



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN DIFERENCIAL

FACILITADORES DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS PROGRAMAS DE REINSERCIÓN EDUCATIVA DE SERPAJ DE LA REGIÓN DEL MAULE.

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL O ESPECIAL, CON MENCIÓN EN TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE ESPECÍFICO Y/O RETARDO MENTAL.

Profesora Guía: Cristina Julio Maturana.
Estudiantes : Isabel Aranda Godoy.
Pamela Lagos Araya.
Jeanette Oñate Ceda.
Andrea Peña Flores.
Berta Rojo Pulgar.

Agosto 2015

AGRADECIMIENTOS DEL GRUPO

La diversidad es uno de los fundamentos de la educación inclusiva y la razón que nos motivó a estudiar esta hermosa y loca carrera. Creer que todos somos importantes y valiosos, considerar que nuestras características son una fuente de riquezas indispensable para crear ambientes apropiados en la cultura escolar y por qué no, en la sociedad. Durante este proceso de formación docente, hemos podido construir nuestros conocimientos, así como también fuertes lazos de amistad, a través de los cuales pudimos aprender a convivir en la diversidad, comprender al otro, resolver mediante el diálogo los conflictos y aceptarnos tal cual somos.

Queremos agradecer a quienes fueron parte de este proceso en forma directa. En primer lugar a nuestra profesora guía de tesis Cristina Julio, por acompañarnos y brindarnos los apoyos teóricos y prácticos necesarios para abordarlo. Así como también por la paciencia para explicar cuántas veces fuese necesario, valorando nuestros aciertos y desaciertos.

En segundo lugar, agradecer a nuestros padres que fueron pilares importantes en el último tiempo, para apoyarnos, acompañarnos y darnos ánimo, especialmente a quienes nos acogieron amablemente cada vez que fue necesario.

Así también agradecer a la institución de SERPAJ, la cual nos abrió sus puertas para realizar esta investigación. A sus profesores, coordinadoras y por su puesto a sus alumnos, por su disposición, sinceridad y participación activa en el proceso.

Asimismo, queremos agradecer a la carrera de Educación Diferencial de la PUCV, y especialmente a la profesora Anita María quien siempre creyó en nosotras, por inculcarnos el pensamiento inclusivo, en el cual creemos fervientemente y por el cual trabajamos con ahínco. Gracias por hacernos partícipes del ideal de inclusión y darnos herramientas para luchar por una sociedad más tolerante a la diversidad.

Andrea, Pamela, Jeanette, Berta e Isabel.

En estas breves palabras quiero comenzar agradeciendo a Dios, ya que si yo no fuera parte de su propósito nada de esto hubiera sido posible. Él me ha sustentado todos estos años de vida, tanto en mi formación personal como académica.

Por otra parte, estoy eternamente agradecida de mis padres, Juan y Oriana. Ellos han sido todo para mí, siempre han guiado mis pasos y me han apoyado en cada decisión que he tomado, nunca me han dejado a la deriva y menos en algo tan importante como mi educación. Les agradezco por la paciencia que me han tenido y el amor que me entregan día a día para que yo siga adelante en este largo camino de la vida. Quiero ser un orgullo para ellos y es por eso que culminando esta etapa me es imposible no emocionarme al mirar hacia atrás y ver que he tenido grandes logros.

También quiero agradecer a mis hermanos, Eduardo, Constanza y Esteban, ellos son todo para mí y han estado a mi lado de forma incondicional, aguantando mi mal humor, mis pesadeces, mis bajones, todo... “No sé qué haría si ellos no existieran en mi vida, son el pilar de amor que me sustenta cada día”. Además, no me pueden faltar mi tata Wladi y mi yeya, mis abuelos quienes son mis raíces y han estado presentes siempre conmigo.

Y para finalizar, deseo agradecer a mis compañeras de grupo, Berta, Isa, Andre y Nane que más que compañeras son mis amigas, estos años juntas con altos y bajos han ido formando lo que hasta ahora tenemos entre todas, en donde la alegría nos ha caracterizado siempre. Soy afortunada de haberme topado con ustedes en mi camino, no podría haber elegido mejor a las “locas” con las que me formaría en esta carrera. De cada una aprendí lo bello que es disfrutar de las cosas simples de la vida y creo que me doy por pagada al terminar este proceso junto a ustedes. Las quiero!

Pame

En este camino que he decidido recorrer, he aprendido que uno nunca está solo, pues siempre hay personas que están dándote un empujoncito para que

sigas avanzando y para que puedas cumplir tus sueños. A todas esas personas, van mis sinceras palabras de agradecimiento.

A mis padres, María e Iván, por ser grandes pilares en mi vida. Gracias por todo el apoyo que me han dado, en los buenos y malos momentos. Gracias por creer en mí y por enseñarme que para lograr nuestros objetivos, uno debe esforzarse y seguir hasta el final. Gracias papitos por todo, los amo.

A David, mi gran compañero en esta travesía, en esta aventura. Gracias por estar presente en todo momento, por compartir mis alegrías y mis penas. Gracias por nunca soltarme la mano, a tu lado todo es más bonito y divertido. Eres mi gran fortaleza, el que siempre me ha dado los empujones más grandes para seguir avanzando. Gracias por incentivar me a alcanzar mis sueños, nuestros sueños.

