por el trabajo, el lenguaje y la afectividad propios de la relación pedagógica en el primer ciclo de educación básica municipal, podrían obstaculizar prematuramente, la construcción de su identidad de aprendiz (Julio 2014), ocurriendo especialmente, entre aquellos niños, niñas y jóvenes que se encuentran en un estado de vulnerabilidad educativa y social, ya que algunos docentes incidirían en su concepción de aprendiz o en la creencia de que “por ser pobre” son incapaces de aprender, debido a que la escuela representa el lugar donde no se les valida como legítimos aprendices, generando en ellos y ellas una experiencia de fracaso social (Julio, 2010a).

5. Secuelas de las trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas

Las trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas afectan al Estado, a las instituciones educativas y especialmente a la vida de los niños, niñas y jóvenes, junto a sus familias. En este trabajo, nos ocupamos de éstos últimos, las secuelas de esta interrupción en su trayectoria de aprendizaje escolar, en tanto representan un obstáculo para su transición educativa, social y económica (Espíndola y León, 2002).

Las trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas, desde la visión del Estado y las políticas públicas, constituyen un problema considerando que influyen en la eficacia del gasto público, incidiendo a su vez en las bases del desarrollo socio-económico del país generando elevados costos sociales y privados (Íbid). Los gastos sociales implican la contratación de trabajadores menos competentes, dado que no han culminado niveles básicos de educación y las destrezas

necesarias para mantenerse fuera de la pobreza durante la vida activa y a su vez, para beneficiarse de cursos de capacitación brindados por el Estado o empresas, un ejemplo extremo de esto es el analfabetismo. “La baja productividad del trabajo, y su efecto en el (menor) crecimiento de las economías, se considera también como un costo social del bajo nivel educacional que produce el abandono de la escuela durante los primeros años del ciclo escolar.” (Espíndola y León 2002, p.2)

Ahora bien, aludiendo a los costos privados como consecuencia de la interrupción de trayectorias de aprendizaje escolar, los autores reconocen la reproducción de las desigualdades sociales y de la pobreza de generación en generación, junto con la exclusión social, lo que interfiere en el fortalecimiento de la inclusión y la democracia. Esto se explica dado que al no cumplirse el derecho a la educación, disminuye la posibilidad de desarrollo personal y profesional, por ende la de conseguir un trabajo estable, existiendo una disminución de ingresos laborales al no completar el ciclo escolar, teniendo en cuenta que los trabajos mejor remunerados los obtienen personas con estudios finalizados (Íbid).

Otra secuela, se relaciona con el trabajo infantil, existiendo la posibilidad de trabajar para una empresa, en la calle, también el hacerlo en la casa, o después de un tiempo permanecer inactivos. En muchos casos esta decisión, obligación o necesidad surge como una solución de corto plazo a dificultades financieras y la generación temprana de experiencia laboral (Sapelli y Torche, 2004). Sin embargo, como se ha mencionado, esta interrupción representa un problema en el futuro económico no solo del aprendiz, sino también de su entorno familiar más cercano, como por ejemplo la falta de recursos para asistencia médica y alimentación, aumentando la posibilidad de cesantía, discriminación, delincuencia y consumo de sustancias (Espíndola y León, 2002).

Finalmente, se evidencia una vulneración del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes, así como una desigualdad social. Según Julio (2010a) los aprendices se enfrentan a una serie de dificultades a nivel afectivo, en su autoconcepto de aprendiz y por ende, en su visión como persona, referida a su

posibilidad de aprender y resolver problemas. Lo anterior se genera principalmente en aquellos que pertenecen a un estrato socioeconómico bajo, ya que se genera unainvisibilización de la identidad de aprendiz de los niños, niñas y jóvenes que pertenecen a familias en situación de pobreza dado que la “marca de pobre” se superpone a la identidad de legítimo aprendiz, anulándola.

Dentro del área educativa las interacciones sociales de los niños, niñas y jóvenes con sus profesores y compañeros son de suma importancia para el desarrollo académico y las habilidades sociales, por el contrario, las interacciones sociales negativas y la falta de oportunidades generadas por la interrupción de las trayectorias de aprendizaje escolar, genera en ellos la frustración de ambiciones y expectativas. La falta de reconocimiento invisibiliza y afecta la participación, el aprendizaje y el desarrollo. Por el contrario, el reconocimiento y una buena experiencia académica son factores protectores. (Pardo, Sandoval y Umbarila; 2004).

6. Problema de investigación, pregunta y objetivos

A partir de los antecedentes planteados emerge la pregunta de investigación ya presentada: *¿Qué hacen o dejan de hacerlos profesores y las profesoras de primer ciclo de educación básica municipal para que los niños y las niñas permanezcan o interrumpan sus trayectorias de aprendizaje en el sistema escolar?*

Este estudio tiene por objetivo *develar la relación pedagógica existente en el primer ciclo de Educación Básica en una escuela municipal, desde el punto de vista de profesores de aprendices en situación de vulnerabilidad educativa para aportar en la continuidad de sus trayectorias de aprendizaje escolar.*

Desde una perspectiva de educación inclusiva, la problemática planteada estaría en la escuela. La escuela se constituye en un contexto generador de barreras para la participación y en consecuencia para el aprendizaje de niños y niñas. Cabe mencionar que la Comisión de Expertos de Educación Especial(2004)

y Salvador (1997) señalan que las dificultades de aprendizaje son de origen interactivo, distinguiéndose aquellas de naturaleza intrínseca y extrínseca, las que pueden presentarse en el transcurso de la vida escolar. Esta perspectiva no solo centra las dificultades de aprendizaje en las diferencias individuales sino también en la respuesta educativa, siendo ésta más dominante. El obstáculo metodológico (Salvador, 1997) hace referencia a las mediaciones que realiza el docente, que den cuenta de las características de cada estudiante. Por lo tanto, la mediación pedagógica no se centra en las dificultades que pudiesen presentar los niños, sino en la modificación de la enseñanza con el objetivo de optimizar el proceso de aprendizaje y desarrollo.

Es preciso destacar, que las dificultades de aprendizaje son generadas por obstáculos en el reconocimiento y valoración de la propia identidad cultural, y en la participación plena en el aula, debido a que se aprende interactuando en comunidades de práctica (Rogoff, 1983, 1987; Lave, 1991 y Wenger 2001 en Julio, 2010a y 2014). La restricción para participar se produce de forma preferente en la relación pedagógica que se establece entre el profesor y el aprendiz; entre pares y en la mediación entre el saber cultural y el saber pedagógico lo que dificulta la resignificación y continuidad en el desarrollo de la identidad de aprendiz, durante el transcurso de sus trayectorias de aprendizaje escolar (Julio, 2014).

Como se ha mencionado, esta investigación se lleva a cabo desde un paradigma educativo inclusivo y desde la perspectiva de Derecho, teniendo presente los acuerdos pactados por Chile, velando por los derechos de toda índole de niños, niñas y jóvenes. Conjuntamente, se han destacado diferentes antecedentes empíricos que señalan, un número importante de aprendices que ven vulnerado su derecho a la educación. En consecuencia y acorde a esta realidad, este Trabajo de Titulación pretende recoger y analizar información primaria de los profesores para aportar en la formación inicial y continua de éstos y a la prevención de la interrupción temprana de trayectorias de aprendizaje escolar de niños y niñas de primer ciclo básico. A partir de lo planteado, se han

propuesto el siguiente objetivo general de investigación y los objetivos específicos correspondientes:

Objetivo General:

- Develar la relación pedagógica existente en el primer ciclo de Educación Básica en una escuela municipal, desde el punto de vista de profesores de aprendices en situación de vulnerabilidad educativa para aportar en la continuidad de sus trayectorias de aprendizaje escolar.

Objetivos Específicos:

- Describir la relación pedagógica existente en el primer ciclo de Educación Básica de una escuela municipal de la comuna de Valparaíso.
- Determinar obstáculos y facilitadores de la relación pedagógica para la retención escolar de aprendices en situación de vulnerabilidad educativa que manifiestan sus profesores.
- Proponer algunas orientaciones para facilitar la continuidad de trayectorias escolares de aprendices en situación de vulnerabilidad educativa.

Para esquematizar el cumplimiento de los objetivos específicos, se propone el siguiente cuadro, el cual da cuenta de las actividades necesarias para el logro de los objetivos.

Objetivo Específico	Actividad
<p>Describir la relación pedagógica existente en el primer ciclo de Educación Básica de una escuela municipal de la comuna de Valparaíso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de entrevistas. • Aplicación de entrevistas. • Análisis y justificación teórica de los hallazgos. • Discusión de los resultados.

<p>Determinar obstáculos y facilitadores de la relación pedagógica para la retención escolar de aprendices en situación de vulnerabilidad educativa que manifiestan sus profesores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de entrevistas a profesores, cuyos ejes temáticos estén orientados a la determinación de obstáculos y facilitadores para la retención escolar. • Análisis de entrevistas para determinar barreras y facilitadores en la relación pedagógica de estos profesores.
<p>Plantear algunos orientadores para determinar posibles estrategias a utilizar y responder a las necesidades de niños, niñas y jóvenes con vulnerabilidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de las entrevistas revisadas, considerar las necesidades, facilitadores y obstáculos de la relación pedagógica. • Determinar a través de la teoría, proponer principios orientadores. • Realizar informe para el establecimiento con principios orientadores y sugerencias.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Este capítulo pretende sustentar teóricamente el estudio del problema planteado. Para lograrlo se han seleccionado aquellos conocimientos que necesitan ser profundizados para comprender el problema, entre ellos se destaca la relación pedagógica, por ser el objeto de estudio.

1. Educación inclusiva

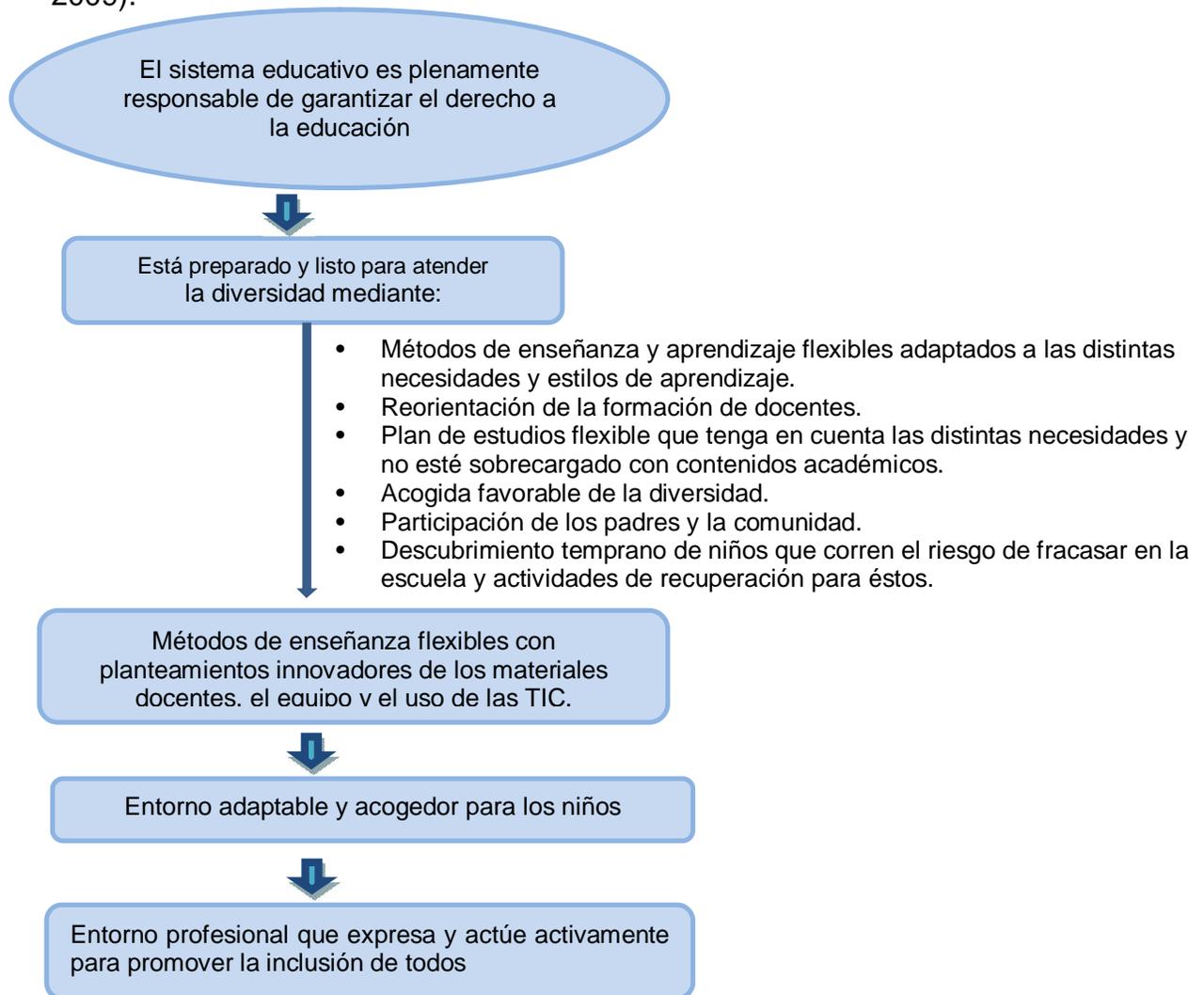
La educación inclusiva es una educación que se orienta por el principio de inclusión, el cual puede ser entendido como un proceso que pretende reducir la exclusión de los educandos del sistema educativo, abordando y atendiendo las necesidades de éstos, a través de una mayor participación. Así también esta perspectiva de educación inclusiva, busca transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje, para responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2009). Todo ello implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que incluya a todos los niños y niñas en edad escolar y confirmando que es responsabilidad del sistema educativo regular, educarlos y educarlas a todos y a todas (Íbid).

La justificación de la inclusión, se debe a dos razones principales. Por una parte, existe una razón educativa, la cual establece que las escuelas tienen que considerar distintos modos de enseñanza para responder a las características individuales, y que estos modos sean beneficiosos para todos los estudiantes. En segundo lugar, existe una razón social, la cual indica que las escuelas inclusivas pueden generar cambios en la concepción que los estudiantes tienen de la diversidad, pues formando a todos los niños y niñas en forma conjunta, se puede lograr constituir una sociedad más justa y menos discriminatoria. A su vez la educación inclusiva, genera oportunidades de aprendizaje tanto a los maestros

como a los estudiantes, percibiendo la diversidad, no como un problema, sino como un facilitador para el aprendizaje, siendo un reto o desafío constante para los docentes (Íbid).

La perspectiva de educación inclusiva (Figura 1), “supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo” (Unesco 2009, p.15). Desde esta concepción, las dificultades de aprendizaje no residen en el educando, sino que se ven influencias del entorno de aprendizaje. De este modo, si se reorganiza la escuela y se implementa una mejor atención a la calidad de la educación, todos los niños, niñas y jóvenes pueden aprender.

Figura 1: La educación a través del prisma de la educación inclusiva (UNESCO, 2009).



Para promover la inclusión, es necesario identificar y eliminar las barreras al aprendizaje, considerando estas últimas como aquellas que obstaculizan el desarrollo y derecho de una educación inclusiva. Tales barreras, pueden ser creencias o actitudes, que se concretizan en prácticas que no promuevan la inclusión generando exclusión, marginación o fracaso escolar (Unesco, 2005 en Echeita y Ainscow 2010).

Esta investigación se sustenta en este paradigma, pues se concibe la educación como un derecho inherente a todas las personas. Considerando que el problema de las trayectorias de aprendizaje inconclusas tempranamente, no se centran en el sujeto, sino en el sistema educativo que no cumple con los requerimientos para atender las necesidades de este grupo de estudiantes que no concluyen sus trayectorias de aprendizaje escolar. Por lo tanto, es el sistema escolar, quien debe responsabilizarse de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, lo cual se puede lograr, a través de la cultura, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002), las cuales se concretizan en:

“métodos de enseñanza y aprendizaje flexibles adaptados a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje, reorientación de la formación de docentes, plan de estudios flexible que tenga en cuenta las distintas necesidades y no esté sobrecargado con contenidos académicos, acogida favorable de la diversidad, participación de los padres y la comunidad así como descubrimiento temprano de niños que corren el riesgo de fracasar en la escuela y actividades de recuperación para éstos” (Unesco 2009, p.15).

En este sentido, el trabajo de titulación pretende aportar en aspectos ligados a la reorientación de la formación docente, el descubrimiento temprano de los niños en riesgo de “deserción” y su recuperación. En donde la relación pedagógica cobra relevancia como facilitador u obstaculizador de la continuidad de trayectorias de aprendizaje escolar de los estudiantes en situación de pobreza. Esta relación se definirá en siguiente apartado.

2. Sobre una concepción de Relación Pedagógica

Como se ha indicado en la introducción de este capítulo, el objeto de estudio de esta investigación es la relación pedagógica; por ello, resulta sustantivo profundizar en ella para la comprensión del problema planteado.

Según Tezanos (1983), esta relación se constituye entre un objeto y un sujeto. El objeto de esta relación se configura como un supra-objeto constituido por el saber social, el saber pedagógico y la mediación entre ambos. Asimismo, el sujeto se constituye en un supra-sujeto toda vez que está compuesto por el maestro o profesor(a), el aprendiz o alumno(a) y los modos de relación entre ambos. La relación sujeto-objeto en el discurso pedagógico es, según la autora, una relación de conocimiento y como tal se origina en intereses. Los distintos tipos de interés que se encuentran en la base de la relación sujeto-objeto determinan las formas que adopta dicha relación.

Sobre lo expuesto y siguiendo los planteamientos de Tezanos, la relación pedagógica, puede ser definida como “el espacio que media la formación de sujetos y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto cognitivas como sociales” (Tezanos, 2007, p.66), también esta relación pedagógica es definida como “los modos de apropiación del saber mediados por el trabajo, el lenguaje y la afectividad” (Tezanos 1983 en Julio, 2014 p. 225). Siendo esta relación el objeto de estudio de la investigación pedagógica, posibilita la recuperación del sujeto y sus relaciones intersubjetivas en los procesos investigativos (Julio, 2014).

La relación pedagógica también puede entenderse como una red de vínculos morales de relaciones con cierta permanencia y ordenada a fines donde el estudiante es visto como “un ser en devenir”, al cual debe tutelársele su derecho al desarrollo y a la autodeterminación (Wulf, 1998 en Barahona, 2004).

Este trabajo de titulación considera el planteamiento de los autores revisados en tanto asume que la relación pedagógica es un espacio donde emergen distintos vínculos relacionales, predominando el desarrollo integral del sujeto que aprende.

El eje central de la relación pedagógica según Tezanos (1992, en Julio, 2014) es la formación, la cual es llevada a cabo por alguien, de un modo, en un tiempo, en un espacio y con un objetivo determinado. Claramente, en la relación pedagógica el favorecer el desarrollo cognitivo y social de una persona constituye un elemento central, por ello en esta investigación se considerarán dos concepciones de desarrollo: El Ecológico (Bronfenbrenner, 1987 en Julio, 2014) y Sociocultural (Rogoff, 1993, 1997, 2002, 2003 en Julio 2014). Desde Bronfenbrenner, la formación pretende favorecer “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (1987, p.23, en Julio, 2014 p.112), cambio que se realiza en el contexto de entornos diferentes o sistemas interconectados. Por lo que, siguiendo con la autora, los procesos formativos han de ocuparse o acompañar las transiciones ecológicas que viven las personas en los cambios de rol o entornos durante toda su vida (Julio, 2014)

Desde la perspectiva de Julio (2014), la formación se realiza a partir del reconocimiento de las diferencias cualitativas entre culturas, para que las personas que pertenecen a ellas, aborden los problemas de la vida cotidiana considerando por una parte, los recursos y apoyos que portan las otras personas con quienes interactúan y por otra, las prácticas culturales de sus entornos.

En este contexto, se asume con Julio que la relación pedagógica:

“es una totalidad que expresa el contexto social en el cual se articula y se concreta a través del trabajo, la afectividad y el lenguaje como intermediaciones de la relación maestro-alumno, que a su vez, está centrada en un interés por la transmisión y apropiación de ciertos saberes aceptados como válidos por la sociedad en la cual está inserta. La relación pedagógica tiene como fin último el rompimiento de las relaciones de poder, a través del aprendizaje y consecuentemente del descubrimiento, por parte de los sujetos que en ella participan de las reglas de juego, las cuales definen los modos de relación en y con una determinada realidad social” (Tezanos, 1983, p.314-315).