A mis compañeras y amigas; Pame, Berta, Isa y Nane. Gracias por las infinitas alegrías que me han dado, por nuestros momentos de tonterías, por aquellos más intensos, y por los que vendrán. Con uds. he aprendido lo rico que es compartir con gente tan diferente a mí, tan única. Las quiero mucho.

Y a Dios, por estar siempre conmigo, por darme oportunidades y momentos maravillosos en esta vida. Gracias por poner a toda esta gente en mi camino.

Andrea.

Para comenzar, agradecer a la vida por brindarme la posibilidad de conocer y compartir con una juventud valiente que anhela y cree posible conformar una sociedad más justa, bellas personas que han sido parte de este desafío y hermosa aventura. Agradecer a Berta, Andrea, Pame e Isa por aceptarme, obviando la brecha generacional, otorgándome el regalo de compartir más allá de lo académico, permitiéndome atesorar hermosos recuerdos que me acompañarán por siempre.

Agradecer a quienes llevo a cada momento en mi corazón y pensamiento, comenzando por mis dos hijos Cristóbal y Javiera; gracias por considerar

importante mis deseos de enfrentar este desafío, por escuchar mis miedos, mis anhelos y animarme siempre a seguir luchando aunque las circunstancias fueran adversas; a Víctor, la vida no pudo otorgarme un mejor compañero, apañador, atento y comprensivo. Agradezco su afán por sacar del camino cualquier obstáculo con el fin de simplificar este recorrido a través de su inmensa entrega. Por último, mencionar a una mujer maravillosa, mi madre Erika Ceda Corona: “mami bonita”, llegando al término de mi formación profesional quiero dedicarte mi alegría, eres una madre y abuela fuera de serie.

La gratitud es la memoria del corazón

Jeanette (Nane)

A través de estas palabras quiero agradecer a quienes me han acompañado durante este difícil pero gratificante y enriquecedor proceso de formación profesional.

Especialmente, quiero agradecer a toda mi familia, por ser mi fuente de amor, de alegría y por apoyarme incondicionalmente en cada paso de mi vida.

A mis padres, Berta y Héctor, a quienes debo y dedico cada uno de mis logros, gracias por el sacrificio constante y permitirme seguir mis sueños, aunque eso significara dejar mi hogar y alejarme –sólo físicamente– de ellos. Gracias a mi madre y futura colega, por ser mi gran ejemplo de fortaleza y vocación, y por ponernos a mi hermana y a mí siempre en primer lugar. Gracias a mi padre, por ser mi ejemplo de superación y recordarme siempre el camino hacia mis metas.

A Constanza, mi hermana y gran amiga, por ser mi compañera de vida, de sueños, de sacrificios y desvelos, por hacerme sentir en el hogar estando lejos y por contagiarme su alegría en los momentos difíciles.

A Sebastián, mi pololo y mejor amigo, por apoyarme y acompañarme en los buenos y malos momentos, por quererme, estar siempre a mi lado y por hacer de cada día uno mejor.

A mis compañeras y amigas, Nane, Andre, Pame e Isa, por ser el mejor equipo que pude tener para enfrentar y superar este desafío, por encontrar juntas la fortaleza en los momentos de debilidad y la alegría en los momentos de desesperación. Gracias por demostrarme en la práctica la riqueza de la diversidad.

Berta.

Este trabajo refleja el término de un proceso que comenzó hace cerca de un año, cuando elegí un grupo maravilloso con el cual pasar muchísimas horas de mi vida para transmitir al resto de las personas, la importancia de otorgar a todos y todas oportunidades de educación, sin importar su condición y sus características. Esto motivó que hace años emprendiera un viaje a la universidad, sin pensar jamás en lo significativo que sería mi vida fuera de lo académico.

Quisiera agradecer a Dios por fortalecer mi espíritu en todo momento, darme claridad y algo de sabiduría para caminar en la vida, cuidarme en cada segundo y darme la oportunidad de conocer a grandes personas que me acompañarían en esta trayectoria universitaria.

Quisiera agradecer profundamente a mis padres, quienes han apoyado todas mis decisiones, comprendido mis constantes cambios de humor por el estrés y me han acompañado siempre. Gracias por amarme incondicionalmente, sin importar cuantas veces los haya decepcionado... También a mis hermanos, a quienes amo con mi vida, gracias por sus alegrías, por acompañarme y aguantarme la mayoría de las veces, aunque muchas de esas no lo merecía.

Agradezco también a mis amigas, aquellas con las que he pasado todos estos años, las que me han enseñado a vivir y convivir en diversidad, con las que fue posible hacer este trabajo...Pame, Andre, Bertis y Nane.... gracias por todo, por hacerme reír, enojar, por acompañarme incondicionalmente, por confiar en mí, por comprenderme y en fin, por hacer mi vida una constante alegría, son lo mejor que pudo pasarme en la universidad... las quiero con la vida!!!

Isabel.

RESUMEN

A pesar de que la educación es un derecho para todos y todas, aún existen niños, niñas y jóvenes para quienes éste se ve vulnerado, siendo excluidos del sistema educativo. Es por ello que han surgido iniciativas para dar continuidad a su proceso educativo, una de ellas es la que otorga la organización Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) a través de sus Programas de Reinserción Educativa. Dentro de éstos, se encuentran los de la Región del Maule, en el cual se centra este trabajo investigativo, cuyo objetivo es conocer los facilitadores de la relación pedagógica para la participación, aprendizaje, desarrollo y permanencia de niños, niñas y jóvenes en estos programas.

Esta investigación está basada en un diseño metodológico de estudio de caso. Los participantes clave de esta investigación son los coordinadores, profesores y alumnos de los Programas de Reinserción SERPAJ-Maule y se recogieron datos a partir de entrevistas semi-estructuradas y observación participante registrada en notas de campo. Esta información fue analizada a través de un sistema de codificación y categorización.

De esta fase de análisis surgieron tres conclusiones relacionadas al Vínculo afectivo, el Lenguaje y la Flexibilidad del currículum, las que constituyen facilitadores a la participación, aprendizaje, desarrollo y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en los Programas de Reinserción Educativa.

Palabras clave: derecho a la educación, educación alternativa, democratización de la educación, práctica pedagógica, relación profesor-alumno.

ABSTRACT

Although education is a right for everyone, there are still children and young people for whom this right is violated, seeing themselves excluded from the education system. That is why initiatives have emerged to give continuity to their education process; one of them is what gives the Service, Peace and Justice (SERPAJ) organization through its Educational Reintegration Programs. Among these, they are those of the Maule region in which this research work is focused, aimed to meet the facilitators of the pedagogical relationship for participation, learning, development and retention of children and young people in these programs.

This research is based on a methodological design of case study. The key participants in this study are the coordinators, teachers and students of the SERPAJ-Maule Reintegration Programs and data were collected from semi-structured interviews and participant observation recorded in field notes. This information was analyzed through a coding and categorization system.

From this analysis phase, emerged three conclusions related to the link affection, the Language and the curriculum Flexibility, which constitute facilitators to participation, learning, development and retention of children and young people in the Educational Reintegration Programs.

Keywords: right to education, alternative education, democratization of education, teaching practice, teacher-student relationship.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1. Educación, ¿Un derecho para todos?	16
1.1. Contexto Internacional	17
1.2. Contexto Nacional	20
2. Relaciones pedagógicas que obstaculizan la trayectoria de aprendizaje escolar	22
3. Niños, niñas y jóvenes (NNJ) sin escolaridad formal: Un derecho conculcado	23
4. Alternativas educativas para NNJ sin educación formal	24
5. Cierre del capítulo	25
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	27
1. Trayectoria educativa	27
2. Barreras y facilitadores a la participación, el aprendizaje y el desarrollo	29
3. Relación y prácticas pedagógicas	30
3.1. El supra-sujeto y el supra-objeto en la relación pedagógica	31
3.1.1. Saber social	32
3.1.2. Saber pedagógico	33
3.2. Elementos constitutivos de la relación pedagógica	34
3.2.1. Trabajo	34
3.2.2. Lenguaje	35
3.2.3. Afectividad	36
4. “Deserción educativa”	38
5. Reinserción educativa	42

5.1. Políticas de reinserción	43
6. Cierre del capítulo	45
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	46
1. Paradigma interpretativo: estudio de caso	46
2. El caso y sus antecedentes	48
3. Participantes	51
4. Procedimiento de recolección de datos	52
5. Organización de la información y análisis de contenido	56
6. Cierre del capítulo	59
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS	61
1. Afectividad	62
1.1. Formación del vínculo afectivo	62
1.2. Caracterización del vínculo afectivo	64
1.3. Características de los profesores	66
2. Lenguaje	67
2.1. Caracterización del lenguaje	67
3. Trabajo	68
3.1. Cantidad de alumnos	69
3.2. Recursos materiales	70
3.3. Tiempo	71
3.4. Estrategias	72
3.5. Actividades extra-académicas	74
4. Comparación Programas SERPAJ-escuelas regulares	75
4.1. Flexibilidad curricular de los Programas SERPAJ-Maule	76
5. Cierre del capítulo	78
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	79
1. Vínculo afectivo como facilitador en la relación pedagógica	79
1.1. Relación profesor-alumno como reparador de la carencia de experiencias afectivas significativas en la escuela regular	80

1.2. Características de los profesores que propician la formación del vínculo afectivo	82
2. Lenguaje como facilitador en la relación pedagógica	83
2.1. Lenguaje como elemento identitario	83
2.2. Lenguaje como posibilidad de acceso al conocimiento	85
3. Flexibilidad del currículum como facilitador en la relación pedagógica	86
3.1. Diseño Universal de Aprendizaje como principio flexibilizador del currículum	87
4. A modo de conclusiones	89
5. Limitaciones y proyecciones de la investigación	90
5.1. Limitaciones	90
5.2. Proyecciones	91
Reflexiones metacognitivas	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Participantes.	52
Tabla 2: Cuadro ejemplo recolección de observaciones.	54
Tabla 3: Entrevistas a los alumnos.	54
Tabla 4: Entrevistas a profesores y coordinadoras.	55
Tabla 5: Cuadro resumen entrevistas profesores y coordinadoras.	56
Tabla 6: Cuadro resumen entrevistas NNJ.	56
Tabla 7: Facilitadores de la relación pedagógica: categorías y subcategorías.	61