3. Constituyentes de la relación pedagógica: el supra-objeto y el supra-sujeto.

La relación pedagógica como se ha definido anteriormente, es un espacio que se sustenta en distintos vínculos relacionales, la cual está conformada por un supra-objeto y un supra-sujeto, los que serán profundizados en los siguientes apartados.

3.1 Relación pedagógica y sus constituyentes: El Supra-Objeto.

Tal como lo indica Julio (2014) siguiendo a Tezanos (1983), el objeto en la relación pedagógica “es un objeto inmaterial del cual podemos hablar como un supra-objeto que está constituido por la relación que se establece entre el saber pedagógico y el saber social, los modos que adopta esta relación y las contradicciones que en ella surgen” (Julio, 2014, p.147). Por ende, se explicará qué entendemos por el saber social, el saber pedagógico y la relación entre estos elementos que componen el objeto.

Considerando los aportes de Tezanos (1983) con Julio (2014), se puede afirmar que el saber social está constituido por la acumulación de saberes “científico-filosóficos”, saberes “comunes” y folclor que la sociedad ha construido a través de las transformaciones en las relaciones del hombre con la naturaleza y de las relaciones consigo mismo como sociedad. Pero el saber social no es cada uno de estos saberes, considerados separadamente, sino que está estructurado sobre la articulación, interacción y contradicción entre los mismos. El resultado de ellos es “un “saber social hegemónico” que será transmitido institucionalmente a los sujetos sociales” (Julio, 2014, p.143). Lo anterior, entendiendo que Tezanos comprende el saber hegemónico desde la perspectiva de Gramsci que:

“implica y supone una unidad intelectual y una ética conforme a una concepción de la realidad que ha superado el sentido común y se ha tornado crítica, aunque sólo sea dentro de límites estrechos (...) El proceso de desarrollo (de la hegemonía)

está vinculado a una dialéctica intelectuales-masa; el estrato de los intelectuales se desarrolla cuantitativa y cualitativamente; pero todo salto hacia una nueva “amplitud” y complejidad del estrato de los intelectuales está ligado a un movimiento análogo de la masa de los simples, que se eleva a niveles superiores de la cultura y amplía simultáneamente su esfera de influencia, entre eminencias individuales o grupos más o menos importantes en el estrato de intelectuales especializados” (Gramsci, 1975 en Julio, 2014, p.144).

En el contexto del discurso pedagógico, se levanta la pregunta sobre “cómo se median los modos de apropiación de este saber social hegemónico en la institución pedagógica” (Íbid), según Tezanos, la mediación se realiza a través del saber pedagógico que

“está constituido por los diferentes modos que adopta la mediación de la apropiación del saber social y se concreta en la práctica pedagógica institucional. Estos modos de apropiación expresan las visiones del mundo que se construyen en una determinada totalidad social, concretadas en el saber social hegemónico” (Julio, 2014, p.144).

El saber pedagógico hace referencia al saber enseñar o a las formas de transmisión institucional del saber social, lo que se concreta a través de métodos de enseñanza, sustentados en la reflexión entre la teoría y la práctica pedagógica, por lo que Tezanos corrobora que el saber pedagógico “pertenece por derecho propio a los maestros, quienes lo elaboran, construyen y transforman” (Tezanos, 1983 en Julio, 2014, p.144).

Tal como nos indican las autoras, es preciso considerar que, los términos “enseñar” y “aprender” han variado en cuanto a su significación y relación, ya que su cambio se fundamenta en función de los paradigmas presentes en un momento de la historia determinado. Con el objetivo de desplazar ideas orientadas a tendencias científicas del concepto de pedagogía, los cuales asumen el enseñar como

“sinónimo de inculcación acrítica del saber social, tendiendo a instrumentalizar al sujeto social (...) [y] el aprender deviene en un proceso memorístico y repetitivo del saber social que, en función de una racionalidad instrumentalizadora, impone

representaciones y no permite un cuestionamiento sobre el fin de las mismas” (Tezanos, 1983 en Julio, 2014, p.144-145).

Por ello las autoras indican que para recuperar los sentidos originales de la pedagogía y a su vez los conceptos enseñar y aprender, según Tezanos es necesario remontarse a sus inicios históricos relacionados a la mayéutica socrática. Así, enseñar se define como “una relación dialógica que toma del verbo “educar” el sentido de cultivar o tender a “sacar” algo hacia fuera” (Tezanos, 1983 en Julio, 2014, p.145) y el aprender “tiende a significar la posibilidad de la re-creación del saber, en tanto permite al sujeto que aprende generar sus propias representaciones y preguntarse por el fin de las mismas” (Íbid), de este modo la re-construcción del saber social se logra a través de la recuperación de los sentidos de enseñar y aprender.

En síntesis, cabe señalar que el objeto en la relación pedagógica está compuesto por el saber social y el saber pedagógico, de esta manera,

“el contenido del objeto se define por su carácter de posibilidad de apropiación por parte del sujeto del discurso. En consecuencia pierde su carácter tradicional de unicidad objetiva en el alumno. Este deviene, entonces, en uno de los elementos de la relación que va a constituir el sujeto en el discurso pedagógico” (Tezanos, 1983 en Julio, 2014, p.146),

3.2 Relación pedagógica y sus constituyentes: El Supra-sujeto

Siguiendo con las autoras, el supra sujeto se establece de acuerdo a la relación entre profesor y aprendiz dentro de un contexto educativo. Esta relación está mediada por el trabajo, el lenguaje y la afectividad, lo que puede facilitar u obstaculizar el proceso de transición de los aprendices desde una situación de heteronomía a una situación de autonomía. La relación pedagógica se concretiza en la escuela, cuyas mediaciones articuladas tienen el objetivo de favorecer la transmisión y apropiación de saberes teóricos y prácticos (Tezanos, 1983 en Julio, 2014).

Según las autoras, la relación pedagógica que se da entre maestro y alumnos (Supra-sujeto), puede ser comprendida considerando dos aspectos,

desde una perspectiva instrumental como desde una perspectiva transformadora. En la primera, la relación pedagógica está dada por la transmisión y adquisición de habilidades y destrezas, a partir de un conocimiento teórico impuesto, mientras que desde una perspectiva transformadora, se suscitan experiencias de aprendizaje que favorecen la construcción de una nueva realidad, re-creadora de los saberes sociales acumulados. A partir de esta nueva concepción, es donde los medios de apropiación del saber o las mediaciones de la relación pedagógica tienen una mayor relevancia. (Tezanos, 1983 en Julio, 2014).

En este sentido las relaciones tienen tanta o mayor importancia que el propio contenido, pues como señala Tezanos “lo fundamental en la apropiación es el proceso de construcción de los conceptos no sólo por la denotación “actual” sino el posible desarrollo de las connotaciones de los conceptos en contextos diferenciados” (Tezanos, 1983 en Julio, 2014, p.147). De esta manera, es necesario profundizar cada uno de los elementos mediadores de la relación pedagógica, ya antes señalados (trabajo, lenguaje y afecto), los cuales serán descritos en los párrafos siguientes.

4. Los elementos mediadores de la relación pedagógica.

Como se ha indicado con anterioridad, de acuerdo a la definición planteada por Tezanos (1983 en Julio, 2014), la relación pedagógica es entendida como los modos de apropiación del saber mediados por el trabajo, lenguaje y afecto, siendo necesario definir cada uno de estos elementos, lo cual se desarrollará en profundidad en los siguientes apartados.

4.1 Los elementos mediadores de la relación pedagógica: Trabajo

En la escuela, el término trabajo puede tener diferentes connotaciones dependiendo de la perspectiva que se asuma, es decir mecanicista instrumental o transformadora (Tezanos, 1983). En el caso de la primera perspectiva, el trabajo

se asume en base a una metodología estrictamente pre-establecida, a diferencia de la perspectiva transformadora, en donde el trabajo es visto como una vivencia liberadora, ya que la forma en que se lleva a cabo puede modificarse de acuerdo a las características propias del aprendiz (Íbid).

Otra manera de definir trabajo “es la determinación de la esencia humana. Es la mediación de la transformación y la apropiación del “mundo objetivo” y “en la medida en que su relación con el objeto constituye la manifestación de la realidad humana, el trabajo es la expresión real de la libertad humana” (Marcuse, 1971 en Tezanos, 1983, p.8). Según esta definición, la vivencia del trabajo pedagógico permite al ser humano apropiarse, organizar y transformar “la naturaleza y su relación consigo mismo y con los otros a través de la producción. El producir implica aquí actividad vital, genérica, libre y en consecuencia, creadora” (Íbid). Como contraposición, desde una vivencia basada en la perspectiva mecanicista, el trabajo va a implicar una re-producción (Marx, 1844 en Julio, 2014).

En este trabajo de Titulación, es relevante profundizar en los métodos que acogen los docentes para llevar a cabo el concepto de trabajo, considerando que éste último brindará las pautas para orientar la metodología, estrategias, actividades y adecuaciones a realizar, a su vez, los modos de trabajo pedagógico condicionarán la relación existente entre maestro y aprendiz (Julio, 2014).

Según Freire (2002), la enseñanza debe respetar y conocer los conocimientos previos y la identidad cultural de sus estudiantes. El respetar no solo los saberes con que se incorporan los alumnos a la escuela, saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria, sino también, debatir con los estudiantes en relación a la enseñanza de los contenidos. En el caso de las clases populares,

“¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación o los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de las personas? ¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?”(Freire, 2002, p.32).

Freire también propone que para enseñar se necesita reconocer y asumir la identidad cultural de los estudiantes, donde el término asumir alude a que en una práctica educativa crítica, se generan las condiciones para que los educandos se relacionen entre sí y con los docentes, compartiendo sus experiencias. Es por ello, que los aprendices deben asumirse como seres sociales e históricos, seres pensantes, comunicantes, transformadores y creadores (Freire, 2002).

Los modos de trabajar que utilizan los docentes influyen directamente en el aprendizaje y en la construcción de la identidad cultural de los estudiantes, ya que “el aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado” (Freire 2002, p.43).

4.2 Los elementos mediadores de la relación pedagógica: Lenguaje

Siguiendo con Julio (2014), la relación pedagógica, es una relación intersubjetiva y compleja, donde el lenguaje se transforma en un medio de comunicación fundamental entre quienes interactúan en dichos contextos, no solo como un medio de relaciones interpersonales, sino también como un medio de apropiación del saber social a través del saber pedagógico propio de los profesores.

Como señala Vygotsky (1995) la función primaria del lenguaje es la comunicación y por lo tanto, genera el intercambio social, este autor también indica que cualquier actividad psicológica está mediatizada por los eslabones dados de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje. Por ende, éste posibilita la conexión entre los otros pero también como un trasmisor cultural, lo cual permite y forma parte central de la construcción de identidad de cualquier persona.

El lenguaje desde una perspectiva sociocultural, constituye una herramienta cultural por el cual los niños y niñas aprenden y desarrollan significados en un marco y contexto específico delimitado por las normas culturales, partiendo por los

padres y luego otras instituciones como la escuela, de esa manera aprenden los sistemas de valores y modelos de conducta. Por lo tanto, aprender el lenguaje implica dos procesos simultáneos, tanto aprender a significar la lengua materna, representando la realidad mediante signos, como también aprender a usarla como medio de aprendizaje (Halliday, 1982 en Bermeosolo, 2001).

Además, el lenguaje tiene funciones que son comunes a toda cultura y lengua, pues para cualquier niño al desarrollar el lenguaje descubre que es un facilitador para cumplir con ciertos propósitos. Halliday agrupa estas funciones en tres: metafunción experiencial o ideacional, interpersonal y textual. La primera de éstas, hace referencia a las representaciones e interpretaciones que se hacen del mundo externo e interno a partir de la propia experiencia, por lo que al usar la lengua como un medio de interacción con otros, se va construyendo y a la vez, manifestamos nuestro conocimiento del mundo según nuestra experiencia. La segunda metafunción, tiene un sentido plenamente comunicativo, señala que el lenguaje permite establecer relaciones con los otros en la medida que se participa en las actividades sociales y culturales, dadas en situaciones de reciprocidad, donde aportamos y recibimos información del medio. Esta función es la que permite la construcción de la propia identidad y la de otros en el discurso, considerando los estados emocionales y valores. La metafunción textual, en tanto, permite unir la representación (experiencia) y comunicación (interpersonal), para relacionar lo que se dice con el contexto (Halliday, 1982 en Bermeosolo, 2001).

A lo largo de su desarrollo, los niños van adquiriendo códigos, los cuales constituyen diferentes estrategias que los seres humanos dan a los usos del lenguaje, este sistema lingüístico se va conformando a partir del contexto en el cual se está inserto, determinado por su cultura y las relaciones sociales que se dan en éste. Los niños durante su desarrollo acceden a los significados del sistema, pero cada código va a depender y variar en cada grupo social (Halliday, 1982 en Bermeosolo, 2001). Estas relaciones de significados son el reflejo de la percepción y comprensión de las relaciones entre las entidades y acciones presentes en el entorno de los niños, por lo cual las emisiones lingüísticas de

éstos, proyectan su conocimiento de su mundo social más cercano (Owens, 2003).

A partir de lo anteriormente expuesto, esta tesis concuerda con Julio (2014) que los problemas en la relación pedagógica se suscitan principalmente en las interpretaciones y en los significados, puesto que en esta relación existe una simultaneidad de interacciones, las cuales tienen diferentes significados entre el supra sujeto como con el supra objeto, quienes a su vez interpretan las experiencias que se dan de acuerdo a la cultura de cada cual, convirtiendo la relación pedagógica en una relación compleja.

De este modo, el lenguaje es un medio de comunicación humano, entendido desde la dialogicidad (Pasquali, 1990; Prieto, 1999 y Freire, 2003 en Julio, 2014) que permite procesos de socialización e individualización (Molina, 2006 en Julio 2014). La comunicación para ser dialógica requiere de una simetría de condiciones y una mutua voluntad de entenderse con otros, es un terreno común que se forma entre seres diferentes, colaborando en igualdad de condiciones (Pasquali, 1990 en Julio, 2014). Así mismo Freire (2003 en Julio, 2014) indica, que este diálogo se da como un encuentro entre sujetos dialógicos, mediado por el contexto en el cual se encuentran, por sus historias de vida y que pueden transformar la realidad. Este diálogo es un acto de amor y una exigencia existencial, motivado por una fuerza que impulsa y por otro que re-significa a la persona como tal, y por lo tanto, no solo favorece los procesos de socialización sino también la individuación (Molina, 2006 en Julio, 2014).

Así entonces, la comunicación en la relación pedagógica, se vincula con las interacciones propias del ser humano, considerando sus experiencias de vida tanto pasadas, presentes y futuras (Prieto, 1999 en Julio 2014).

“En efecto, desde la perspectiva de la comunicación dialógica, la función social de enseñar de los profesores y las profesoras para formar a otros, se sustenta en un saber pedagógico que tendría que incluir un sólido conocimiento de sí mismo como persona y profesional y del alumno(a) como un legítimo otro/otra, como persona y aprendiz, más aún cuando ese otro es un niño o una niña en su primera etapa de formación en la escuela. Ciertamente, el encuentro consigo mismo, para

el re-conocimiento del sí mismo, se hace esencial para ir al encuentro de otro y al re-conocimiento de ese otro como un legítimo otro; al mismo tiempo que el re-conocimiento de este otro, permite y enriquece el re-conocimiento del sí mismo. El re-conocimiento del yo y del tú, posibilitan avanzar hacia la construcción de un nosotros, una comunidad de personas que aprende, que se construye y re-construye o dicho de otro modo, se desarrolla en relación” (Julio, 2014, p.155).

Tal como han señalado los autores antes mencionados, el lenguaje es parte de los modos de ser, propios de cada cultura, que se han adquirido en la medida que se participa, básicamente porque la cultura nos entrega patrones de comportamiento relacionales e interaccionales que es mediada por la lengua. Las personas se desarrollan en contextos históricos y culturales definidos, pero que en su trayectoria de vida transitan por diferentes sistemas. Como afirma Tezanos, el lenguaje

“aparece como una de las mediaciones esenciales en la relación pedagógica, vinculado necesariamente a la relación entre el enseñar y el aprender, entendido como la posibilidad o no posibilidad de generación de representaciones y del cuestionamiento de su sentido (...) establecer y comprender los modos de comunicación y su articulación con el mundo externo a través del cual pasa la posibilidad del discurso”. (Tezanos, 1983, p.324)

Por lo tanto, para Julio (2014) el lenguaje se vuelve obstáculo en la relación pedagógica principalmente por las interpretaciones derivadas de las diferencias culturales, especialmente cuando el lenguaje está solo al servicio de los intereses dominantes de la sociedad, en la cual está dada la institución educativa, contribuyendo a un desconocimiento y desvalorización de la historia de vida de los estudiantes (Julio, 2014), lo que se contrapone con una justicia cultural simbólica basada en el reconocimiento (Fraser, 2000 en Julio, 2014) y la valoración positiva del aprendiz y su manera de comprender e interpretar la realidad en la cual se está inserto (Rogoff, 1993, 1997 y Lave, 1991 en Julio 2014).

En síntesis el lenguaje cobra relevancia en la relación pedagógica toda vez que se configura en un medio para la participación, creación y apropiación de significados de la vida social y cultural de cada aula, en cada escuela. Ciertamente en ellas, como indica Julio:

“se aprende a partir de todos aquellos textos que se deben interpretar y producir, sean en base a medios cara a cara, impresos y/o digitales (...) el significado no solo es representado mediante la escritura, sino que (...) considera el aporte semiótico de diversos modos como gráficos, fotografías, mapas, esquemas, así como el habla los gestos y otros presentes en la interacción cara a cara” (Manghi, Badillo & Villacura, 2013, p.3 en Julio 2014)

Por lo tanto, el desafío para el profesor está en las formas de generar medios para la representación, expresión y motivación del contenido curricular (DUA, 2008), y adaptarlos a los códigos de los estudiantes, para favorecer su significación y de este modo, que el lenguaje no se vuelva un obstáculo de aprendizaje.

4.3 Los elementos mediadores de la relación pedagógica: Afectividad

Un tercer elemento de mediación que conforma la relación pedagógica es el afecto. Esta relación permite la apropiación de saberes, es una relación intersubjetiva, donde las interacciones están cargadas de emoción y afecto.

La afectividad como concepto puede ser entendida desde dos perspectivas interrelacionadas, tanto el intelecto como la razón (Piaget, 2001, 1952 en Julio, 2014; Céspedes, 2008), o bien como una construcción social y de significación cultural (Abramowski, 2010 en Julio, 2014). Para este trabajo de titulación la afectividad se entenderá como el motor o fuerza que impulsa una acción, como indica Piaget (2001 en Julio, 2014, p.161) “es la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa” lo cual es aprendido con otros, en las interacciones sociales, lo que permite establecer parámetro y valores propios de la cultura en la cual se están inmerso (Abramowski, 2010 en Julio, 2014). En el plano de lo afectivo cobran relevancia los sentimientos, las emociones, actitudes y prejuicios, otros aspectos como los intereses, las simpatías y antipatía por temas o personas, propias de las interacciones sociales (Piaget, 2001 en Julio, 2014). Tales reacciones son el

resultado de las experiencias de vida y de las relaciones con otros, de hecho todo niño y niña está programado para la armonía, y para desarrollarse de manera integral requiere de la ayuda de un adulto que lo guíe y eduque emocionalmente (Abramowski, 2010; Céspedes 2008 en Julio, 2014).

Cuando existe un ambiente donde abundan las interacciones amorosas, existen menos probabilidades de que los niños se transformen en adultos violentos, rabiosos, etc. (Céspedes, 2008). Por lo tanto

“las emociones son el resultado del procesamiento que efectúan estructuras de la vida emocional de los cambios corporales frente a las modificaciones internas y/o ambientales. Este procesamiento comienza durante el tercer trimestre intrauterino, y va adquiriendo una progresiva sofisticación al establecer relaciones con el mundo psíquico, mental y acceder finalmente a la conciencia” (Céspedes, 2008, p.21-22).