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I	104
ANEXO II	106
ANEXO III	117

INTRODUCCIÓN

El presente estudio, surge a partir de la vulneración de la educación como derecho fundamental de todos, hombres y mujeres de todas las edades y en el mundo entero. Pues a pesar de los acuerdos mundiales y las políticas nacionales al respecto, existen niños, niñas y jóvenes (NNJ) que se encuentran fuera del sistema educativo formal, un porcentaje de los cuales ha debido experimentar un proceso mal denominado “deserción educativa”. Para esta investigación, si bien se utilizará el concepto de "deserción" adoptado tanto a nivel internacional como nacional, se hará referencia a él entre comillas para destacar el desacuerdo que se tiene con dicho término, pues, desde un enfoque inclusivo, el proceso es entendido como una historia de exclusiones que culmina con la desvinculación del sistema educativo.

Ante esta situación, en la que niños, niñas y jóvenes ven interrumpida su trayectoria educativa, se hace necesaria la existencia de alternativas que permitan que éstos retomen sus estudios. En Chile, una de estas opciones corresponde a los Programas de Reinserción Educativa, los que son financiados por el Estado a través del Ministerio de Educación y dentro de los cuales se encuentran los implementados por la organización no gubernamental Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), la cual se basa en los valores de la Solidaridad y la No violencia y el reconocimiento de los Derechos de la Persona y de los Pueblos.

La presente investigación realiza su trabajo de campo en los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ de la Región del Maule, buscando responder la pregunta ¿Por qué los niños, niñas y jóvenes en situación de vulneración que se encuentran desescolarizados permanecen en los Programas de Reinserción Educativa, si los aprendizajes esperados de éstos están orientados por el currículum regular de cualquier establecimiento nacional?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, este informe es organizado en cinco capítulos. En el primero de ellos, se plantea el problema de

investigación y los antecedentes que lo sustentan, desde una perspectiva de derecho a la educación y cómo éste es vulnerado en algunos niños, niñas y jóvenes.

En el segundo capítulo, se entrega el marco referencial que sustenta el estudio. En un principio se aborda el concepto de trayectoria escolar. Luego, se describe el concepto de barreras y facilitadores para la participación, aprendizajes y desarrollo. Después, se profundiza en las nociones de prácticas y relación pedagógica, refiriendo a sus características dentro del contexto educativo y sus elementos constituyentes. Posteriormente se trata la vulneración del derecho a la educación en relación con la "deserción educativa", para finalizar con la descripción de la "reinserción educativa" como alternativa para aquellos niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo y las políticas existentes al respecto.

En el tercer capítulo, se da a conocer la metodología por la que se optó en esta investigación. Sustentada en un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, que utiliza el estudio de caso como diseño metodológico. Asimismo, se describe el proceso de trabajo de campo, haciendo referencia a los antecedentes del caso investigado, los participantes claves que otorgaron la información, los procedimientos a través de los cuales ésta se recolectó y la forma en que se llevó a cabo su organización y análisis.

En el cuarto capítulo, se presentan los hallazgos emanados tanto de las entrevistas como de las notas de campo, entregando de manera conjunta la información obtenida por parte de los profesores, coordinadores, y la de los alumnos, lo que a su vez se contrasta con lo observado, según sea pertinente.

En el quinto capítulo se da cuenta sobre la discusión teórica y las conclusiones que surgen de ésta, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación que guía este estudio y observar el logro de los objetivos planteados. Además trata sobre el proceso de investigación, dando a conocer las limitaciones que surgieron durante éste y las posibles líneas de investigación que emanarían a partir del estudio.

Para finalizar, se presenta una reflexión metacognitiva que da cuenta del análisis de las fortalezas y debilidades que se manifestaron durante el proceso, y los aprendizajes que éste trajo consigo.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este primer capítulo tiene el propósito de presentar el problema de estudio y los antecedentes que lo sustentan. Para el logro de este objetivo, el capítulo en primer lugar aborda el concepto de educación como derecho, su definición y su evolución a través de los diferentes acuerdos mundiales. En segundo lugar, se abordan las relaciones pedagógicas que constituyen una barrera hacia la trayectoria del aprendizaje escolar. En tercer lugar, se trata sobre los niños, niñas y jóvenes que se encuentran excluidos del sistema educativo, y por ende su derecho a la educación se encuentra vulnerado. Finalmente, se presentan las alternativas educativas que existen para los jóvenes que se encuentran desescolarizados, enfocándose en la educación no formal, la Reinserción Educativa y el financiamiento de ésta.

En este estudio el problema de investigación es el desconocimiento de los facilitadores de la relación pedagógica que promueve la participación, el aprendizaje, el desarrollo y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ de la Región del Maule. Este problema surge a partir de los antecedentes que se tienen sobre la educación en cuanto a la vulneración de este derecho y a la búsqueda de una respuesta por parte de la Unidad de Infancia y Derechos de SERPAJ quien solicita el estudio.

1. Educación, ¿Un derecho para todos?

En esta investigación se entiende la educación como una institución y bien público, cuya finalidad última es la formación de los individuos mediada por un proceso de apropiación de la cultura (Tezanos, 2004) y que por ende, debe ser garantizada por el Estado para todos y todas.

En este apartado se aborda la concepción de educación como derecho, tanto a nivel internacional como nacional, haciendo mención a los diversos acuerdos, leyes y políticas establecidas para garantizarlo.

1.1. Contexto Internacional

La concepción de la educación como derecho se logró gracias a la conformación de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, en la que se aprueba la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde los Estados participantes se comprometieron a “asegurar que todos los seres humanos, ricos y pobres, fuertes y débiles, hombres y mujeres, de todas las razas y religiones, son tratados de manera igualitaria” (Organización de las Naciones Unidas, 2013, p.1). En su artículo número 26 se establece que toda persona tiene derecho a la educación y que éste tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana (ONU, 1948). Así, según Torres (2006), en el artículo mencionado se establecen cinco puntos importantes, los cuales son:

- a. el derecho de toda persona a la educación;
- b. el derecho a la educación en todos los niveles y modalidades;
- c. la gratuidad como un elemento constitutivo del derecho a la educación;
- d. la educación orientada hacia el desarrollo pleno de las personas y su inserción positiva y constructiva en su respectivo entorno y en el mundo;
- e. la libertad de los padres para elegir el tipo de educación que desean para sus hijos (p.5).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue la base de una serie de nuevos acuerdos y marcos legales que determinan la importancia de entender al ser humano como un sujeto de dignidad y respeto en todos sus ámbitos. De manera especial y por primera vez a lo largo de la historia, los niños comienzan a tener voz dentro de los acuerdos legales e internacionales, entendiendo que "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento" (UNICEF, 1959, p.1). Es por esto, que en 1959

surge la Declaración de los Derechos del Niño y en 1989 se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, constituyéndose la primera ley internacional en cuanto a este tema, siendo de carácter obligatorio para los Estados participantes (Unicef, 2006). En tema de educación, se estipula que todo niño tiene derecho a la educación y que es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria, reconociendo que la educación debe desarrollar la personalidad y las capacidades del niño (Artículo 29).

Entendiendo que la educación es un derecho de todos y todas, posteriormente se realizaron nuevos acuerdos internacionales para resguardar y asegurar que lo anteriormente descrito se cumpla. La primera de ellas es la realización de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien en 1990. En esta se plantea como meta principal la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos y todas, por medio de la universalización de éste y de la disminución de los índices de analfabetismo. Si bien se tuvo la participación de diferentes gobiernos y organizaciones, en la que todos se comprometieron a alcanzar las metas planteadas, 10 años después de realizada la conferencia y en el contexto del Foro Mundial llevado a cabo en Dakar (2000), se llegó a la conclusión de que aunque hubo avances, éstas no habían sido logradas en su totalidad. Por ello, los estados participantes se comprometen nuevamente a cumplir con lo propuesto, en relación a mejorar el acceso y la calidad de la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

Desde este enfoque de derechos es posible afirmar que Educación para Todos (EPT) significa reconocer que cada niño, niña y joven posee características, capacidades y necesidades de aprendizaje que lo hacen ser único. Por ello, garantizar el pleno acceso a una educación de calidad implica que todo sistema educativo debe ser diseñado de tal forma que se tenga en cuenta todas las diferencias y necesidades de los estudiantes. En este contexto, se establece la Declaración de Salamanca (1994) que expone principios, políticas y orientaciones en la que se enfatiza la importancia de que las escuelas “deben acoger a todos los

niños, independiente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (UNESCO, 1994, p.6).

Si bien en la Declaración de Salamanca (1994) se retoma lo planteado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), aún existen niños, niñas y jóvenes (en adelante NNJ) que se ven excluidos, debido entre otras razones, a la evidente falta de oportunidades en diferentes países. Ante esto, la UNESCO realiza la Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”, en el cual se plantea que:

Avanzar en la democratización efectiva de las oportunidades educativas para todos se puede basar en el concepto de inclusión para orientar las políticas y las estrategias nacionales que tratan de las causas y consecuencias de la exclusión en el marco holístico de los objetivos de la EPT. (2008, p.5)