En relación a lo educativo, específicamente a lo que se refiere al profesor, existen diferentes formas de establecer los vínculos afectivos. Según Abramowski (2010 en Julio, 2014) existen por lo menos siete maneras. La primera hace referencia a la “competencia emocional” que tiene un docente, donde éste construye un vínculo con otros sobre la base de los afectos y éstos se constituyen en medio de la legitimidad del profesor.

La segunda manera, indica que para algunos docentes el mostrar afecto hacia sus estudiantes es desprofesionalizarse, y más bien centran el afecto en su trabajo, y ven la educación como una labor que requiere de vocación. Una tercera forma de querer, es aquella que establece la relación pedagógica a una relación materno-pastoral, una imagen de abnegación y entrega.

Una cuarta forma hace referencia al maestro que establece una distancia emocional con sus estudiantes y no se involucra con ellos. También, una quinta manera de querer, es aquella en donde se quiere a los estudiantes como una manera de compensar, porque en otros contextos no los quieren. Una sexta forma de querer, es poner el énfasis en la necesidad y debilidad del alumno, es asistencialista y un cuidado victimizante. Finalmente, una séptima forma de querer

es cuando esto se manifiesta a todos por igual, quien es un docente justo otorga su afecto de manera equitativa.

Por otra parte, en ocasiones los docentes no toman conciencia de las consecuencias que pueden tener sus actos al momento de enseñar a sus aprendices. Es por ello que, el hecho de reconocer al estudiante como persona y como aprendiz generará confianza en ellos y en lo que aprenden, lo que permite acercarnos a una educación más inclusiva.

De acuerdo, a la dimensión afectiva de la relación pedagógica, cabe señalar que funciona conjuntamente y de manera simultánea, con el trabajo y el lenguaje, idealmente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Considerando que tanto el trabajo como el lenguaje, se “nutren” del afecto, pues las vías de expresión afectiva son el lenguaje verbal, no verbal, las conductas y acciones (Céspedes, 2008) lo que se relaciona directamente con las dimensiones señaladas, ya que a través de la práctica pedagógica, de manera consciente o inconsciente, se manifiestan diferentes formas de afecto.

5. Estudiantes prioritarios

De acuerdo a lo establecido por la ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) N° 20.248 (2008), cuyo objetivo es mejorar la calidad y la equidad de la educación en Chile, a través de una subvención a escuelas para beneficiar a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. El concepto de estudiante prioritario corresponde a aquellos alumnos cuya situación socioeconómica de sus hogares dificulta las posibilidades de enfrentar el proceso educativo adecuadamente, según las exigencias del sistema escolar. A partir de esta concepción, se profundizará esta temática, en relación a cómo afecta la vulnerabilidad socioeconómica al estudiante y su proceso educativo, lo que se desarrollará a continuación.

5.1 ¿La pobreza sinónimo de fracaso escolar?

Existe la creencia de que los estudiantes que viven en situación de pobreza fracasarían en la escuela, por su condición de “pobres”, esta idea es reconocida en la política pública y en algunos grupos de expertos (Julio, 2014).

En primera instancia, se establece que los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, asisten y se concentran en escuelas municipales, las cuales obtienen los resultados educativos más bajos, considerando las mediciones de aprendizaje escolar, a nivel nacional como internacional (Íbid).

De acuerdo con la autora, pareciera ser que estos aprendices no estarían alcanzando los requisitos mínimos para cada nivel educativo en cada sector y subsector de aprendizaje y menos aún lo estarían haciendo en los tiempos y etapas organizadas según lo que establece el currículum escolar nacional. Es por esto, que desde las propias normas y prescripciones oficiales del sistema educativo escolar, se juzga la mayoría de las veces, que estos estudiantes estarían aprendiendo menos y que por lo mismo “fracasarían” más en la escuela, a diferencia de aprendices de otros estratos socioeconómicos. Sin embargo, Julio (2009) señala que el nivel socioeconómico no es una variable que por sí sola repercute en los procesos educativos, en otras palabras el pertenecer a un estrato socioeconómico bajo, no implica fracaso en la escuela. Según su estudio existen algunos aprendices que tienen mayor o menor fragilidad respecto de fracasar en el sistema escolar con las exigencias que éste les impone.

Por otra parte, se respalda la creencia de investigadores y de la escuela respecto de la incidencia de la “situación de pobreza” en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, lo que se debe por una parte a las características propias de la familia a la que pertenecen como también a sus propias situaciones biopsicosociales. Desde algunos análisis educativos propuestos, la incidencia familiar estaría dada por el capital cultural y social, relacionados con temas estructurales de capital económico (Bustos et al., 2001; Burrows & Olivares, 2006 en Julio, 2014). La mayoría de los estudios sustentan

que los problemas de aprendizaje estarían dados por las mismas características biopsicosociales de los aprendices, por ejemplo sus características lingüísticas, de “comportamiento” o “conducta”, de trabajo y/o de salud como aquellas de índole nutricional, de consumo, embarazo, entre otras. (Boetto & Aracena, 2004; Díaz, 2004; Olavarría, 2007; Plaza, et al., 2001; Paz Ciudadana, 2001; Pérez et al., 2005 y 2006; Méndez, 2001; Mertz & Uauy, 2002; Sapelli & Torche, 2004; Schkolnik, s/f; Valderrama, et al., 2007 en Julio, 2014).

Si se considera que las propias creencias son construidas socialmente (Berguer y Luckmann, 1995 en Julio, 2014); que el sistema educativo chileno es centralizado, jerárquico y segmentado por clases sociales (OCDE, 2004 en Julio, 2014); que las normativas y prescripciones oficiales deben de ser cumplidas y que dicho cumplimiento es evaluado de manera homogénea (SIMCE, PISA en Julio, 2014) en la política nacional. Entonces, siguiendo con la autora “es posible afirmar que las creencias llegarán hasta la escuela como creencias validadas o legitimadas y lo harían a través del poder de legitimación que la sociedad ha asignado a las instituciones de gobierno y a las universitarias o académicas” (Julio, 2014).

Por lo expuesto, para este trabajo de titulación es relevante profundizar en algunas de las evidencias que legitiman la creencia educativa referida, a aquella que indica que los aprendices que viven en situación de pobreza fracasarían en la escuela, por su condición de “pobres”. La relevancia se constituye porque la creencia incide en el proceso de formación de niños y niñas en situación de pobreza, toda vez que incide directamente en las expectativas de los profesores y responsables del proceso formativo. Ciertamente, tal como nos recuerda Julio (2014) de ello ya nos advirtieron hace más de cuatro décadas Rosenthal y Jacobson (en Julio, 2014), en su clásico libro *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, publicado en 1968 por la Universidad de Harvard. A través de los análisis de una serie de trabajos empíricos y experimentales, los autores logran confirmar que las expectativas de los profesores tienen un efecto en la relación profesor alumno y una incidencia en

el rendimiento académico de los últimos. Fenómeno denominado por ellos como Efecto Pygmalión, que refiere a las “profecías autocumplidas” respecto de los estudiantes, entendiéndose de la siguiente forma: si los alumnos son clasificados y tratados de cierto modo por el profesor o profesora, por ese sólo hecho, se transforman en lo que se esperaba de ellos.

De esta manera, las expectativas son definidas como las “creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con las personas de nuestro entorno” (Musitu, Moreno, & Martínez, 2005, en Julio, 2014, p. 102), se asume que en el contexto escolar los profesores tienen expectativas específicas en relación al “rendimiento y conducta” de cada uno de sus estudiantes. Tales expectativas:

“inciden en la visión que los alumnos tienen de su realidad escolar y de sí mismos, en el tipo de relación que se establecerá entre alumno y profesor, en el clima social del aula y en el desarrollo del trabajo de clase. Así entonces, las expectativas sí inciden en sus estudiantes y esta incidencia, desde el punto de vista de esta tesis la realizan por medio de la relación pedagógica de la que nos ocupamos” (Julio, 2014, p.102).

Una de las evidencias que sustenta dicha creencia es el concepto y calificación de alumno “prioritario” otorgado en la Ley N° 20.248 (2008) conocida como Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), de acuerdo al artículo 2° “se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (Ley N° 20.248, 2008, p.2).

Por otra parte “para incorporarse al régimen de subvención escolar preferencial, cada sostenedor deberá suscribir con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, por el establecimiento educacional correspondiente. Dicho convenio abarcará un período mínimo de cuatro años, que podrá renovarse por períodos iguales” (Artículo 7° Ley N° 20.248, 2008. p 5).

Desde la perspectiva de Julio los estudiantes prioritarios

“se incorporan a la escuela y transitan en el proceso pedagógico como aprendices «carentes» o «incapaces»” lo que al mismo tiempo trae consigo la configuración de una crisis identitaria ¿Con quién me relaciono? ¿A quién formo? ¿Quién soy? ¿Un pobre o un Aprendiz, un aprendiz pobre? Crisis que se vive en la propia escuela y el sistema escolar, en los propios profesores y profesoras y lo que es peor aún, en los propios niños y niñas que provienen de familias en situación de pobreza y que comienzan su proceso de formación y de aprendizaje escolar”.(Julio, 2010, p.25)

Por lo tanto, las perspectivas de los docentes hacia sus estudiantes determinan e influyen en el reconocimiento y en la construcción de la identidad de los estudiantes como legítimos aprendices, lo cual favorece u obstaculiza tanto el desarrollo del aprendizaje como su identidad como persona integral.

6. Configuración de la identidad

En definitiva, tal como indica Julio (2014), la creencia de algunos profesores, de la escuela y de la academia de que cada niño y niña proveniente de familias en situación de pobreza, por pertenecer a dichas familias es un aprendiz “carente o incapaz”, va creando en los estudiantes dicha identidad en su trayectoria escolar. El estudio de Julio (2014) asume la identidad desde un enfoque psicosocial (Íñiguez, 2001 en Julio, 2014) y socioantropológico (Giménez, 1997 y Díaz, 2006 en Julio, 2014). Asimismo, la comprende al mismo tiempo como una construcción individual y social que se va desarrollando a partir de las experiencias vividas, por ello es posible afirmar con la autora que es subjetiva, interaccional y continua. Configuración que en el caso de la “identidad de aprendiz” se levanta sobre los cimientos de las diversas experiencias de participación (Rogoff, 1993, 1997 en Julio, 2014) de los aprendices en comunidades de práctica (Wenger, 2001 en Julio, 2014) a las que pertenecen y con quienes interactúan en ellas, antes de ingresar a la escuela y durante su tránsito en ésta.

Al otorgar una identidad de “carentes” o “incapaces”, los estudiantes se van convirtiendo en el imaginario escolar en vulnerables, en riesgo, deprivados, marginados, desheredados, anómicos, y en variadas ocasiones como enfermos y peligrosos, debido a sus conductas violentas, delictivas y adictivas, entre otras (Julio, 2010a en Julio 2014). En definitiva, como personas fuera de la norma o «anormales» (Íbid, p.104)

“Algunos de los estereotipos (...) son asumidos, la mayor parte de las veces, por el sistema escolar y más específicamente por la escuela como comunidad de práctica. Se significan como educandos carentes de los códigos universales y culturales propios de la escuela (Bernstein, 1988; Cox, 1987); o bien con capacidades cognitivas, biológicas y socioafectivas limitadas, las que asociadas a competencias básicas para el aprendizaje se evidenciarían en algún handicap, déficit o trastorno (Devalle de Rendo & Vega, 1999; Duschatzky&Skliar, 2000 y 2001; Dávila & otros, 2006; Serra & Canciano, 2006; Baquero, S/F-b y 2006) o bien carentes de las condiciones de educabilidad (López & Tedesco, 2002; Navarro, 2002; Baquero, S/F-a) requeridas para iniciar el proceso escolar” (Julio, 2010 en Julio 2014, p.103).

De acuerdo con la autora, se piensa que las personas que provienen de familias en situación de pobreza, por el solo hecho de pertenecer a un grupo más bajo en la escala socioeconómica, serían considerados en

“una situación de riesgo (Holzman&Jorgensen, 2003; Donovan& otros, 2008) y vulnerabilidad social (Busso, 2001; Hopenhayn, 2001; Katzman, 2000 y 2001) y por ende, todos y todas tendrían una situación de vulnerabilidad educativa (Julio, 2007 y Julio, 2009) que los condicionaría a trayectorias de “fracaso escolar” (De Valle & Vega, 1999, Duschatzky, 1999; Espíndola& León, 2002; López & Steinberg, 2005; Raczynski, 2002)” (Julio, 2010, p.26-27 en Julio 2014, p.104).

Desde un contexto modernizador y a partir de criterios principalmente económicos (Veiga-Neto, 2001 en Julio, 2014) “pareciera ser que estas creencias, van cobrando mayor legitimidad que otras más complejas e interculturales, por lo tanto, la identidad estereotipada de “pobre” o “carente” se ha ido incorporando en el proceso pedagógico en general y en la relación pedagógica en particular” (Julio, 2014, p.104). Sin embargo, este trabajo de titulación asume, como Julio, a los niños, niñas y jóvenes como legítimos aprendices, independiente del nivel

socioeconómico al que pertenezcan y a su lugar de origen, ya que como personas tienen la necesidad básica de aprender y lo hacen en contextos situados, en sus comunidades de práctica (Julio, 2014).

7. Concepto de Educación Básica

Cada país organiza y estructura su sistema educativo de acuerdo a sus propias normas, convicciones, historia, entre otras características. Por lo que, las definiciones nacionales de “educación primaria”, no son equivalentes en sus contenidos, objetivos o formas de organización y, en algunos casos, simplemente no existe a nivel nacional un nivel educativo llamado “educación primaria” (UNESCO, 2004).

La educación básica puede ser definida a lo menos desde dos perspectivas. La primera desde un paradigma técnico instrumental, es aquella que tiene como objetivo satisfacer las “necesidades básicas de aprendizaje” de todos los niños y niñas de la sociedad, ésta se basa en la utilización de técnicas instrumentales básicas, como lo son la lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas (Jomtien, 1990 en Velaz 2008). La educación básica cuenta con técnicas relacionadas con conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes, necesarios para que las personas puedan vivir, desarrollar sus capacidades y habilidades, participar de forma plena en su desarrollo, trabajar, mejorar su calidad de vida, tomar sus propias decisiones y seguir aprendiendo a lo largo de su vida (Jomtien, 1990 en Velaz 2008). La segunda, desde un paradigma inclusivo, del cual se sustenta esta investigación, indica que la educación en términos generales, está dirigida a la formación de personas para que sean agentes críticos y reflexivos de su entorno, de tal manera se concibe a la educación básica como la formación fundamental de personas buscando su heteronomía y emancipación para la transformación social (Tezanos, 1983; Fuentes, 2008).

Es por lo mencionado anteriormente, que desde la Conferencia realizada en Jomtien (1990) se plantearon como objetivos el acceso a todas las personas a la

educación básica por considerarse primordial o fundamental para lograr la inclusión social y laboral, y la extensión del derecho de “educación básica” y a la capacitación a toda la población, tanto infantil, juvenil como adulta (Velaz, 2008).

Esta declaración mundial también acordó como prioridad, la educación básica debido a “razones sociales y políticas, razones de equidad y de justicia con los más pobres y con los más vulnerables del planeta. ‘Educación para aliviar la pobreza’ fue la consigna de la época y la consigna, concretamente, que dio sustento a la Educación para Todos” (Torres 2000 en Julio, 2014, p.29).

La UNICEF (1999) define la enseñanza básica como el espacio fundamental de integración de una sociedad, la cual posee una función estratégica para el desarrollo de las personas y el país, siendo de carácter obligatorio. Sin embargo, pasar de la idea de “asistir a clases”, a la preocupación por “aprender” como vector de las políticas educacionales, implica un giro mayor no solo para las políticas mismas y los educadores, sino también para la concepción social sobre lo que significa el derecho de los niños, niñas y jóvenes a la educación.

La educación básica se concluye cuando una persona ha logrado aprobar un número de grados/años de educación que es al menos equivalente a la duración actual de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) elaborada por la UNESCO (2004). Existen brechas claramente concentradas en sectores sociales menos favorecidos y en algunos países de América Latina, de los cuales Chile no se excluye. Se necesita desarrollar esfuerzos de una magnitud mucho mayor al realizado en las últimas décadas por aquellos que lideran la región para mejorar la calidad de la educación (Íbid). Los esfuerzos hacen referencia, principalmente, al mejoramiento de la formación inicial y labor docente. Temática que será abordada a continuación.

8. Formación inicial docente y su continuidad.

Teniendo en consideración que nuestra investigación se basa en las experiencias y percepciones de profesores que se desempeñan en el primer ciclo de educación básica, es necesario ahondar sobre el desarrollo de la labor profesional docente y su formación inicial, aspectos que serán presentados a continuación.

Los profesores producto de la modificación que han realizado a sus prácticas se enfrentan a una constante presión. Lo anterior se relaciona con la creciente demanda social para que el sistema educativo, y en especial los profesores generen condiciones que permitan a los estudiantes adquirir aprendizajes significativos (Noguera, Fuentealba, Ossandón, Portales y Quiroga, 2002). Bajo esta perspectiva se generan incertidumbres y necesidades por incrementar sus conocimientos a nivel práctico y teórico. Para ello, se entregan lineamientos basados en técnicas generales para trabajar en una realidad educativa idónea sin considerar los diversos contextos en que se desempeñan los docentes (Ibid).

Frente a esto Prieto señala que

“El profesor debe responder a diversas exigencias laborales encaminadas a formar personas, establecer vinculaciones con los distintos saberes que confluyen en su saber propio y asumir la responsabilidad de construir relaciones entre los distintos actores comprometidos en la tarea común de formar personas. Debe, así mismo, constituirse como un profesional con conocimientos disciplinarios y técnicos especializados, que promueve y facilita aprendizaje, que comprende la cultura y la realidad local, que detecta problemas sociales, afectivos y de aprendizaje entre sus estudiantes; que maneja grupos de alumnos de alta densidad y compleja diversidad y domina y usa adecuadamente las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otros atributos y tareas. Es decir, su quehacer se ve cruzado por tal variedad de aspectos que la cantidad y calidad de las tareas definidas se tornan variadas y de creciente complejidad.”(Prieto, 2004, p.31).

Tomando en cuenta las exigencias del quehacer docente, es que se puede decir que la formación inicial es entendida como el proceso mediante el cual se lleva a cabo una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, cuyo objetivo es preparar a los futuros profesores para desempeñarse en su función.

Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos y práctico que lo preparan para ejercer su labor profesional (Gregorio, 2007). Sin embargo, esto no es suficiente, siendo necesario el aprendizaje continuo, ya que el perfeccionamiento y la experiencia, son factores que influyen directamente en las trayectorias de aprendizaje escolar de sus estudiantes, conceptos que será desarrollado en el siguiente apartado.

9. Trayectorias de aprendizaje escolar.

La escolarización tiene un rol esencial en el desarrollo de todos los niños y niñas, ya que afecta sustancialmente en la experiencia que van adquiriendo, no solo en el plano académico, considerando que genera un puente hacia la participación dentro de la sociedad, puesto que sus sanciones de éxito o fracaso influirán en tal participación (Terigi, 2009).

Es así que se constituye el concepto de trayectoria, pues hace referencia a un recorrido no lineal por el sistema educativo (Dirección General de Cultura y Educación, 2011). Implica un movimiento continuo porque supone un trayecto que conecta experiencias pasadas, integrando el presente y el futuro (Julio, 2014). Para comprender esta noción de recorrido es importante “poner en interacción los condicionamientos materiales de vida de los alumnos, los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias de aprendizaje” (Kaplan y Fainsod, 2001 p.9).

Actualmente, la escuela atraviesa una serie de crisis y demandas, las cuales surgen a partir de su objetivo como institución formadora de personas, en virtud de la exigencia social y cultural en la que está inmersa. De manera conjunta, se presenta la problemática del “abandono escolar”, teniendo estudiantes cuyas trayectorias escolares se ven interrumpidas, por lo que la escuela debe asumir nuevos compromisos a fin de prevenir la interrupción de estas trayectorias,

transformándose así en un nuevo objetivo para la institución educativa (Monarca, 2011).