Si bien en un principio se planteó que la solución para terminar con las desigualdades en temas de educación era la creación de escuelas integradoras, hoy en día cada vez se hace más fuerte la creencia de que es necesario trabajar en una educación inclusiva que atiende y toma en cuenta la diversidad de todos y todas. Ainscow y Echeita (2011) plantean que existe una cierta confusión en cuanto a la definición de “educación inclusiva”, ya que en algunos países aún se considera sólo como una forma de atender a los niños con discapacidad en el contexto de la educación regular. Sin embargo, debe ser entendida como un concepto más amplio y no sólo relacionado con las necesidades educativas especiales, pues es un proceso de enseñanza y aprendizaje que promueve la participación activa de todos los estudiantes sin ser sujetos de exclusión (Booth y Ainscow, 2000). La educación inclusiva precisa de la reducción de barreras en el acceso, participación, permanencia, aprendizaje y desarrollo de todos, por medio de la reestructuración de políticas y prácticas educativas de manera que puedan atender a la diversidad del alumnado. Es por esto que un mismo alumno que tenga dificultades en una escuela no necesariamente los tendrá en otra, ya que dependerá de cómo se abordan las diferencias en cada una de ellas. Esto significa que la escuela debiera, por tanto, evitar que diferencias de cualquier tipo se

conviertan en desigualdades educativas y a través de ello, en desigualdades sociales (Booth y Ainscow, 2000). En relación a lo anterior, se desarrolló un primer documento que habla sobre las políticas inclusivas, que surge en Inglaterra en el año 2000, por Booth y Ainscow, quienes redactan bajo el amparo de la UNESCO, orientaciones básicas que deberían tomar las escuelas, y de alguna manera también los países, para proporcionar un ambiente inclusivo. En este documento se explicita que la elaboración de políticas inclusivas permite “asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, para que mejore el aprendizaje y la participación del alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p.18). Cabe mencionar que según estos autores, las escuelas y aulas inclusivas representan una alternativa favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, fomentando la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyendo un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Booth y Ainscow, 2000).

Para finalizar y en relación a todo lo expuesto anteriormente, se puede mencionar que el Estado Chileno se ha comprometido a garantizar que la educación sea un derecho de todos y todas, y no solo de unos pocos. Es por ello que el Estado, al formar parte de la UNESCO, ha asumido la alianza del Movimiento de Educación Para Todos (Jomtien, 1990 y Dakar, 2000) y el Movimiento de Educación Inclusiva (Salamanca, 1994 y Salamanca, 1999), orientando la política a avanzar en dicha dirección (Julio, 2010).

1.2. Contexto Nacional

En la constitución que rige a nuestro país en el artículo 10 se establece que el fin de la educación es el pleno desarrollo de la persona; que los padres tienen el deber de educar a sus hijos y que el Estado debe fomentar la educación en todos sus niveles. A su vez, en el artículo 11 se estipula que “la libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”,

y que los padres tienen el derecho a escoger el establecimiento educacional para sus hijos.

La educación chilena ha vivido diversos procesos, en relación a temas como la cobertura, variedad de programas educativos e instituciones, modificación en aspectos curriculares, políticas educativas y reformas (Muñoz, 2011).

En una primera instancia se estipulaba que el Estado era quien debía hacerse responsable de la educación, a su vez se daba paso a que sectores privados empezaran a tener influencia en temas de educación, y se empezaba a reconocer la libertad de enseñanza en los establecimientos educacionales. Posteriormente, a mediados de 1977, este rol primordial que tenía el Estado cambió, ya que la educación quedó principalmente a cargo de privados, por lo que la educación privada pasó a ser responsable de la futura expansión y mejoramiento del sistema y el Estado debió retraerse a cumplir aquellas funciones para las que la acción de los particulares era insuficiente (Muñoz, 2011).

Respecto a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Ley N° 18.962) de 1990, se puede mencionar que limitaba el poder que el Estado pudiera ejercer en temas de educación, por lo que sólo tenía un rol de subsidiario. En el 2009, la LOCE fue reemplazada por la Ley General de Educación N° 20.370 (LGE). Ante esto, Muñoz (2011) plantea que

“además de los derechos garantizados en la Constitución, tratados internacionales, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, la LGE se inspira en los siguientes principios: universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad, e interculturalidad” (p.21-22),

a través de los cuales se pretende mejorar la calidad de la educación. Lo anterior se ve influenciado por un movimiento pro-inclusión, lo que implica que en la medida que se desarrollen políticas inclusivas, todos los NNJ tengan la posibilidad de acceder a una educación y que ésta además responda a sus características y necesidades particulares (Ainscow y Echeita, 2011). Esto fue analizado por

Ramos (2013), quien menciona que a pesar de que Chile firmó el Informe de la Comisión de Expertos en el 2004 donde se establece una nueva perspectiva sobre la educación especial, entregando un marco conceptual y recomendaciones para propiciar la superación del modelo integracionista y transitar a la inclusión, aquello quedó relegado sólo a la teoría, puesto que el sistema escolar no logró modificar sus prácticas educativas. A ello se le suma que debido a la poca claridad del concepto de educación inclusiva, en el país se ha desarrollado un carácter restrictivo de la misma, considerándola sólo para quienes poseen discapacidades, no haciéndola extensiva a toda la población.

Para finalizar este apartado, es posible mencionar que aun existiendo la concepción sobre la necesidad de una educación inclusiva, que implica cambios sustanciales en la práctica educativa y en el rol de los profesores (García, 2009), y que por ende, impacta en la forma en que se genera la relación pedagógica (Tezanos, 1983 y Julio, 2014), siguen existiendo NNJ que se encuentran fuera del sistema educativo. Entonces, cabe preguntarse ¿la educación es un derecho para todos y todas?