Según Monarca (2011), la educación está fragmentada, ya que de acuerdo al origen sociocultural de los estudiantes, es el nivel de permanencia de éstos dentro del sistema escolar. Desde esta perspectiva, se obstaculizaría la configuración de la trayectoria escolar, puesto que el origen de cada aprendiz determinaría el transcurso de su trayectoria, lo que supone un desafío para los propios estudiantes, pretendiendo que tales trayectorias constituyan oportunidades personales, sociales, culturales y profesionales.

Al comprender que es importante que los aprendices tengan trayectorias escolares continuas, se asume el compromiso de identificar estrategias que permitan que los estudiantes permanezcan en el sistema escolar, considerando que las trayectorias escolar además de favorecer la transición continua de niveles escolares, tiene consecuencias cognitivas, legales, afectivas y socioeconómicas en la constitución de su identidad como aprendiz (Monarca, Rappoport y Fernández, 2012).

El fenómeno de trayectoria aprendizaje escolar inconclusa se puede explicar y contemplar como algo dinámico y complejo, el cual es interpretado desde los procesos de exclusión social. Este concepto de trayectoria permite hacer un énfasis en los procesos que intervienen en la construcción del sujeto a través de los procesos educativos, teniendo presente lo que el sistema educativo ofrece y genera para que cada estudiante transite y pueda a su vez construir y desarrollar su trayectoria de aprendizaje escolar.

En este trabajo de titulación nos alejamos del planteamiento de Monarca, pues según este autor la problemática se centra exclusivamente en el estudiante y en su origen sociocultural, lo cual no coincide con lo sustentado por Julio (2014), quien afirma que el problema está en la escuela y en el no cumplimiento de su objetivo y compromiso de formar personas. Esto último, conforma la base de nuestro trabajo de titulación, que es la escuela, a través de la relación pedagógica

quien fracasa en tanto vela con dificultad la configuración de las trayectorias de aprendizaje escolar.

Según Julio (2014) y considerando todos los antecedentes expuestos en base a las trayectorias de aprendizaje escolar y su relevancia en el proceso de desarrollo del aprendiz, cabe mencionar que en el marco de una política de fortalecimiento de estas trayectorias, es necesario impulsar un proyecto educativo basado en el acompañamiento y profundización del aprendizaje de todos los niños y niñas, para que puedan tener una transición y desarrollo de sus trayectorias lo más ajustado a sus características.

A modo de síntesis del capítulo, cabe mencionar que este capítulo pretendía sentar las bases para la comprensión y abordaje del problema planteado, del mismo modo para el objeto de estudio y trabajo de campo que se expondrá en el capítulo de metodología.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

El presente capítulo tiene por objetivo explicitar la metodología que se utilizó para llevar a cabo esta investigación. Se expone el paradigma y el diseño del estudio y las fases del mismo.

Con el fin de dar cuenta de lo antes mencionado, este capítulo se organiza en tres apartados, el primero hace referencia al paradigma de investigación y el segundo da cuenta del diseño metodológico, donde se definen y justifican teóricamente sus usos para el presente estudio. Finalmente, en el tercer apartado se identifican los participantes o informantes claves e instrumentos para la recolección de información y se describen las diferentes fases de la investigación: recolección de información, organización, análisis e interpretación.

1. Paradigma de investigación: Cualitativo Interpretativo

Teniendo presente lo expuesto en el capítulo referido al problema de investigación, fue preciso determinar desde qué paradigma de investigación se realizó este Trabajo de Titulación. El paradigma en investigación, es entendido como un sistema teórico dominante en la ciencia, que organiza y dirige la investigación científica en determinada dirección, también permite el surgimiento de ciertas hipótesis e inhibe el desarrollo de otras, así como centra la atención de quién investiga en determinados aspectos de su objeto de estudio (Gurdían-Fernández, 2007). Por otra parte, para Briones (1991) un paradigma de investigación es una “concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas para estudiar, de la naturaleza de sus métodos y de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación realizada. En conjunto, el paradigma define lo que constituye la ciencia ‘legítima’ para el conocimiento de la realidad a la cual se refiere” (Briones 1991 en Hurtado y Toro 2004, p.21).

Considerando lo anterior y dada la naturaleza de nuestra pregunta de investigación: *¿Qué hacen o dejan de hacer los profesores y las profesoras de primer ciclo de educación básica municipal para que los niños y las niñas permanezcan o interrumpen sus trayectorias de aprendizaje en el sistema escolar?* se optó por elegir un paradigma de investigación de índole cualitativo o interpretativo, puesto que éste permite profundizar y replantearse la relación pedagógica, dado que la integración dialéctica sujeto-objeto el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico en este tipo de investigación (Gurdían-Fernández, 2007).

La metodología cualitativa, engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, internándose en el mundo personal de los sujetos y en la manera que éstos interpretan las situaciones, los significados para ellos y las intenciones que tienen (Íbid)

Nuestra investigación se focalizó en la relación pedagógica, en un contexto específico y en un momento determinado y la intención como investigadoras fue comprender e interpretar con profundidad qué significa para los profesores y profesoras formar niños y niñas “prioritarios” o en vulnerabilidad educativa, objetivos fundamentales que guían la investigación cualitativa.

Los rasgos esenciales de la investigación cualitativa son la elección correcta de métodos y teorías apropiadas, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos (Hurtado y Toro, 2004), en el trabajo de titulación esto se evidencia al tener como principal fuente de información a los actores que participan en el contexto estudiado, permitiéndonos reflexionar y comprender las realidades de diferentes relaciones pedagógicas que se pueden dar entre profesores y aprendices en el proceso de apropiación de los saberes y formación

integral en una escuela municipal con niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa.

Desde un enfoque cualitativo-interpretativo, se ofrece la posibilidad de indagar un fenómeno social específico desde las personas mismas, es decir, que la perspectiva de los participantes cobra mayor relevancia y se da atención a los significados que éstos designan a ciertos eventos. Siendo fundamental en nuestra investigación, considerando que son los mismos profesores quienes deben dar a conocer las relaciones que se establecen con los estudiantes en riesgo de interrumpir sus trayectorias de aprendizaje escolar, de esta manera develar las impresiones, experiencias y determinar cuáles son las necesidades que se precisan para la formación de niños y niñas en situación de vulnerabilidad educativa.

2. Diseño metodológico: Exploratorio de casos múltiples

Desde de un paradigma de investigación cualitativa, existen diferentes diseños que permiten comprender y aproximarse a la realidad, entre estos la investigación acción, estudio de caso y la etnografía.

El estudio exploratorio permite familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre el contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que los profesionales de una determinada área consideren cruciales, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores y/o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (Dankhe, 1986 en Hernández, Fernández Collado y Baptista, 1998).

La modalidad que se escogió para realizar este trabajo fue un estudio exploratorio de casos múltiples, el cual busca examinar un fenómeno o problema de investigación escasamente estudiado, es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que existen ideas que no se relacionan directamente con el problema. Es por ello, que la idea de un estudio exploratorio es desarrollar

información para estructurar una hipótesis por probar o crear algunas preguntas para hallar más información.

El diseño de investigación escogido hace referencia a un estudio de caso, el cual corresponde a una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, permitiendo estudiar una temática determinada, y comprender el fenómeno desde múltiples perspectivas (Martínez, 2006) Para efectos de este trabajo de investigación, se ha escogido el estudio de casos múltiples, pues permite comprender la realidad desde las diversas opiniones y experiencias de un grupo de profesores.

El trabajo de titulación pretende aumentar el grado de conocimiento de las investigadoras respecto al fenómeno de estudio, y por lo tanto, se considera apropiado, usar este diseño de investigación, pues existe una cantidad de información insuficiente relacionada a la problemática, siendo un antecedente para estudios posteriores que se lleven a cabo en profundidad. Estudios anteriores solo se focalizaban en la relación pedagógica, desde la perspectiva de los aprendices y como se ven afectados sus trayectorias de aprendizaje escolar (Julio, 2014). Sin embargo, existe escasa información de cómo comprenden los profesores la problemática de las trayectorias de aprendizajes escolares inconclusas y su prevención, por lo que este estudio pretende aportar antecedentes claves para generar un aproximación a las posibles estrategias de abordaje con el objeto de dar respuesta a la problemática de la vulnerabilidad educativa.

3. Estudio de casos múltiples: Experiencias docentes en una Escuela Municipal de Valparaíso, etapas de una investigación.

Para la realización de este estudio, fue necesario seguir un plan de acción, el cual está determinado por el tipo de investigación escogido. De acuerdo a esto, la investigación cualitativa y el estudio de casos múltiples están compuestos de las siguientes etapas: configuración de un equipo de investigadores cualitativos y

delimitación del problema; determinación de informantes y participantes; instrumento para la recolección de información; análisis de las entrevistas; interpretación de los hallazgos y devolución de los hallazgos a los informantes, los cuales se desarrollarán a continuación:

3.1 Etapa 1: Configuración de un equipo de investigadores cualitativos y delimitación del problema.

La primera etapa, correspondió a la conformación de un grupo de trabajo de investigación y posteriormente delimitar la problemática con la que se trabajó. Se identificaron los ámbitos en los que fue relevante el estudio, los sujetos que pudieron ser fuente de información, el problema y los objetivos de investigación

En este estudio, se conformó un equipo de investigadores, compuesto por cinco alumnas guiadas por la profesora tutora.

Las primeras reuniones del equipo con la profesora guía, tenían el objetivo de dar a conocer aspectos generales del Trabajo de Titulación, así como compartir las expectativas de éste. De manera conjunta, se delimitó el tema y problema de investigación, el que surgió luego de una serie de conversaciones sobre temas de interés propio del equipo.

Una vez determinado el tema de estudio, ya definido en el primer capítulo, se nos planteó la posibilidad de llevar a cabo nuestro trabajo de titulación con el respaldo de Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), ONG vinculada al trabajo con estudiantes que se encuentren en condición de vulnerabilidad social y educativa.

Seleccionada la problemática a abordar, basada en la pregunta de investigación, se gestionó la primera reunión con profesionales de SERPAJ, entre los que se encontraba la coordinadora de educación. En esta instancia se establecieron acuerdos operativos y líneas de acción para una vez establecidos los criterios de selección, comenzáramos la búsqueda de los establecimientos educativos a los cuales pertenecen los profesores de los niños que cumplen con los requisitos para participar en la investigación.

Posteriormente, esto implicó coordinarnos con SERPAJ, para que nos entregara una base de datos y de este modo determinar al menos tres establecimientos que presentaran una mayor concentración de estudiantes con las características que se buscaban. Los estudiantes estaban distribuidos en tres centros de los Programas de Prevención Focalizada (PPF): centro Gandhi de Rodelillo, Carmela Jeria de sector Aduana y Barrio O'Higgins. Por tanto, los centros educativos a los cuales pertenecen estos niños se encontraban aledaños a estos sectores en la ciudad de Valparaíso.

Cabe mencionar, que de acuerdo a la información proporcionada por SERPAJ, se lograron identificar cuatro establecimientos: Escuela San Judas Tadeo, Escuela República Árabe-Siria, Escuela Juan José Latorre y Escuela D314 Joaquín Edwards Bello. Después de realizar reuniones con los directivos de cada establecimiento, dos de ellos se encontraban con un exceso de proyectos, vinculaciones con otros programas, alumnos practicantes y otras actividades administrativas que limitarían los tiempos para la realización de la fase de investigación en sus dependencias. Por otra parte, en una tercera escuela, nos brindaron la posibilidad de llevar a cabo nuestro estudio, sin embargo por temas administrativos esto no se concretó. No obstante, la escuela D 314 "Joaquín Edward Bello" de Rodelillo, manifestó interés por participar y además disposición de tiempos y espacios para efectuar la investigación. Por lo que se optó por conveniencia y posibilidad trabajar con este último establecimiento.

3.2 Etapa 2: Determinación de informantes.

En el presente acápite se indican los criterios y procedimientos para la determinación de los participantes de esta investigación, lo cual implicó generar una búsqueda minuciosa considerando criterios de selección. Los cuales se detallan en los siguientes apartados.

3.2.1 Informante: La selección de los casos

Para realizar esta investigación fue necesario delimitar criterios de selección para identificar a los principales sujetos que participarían en el estudio, profesores de escuelas municipales, cuyos alumnos pertenecieran a un Programa de Prevención Focalizada de SERPAJ, que estén cursando primer ciclo de educación básica.

A continuación se presentan los criterios utilizados:

Criterios de selección de escuela:

Se requería una escuela que considerara:

- Niños pertenecientes al primer ciclo de Educación Básica.
- Mayor concentración de niños y/o niñas.
- Niños y/o niñas pertenecientes a un Programa de prevención focalizada de Servicio Paz y Justicia (SERPAJ).
- Pertenecer a la ciudad de Valparaíso.

Criterios de selección de niños:

- Pertenecer a un Programa de Prevención Focalizada de Servicio Paz y Justicia (SERPAJ).
- Pertenecientes a Primer Ciclo Básico con indicadores de riesgo de deserción.
- Bajo nivel de asistencia con indicadores de riesgo de deserción.
- Nivel de escolaridad de la madre con indicadores de riesgo de deserción.
- Sobreedad con indicadores de riesgo de deserción.
- Repitencia con indicadores de riesgo de deserción.

Cabe mencionar que a partir de la selección de la escuela y de los niños, fue posible determinar los profesores que participaron en esta investigación.

A continuación se muestra la nómina de los alumnos que se seleccionaron de acuerdo a los criterios ya presentados, siendo un total de nueve alumnos, cinco

de ellos son niñas y cuatro niños, pertenecientes a los cursos de 1º, 3º y 4º básico respectivamente.

Tabla 1: Nómima de alumnos según criterio de selección.

Estudiantes	Curso	Escuela D-314 Joaquín Edwards Bello	PPF SERPAJ
Niño 1	1º Básico A	Escuela 314	“Gandhi” Rodelillo
Niña 2	1º Básico A	Escuela 314	“Gandhi” Rodelillo
Niño 3	4º Básico B	Escuela 314	“Gandhi” Rodelillo
Niña 4	3º Básico A	Escuela 314	“Gandhi” Rodelillo
Niña 5	1º Básico B	Escuela 314	“Gandhi” Rodelillo
Niño 6	4º Básico A	Escuela 314	“Gandhi” Rodelillo
Niña 7	3º Básico A	Escuela 314	“Gandhi” Rodelillo
Niño 8	1º Básico A	Escuela 314	“Gandhi” Rodelillo
Niña 9	3º Básico B	Escuela 314	“Gandhi” Rodelillo
Total alumnos	5 niñas 4 niños	Total cursos	6 cursos

Elaboración propia.

A continuación se presenta la tabla dos, la cual da cuenta de los informantes claves siendo seis profesores a cargo de las jefaturas de seis cursos.

Tabla 2: Informantes claves.

Profesores	Curso	Cantidad de niños PPF / SERPAJ
Profesor A y Profesor B	Primero básico A yPrimero básico B	4 niños
Profesor C y Profesor D	Tercero básico A y Tercero básico B	3 niños
Profesor E y Profesor F	Cuarto básico A y Cuarto básico B	2 niños
Total profesores: 6	Total cursos: 6	Total niños: 9

Elaboración propia.

3.2.2 Caracterización de los participantes y de las instituciones.

En el siguiente apartado, se pretende dar cuenta de los datos de identificación de quienes participan en este estudio, descripción de Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) como facilitador de información en la búsqueda de establecimientos, cuyos profesores atendieran a niños, niñas y jóvenes que han vivenciado vulnerabilidad educativa y cumplieran con los criterios de selección para este estudio. Por otra parte, se identifica la escuela Joaquín Edward Bello, cuyos profesores del primer ciclo básico colaboraron en esta investigación a través de sus experiencias y respuestas a las entrevistas aplicadas.

3.2.2.1 De la Identificación y descripción del Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) y del establecimiento.

Para efectos de esta investigación, debimos relacionarnos con una organización que atienda a niños que presenten vulnerabilidad educativa, una de ellas es el Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), el cual es una organización que nace inspirada en los movimientos de Gandhi, Martín Luther King, por la Cultura de la Paz y en la Defensa de los Derechos Humanos. Asumen la metodología de la resolución de los conflictos mediante la no violencia activa, garantizando la dignidad, la justicia y la libertad de las personas, optando por los marginados, empobrecidos y violentados.

A través de esta organización, se permitió encontrar un grupo de niños y niñas que tuvieran las características buscadas, según los criterios de selección, y determinar una escuela municipal que tuviera la mayor concentración de ellos y ellas y de esta manera entrevistar a sus profesores.

La escuela seleccionada fue el establecimiento D-314, Joaquín Edwards Bello, la cual se encuentra ubicada en el sector de Rodelillo de la comuna de Valparaíso, cuya dependencia es de carácter municipal.

La organización administrativa de la escuela está encabezada por su directora, seguida por la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica, la inspectora general y el encargado de biblioteca y otros profesionales. Conjuntamente esta escuela cuenta con 27 profesores de Educación Básica y Educadores de Párvulo, como también 6 profesoras de educación diferencial y 4 paraprofesionales.

Tal como lo indica el Proyecto Educativo Institucional, esta escuela asume ser una escuela de calidad comprometida con el desarrollo del país en donde los alumnos y alumnas aprendan a regirse por valores personales consistentes, orientados por principios éticos además de educar a los niños y jóvenes, formar alumnos y alumnas que vivencia en los valores del respeto, la tolerancia, la honradez, la responsabilidad, capaces de superar las limitaciones y vulnerabilidades de su entorno con elevado espíritu de superación, elevar su alta autoestima, comprometidos positivamente con la sociedad y con competencias suficientes para continuar sus estudios, confiando en que la educación será el mejor medio de promoción social.

La escuela cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE), tomando en consideración la normativa vigente, es decir, lo señalado por el decreto 170. Además la escuela cuenta con los beneficios de la Ley SEP, beca JUNAEB para alimentación y también trabaja en conjunto con organizaciones no gubernamentales como SERPAJ, a través de un PPF beneficiando a los estudiantes para la reinserción escolar, considerando que este establecimiento posee un índice alto de vulnerabilidad.

Teniendo presente la selección del establecimiento, en virtud de donde se agruparan más niños y niñas pertenecientes a SERPAJ en una escuela, se determinó realizar el trabajo de investigación con los docentes de la escuela Joaquín Edward Bello, este equipo de docentes estaba configurado por profesores de primer y según ciclo de educación básica.

3.2.2.2 Caracterización de los y profesoras

Esta investigación requirió la participación de seis profesores, quienes fueron los informantes claves para este trabajo, estos profesores pertenecen al equipo permanente de la escuela Joaquín Edward Bello, todos los profesores asumen la jefatura de sus respectivos cursos.

Este grupo de profesores está compuesto por 5 profesoras y 1 profesor, su edades fluctúan entre 28 y 54 años, mientras que sus años de servicio se encuentran entre 3 y 30 años de labor docente en el sistema escolar.

3.3 Etapa 3: Instrumento para la recolección de información

Una vez identificado el problema, se formularon un conjunto de preguntas para guiar al investigador. El propósito de las técnicas cualitativas es la obtención de información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas con que se trabaja, en este caso profesores/as de escuelas municipales que ejercen en primer ciclo

de Educación Básica. Entre las técnicas más usadas, se destacan: la observación participante y no-participante, la entrevista cualitativa, el análisis de experiencias, las historias de vida y los grupos de discusión (Guardián-Fernández, 2007). Para efectos de esta investigación se optó por entrevistas individuales a profesores.

La entrevista constituye una técnica o actividad, se destaca por recopilar datos que se da en la interacción sujeto-sujeto, donde el entrevistado, a partir de relatos personales, genera una instancia de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber) y de objetivación de su propia experiencia. Es mediante la entrevista que la persona “se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana” (Guardián-Fernández, 2007, p.197).

La entrevista, desde una perspectiva cualitativa, es aquella no directiva, abierta, no estructurada y sigue un modelo conversacional (Sierra, 1998; Garrido, 1998 en Guardián-Fernández, 2007) consiste en un diálogo entre dos personas por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro u otros son los entrevistados. Estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas también llamada “Guía de tópicos”, la cual es un listado reducido de temas sobre los cuales se conversará, acerca de un problema o cuestión determinada teniendo un propósito profesional. Estas temáticas o guía de tópicos debe mostrar coherencia teórica, por lo que deben ser fieles a los objetivos teóricos perseguidos, de tal manera que permitan conseguir información suficiente para avalar la investigación (Guardián-Fernández, 2007).

La utilización de la entrevista, tiene variadas ventajas, pues la entrevista cualitativa permite recabar acontecimientos producidos en diferentes tiempos, esclarecer experiencias humanas desde la subjetividad, es decir, desde el punto de vista de los propios actores y además permite optimizar tiempo y recursos (Guardián-Fernández, 2007).

Cuando hablamos de entrevista abierta o cualitativa, distinguimos dos tipos de técnicas de investigación: la entrevista en profundidad y entrevista enfocada. Por una parte la entrevista en profundidad es de carácter holístico, el tema de

investigación está orientado a la vida, las experiencias, ideas, valores y estructuras simbólicas del sujeto, pretende hacer un holograma dinámico de la configuración vivencial y cognitiva de la persona. En cambio, la entrevista enfocada, se predetermina de ante mano la temática o foco de interés. La conversación se orienta hacia el tema predeterminado, es una entrevista de tipo abierta pero con temáticas guiadoras. Para efectos de este trabajo de titulación, se escoge, este último tipo de entrevista pues permite que los profesores y las profesoras se expresen con libertad y más naturalidad, pero teniendo presente las temáticas orientadoras que estuvieron vinculadas a tres aspectos los cuales fueron: estrategias usadas para la “retención escolar”, tipo de vinculación con estudiantes y relación pedagógica (focalizada en el lenguaje, afectividad y trabajo) y necesidades frente a la realidad de vulnerabilidad educativa. Antes de aplicar la entrevista propiamente tal, a los profesores se les contextualizó sobre la investigación que se estaba realizando y los conceptos utilizados.

Para contextualizar, las entrevistas fueron aplicadas de manera individual en presencia de un entrevistado y dos entrevistadoras, la recogida de información fue escrita, sin el uso de medios que permitieran la grabación visual o de audio, pues de esta manera no condicionaríamos las posibles respuestas de los profesores, esta decisión fue tomada en sugerencia de un psicólogo especialista en investigación y análisis de contenido.

La recolección de información para este trabajo de titulación, involucró la construcción de una serie de preguntas abiertas o temáticas para realizar las entrevistas individuales las que estaban dirigidas a los docentes, lo que permitió que los entrevistados, no solo respondieran una pregunta sino dar a conocer todo lo que su experiencia y opinión les permitía expresar. Esta información recopilada nos permite conocer la relación y compromiso de los padres con el establecimiento, procedencia de los estudiantes, información académica, contexto escolar, metodología de los profesores, intereses y motivaciones de los estudiantes, necesidades educativas especiales, barreras y facilitadores del aprendizaje, relaciones y convivencia escolar.

3.4 Etapa 4: Análisis de las entrevistas.

Al obtener el registro de las experiencias de cada uno de los docentes, es preciso determinar, el tipo de análisis que se llevará a cabo, considerando el paradigma y diseño de investigación asumido por este trabajo de titulación.

Lo recurrente en investigación cualitativa es el análisis de contenido, el cual consiste en un tipo de análisis “metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación” (Mayring, 2000 en Cáceres, 2003, p.56). Este trabajo de titulación asume la definición presentada anteriormente, pues pone énfasis en la interpretación del análisis de contenido, elemento central a la hora de revisar las evidencias obtenidas.

Antes de realizar el análisis propiamente tal, es necesario determinar el tipo de unidad de análisis que se pretende revisar, las unidades de análisis corresponden a unidades de contenido significativo que permitirá extraer información relevante (Cáceres, 2003), de los cuales es posible clasificar en dos, uno de base no gramatical y otro de base gramatical (Briones, 1998b en Cáceres, 2003).

La unidad de análisis no gramatical, se constituyen por propiedades independientes, más allá de lo propiamente lingüístico, como lo es el espacio, la cantidad, el tiempo y caracteres. Por lo tanto, la unidad de análisis puede ser el documento completo, un bloque de información cuya individualización depende de rasgos no verbales de la unidad (Altheide&Michalowski, 1999; Duverger, 1972; Hernández, 1994 en Cáceres, 2003). También dentro de esta misma categoría de unidades no gramaticales, están las unidades de análisis temporales, como los lapsos de tiempo, el segundo, el minuto, las horas y semanas (Beccaria, 2001; Hernández, 1994 en Cáceres 2003). Finalmente, unidad de análisis puede ser por los caracteres, el cual implica analizar los caracteres que se encarna en un individuo, real o imaginario, y trasciende el medio en que éste aparezca, pudiendo

recogerse de él información escrita, fotografías, apariciones televisivas. Lo que interesa en este caso es rescatar los dichos significados consistentes de una personalidad influyente o que tiene un impacto en el contexto en el que se desenvuelve (Duverger, 1972; Leavy, 2000 en Cáceres, 2003).

La unidad de análisis de tipo gramatical, por otra parte, pueden ser de dos tipos: análisis de vocablos, lo cual implica buscar y seleccionar palabras clave, vinculados a un tema o significado particular, o bien, palabras claves según su disposición dentro del texto. También, dentro del análisis de tipo gramatical, se puede considerar el análisis de frases, párrafo o temas, donde la unidad de análisis es un grupo de palabras reunidas gramaticalmente, donde se valoran en conjunto y no aisladamente, además estas unidades de análisis deben tener separadores visibles como comas, puntos, así como, punto y comas (Cáceres, 2003).

Las unidades de análisis de datos cualitativos, escogido para efectos de este trabajo de titulación, a partir de transcripciones de entrevistas, es de tipo gramatical, específicamente el de análisis de frases, párrafos o temas, pues permite detectar similitudes en las diversas narraciones, así como rumbos, patrones y tendencias de las experiencias de los profesores, donde presentan un mayor significado las frases o párrafos, más que los conceptos o ideas relevantes. Tales datos se pueden clasificar por categorías en temas y aspectos recurrentes que parecen pertinentes para responder las preguntas de investigación.

Teniendo presente lo anterior, se debe diferenciar los tipos de códigos, y cual será escogido para este trabajo de titulación. Por una parte, los códigos que se pueden realizar, se diferencian por su alcance teórico y objetivo de análisis. Por lo tanto, se pueden diferenciar aquellos códigos que son descriptivos y los código explicativos. El primero hace referencia a identificadores de las características de las unidades de análisis, mientras que el segundo, corresponde a identificadores de temas que el propio investigador ha identificado como algo reiterativo y con un significado importante, este tipo de código implica y da lugar a un nivel de inferencia mayor, con un fuerte componente de interpretación, las cuales deben

estar apoyadas y fundamentadasteóricamente (Baudino &Reising, 2000; Briones, 1988b; Duverger, 1972; Hernández, 1994, Krippendorff, 1990 en Cáceres, 2003).

En consecuencia, y siguiendo con la lógica de investigación cualitativa,el presente trabajo de titulación, ha considerado que los códigos deben ser detipo explicativo, pues no se pretende solo describir los elementos que subyacen de las entrevistas, más bien, inferir los significados y comprensiones de una realidad específica, dada por los propios participantes.

Al analizar la información y asignarles un código representativo, también es necesario categorizar los códigos, los cuales permiten ordenar el contenido y clasificarlo (Hernández, 1994 en Cáceres, 2003), el cual se lleva a cabo mediante criterios con un fuerte componente inferencial, de parte del investigador y la base teórica (Cáceres, 2003).

Tales categorías, junto con la revisión teórica que las avala, permiten configurar los hallazgos, entreverlas nuevas relaciones entre las clases,encuadrar el resultado analítico sobre la comparación y relación de énfasis temáticos de interés para el estudio.

Una vez realizadas las entrevistas a los docentes y su posterior transcripción, se realizó el análisis de la información, teniendo presente el establecimiento códigos y categorías. Para la primera etapa del proceso, se hizo una revisión individual de cada una de las entrevistas, esto involucro numerar las entrevistas y también el contenido, luego se escogieron aquellas unidades que tuvieran un significado importante en virtud del objetivo propuesto para la investigación.

Posteriormente, tales unidades gramaticales fueron codificadas, lo cual constituye la segunda etapa del análisis, el criterio para realizar tal codificación, no se establece desde un criterio inclusivo o excluyente, sino a través de códigos que cumplen con una definición teórica y con finalidad analítica.

Los códigos que estuviesen relacionados fueron agrupados en categorías, lo cual facilita el acceso a la información, pues lo presentan de manera organizada y estructurada.

Al tener las categorías identificadas y delimitadas, se procedió a colocar los extractos de las entrevistas en un documento en función de las categorías armadas, a fin de establecer los hallazgos interesantes para la investigación. De todo ello se dará cuenta en el capítulo de hallazgos.

3.5 Etapa 5: Interpretación de los hallazgos

Esta etapa consiste en reunir los elementos analizados y contrastarlo con la teoría existente. Implica un proceso de constante reflexión y determinar los hallazgos relevantes en función del problema de investigación. Implica también, una comparación sustantiva de los resultados con la literatura (Martínez, 2006).

Para ello, fue necesario rescatar ideas centrales respecto de las temáticas relacionadas con los obstáculos y facilitadores de la relación pedagógica, contenidas en las entrevistas realizadas a los profesores y profesoras.

Esta etapa también implica, establecer relaciones, contrastar los datos analizados e interpretarlos, en función de la teoría, lo que indican los profesores y nuestras apreciaciones frente a la problemática planteada. Este contraste debe guiar a interpretaciones consistentes y válidas, determinando las intersecciones o coincidencias de las fuentes informativas del fenómeno investigado (Guardián-Fernández, 2007), lo que se llevó a cabo en el apartado de discusión, que se presenta en el quinto capítulo de este estudio.

3.6 Etapa 6: Devolución de los hallazgos a los informantes

Una vez obtenidos los resultados del análisis y los hallazgos, se elaboró un informe, que permite considerar información relevante para la escuela y de esta manera, establecer principios orientadores que puede ocupar la escuela para la prevención de trayectorias de aprendizaje inconclusas tempranamente.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

El presente capítulo tiene por objetivo informar sobre los resultados obtenidos en el proceso de análisis de las entrevistas realizadas a seis profesores de Educación Básica.

Los elementos constituyentes de la relación pedagógica (trabajo, lenguaje y afectividad) resultan sustantivos para esta investigación, por ello, en este capítulo se presentan tres dimensiones, las que a su vez, se subdividen en categorías. De todo ello se dará cuenta a continuación.

1. El Trabajo Pedagógico

El trabajo como uno de los medios de apropiación del saber de la relación pedagógica, es entendido como las metodologías, estrategias, actividades y adecuaciones a realizar, las cuales condicionan la relación existente entre maestro y aprendiz (Julio, 2014), evidenciándose en las diferentes estrategias metodológicas y el tipo de trabajo utilizado en el aula. De las entrevistas realizadas emergieron categorías que forman parte del trabajo realizado por los profesores, quedando expresados en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Dimensión Trabajo, categorías y subcategorías

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Trabajo	Uso de estrategias metodológicas para promover la retención escolar	Afecto y el refuerzo positivo
		Actividades extraprogramáticas
		Asignación de roles y valoración de la participación
		Guías y trabajo colaborativo.
	Desconocimiento de estrategias	Carencia de estrategias

	metodológicas e inexperiencia en retención escolar	metodológicas
		Escasa experiencia, formación y capacitación
		Necesidad de prácticas iniciales para la formación pedagógica.
		Contenido curricular v/s objetivos transversales
	Trabajo basado en la disciplina	“Lástima” v/s disciplina y Flojera v/s disciplina”
		Disciplina para cambiar la conducta
	Desconocimiento de competencias legales y de contención.	Crecimiento en un entorno familiar “conflictivo”
		Rol del docente ante problemas familiares que sufren los estudiantes
	Rol del profesor: Delimitación de las tareas del docente en el aula.	Rol ligado a la retención escolar
	Diversidad en el aula: ¿Facilitador u obstaculizador en la tarea docente?	
Relaciones interpersonales entre profesionales: ¿Funcionamiento de la organización escolar como estructura o sistema?		
Relaciones interpersonales entre profesionales: ¿Funcionamiento de la organización escolar como estructura o sistema?		

Cada una de estas categorías será analizada e interpretada a continuación

1.1 Uso de estrategias metodológicas para promover la retención escolar

Uno de las primeras ideas que emergen de los discursos de los profesores se relaciona con el uso de estrategias metodológicas que favorecen la retención escolar. Las estrategias metodológicas corresponden a los modos de trabajar que utilizan los docentes, lo cual incluye actividades, estilos de enseñanza y medios para que el estudiante se apropie del aprendizaje. Tales estrategias favorecen la retención escolar, si logran la permanencia de los alumnos en las aulas garantizando el término de ciclos y niveles (AICD, 2003). En el discurso de los

profesores emergen estrategias asociadas al afecto y el refuerzo positivo; actividades extraprogramáticas; asignación de roles y valoración de la participación y guías y trabajo colaborativo

Afecto y el refuerzo positivo

Los profesores reconocen la importancia del afecto y el refuerzo positivo como una estrategia que favorece la permanencia de los estudiantes en la escuela, como lo indica la siguiente idea:

"(...) estrategias para que los niños no abandonen el sistema escolar son afecto, motivación, comunicación, retroalimentación, lenguaje y refuerzo positivo". (E 2, P EBA-4º, p 2, L 23-25).

En esta afirmación se observa la convivencia de a lo menos dos paradigmas de enseñanza y aprendizaje, cognitivo y conductual.

Actividades extraprogramáticas

La creación de actividades extraprogramáticas pretende extender la jornada regular de la escuela, a través de actividades que motiven la participación de los estudiantes y que de este modo permanezcan más tiempo en los espacios educativos, disminuyendo posibles factores de riesgo a los cuales según los profesores se encuentran expuestos los niños y niñas fuera de la escuela y del hogar, lo que se refleja en la siguiente afirmación:

-Con las actividades extraprogramáticas (...)" la idea es que los niños permanezcan la mayor cantidad de tiempo en la escuela, para que no estén en la calle" (E 3, P EBA-1º, p.4, L 45,46).

En esta afirmación se evidencia que los profesores se ocupan de la permanencia más que del aprendizaje e inclusión en las escuelas.

Asignación de roles y valoración de la participación

Los profesores establecen y asignan roles como una estrategia para motivar la participación de los estudiantes dentro del aula, y valorar la forma en que contribuyen a la dinámica de la clase, como se indica a continuación:

-“el trabajo se centra en asignar labores para que los niños se sientan parte importante de la sala de clase y de la escuela, no se hace distinción, todos participan por igual, para darle atención a su participación y logros” (E 4, P EBA-4º, p.5, L 9-12).

Sin embargo, esta participación no está vinculada directamente al aprendizaje o a la enseñanza.

Guías y trabajo colaborativo.

El trabajo y las actividades en el aula se basan principalmente en la realización de guías y proyecciones de vídeos de manera conjunta, ello promueve el trabajo grupal, como se evidencia en la siguiente afirmación:

-“muchas guías y proyecciones de éstas y de videos (...) También se realizan trabajos grupales” (E 6, P EBA-1º, p.7, L 14-16)

Para los profesores este modo de trabajar favorecería la retención de los estudiantes en la escuela.

1.2 Desconocimiento de estrategias metodológicas e inexperiencia en retención escolar

Teniendo presente lo que comprenden las estrategias metodológicas y su importancia para favorecer la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, es posible señalar que la inclusión y la retención de los estudiantes en las escuelas es un desafío del sistema escolar, las escuelas y los docentes. Estos últimos se declaran carentes de estrategias metodológicas para la retención escolar, lo cual es sustentado en las afirmaciones que se presentan a continuación.

Carencia de estrategias metodológicas

Los profesores señalan categóricamente que la escuela no cuenta con estrategias metodológicas que permitan retener y garantizarla permanencia de los niños, niñas y jóvenes en ella, como se indica a continuación:

-“no existen estrategias metodológicas establecidas para la retención o permanencia de los niños en la escuela” (E 1, P EBA-4º, p.1, L 1, 2).

Se evidencia en la frase que los profesores externalizan la responsabilidad de la retención. Señalan que “no existen” o no hay en la escuela estrategias de retención, y por lo tanto no es un problema de ellos y ellas.

Escasa experiencia, formación y capacitación

Los docentes indican que durante su formación profesional universitaria y experiencia laboral, no han contado con una capacitación específica para abordar realidades educativas que involucren la retención escolar, respecto a estrategias que permitan la permanencia de los estudiantes en la escuela, lo cual debería impartirse desde el primer año de formación profesional, según las afirmaciones que se presentan a continuación:

-“No he tenido mucha experiencia con retención”. (E 1, P EBA-4º, p1, L 12).

-“estas cosas (refiriéndose a la poca participación de los padres, a la poca motivación de los estudiantes a asistir a la escuela) deberían enseñarlas desde que uno entra a la carrera, desde primer año. (E 5, P EBA-3º, p 6, L 32, 33).

-“La universidad no nos capacita en esto, uno lo aprende acá. Se aprende en el camino (...) A mí no me prepararon para un curso así” (E 4, P EBA-3º, p 5, L 32, 33; 40).

Asimismo indican escasa experiencia de trabajo en temas de retención educativa. Por una parte se observa un pre-juicio por parte de los profesores en relación a los padres en tanto afirman su “poca participación” y que esto debería ser un contenido a enseñar.

Necesidad de prácticas iniciales para la formación pedagógica

Sobre lo planteado por los profesores, se destaca la necesidad de incorporar tempranamente prácticas iniciales dentro de la formación profesional, las cuales se vinculen directamente con realidades de vulnerabilidad educativa, lo que se refleja en la siguiente afirmación:

-“Realizar prácticas iniciales, durante la formación de profesor es fundamental, para conocer la realidad.”(E 5, P EBA-3º, p 6, L35).

Contenido curricular v/s objetivos transversales

Los docentes manifiestan dos cosas: La primera contar con “herramientas” de “cosas básicas” y la segunda la necesidad de impartir aprendizajes funcionales en conjunto con contenidos curriculares, como lo señalan a continuación:

-“En cuanto a los apoyos, me gustaría contar con más herramientas para enseñar cosas básicas o instancias para trabajar este tema: hábitos de aseo, habilidades prácticas puesto que en el aula solo se enseña y se ve lo curricular.” (E 4, P EBA-3º, p.5, L 36-39).

Por lo expuesto es posible inferir que los estudiantes “prioritarios” requieren otro tipo de conocimientos asociados a cuestiones de higiene y prácticas. Es decir, los niños prioritarios tendrían menos acceso al curriculum porque requieren aprendizajes más básicos y funcionales. Lo que evidencia una concepción de estudiante “carente” asociado al prejuicio y la creencia de que por ser pobres no pueden aprender el curriculum.

1.3 Trabajo basado en la disciplina

La disciplina, es entendida como una práctica pedagógica que se asocia frecuentemente a los términos de control, normas, autoridad y obediencia, de este modo, los profesores y los estudiantes generan un conducto de normas acerca del comportamiento en el aula para facilitar el proceso de formación (Espot, 2006). Para algunos profesores entrevistados, la disciplina consiste en un aspecto central

en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual se evidencia en las siguientes subcategorías:

“Lástima” v/s disciplina y “Flojera” v/s disciplina

Se destaca la importancia de la disciplina como estrategia dentro del aula, en contraposición a relaciones basadas en la lástima, explicitándose a continuación:

-“Uno no puede tenerle lástima a los niños (...) también es muy importante la disciplina”. (E 3, P EBA-1º, p.3, L 8-10).

-Menciona que lo que no soporta es “la flojera de sus alumnos”, cuando eso sucede ella pone “el grito en el cielo” (E 5, P EBA-3º, p 6, L 15,16).

Pareciera que para los profesores si no hay disciplina habría “lástima”, no reconocen la alternativa del afecto con disciplina. El otro opuesto de la disciplina para los profesores es la “flojera”, es decir tampoco se observa la posibilidad de trabajar con afecto.

Disciplina para cambiar la conducta

Se considera por parte de los profesores, que la disciplina es importante para cambiar hábitos y conductas que interfieran en el aprendizaje de los estudiantes y la dinámica del aula, lo que se evidencia en los siguientes discursos:

-“Muchos niños deben trabajar bajo presión, hablarles fuertes y pesado (...).Su conducta viene de casa y por esto hay que hablarles más fuerte para que hagan caso, como por ejemplo decirles: ¡siéntate!”(E 6, P EBA-1º, p 8, L 41-44).