2. Relaciones pedagógicas que obstaculizan la trayectoria de aprendizaje escolar

Desde la mirada inclusiva de la educación anteriormente descrita, se establece un vínculo específico y dinámico entre el docente, el alumno y el medio a través de la multidimensionalidad del ser. Esta relación pedagógica es compleja y puede ser abordada como una totalidad (Tezanos, 1983), puesto que es una “relación de relaciones” donde existe un supra-sujeto compuesto por la relación alumno-profesor; y un supra-objeto compuesto por la relación entre el saber social (explicitado en el currículum oficial) y el saber pedagógico (saber de los pedagogos). Según la autora, en esta relación intervienen diferentes elementos, tales como la afectividad, el lenguaje y el trabajo, en los cuales se pueden identificar barreras y facilitadores que influyen en el aprendizaje (Julio, 2014). De

este modo, todo profesor debería ser responsable de crear ambientes y situaciones para el aprendizaje que sean inclusivos (Guajardo, 2010). Crear cambios implica el compromiso de la escuela y cada uno de los actores que la conforman. Sin embargo, es posible mencionar que existen escuelas que invisibilizan las formas peculiares de ser, aprender y convivir de los estudiantes, siendo incapaces de mediar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes a dichas peculiaridades (Julio, 2010), lo que indica que la escuela como institución social y educativa no estaría cumpliendo su rol. Por esto, se podría considerar a la propia escuela como uno de los factores que inciden en el hecho de que NNJ se encuentren excluidos del sistema educativo. Lo anterior es confirmado por García-Huidobro (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, 2000), al indicar que la escuela tiene un enfoque más bien selectivo, que apunta a excluir a aquellos alumnos que son considerados como "malos", por ende, estaría cumpliendo un rol activo en la producción y mantenimiento de condiciones de exclusión (Gaviria y Ospina, 2009).

3. Niños, niñas y jóvenes sin escolaridad formal: un derecho conculcado

Según lo planteado anteriormente, existen NNJ que tienen vulnerado su derecho a la educación, siendo excluidos del sistema educativo. Ante esto, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (UNESCO, 2014), plantea que un tercio de los niños en edad de cursar educación primaria no están aprendiendo las nociones básicas, hayan asistido o no a la escuela. Estos últimos datos revelan además, que existen 57 millones de niños que están sin escolarizar y que uno de cada cuatro niños escolarizados abandonará sus estudios antes de llegar al último curso de primaria (UNESCO, 2014). En cuanto al panorama nacional, a pesar que según la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2013 existe un alto porcentaje de cobertura educativa, hay un 0,4% de niños entre 7 y 13 años que no asisten a la educación básica y un 5,3% de jóvenes entre 14 y 17 años que no asisten a la educación

media. Por ende, es posible afirmar que “aún existen adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios sin completar la enseñanza media o habiendo cursado enseñanza básica incompleta o completa” (Melis, 2002, p.3), lo cual supone un proceso de "deserción".

En relación a esta "deserción educativa", según el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2013) “la tasa de deserción global para el período 2011, es de 1.9% lo que equivale a 58.845 personas que presentaban matrícula en el año 2011 y que no se gradúan ni se encuentran matriculados ni en el sistema regular, ni en la modalidad de educación de adultos el año 2012” (p.7). De acuerdo a estas cifras es que se hace necesaria la existencia de alternativas educativas para hacerse cargo a nivel estatal de esta población y cambiar dicha realidad, las cuales serán descritas posteriormente.

4. Alternativas educativas para NNJ sin educación formal

La mayoría de las iniciativas desarrolladas en Chile con respecto a alternativas educativas dicen relación con experiencias de educación no formal, entendida como toda actividad educativa sistemática y organizada, realizada fuera del marco del sistema oficial, que tiene como fin facilitar determinados aprendizajes a subgrupos particulares de la población (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006). Los ámbitos en donde se podría desarrollar la educación no formal pueden ser diversos, sin embargo, poseen denominadores en común tales como: el “enfoque basado en las necesidades”, la “pertinencia con respecto al contexto” y la “flexibilidad en materia de contenidos, horarios y lugares de enseñanza” (UNESCO, 2006, p.2), aspectos que constituyen diferencias con los sistemas educativos formales. Para la UNESCO, alcanzar el objetivo de ofrecer mayores oportunidades que acerquen la educación a los que se ven excluidos de ella, supone desarrollar la educación no formal. Dentro de ésta, una de las alternativas existentes en Chile hasta el 2014 es la Reinserción Educativa, la cual consiste en desarrollar proyectos socioeducativos personalizados, destinados a

NNJ que se encuentran fuera del sistema escolar o presentan riesgo de “desertar”, y que requieren atención específica para reingresar al sistema educacional y retomar su trayectoria educativa (MINEDUC, 2013).