Teniendo presente las reflexiones de los profesores, se puede indicar que a partir de su iniciativa personal es como generan diferentes estrategias metodológicas a favor de la retención y consideran importante, al menos en el discurso, los medios de apropiación del saber, a pesar de que no cuenten con una formación o capacitación constante en lo que respecta a la vulnerabilidad educativa. Al carecer de estrategias para la retención, recurren a la disciplina, al

control y a un sistema de normas impuesto para generar un mejor ambiente de aula.

Se pueden observar otros aspectos importantes de lo que exponen los profesores, por una parte, la predominancia de un paradigma conductual de enseñanza y aprendizaje. Así mismo se observa la externalización de la responsabilidad de la conducta de los estudiantes, lo cual corresponde una responsabilidad compartida de los profesores y de sus hogares. No se observa el reconocimiento de un proceso informacional.

1.4 Desconocimiento de competencias legales y de contención.

La contención según Puigdellóvol (2007), se entiende como la ayuda proporcionada a los alumnos para que comprendan el alcance de sus propios sentimientos y, con ello puedan modular su expresión en formas más adaptadas.

Ante los problemas que los alumnos sufren en sus hogares, no todos los profesores entrevistados son capaces de contener a sus estudiantes e introducir cambios de mejora para dar respuesta ante situaciones (violencia intrafamiliar, posible abuso de sustancias, alcoholismo, etc)

A partir de lo anterior, emergen las siguientes subcategorías:

Crecimiento en un entorno familiar "conflictivo"

Según el juicio de los profesores, los padres constituyen una fuente de vulneración de derechos para los estudiantes, en cuanto a negligencia en los cuidados, siendo los niños testigos de violencia y alcoholismo como se evidencia en los siguientes discursos:

-“La mayoría (los padres) vende droga, los niños llegan tarde a la casa y pasan casi todo el día en la calle”. (E 1, P EBA -4º, p 1, L 23-24).

-“Los niños ven violencia”(E 3, P EBA- 1º, p 3, L 31).

-“Estos niños (...) cargan un montón de problemas”. (E 5, P EBA-3º, p 6, L 4-5).

-“Los niños normalizan todo, como la violencia y el alcoholismo”. (E 6, P EBA -1º, p 7, L 21).

En base a lo anterior, los profesores generalizan situaciones familiares de los estudiantes, lo cual fomenta una percepción negativa hacia los padres y de sus estudiantes, lo cual se basa en suposiciones y prejuicios.

Rol del docente ante problemas familiares que sufren los estudiantes

De acuerdo al discurso de los profesores, el trabajar con estudiantes que presentan vulnerabilidad educativa implica hacerse cargo no solo de enseñar un contenido curricular, sino abarcar otras funciones que principalmente se relacionan con la contención emocional y el bienestar íntegro de sus alumnos, toda vez que sea necesario, como se indica a continuación:

-“Cumplimos el rol que no cumple la familia, tenemos que estar pendientes si tienen algún moretón y hablar con la asistente social y la psicóloga”. (E 4, P EBA-3°, p 5, L 21-23).

-“Más que profesora, uno pasa a ser amiga, mamá”.(E 4, P EBA-3°, p 5, L 30-31).

A partir del discurso de los profesores, cabe mencionar que si bien su labor es el enseñar contenidos, también involucra en el caso de aquellos estudiantes en riesgo de “deserción”, una contención emocional y competencias legales de derivación ante señales de posibles vulneraciones, para asegurar el bienestar del alumno. Se puede mencionar que toman otras formas de vincularse con los estudiantes, y asumen otros roles, tales como “amiga” y “mamá”, de esta manera los escuchan y procuran atender sus necesidades. En esta realidad educativa, la función del profesor se amplía, dando atención a las diferentes áreas que conforman a la persona.

1.5 Rol del profesor: Delimitación de las tareas del docente en el aula.

El rol del profesor está delimitado por las tareas que debe cumplir el docente en el aula, claro está que las realidades que suelen darse son diversas.

Sin embargo a continuación se presentan tales roles de manera general, los cuales tendrían que adaptarse de acuerdo al contexto en el que se encuentre cada uno.

Las tareas de un profesor según Unigarro y Rondón (2005) se basan en los diferentes roles que debe cumplir, por una parte se encuentra el rol organizativo, el cual se refiere a que el docente diseña y genera un ambiente propicio para el aprendizaje. Del mismo modo, se presenta el rol social del profesor, considerando que es necesario crear un ambiente adecuado para generar encuentro, interacción, diálogo y participación de los estudiantes con un alto grado de calidez (Íbid). Finalmente, para los autores el docente debe desarrollar el rol intelectual, que pretende facilitar y promover el aprendizaje, teniendo en consideración que el conocimiento está en cada estudiante y es el profesor quien debe sacarlo a la luz, siendo un mediador (Íbid).

A partir de lo anterior, es posible mencionar la importancia de que cada docente sea capaz de adaptarse al contexto en el que se encuentra inserto, ya que de esto dependerá el quehacer pedagógico que tenga, considerando que debe ajustarse a las necesidades de los estudiantes. Lo que se ve reflejado en las siguientes subcategorías:

Rol ligado a la retención escolar

Los profesores señalan que su labor se complejiza al tener estudiantes en riesgo de “deserción”, lo que implica más trabajo del que se responsabilizan, lo que implica cuidar que no estén en la calle, amenazar apoderados, según sus propias afirmaciones:

- “ tener niños en riesgo de deserción es el doble de pega. Aquí nos preocupamos que vengan a clases ya que si no están en la calle”(E 2, P EBA-4°, p 2, L 1-2).
- “ tenemos que amenazar a los apoderados para mantener a los niños en el colegio”. (E 2, P EBA-4°, p 2, L 18).
- “ la idea es que los niños permanezcan la mayor cantidad de tiempo en la escuela, para que no estén en la calle”. (E 3, P EBA-1°, p 3, L 45-46).

Si bien cada docente está formado de una manera particular de acuerdo a su área de especialización y con las competencias básicas necesarias para la pedagogía, en el caso de aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de “deserción” escolar, las estrategias, metodologías y a su vez el rol del docente se transforma en favor del desarrollo de tales estudiantes, teniendo como eje principal la permanencia en la escuela. Es decir, el rol de profesor/a se restringe a ser un cuidador de niños que evita su permanencia en la calle, sin embargo, no se hacen cargo de su aprendizaje.

1.6 Diversidad en el aula: ¿Facilitador u obstaculizador en la tarea docente?

La diversidad dentro del aula constituye el soporte de los andamiajes para el aprendizaje y el desarrollo (Cabada, 2013). Tal diversidad enfatiza el rol de la escuela como agente de transformación social, en donde se pretende hacer justicia, respetar la diversidad, y asumir las diferencias entre los todos los alumnos y alumnas, de este modo enfocar la diversidad como un recurso y una oportunidad para el aprendizaje y no como un problema a resolver.

Según el autor, en la tarea docente, el profesor tiene que ser capaz de atender las necesidades educativas de todos sus estudiantes, entendiendo la diversidad de éste, lo que se puede lograr mediante la aplicación de principios generales en el diseño de su programación de aula, tanto a nivel de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, como respecto a la organización del espacio y la gestión de los recursos disponibles (ibid).

Con respecto a esto, si bien los profesores entrevistados son capaces de reconocer la diversidad del aula, hacen una diferencia entre los estudiantes cuando se refieren a algunos que requieren un mayor apoyo, lo que se refleja en sus discursos.

-“Hay niños buenos, pero no todos, tenemos niños en integración y con problemas de conducta.” (E 3, P EBA-1°, p 3, L 11-12).

-“no se hace distinción, todos participan por igual.” (E 4, P EBA-3°, p 5, L 11).

-“Un niño de 9 años (...) ha repetido 3 veces, está en integración, toma pastillas por TDA (...) trabaja bien con pastillas, es la solución (...) con los de integración [4 niños] se trabaja más [Educatora diferencial apoya las clases de matemática y lenguaje]”. (E 6, P EBA-1º, p 8, L 50-55).

-“las instrucciones son para todos iguales, a los niños que están en integración se monitorean constantemente, a los que les cuesta más se les ayuda y se les entregan apoyos específicos”. (E 6, P EBA-1º, p 8, L 56-58).

De acuerdo a lo señalado por los docentes, la diversidad efectivamente se encuentra presente en el aula y está en sus manos generar un ambiente más inclusivo. Sin embargo, teniendo en consideración sus discursos, existen algunas dificultades para los docentes en la atención a la diversidad, cuando se refieren a estudiantes en integración y con problemas de conducta etiquetando a los alumnos peyorativamente, como malos estudiantes. Además, los profesores externalizan la responsabilidad de la formación a medicamentos para el control conductual como una solución para lograr el trabajo en el aula,

1.7 Relaciones interpersonales entre profesionales: ¿Funcionamiento de la organización escolar como estructura o sistema?

Los profesores dan cuenta que una de las maneras para abordar la temática de “deserción escolar”, y especialmente, lo que hace referencia a estrategias de retención y prevención, es el trabajo coordinado con otros profesionales, y de esta manera, activar la red especializada para estos casos, el trabajo coordinado, responde a una percepción de los miembros de un grupo para el logro de objetivos comunes, lo cual implica negociar y acordar objetivos, actividades y estrategias para cumplir con la meta propuesta, en este caso que los estudiante continúen en el sistema escolar.

En estos casos, los profesores realizan coordinaciones con los profesionales vinculados a la red de retención, asistentes y psicólogos. Además, de otros profesionales como educadores diferenciales para favorecer la trayectoria escolar de los que precisan apoyos, como es señalado a continuación:

-“las redes de apoyo con las que el colegio cuenta, como psicólogo, reflexóloga (ve la ansiedad del niño y trabaja con flores de Bach) y asistente social” (E3, PEBA-1º, p 3, L 5-7)

-“En este colegio hay un buen trabajo en equipo, nos apoyamos” (E 3, P EBA-1º, p.4, L 48)

-“el trabajo que realizan para la retención escolar, se hace en conjunto con la asistente social, siguiendo el protocolo de la escuela, se realiza un seguimiento” (E 4, P EBA-3º, p 5, L 1-3)

-“Los profesores (...) tenemos que estar pendientes si tienen algún moretón y hablar con la asistente social y la psicóloga”. (E 4, P EBA-3º, p.5, L 21-23)

-“La asistente en el aula le ayuda a completar sus actividades” (E 4, P EBA-3º, p.5, L 28)

-“trabajo que se realiza en la escuela en cuanto a la retención escolar, se hace en equipo con la asistente social, psicóloga y equipo directivo para avanzar con los alumnos”. (E 5, P EBA-3º, p.6, L 1-3)

-“Con los de integración (4 niños) se trabaja más (La educadora diferencial va a la mayoría de las clases de matemática y lenguaje a apoyar)” (E 6, P EBA-1º, p.8, L 53-55).

Como indican los profesores, el trabajo para la retención escolar está relacionado con las derivaciones a una red de diferentes profesionales, que pretenden realizar seguimientos a los estudiantes, indagando motivos de las inasistencias, bajo rendimiento y derivaciones a otros programas especializados que puedan favorecer la permanencia de los estudiantes en la escuela.

2. El lenguaje en la Relación Pedagógica

En el siguiente cuadro se muestra la dimensión de lenguaje, y las categorías que emergieron de las narraciones de los profesores las cuales son: uso de la comunicación como facilitador para la retención y lenguaje descalificador como reflejo de las percepciones de los docentes al referirse a sus estudiantes.

Tabla 4. Dimensión lenguaje, categorías y subcategorías.

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Lenguaje	Uso de la comunicación como facilitador para la retención	Comunicación dialógica
	Lenguaje descalificador como reflejo de las percepciones de los docentes al referirse a sus estudiantes.	

2.1 Uso de la comunicación como facilitador para la retención

El aula es un contexto en el que coinciden todos los elementos propios de una situación comunicativa. Es el espacio en el que profesores y alumnos pasan gran parte de su tiempo y es en este contexto donde interactúan.

Como se ha indicado anteriormente, el lenguaje se transforma en un medio de comunicación fundamental entre quienes interactúan y es un medio de apropiación del saber social a través del saber pedagógico propio de los profesores (Julio, 2014).

Mediante el lenguaje se genera el intercambio social, posibilitando la conexión entre los otros, pero también se constituye como un trasmisor cultural, lo cual permite y forma parte central de la construcción de la identidad de cualquier persona (Vygotsky, 1995).

La valoración de la comunicación por parte de los profesores se evidencia en las siguientes categorías emergentes y subcategorías que emergen de los relatos:

Comunicación dialógica

De acuerdo a los planteamientos de los profesores entrevistados, se puede determinar que la comunicación que se establece con sus estudiantes es una comunicación dialógica, la cual como ya se ha indicado en el capítulo correspondiente al marco referencial, permite procesos de socialización e individuación (Molina, 2006 en Julio 2014). Para que la comunicación sea

dialógica es necesario condiciones simétricas y una mutua voluntad para entenderse con otros, (Pasquali, 1990 en Julio, 2014), lo cual se refleja en las siguientes afirmaciones:

-“Tengo una buena comunicación con los chiquillos a veces ellos llegan y me cuentan tía me pegaron pero no se lo diga a nadie, o tía le tengo que contar un secreto. Hay que escucharlos porque eso es lo que ellos más necesitan (E 4, P EBA- 3°, p 5, L 14-18)

-“Se conversa con él a la buena (E 6, P EBA -1°,p 7, L 24).

A partir de lo que indican los profesores, los vínculos que establecen con los estudiantes consisten en escuchar y establecer diálogos simétricos, pues los estudiantes no ven al profesor como alguien distante y superior, sino como alguien a quien confiar sus secretos.

2.2 Lenguaje descalificador como reflejo de las percepciones de los docentes al referirse a sus estudiantes.

Existen prácticas docentes que interfieren negativamente en la retención escolar, éstas se refieren al uso de lenguaje descalificador. Como se señala en el marco teórico, el lenguaje constituye un artefacto cultural por el cual los niños y niñas aprenden y desarrollan significados, en un marco y contexto específico delimitado por las normas culturales, partiendo por los padres y luego otras instituciones como la escuela, de esa manera aprenden los sistemas de valores y modelos de conducta (Bermeosolo, 2001; Halliday, 1982). Por su parte el lenguaje descalificador, se refiere a desacreditar o apartar a alguien de una actividad como sanción por haber cometido alguna irregularidad. Esto se puede evidenciar en las siguientes expresiones:

-“Mente de niño de la calle”. (E 1, P EBA-4°, p 1, L 27).

-“Hay niños buenos, pero no todos, tenemos niños en integración y con problemas de conducta.” (E 3, P EBA-1°, P3, L 11,12)

De acuerdo a lo señalado por algunos profesores, éstos utilizan de alguna forma calificativos prejuiciosos sobre los alumnos los cuales manifiestan cierto grado de discriminación hacia ellos. Y lleva a preguntarse ¿Cómo es la mente de un niño de la calle? ¿Es diferente a otras mentes?

3.La afectividad en la Relación Pedagógica

En el siguiente cuadro, bajo la dimensión del afecto, se consideran las categorías y subcategorías relevantes que emergen de las entrevistas de los profesores, las cuales son la contención y vínculo familiar vs contención y vínculo en la escuela; relación vertical entre profesores y padres: ¿Un obstáculo o facilitador?; relaciones interpersonales entre docentes y apoderados: ¿Prejuicio o colaboración participativa? y relaciones interpersonales entre profesionales: ¿Funcionamiento de la organización escolar como estructura o sistema?, que se presentan en la tabla 5 y que serán desarrolladas en el siguiente apartado.

Tabla 5 Dimensión Afectividad, categorías y subcategorías.

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Afectividad	Contención y vínculo familiar vs contención y vínculo en la escuela.	Violencia intrafamiliar
		Padres inmersos en la drogadicción: un factor de riesgo.
		Carencia de competencias parentales.
		Interés de los profesores hacia sus estudiantes.
		Reconocimiento del afecto como un motivador para el aprendizaje.

	Relación vertical entre profesores y padres: ¿Un obstáculo o facilitador?	
	Relaciones interpersonales entre docentes y apoderados: ¿Prejuicio o colaboración participativa?	

3.1 Contención y vínculo familiar vs contención y vínculo en la escuela.

El vínculo según los autores, es entendido como la unión o relación entre dos personas, en este caso entre docentes y estudiantes. Cabe mencionar, que la escuela es el segundo espacio, después de la familia, donde un niño o niña tiene la oportunidad de formar vínculos significativos y contención, ofreciendo múltiples oportunidades para desarrollar y/o fortalecer la vivencia inicial de vínculos nutritivos (Mena, Bugueño y Valdés, 2008).

Los estudiantes que no han contado con experiencias de relaciones muy satisfactorias, encuentran en sus profesores una invaluable oportunidad para experimentar una relación que les proporcione un sostén estable y confiable que junto con dar satisfacción a sus necesidades relacionadas con el desarrollo integral, vaya fomentando su autonomía. Los niños y niñas requieren de un ambiente que les brinde sostén, configurado por el docente, quién deberá mantenerse como una figura estable y confiable que, junto con dar satisfacción a sus necesidades, vaya dando espacio al desarrollo de su capacidad para estar solos, es decir fomentando su autonomía (Íbid).

Los niños, niñas y jóvenes cuyas familias que no presentan factores protectores, están más propensos a repetir años escolares o abandonar la escuela tempranamente (Organización Panamericana de la Salud [OPS], en Cid, Díaz, Pérez y Valderrama, 2008).

Violencia intrafamiliar

Los profesores relatan que sus estudiantes han sido testigos de violencia en sus hogares, lo que se evidencia en las siguientes afirmaciones:

-“Tenía un niño que el padre golpeó a la mamá, ella se fue, pescó a sus otros hijos y dejó a este estudiante solo con el papá, luego al rato llegan los carabineros y se llevan al papá dejando al niño solo toda la noche.” (E 3, P EBA-1°A, p3, L 31-34).
-“ Hay una niña que quiere venir, pero su madre por flojera no se levanta y le pega.” (E 6, P EBA- 1°B, p7, L 5).

Respecto de las afirmaciones, cabe mencionar que el sistema educativo no se hace cargo de los casos expuestos anteriormente, por lo que se desvincula esta realidad con el proceso educativo, olvidando que los niños son la misma persona ya sea en sus hogares como en la escuela. De manera que, las múltiples situaciones que viven fuera de la escuela, ya sean positivas o negativas, afectarán su desempeño académico, las relaciones interpersonales y su actitud hacia el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que el docente conozca la realidad en la que están inmersos sus estudiantes y mediar el aprendizaje.

Padres inmersos en la drogadicción: Un factor de riesgo.

Las apreciaciones de los profesores indican que los contextos en los cuales los padres están inmersos, constituyen un factor de riesgo para sus hijos, en cuanto a su desarrollo como personas y aprendices.

-“Los padres de estos niños fuman (marihuana) frente a ellos fuera del colegio en la cuadra siguiente.” (E 1, P EBA- 4°A, p1, L 8-9)
-“Los padres no se preocupan, la mayoría vende droga, los niños llegan tarde a la casa y pasan casi todo el día en la calle.” (E1, P EBA- 4°A, p1, L 22-24).

Los profesores generan ideas preconcebidas sobre los comportamientos de los padres, lo cual se genera a partir de los relatos de los niños cuando señalan que sus padres consumen drogas o cuando éstos retiran a sus hijos del colegio. No obstante, este antecedente solo se basa ideas y no en que no pudieron ser comprobados. Nuevamente, existen prejuicios sobre los padres y como se hacen cargo de sus hijos.

Carencia de competencias parentales

En cuanto a lo que respecta al rol y las competencias parentales, los profesores señalan que los padres carecen de tales competencias, manifestando que no cumplen con las responsabilidades ligadas a su rol, como se refleja a continuación:

-“Señala que si los niños no van a clases es principalmente por responsabilidad de los padres, ya que los niños son muy pequeños”. (E6. P EBA- 4ºA, p1, L 1-2).

Como competencias parentales está la promoción de los derechos de los niños, dentro de los cuales se destacan la protección de su integridad y el derecho a la educación, de manera que son ellos quienes deben velar en primera instancia de la promoción de estos derechos y desde el discurso de los profesores, los padres no estarían cumpliendo con estos aspectos.

Interés de los profesores hacia sus estudiantes

De acuerdo a las entrevistas realizadas, es posible señalar que el interés que demuestran los docentes por sus estudiantes, conforma la base del vínculo que se establece entre éstos, lo que se refleja al dar los espacios para que sus alumnos expresen sus inquietudes, preocupaciones y necesidades, lo cual refuerza un vínculo de confianza.

-“los escucho, en mí encuentran a la persona que los escucha, que les da mucho cariño y trata de solucionar los problemas”. (E 1, P EBA- 4º, p 1, L 13-17).

-“Lo que se destaca es el valor de la comunicación, el afecto y la cercanía que se debe mantener con los niños (...) los niños se encariñan con nosotros”.(E 1, P EBA- 4º, p 1, L19-21).

-“(...) siendo también fundamental conocer a los niños y saber lo que les pasa”(E 2, P EBA-4º, p.2, L26).

Según lo expuesto, se autodefinen como profesores que escuchan, dan cariño y solucionan problemas, son autorreferentes, los niños se encariñan con ellos, y no al contrario. Sin embargo, no explicitan sus modos de comunicación ni como los conocen.

Reconocimiento del afecto como un motivador para el aprendizaje

Los profesores señalan que la falta de vinculación con sus estudiantes puede convertirse en una posible barrera al aprendizaje, lo cual se evidencia en la siguiente afirmación:

-"(...) es difícil enseñar cuando no se ha establecido aún un vínculo con los niños, si este no se da, podría haber dificultades en el aprendizaje" (E 3, P EBA-1º, p 3, L 14).

En relación a lo que manifiestan los profesores, el vínculo entre docentes y estudiantes es clave y fundamental para establecer un clima de confianza y respeto, logrando buenas relaciones y la adquisición de posteriores aprendizajes.

3.2 Relación vertical entre profesores y padres: Sustento en la amenaza

Otra categoría que emergió de las entrevistas es la relación familia-escuela.

La escuela y las familias tienen diferentes expectativas en cuanto al proceso educativo, por una parte las familias esperan que la escuela de sus hijos cumpla con el propósito de desarrollar aprendizajes y formarse como personas, mientras que las escuelas y, en particular los profesores, por su parte, normalmente esperan que las familias constituyan un apoyo real y efectivo en el proceso escolar. Cumplir con ambas expectativas requiere de un trabajo que permita ir construyendo acuerdos, generando alianzas y definiendo en conjunto los caminos posibles para apoyar el desarrollo integral de los y las estudiantes (MINEDUC, 2011).

Aunque la mayoría de los padres se percata de que la responsabilidad por la relación familia-escuela es compartida, su autopercepción parece orientada a un rol pasivo en la escuela, pues consideran a los profesores son los que deben responsabilizarse de las actividades que se realizan en el sistema educativo (Navarro & Jiménez, 2003 en Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez,

2005). Sumado a lo anterior, muchas veces las relaciones entre docentes y apoderados se vuelven verticales y asimétricas, lo cual se refleja en las siguientes oraciones:

-“uno tiene que amenazar a los apoderados para mantener a los niños en el colegio”. (E 1, P EBA-4º, p.1, L 25, 26).

-“En las reuniones les digo a los padres que lo que ellos hacen los niños lo cuentan”. (E 2, P EBA-4º, p.2, L 18,19).

Ciertamente los profesores recurren a relaciones basadas en la amenaza para lograr que los padres cumplan con sus responsabilidades con sus hijos y la escuela.

3.3 Relaciones interpersonales entre docentes y apoderados: ¿Prejuicio o colaboración participativa?

En toda relación entre personas, existen creencias e ideas pre-concebidas, y eso no es diferente en los profesores y en sus percepciones hacia los padres y apoderados. Lo que estos perciben, es que los padres no asumen su participación considerando la realidad de sus hijos, al realizar las tareas y apoyar el proceso educativo. Por otro lado, lo que hacen muchos padres es quejarse de indiferencia o mala disposición pedagógica frente a las dificultades que sus hijos presentan (Rivera y Milicic, 2006). Lo cual se refleja en las siguientes frases:

-“hay una falta de preocupación por parte de los padres, la mayoría vende droga, los niños llegan tarde a la casa y pasan casi todo el día en la calle”(E 1, P EBA-4º, p.1, L 22-25).

-“el principal culpable de la deserción en el primer ciclo son los padres”(E 2, PEBA-4º, p.2, L 9,10).

-“los apoderados son difíciles”. (Entrevista 3, Profesor EBA-1º, pág.3, línea 2).

-“muchos papás viven de vender drogas”(E 3, P EBA-1º, p.4, L 44)

-“hay muy poco apoyo de las familias de los estudiantes” (E 4, P EBA-3º, p.5, L 13)

-“Ellos (los estudiantes) buscan solitos los espacios de tener contacto porque llegan a sus casas y nadie los pesca”. (E4, P EBA-3º, p.5, L 20, 21).

-“en el fondo no hay quien les ayude en la casa”. (E 4, P EBA-3º, p.5, L 29).

-“Ellos (los estudiantes) están insertos en un círculo, imitan lo que ven y están completamente solos”. (E 5, P EBA-3º, p 6, L 10, 11).

-“Hay niños que son hijos de la droga, vienen con problemas de desarrollo intelectual y un papá ¿qué va a entender? Hay que explicarle cuatro o cinco veces, entonces ahí uno entiende por qué tiene problemas su hijo” (E 5, P EBA-3º, p 6, L 28-31).

En el discurso de los profesores se puede evidenciar una reiteración a generalizar, lo cual se refleja al decir “todos los padres”, y establecen que nadie en casa cuida o ayuda los estudiantes. Sin embargo, los profesores no se plantean cómo incorporar a la familia en los procesos pedagógicos. Por lo tanto, podría existir una externalización de responsabilidades; desde el punto de vista de los profesores, son los padres los únicos “culpables” de la deserción temprana. Estos padres, a juicio de los profesores son “despreocupados”, “difíciles”, “traficantes”, “no pescan a sus hijo”, “los dejan solos” y son “drogadictos”.

4. Cierre del capítulo

Como síntesis del capítulo de hallazgos, es posible indicar que en la relación pedagógica interactúan diferentes barreras y facilitadores que promueven o dificultan la permanencia de los estudiantes en las escuelas, consideramos que entre estas se desatan, como barreras las percepciones negativas de los docentes hacia los padres como los estudiantes, la carencia de estrategias y formación en esta área de la educación. Mientras que como facilitador, se consideran la contención emocional, el escuchar a los estudiantes y las redes de apoyo multiprofesionales.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN FINAL

El presente capítulo da a conocer la discusión final del estudio, con el fin de discutir la coherencia y las contradicciones fundamentales de los resultados obtenidos, evaluando las implicancias de ellos como respuesta a la pregunta de investigación.

Para lograr lo anterior, la discusión se organiza en dos partes. En la primera, se da cuenta de la pregunta y del objetivo de investigación. Asimismo, se establecen las relaciones entre los hallazgos que emergieron del análisis de las entrevistas. En el segundo apartado, se plantean las limitaciones del estudio y sus posibles proyecciones.

1. Objetivo y respuesta a la pregunta de investigación.

Como se ha indicado, esta primera parte del capítulo pretende responder a la pregunta de investigación y al objetivo propuesto para la misma. Para ello es necesario recordar que la pregunta es: ¿Qué hacen o dejan de hacer los profesores y las profesoras de primer ciclo de Educación Básica municipal, para que los niños y niñas permanezcan o interrumpan sus trayectorias de aprendizaje en el sistema escolar? Asimismo, cabe tener presente que el objetivo de investigación consiste en “*develar la relación pedagógica existente en el primer ciclo de Educación Básica en una escuela municipal, desde el punto de vista de profesores de aprendices en situación de vulnerabilidad educativa para aportar en la continuidad de sus trayectorias de aprendizaje escolar*”.

Según lo expuesto anteriormente, se desprende la idea de que existen ciertos modos de apropiación del saber implicados en la relación pedagógica, que pueden obstaculizar o favorecer la continuidad de trayectorias de aprendizaje escolar en los primeros años de educación básica, lo que se ha querido investigar a través de este estudio.

Cabe recordar que el estudio asume que el problema de “deserción” no radica en el estudiante. Por ello se asumió el concepto de trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas, serán inconclusas considerando si los recorridos o trayectos, son continuos o no. Por lo tanto, las trayectorias que quedan inconclusas se conciben como un problema sistémico, en tanto, la escuela es quien fracasa y excluye a los estudiantes, lo cual constituye una vulneración de derechos (Julio, 2014). Existen factores intraescolares de trayectorias de aprendizaje escolar inconclusas, entre los cuales se encuentran las relaciones pedagógicas caracterizadas por el adultocentrismo y el autoritarismo (Marshall, 2003; Wolf, Schiefelbein y Schiefelbein, 2002 en Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2010). Por tal motivo, consideramos oportuno recoger experiencias de profesores que trabajan en contextos de vulnerabilidad y con estudiantes que estén en riesgo de no concluir sus trayectorias de aprendizaje escolar.

Considerando lo expuesto en el capítulo de metodología, para obtener la información necesaria, dar respuesta a esta pregunta de investigación y cumplir con el objetivo propuesto, se entrevistaron a seis profesores de educación básica de una escuela municipal ubicada en la ciudad de Valparaíso. Es preciso señalar, que al develar las relaciones de profesores con sus estudiantes, se pudo evidenciar que existen diferentes barreras y facilitadores para la continuidad de trayectorias de aprendizaje escolar.

Entre las barreras que se identificaron se encuentra la idea de carecer de estrategias y formación profesional para favorecer la retención, percepciones negativas hacia los padres y su apoyo a la labor formadora de la escuela, prejuicios hacia los estudiantes en situación de vulnerabilidad y la labor docente en el aula, principalmente al enfrentarse a situaciones complejas respecto a la vulneración de derechos por parte de los cuidadores, tanto dentro como fuera del hogar.

En lo que respecta a los facilitadores, se identifican estrategias ligadas al afecto, tales como la contención emocional y otorgar espacios para atender las

necesidades particulares de los estudiantes, así como también generar redes de apoyo, permitiendo derivar a otros profesionales cuando sea pertinente.

En estas entrevistas emergen aspectos comunes de las relaciones pedagógicas referidas por los profesores y las profesoras; de ellos se dará cuenta más detalladamente a continuación.

2. Respuestas que emergen de los hallazgos.

Como se ha indicado anteriormente, en base a las entrevistas realizadas se ha develado que en la relación pedagógica coexisten diferentes barreras y facilitadores que permiten la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar, las cuales se profundizan en los siguientes acápite.

2.1 Relación pedagógica: una relación cargada de tensiones

Sobre la base de los hallazgos es posible afirmar que en la relación pedagógica que se establece entre los profesores entrevistados y sus estudiantes, existe una constante tensión entre los elementos que median la relación pedagógica: lenguaje, trabajo y afecto con disciplina, autoridad del profesor y rol docente. Los profesores y profesoras reconocen los elementos que están presentes en la relación pedagógica; no obstante, lidian con su autoridad y su deber formador en las áreas técnicas, teniendo presente la disciplina y el cambio conductual como elemento central en la formación, especialmente en los primeros años de educación básica.

Por lo tanto, y de acuerdo a las respuestas de los profesores, es posible afirmar que si bien desde un paradigma inclusivo se pretende comprender las necesidades de todos los estudiantes para promover la retención escolar, generando los espacios para que estos expresen sus inquietudes y necesidades, para los docentes entrevistados el eje central de las prácticas pedagógicas es de carácter instrumental, en donde las necesidades particulares quedan al margen de

los contenidos, lo que se evidencia en que los profesores prestan una especial atención a los contenidos curriculares. Es así que el interés pedagógico predominante en estos casos es técnico instruccional, alejándose de lo que nosotros proponemos como pedagogía inclusiva con un interés crítico emancipador, la cual consideramos fundamental para generar la transformación social (Fuentes, 2008).

Otro aspecto a destacar de ésta relación pedagógica, es la perspectiva negativa y prejuicios que tienen los profesores hacia sus estudiantes, en lo que respecta a su condición de vida y relaciones familiares, lo cual desde nuestra visión, puede influenciar en la opinión que tienen los profesores de los estudiantes, en las expectativas y proyecciones futuras. De esta manera, se estarían anulando la identidad de aprendiz, pues desde nuestra perspectiva las creencias y el uso del lenguaje son determinante como construcción social, por lo que en este caso, los prejuicios negativos podrían influir en los modos de apropiación del saber de los aprendices.

2.2 Límites en el rol del profesor

Es posible señalar que los límites de la relación entre el docente y el estudiante están determinados por el rol que el profesor cumple dentro de esta relación. De acuerdo a esto, en el caso de los docentes que fueron entrevistados, el rol que debieran tomar los profesores con los alumnos que se encuentren en riesgo de “deserción” escolar va más allá de lo académico, teniendo en consideración las necesidades propias de los alumnos que se desean retener en la escuela. Por lo que, el docente cubre necesidades ligadas a la contención emocional y legal de los estudiantes, debido a las diferentes situaciones y problemáticas que viven día a día, que los afecta emocionalmente y que atentan en contra de su permanencia en la escuela.

Es así, que es necesario que los profesores se adapten a los requerimientos de sus alumnos, no dejando de lado los contenidos que se deben

impartir, pero prestando atención a las dificultades que presenta cada estudiante, superponiendo primeramente su bienestar íntegro, lo que favorece la permanencia en la escuela.

2.3 Carencia de formación docente en el área de retención escolar y vulnerabilidad educativa.

De acuerdo a las entrevistas analizadas, cabe señalar que los profesores y las profesoras que fueron entrevistados mencionan que no cuentan con las estrategias necesarias para trabajar a favor de la retención escolar, puesto que durante su formación profesional no recibieron la preparación suficiente para abordar tal situación y que las estrategias que han utilizado en la escuela, las han aprendido en la práctica.

En este contexto parece necesario considerar que las estrategias para la retención se conciben una serie de acciones, las cuales debería realizar un docente en cuanto a la gestión curricular, estableciendo adaptaciones en contenidos, horarios y evaluaciones, además, en la cooperación o trabajo interdisciplinar con otros profesionales, que potencie la atención a la diversidad de intereses de los estudiantes (MINEDUC, 2013).

Para los profesores entrevistados, las estrategias de retención radican en la coordinación con otros profesionales, a través de una dupla psicosocial, estas son medidas necesarias para ejecutar un apoyo multiprofesional. Sin embargo, como evidenciamos en la definición escogida de estrategias de retención, existen otros lineamientos de acción que puede tomar a partir de la decisión de los profesores, como la adaptación y presentación del contenido, la flexibilidad en los horarios y la forma de evaluar, sin embargo, nada de ello emerge de sus respuestas.

2.4 Relaciones y perspectiva de los profesores respecto de los apoderados

Sobre la base de la información recabada a través de las entrevistas que se aplicaron, es posible señalar que los docentes tienen una perspectiva negativa de los padres, manifestando que estos últimos han sido negligentes con sus hijos, vulnerando entre otros, su derecho a la educación, vendiendo y consumiendo sustancias ilícitas en su presencia, así como también agrediendo física y psicológicamente al núcleo familiar, lo que de una u otra forma afecta el desarrollo del estudiante a nivel general, afectando a su vez el aprendizaje. Tales afirmaciones, constituyen prejuicios y desconocimiento de la labor de las familias, lo que surge a partir de generalizaciones vagas que realizan los profesores sobre la forma en que la familia se organiza y el efecto de esto en la vida escolar de sus hijos, lo que no puede ser demostrado empíricamente (Corbetta y Feijoó, 2004).

Según lo que señala Alcalay, Milicic y Torretti (2005), la relación que se establece entre la familia y la escuela “se caracteriza por el desconocimiento mutuo, la incomunicación y el desencuentro” (Op. cit, p.151). Lo anterior, se refleja en que tanto el cuerpo docente como la familia desconocen situaciones y dificultades que se presentan en estos dos sistemas, de este modo, los docentes actúan sobre la base de situaciones “ideales” dentro del núcleo familiar, sin adecuarse a los contextos familiares de cada estudiante y a sus necesidades particulares. Mientras que la familia exige y responsabiliza a los profesores acerca de tareas que van más allá de su rol y capacidades, pero que si son responsabilidad de la escuela y de sus equipos psicosociales.

3. Algunas orientaciones para la Retención Escolar

Sobre la base de los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesores, es posible plantear algunas orientaciones que podrían guían las prácticas pedagógicas para favorecer la retención escolar. Se podrían implementar intervenciones adecuadas o estrategias secuenciadas y

diversificadas que favorecerán el proceso de re-significación con la educación por parte de los estudiantes en riesgo de interrumpir su trayecto dentro del sistema educativo, como también generar su continuidad en el sistema escolar (Espinoza, 2012).

Según Mineduc (2013) las estrategias más efectivas para prevenir la “deserción” escolar, son aquellas que consideran el contexto del establecimiento educativo, las necesidades del alumnado y el apoyo preventivo que se puede realizar en diversas áreas, desde una perspectiva psicosocial de los estudiantes. Por lo tanto, desde la dimensión de la afectividad, en una primera instancia sería necesario mantener un ambiente dentro del contexto educativo que permita generar vínculos de cercanía, siendo un espacio en donde se reconozcan los estudiantes y sus necesidades particulares, ya que a pesar de las exigencias y las demandas que implica el desarrollo de la vida escolar, se pretende que la escuela sea un lugar en donde todos los niños, niñas y jóvenes se sientan acogidos y puedan acceder a diferentes oportunidades que promuevan su crecimiento tanto afectivo, cognitivo y social (MINEDUC, 2007).

Siguiendo con lo planteado por (MINEDUC, 2007), la motivación por asistir a clases y aprender surge cuando los niños, niñas y jóvenes se sienten acogidos y comprendidos en la escuela. Por el contrario, se sienten excluidos cuando perciben una actitud marginadora por parte de sus profesores y compañeros, promoviendo una actitud de rechazo hacia la escuela y el aprendizaje. De acuerdo a esto, es importante que los estudiantes se sientan valorados dentro del aula y la escuela, sintiéndose partícipes de ésta, lo que se puede lograr a través de la asignación de roles (Íbid).

Como ya se ha mencionado, la familia es parte fundamental del desarrollo de la vida escolar del estudiante, siendo esencial que se involucre y participe de ésta, para ello es necesario crear redes con la familia y que tanto docentes como la escuela en general elimine la percepción negativa y prejuicios que surgen hacia los padres y cuidadores, ya que esto obstaculiza el compromiso familiar con la escuela, considerando que un clima positivo provoca que las familias se sientan

bienvenidas, respetadas, confiadas, escuchadas y necesitadas, lo que favorece el trabajo en conjunto en favor de los estudiantes y su futuro (Íbid).

De acuerdo a los hallazgos, desde la perspectiva del trabajo, cabe destacar que si bien los profesores señalan que carecen de estrategias para trabajar con retención escolar y lo hacen desde una perspectiva técnica de la pedagogía, ya que lo que buscan es una metodología basada en aspectos más instruccionales que pedagógicos, puesto que según sus discursos no han considerado el lenguaje y la afectividad como posibles formas de abordaje para la retención, que sí ponen en práctica a diario con sus estudiantes. Sin embargo, la metodología que habitualmente utilizan en base al afecto y al lenguaje, no lo perciben como una estrategia propiamente tal, manifestándose de manera implícita en las afirmaciones de los profesores entrevistados, desde una visión emancipadora y crítica de la pedagogía (Tezanos, 1983).

De esta manera, es posible señalar que se cumplió el objetivo general y específicos de investigación al recopilar experiencias de los docentes, dando fuerte énfasis a la relación que estos establecen con sus estudiantes. De este modo, es posible develar, conocer y comprender cómo se dan estas interacciones que son parte de la relación pedagógica, y así finalmente dar orientaciones claves a los profesores para generar estrategias que favorezcan la retención escolar a través de prácticas más inclusivas.

4. Limitaciones y Proyecciones del Estudio

Este apartado pretende dar cuenta de las limitaciones al desarrollar este estudio y a su vez se plantean las posibles proyecciones a partir de la investigación. Primero se presentan y describen las limitaciones y en una segunda instancia se dan a conocer las potenciales proyecciones del trabajo realizado.

Al realizar este trabajo de titulación existieron diferentes limitaciones, las cuales se vinculan principalmente con encontrar un colegio que cumpliera con los criterios de selección, considerando que debían ser escuelas en donde trabajaran

profesores que formarían a niños de primer ciclo básico, cuyas características eran muy específicas, debían presentar sobreedad, baja tasa de asistencias y pertenecer a un programa de prevención focalizada del Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), de modo que el espectro de escuelas que cumplían con estas características era un número reducido. Por otra parte, algunas escuelas que contaban con los criterios que se requerían para el estudio, presentaban exceso de proyectos y programas, lo que impedía realizar la investigación en esos establecimientos.

Una limitante para efectos de esta investigación, se relaciona con el ingreso a las aulas y el registro de material audiovisual, considerando que el estudio pretende develar la relación pedagógica entre profesores y estudiantes, lo que solo se evidenció en base a las entrevistas realizadas a los docentes y los hallazgos que emergieron a partir de éstas. De manera que, no hubo un contraste entre los relatos de los profesores y lo que realizan en el aula, por lo que no se observaron aspectos más prácticos, lo que de una u otra manera limita nuestro estudio. Esta decisión se llevó a cabo, teniendo en consideración el tiempo que requería la recogida de esta información y el periodo destinado para su análisis correspondiente.

Por otra parte al llevar a cabo un trabajo de tipo exploratorio y de carácter cualitativo, genera las posibilidades de continuar con la investigación, considerando que existe una limitada información sobre las trayectorias de aprendizaje inconclusas en el ciclo de enseñanza básica. Por lo tanto, una de las proyecciones que consideramos y que se relaciona con una limitante, es el haber obtenido una mayor información respecto a las prácticas en aula de los profesores entrevistados, contrastando el discurso con la actividad, lo cual implica realizar técnicas de observación directa y grabación audiovisual, lo que se podría llevar a cabo en futuras investigaciones de este ámbito.

Resulta interesante recoger experiencias exitosas de profesores en el área de retención, de esta manera se podría generar un estudio en profundidad de la relación pedagógica, bajo contextos más favorables, con el propósito de contrastar

las necesidades y las fortalezas que los docentes tienen para trabajar con los estudiantes en riesgo de “deserción” y cómo se puede favorecer su permanencia en los establecimientos educativos.

5. Cierre del capítulo

Como síntesis y cierre de capítulo, damos cuenta del cumplimiento del objetivo de la investigación, en tanto fue posible develar la relación pedagógica desde el punto de vista de los profesores, y cómo esta relación favorece o dificulta la continuidad de trayectorias de aprendizaje, lo cual se evidencia en este trabajo, pues constituye una primera aproximación hacia la labor docente en un contexto de vulnerabilidad educativa. Las respuestas de los profesores emanan la necesidad de mejorar la formación inicial docente, vinculada directamente a la vulnerabilidad educativa. Es posible recoger elementos positivos y facilitadores, como son las redes de apoyo multiprofesional y los espacios para el diálogo, entre profesores y estudiantes, del mismo modo, se comprueba la necesidad de fortalecer las relaciones familia- escuela, para favorecer el proceso escolar. Se determinan posibles proyecciones en torno a este estudio, y se orientan hacia contrastar el discurso de los profesores y su trabajo en el aula.

TRABAJO DE TITULACIÓN

A modo de reflexión sobre el proceso de construcción del trabajo de titulación, es necesario llevar a cabo un análisis metacognitivo que permita dar cuenta de los aprendizajes logrados, las estrategias de aprendizaje desarrolladas y de las barreras, facilitadores, oportunidades y debilidades vivenciadas durante este proceso.

1. Aprendizajes logrados y estrategias de aprendizajes desarrolladas

Como equipo de trabajo perteneciente a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, nuestro aprendizaje a lo largo de esta travesía de investigación reside en el desafío de indagar en el área de la relación pedagógica y sus dimensiones, así como su incidencia en la retención escolar de niños y niñas que cursan el primer ciclo básico. Lo que nos brindó la oportunidad de relacionarnos con docentes que trabajan con estos niños, niñas y jóvenes, conociendo su visión sobre esta realidad educativa que hasta el momento era “desconocida” para nosotras, lo que nos permitió involucrarnos activamente con este estudio y los desafíos que conlleva trabajar en retención escolar temprana.

Conocer a una ONG como el Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) nos permitió ampliar nuestra percepción de la Educación Diferencial en un nuevo ámbito laboral, así como el trabajo que realizan para promover la retención escolar en los Programas de Prevención Focalizada (PPF).

Conjuntamente, llevamos a la práctica los contenidos revisados y adquiridos en las asignaturas de investigación previas a este trabajo de titulación, siendo fundamentales para el desarrollo de este estudio, lo que nos permitió aprender en el transcurso de la investigación, todas las tareas que ésta implica.

2. Barreras y facilitadores del trabajo de titulación

Como primer criterio para realizar este análisis, consideraremos las barreras al realizar este trabajo, una de estas se relaciona con un primer periodo académico con menos duración de lo habitual, considerando las movilizaciones realizadas en el primer semestre del 2013, lo cual significó que segundo semestre fuese más breve y por lo tanto, el trabajo de tesis se vio constantemente presionado por los tiempos.

En cuanto al lugar en donde se realizó nuestra investigación, cabe señalar, que fue sumamente difícil determinarlo, considerando que la manera de encontrar a nuestros participantes claves fue mediante criterios de selección muy precisos, en donde debimos contactar al menos cuatro escuelas que cumplieran con las características que se requerían, a esto se sumaba que el tiempo era limitado, por lo que vivimos períodos de incertidumbre durante esta etapa.

Los contactos con los establecimientos se realizaron a fines de diciembre (2013) y en enero (2014), lo cual coincidió con su cierre de actas y vacaciones de la mayoría de los profesionales, por lo que solo una escuela cumplía con todos los requisitos y además, la jefa de UTP, se comprometió a conversar nuestra propuesta de trabajo con el resto de los profesionales, una vez que volvieran de sus vacaciones. En esos momentos, solo dependíamos de la conversación que mantuvimos con ella, pero no garantizaba del todo que los profesionales estuvieran de acuerdo con las entrevistas o quisieran participar de nuestra investigación.

Otra barrera que se presentó principalmente durante el primer semestre de este año 2014, fueron la coordinación para generar instancias en las cuales nos pudiésemos reunir para trabajar de forma conjunta, ya que dos integrantes del grupo estaban realizando la práctica profesional, mientras que otras tres cumplían con sus respectivas asignaturas, lo cual muchas veces dificultó nuestro trabajo grupal, considerando las responsabilidades y tareas académicas y no académicas, con las que cada una debía cumplir, con el mismo nivel de responsabilidad.

La escasez de información sobre la temática de “deserción” y retención escolar durante los primeros años de escolaridad, también lo consideramos un obstáculo, pues no se contaba con un fundamento teórico lo suficientemente accesible, ya que los estudios y casos, en su mayoría se centran en adolescentes que dejan la escuela, entendido como una decisión propia y voluntaria, lo que no se vinculaba directamente con nuestro tema a tratar.

Finalmente dado que para las integrantes del estudio era la primera investigación de este tipo, se generaron incertidumbres y un proceso de aprendizaje simultáneo en el transcurso de este trabajo de titulación.

Junto a las barreras planteadas, hubo facilitadores que permitieron superar al menos, algunas de éstas. Por una parte, presentamos como facilitador del grupo, su capacidad de organización y su autonomía para tomar decisiones. El buen trabajo en equipo se evidenció durante todo el proceso, por lo tanto, cada una de nosotras se tuvo que organizar y autorregular, a fin de cumplir con todo lo planificado y propuesto para este trabajo.

Además como grupo variado, logramos proponer un tema de interés común, lo cual generó una motivación e iniciativa constante por conocer más sobre la temática, la que nos pareció poco abordada desde la formación, por lo que era necesario realizar un aporte en el área, considerando que es más común de lo que parece en las escuelas municipales.

Otro facilitador es haber contado como profesora guía a la docente Cristina Julio Maturana, quien se especializa en el área de vulnerabilidad educativa, y que con sus conocimientos especializados y su criterio profesional, nos ayudó a tomar las decisiones más certeras así como apoyar y sustentar teóricamente la mayoría de nuestra investigación, pues nuestro foco de interés e investigación coincidió con sus estudios de doctorado y otras publicaciones realizadas por ella, lo que nos favoreció bastante ya que nuestro trabajo de investigación pretende aportar a su estudio y a las nuevas áreas de formación en vulnerabilidad educativa.

Cabe destacar que estos facilitadores, también se constituyen en oportunidades de fortalecer nuestros conocimientos en esta área y ampliar los

conocimientos de terceros que se interesen en nuestro trabajo, puesto que al ser un estudio exploratorio constituye uno de los primeros acercamientos a la temática de la vulnerabilidad educativa, en donde se consideran los discursos de los propios profesores, que en ocasiones no son escuchados, y que viven día a día con esta realidad, presentando necesidades relativas a las competencias que se requieren para la formación de sus estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, M., Adasme, A. & Candia, C. (2009). *Deserción escolar en Chile*. Centros de Estudios de Opinión Ciudadana, 3, 16-17. Recuperado de http://www.ceoc.cl/pdf/Boletines_Economia/2009/marzo_2009.pdf
- Arellano, J. (2011) *Veinte años de Políticas Sociales Chile 1990-2009*. Chile: Cieplan.
- Bermeosolo, J (2001). *Psicología del Lenguaje*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *Índice de Inclusión: Desarrollando Aprendizajes y participación en las escuelas*. Santiago de Chile. Traducción por UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Original en Inglés: Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. & Shaw, L (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and participation in schools*. Reino Unido: Bristol, CSIE.
- Cabada, J. (2013). La atención educativa a la diversidad. Director del CAP de Colmenar Viejo (Madrid) y ex presidente de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES). Recuperado de: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/753/tribuna.html>
- Cáceres, P (2003). *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. Psicoperspectivas Revista de la escuela de psicología facultad de Filosofía y educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vol. II / 2003 (pp. 53 - 82).

- Centro de Estudios MINEDUC. (2013) Serie de Evidencias: Medición de la Deserción Escolar en Chile.
- Céspedes, A. (2008). *Educación de las Emociones. Educación para la Vida*. Chile: Vergara.
- Cid, P; Díaz, A; Pérez, M; Valderrama, M (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Cienc. enferm.* v. 14 n.2. Concepción. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532008000200004&script=sci_arttext
- Cisternas, M. (2010). *Derecho a la Educación: Marco jurídico y justiciabilidad*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art2.pdf>
- Comisión de Expertos, (2004). *Nueva perspectiva y visión sobre educación especial*. Informe de la comisión de expertos. Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Corbetta, S y Feijóo. M. (2004) *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142343s.pdf>
- Cornejo, R (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 1. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>
- Cruz, N., Whipple, P., Whipple & Rojas, X. (1999) *La Enseñanza de la historia Chile: Para la integración y la cultura de la paz*. Chile: Editorial Carrera.

- Cox, C (2005) *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del Sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- DUA (2008). *Diseño Universal de Aprendizaje*. V 1.0. Cast. Recuperado de http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación. (2011). *Definiciones de vulnerabilidad educativa. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística*. Cultura y Educación. Buenos Aires. Recuperado en <http://www.ciieberazategui.com.ar/junio2013/PRECEPTORES/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow M (2010) *La Educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULO%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Egaña, M. (2000) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: Ediciones Inscripción.
- Espíndola, E. & León, A. (2002) *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación* N° 30. *Educación y conocimiento: una nueva mirada*. Cuatrimestre Septiembre - Diciembre 2002. OEI Ediciones.

- Espino, E. (2004). *Semiótica y Relación Pedagógica: Hacia la cualificación ética de la práctica docente*. Universidad Santa María La Antigua (Panamá); Universidad de La Sabana (Colombia)Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681-5653). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/621Espino.PDF>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. & Santa Cruz, E. (2010). *Experiencias de los desertores y percepciones de los estudiantes de Cerro Navía acerca del abandono escolar: efectos, implicancias y proyecciones*. Recuperado de http://www.cie-ucinf.cl/download/documentos_de_trabajo/Experiencias-desertorespersecciones.pdf
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. & Loyola, J. (2010) *Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar*. Documento de Trabajo CIE N° 3Santiago de Chile, 27 de Agosto de 2010. Recuperado de http://www.cieucinf.cl/download/documentos_de_trabajo/CIE_doc_discusion_teorica.pdf
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. (2012) *La deserción escolar en educación básica y sus implicancias en sectores vulnerables*. Fondecyt n° 1090730. Recuperado de www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/256.pdf
- Espot, M (2006), *La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Monografías escuela española: Madrid. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XmO1L0QMucMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=la+autoridad+del+profesor&ots=te2UldGcTX&sig=FUmDmGYjkl7cYjavycla7bYbQGQ#v=onepage&q=la%20autoridad%20del%20profesor&f=false>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (1999) *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa Claves de la Inequidad en la Educación Básica* UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.cl/archivos_documento/42/inequidad.pdf
- Flick, U (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fraser, N. (2000) *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista"*. New LeftReview N°0, pp 68-93
- Fraser, N. (2008). *La justicia en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. Revista de Trabajo, Año 4, Número 6, Diciembre 2008.
- Freire, P (2002). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Fuentes, N (2008). *Proyección de la propuesta de Paulo Freire*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4 Recuperado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/30Fuent.pdf>
- Goetz y Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gregorio, P (2007). *El docente- Investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis, Argentina: Ediciones Lae.

- Gurdían-Fernández, A (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)*. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Hernández, R, Fernández, C Y Baptista, P (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Hernández, V y Sequeira, V. (2002) *Manual para la prevención y atención de niñas, niños y adolescentes ante desastres*. Recuperado de <http://www.eird.org/cd/toolkit08/material/otros/manual-prevencion/2seccion3a.pdf>
- Hogg, M., Vaughan, G & Haro, M. (2010) *Psicología social*. Madrid España: Editorial Médica Panamericana
- Hurtado, I y Toro, J (2004). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: Ediciones Episteme.
- Julio, C. (2009) *Diversidad Educativa en Educandos del Sistema de Protección Social "Chile Solidario" de la comuna de Valparaíso*. resultados de un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, XXXV, N° 1. : 93-115, 2009. Universidad Austral de Chile. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100006&script=sci_arttext
- Julio, C. (2010 a) *Legítimos Aprendices: Recuperando al Sujeto en el Proceso Educativo*. *Diversia*Nº2, CIDPA Valparaíso, julio 2010, pp. 19-43. Recuperado de <http://www.cidpa.cl/diversia2.htm>

- Julio, C. (2010 b) *Educandos fuera del sistema escolar: Derecho conculcado y un compromiso pendiente en la Educación Especial chilena. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, septiembre 2010, volumen 4, N°2, pp. 119-136. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/>
- Julio, C (2014). *Dilema Identitario en el primer ciclo de educación básica municipal: Un obstáculo en la relación pedagógica que incide en la posibilidad de concluir trayectorias de aprendizaje escolar. Tesis para optar al grado académico de Doctora en Educación*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Kaplan, C. y Fainsod, P.(2001) Pobreza urbana cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año X, N° 18. Miño y Dávila/ Facultad de Filosofía y Letras: Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>
- Latorre, A, del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Ley N° 20.248 sobre Subvención Escolar Preferencial. Promulgación el 25 de Enero de 2008 y Publicada en el Diario Oficial el 1° de Febrero de 2008
- Martínez, M (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. REVISTA IIPSI Facultad De Psicología UN MS M ISSN: 1560 - 909X VOL. 9 - N° 1 – 2006, PP. 123 - 146. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

- Mena, I; Bugueño, X & Valdés, A. (2008) *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Orientador%20y%20Jefe%20UTP/31%20vinculo_pedag_positivo.pdf
- Milicic, N y Rivera, M- (2006) *Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica*. Revista PSYKHE 2006, Vol.15, Nº 1, 119-135. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010
- MINEDUC, (s,f). *Educación Básica*. Recuperado de: <http://www.basica.mineduc.cl/>
- MINEDUC, (2005). Política Nacional de Educación Especial Nuestro Compromiso con la Diversidad. Santiago de Chile.
- MINEDUC, (2007) *Buenas prácticas de inclusión juvenil y retención escolar. Orientaciones para gestión*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2007 División de Educación General Nivel de Enseñanza Media. Recuperado en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt806.pdf>
- MINEDUC. (2011). *Reuniones de Apoderados Acercando las Familias a la Escuela*. Trama. Santiago.
- MINEDUC. (2013). *Discriminación en el contexto escolar - orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Ministerio de Educación. División de Educación General Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago de Chile

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, organización de los Estados Americanos, y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). (2003). *Documento base del proyecto: estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Octubre 6 y 7 de 2003. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA .pdf](http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf),
- Monarca, H. (2011). *La escuela fragmentada*. Revista Iberoamericana de educación Número 57. Recuperado de : https://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.rieoei.org%2Frie_revista.php%3Fnumero%3Drie57a09%26titulo%3DH%25EF%25BF%25BDctor%2BA.%2BMonarca%2C%2B%25EF%25BF%25BDLa%2Bescuela%2Bfragmentada%25EF%25BF%25BD&h=IAQHdC8IM
- Monarca, H, Rappoport, S & Fernández, A. (2012). *Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria*. REOP. Vol. 23, nº3, 3º Cuatrimestre, 2012, pp.49 - 62 [ISSN electrónico: 1989-7448] Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-3%20-%20Monarca.pdf>
- Muñiz, M; Jiménez, Y; Ferrer, D; González, J y Rondón, I (1996). Sobre la percepción de la violencia intrafamiliar por los niños. *Rev Cubana Med Gen Integr* v.12 n.2 Ciudad de La Habana. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421251996000200003&script=sci_arttext
- Noguera, M., Fuentealba, R., Osandón, L., Portales, R & Quiroga, P (2002). *Desarrollo profesional docente*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Owens, R (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid España: *Pesaron Educación*
- Pardo, G; Sandoval y A, Umbarila, D (2004). *Adolescencia y depresión*. Universidad Nacional de Colombia: Revista Colombiana de Psicología, No. 13, 13-28 Recuperado de <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/docs/articulos/0121-5469/1/26.pdf>
- Prieto, M (2004). La construcción de la identidad profesional docente: un desafío permanente. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- Puigdellóvol, I (2007). *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona España: Editorial GRAÓ.
- Romero, F. (2012). El compromiso docente y la nieve de limón. Recuperado de: http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%204/Ponencia_132.pdf
- Salvador (1997). *Dificultades de aprendizaje. Un enfoque didáctico*. En Torres González (Coord.) *La innovación de la Educación Especial. Actas de las Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Sapelli, C y Torche, A (2004). *Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras de Una Misma Decisión?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-68212004012300001&script=sci_arttext

- Sepúlveda, L y Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar?. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 7, N°4: 120-135.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares*. Recuperado de [http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las Trayectorias Escolares Flavia Terigi.pdf](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf)
- Tezanos, A. (1983). *Notas para una reflexión crítica sobre Pedagogía. Sujeto como objeto de las Ciencias Sociales*. CIUP: Bogotá.
- Tezanos, A. (2007). *Formación de profesores: Una reflexión y una propuesta*. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, N° 2, 2007. pp. 57-75. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/416/public/416-933-1-PB.pdf>
- Torres, R. (2007). *Derecho a la Educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Recuperado de: http://www.oei.es/inicial/articulos/derecho_educacion.pdf
- UNESCO. (2002). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL ID=8269&URL DO=DO TOPIC&URL SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO. (2004) *La Conclusión Universal de la Educación Primaria en América Latina: ¿Estamos realmente cerca? Informe Regional Sobre Los Objetivos de Desarrollo del Milenio Vinculados a la Educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137330s.pdf>

- UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Unigarro, M. y Rondón, M. (2005). *Tareas del docente en la enseñanza flexible*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 2- N°1/ Mayo de 2005. UNESCO. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/viewFile/v2n1-perspectiva-organizativa-elearning/v2n1-perspectiva-organizativa-elearning>
- Velaz, C (2008). *Equidad y políticas públicas en educación y formación básica*. Madrid España: Siglo XXI.