En nuestro país, la Reinserción Educativa tiene por objetivo “desarrollar estrategias de intervención socio-educativas, para la población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social, a través del apoyo y financiamiento a instituciones ejecutoras públicas y/o privadas que cuenten con experiencia en atención psicosocial y educativa” (Espinoza, Castillo, González y Santa Cruz, 2012, p.3). Mediante esta labor, se espera que las instituciones motiven, preparen y orienten a sus beneficiarios hacia la continuidad de sus estudios y el posterior término de los 13 años de escolaridad obligatoria (Tsukame, 2010). Para que este proceso de reinserción se lleve a cabo, la Ley de Presupuesto del Sector Público N° 20.481¹ desde el año 2011 considera fondos para estas actividades. Estos fondos están destinados a financiar iniciativas orientadas a la reinserción de NNJ de la población escolar, y además, a financiar propuestas pedagógicas presentadas por instituciones de carácter educativo, que tengan como propósito lograr la reinserción de la población escolar que no asiste al sistema educacional formal.

5. Cierre del capítulo

A partir de lo señalado en el presente capítulo, donde se da cuenta de la existencia de NNJ que se encuentran excluidos del sistema regular de educación formal y de las alternativas que permiten que éstos retomen su trayectoria educativa, es que surge la interrogante de las razones por las cuales los NNJ que se encuentran desescolarizados permanecen en los programas de Reinserción Educativa, si los aprendizajes esperados en estos programas están orientados por el currículum regular de cualquier establecimiento educacional. Por consiguiente,

¹ Ley N° 20.481, Partida 09 Capítulo 01, Programa 03, Subtítulos 24, Ítem 03, Asignación 615.

este estudio se hace cargo del problema de investigación que consiste en el desconocimiento de los facilitadores de la relación pedagógica que promueven la participación, el aprendizaje, el desarrollo y la permanencia de los NNJ en los programas de Reinserción Educativa. Para dar respuesta a aquello, es que se plantea el siguiente objetivo de investigación: Conocer los facilitadores de la relación pedagógica que permiten que NNJ participen, permanezcan, aprendan y se desarrollen en los programas de Reinserción Educativa, definiendo como objetivos específicos: conocer cuáles son las características de las prácticas pedagógicas con las que los profesores de los programas median la apropiación de saberes y que facilitan la permanencia de los NNJ en ellos; y conocer el tipo de trabajo, lenguaje y afectividad que ofrecen los profesores de los programas para mediar la apropiación de saberes en los NNJ y que favorecen su permanencia en ellos. Todo lo señalado anteriormente guiará esta investigación para dar respuesta al planteamiento del problema.

CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL

El presente capítulo tiene como objetivo profundizar teóricamente acerca del problema de investigación expuesto en el capítulo de Planteamiento del Problema.

Para organizar el capítulo, se han planteado 5 apartados. El primero hace alusión a la trayectoria escolar, mencionando las diferencias existentes entre la trayectoria esperable y la “real”. El segundo de ellos tiene como objetivo definir y profundizar acerca del concepto de barreras y facilitadores, además de llevarlos al plano educativo haciendo mención sobre la influencia que tienen en la participación, el aprendizaje y el desarrollo de los NNJ. El tercer apartado hace referencia a las prácticas y la relación pedagógica, definiendo sus elementos constituyentes y las características que tienen dentro de la institución pedagógica. El cuarto, define el concepto de “deserción” educativa y los diversos factores que podrían influir en ésta. Por último, el quinto apartado, trata el tema de la reinserción educativa, incluyendo las políticas públicas relacionadas a estas, que existen en el país.

1. Trayectoria educativa

El concepto de trayectoria educativa es definido como “el camino que cada estudiante debiera recorrer a través del sistema educativo” (Eroles, 2009), es decir, es una trayectoria esperada o “deseable”. Sin embargo, a pesar de la existencia de esta trayectoria “teórica”, existe una diversidad de situaciones que alteran el curso de ésta, por lo que no necesariamente da cuenta del recorrido educativo “real” de cada cual (Blanco, 2011).

La investigadora argentina Flavia Terigi, en su conferencia “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”

(2010), da cuenta de ciertos aspectos que difieren entre esta “trayectoria teórica” y la “trayectoria real” que viven los estudiantes y que son descritos a continuación.

En primer lugar, se encuentra el ingreso al sistema como punto crítico. En la trayectoria educativa “teórica”, por lo planteado en las leyes de obligatoriedad y las normativas que establece el Estado, se establece una edad específica para el ingreso a la escuela, en general los 6 años (para el ingreso a Primer Año Básico), no obstante, se presentan diferentes situaciones como niños que no logran ingresar o que lo hacen tardíamente.

Un segundo hecho importante que establece la trayectoria escolar “teórica” es la permanencia. Sin embargo, como se ha mencionado en apartados anteriores y como se profundizará más adelante, existen trayectorias escolares “reales” interrumpidas, pues muchos NNJ no permanecen en el sistema educativo.

Para los estudiantes que permanecen en el sistema, un hecho esperado para su trayectoria escolar es que avancen un nivel por año (entendiendo el nivel por grado escolar que corresponde a un ciclo lectivo), pero, es incuestionable la realidad de muchos que reprueban un grado escolar y deben volver a cursarlo una o más veces, o la de muchos otros que abandonan temporalmente la escuela. Por lo tanto, este aspecto en la trayectoria escolar “real” también difiere de la “teórica”.

Un último aspecto muy importante que se diferencia entre la trayectoria educativa “teórica” y la “real” es el hecho de que aun ingresando a la edad esperada, permaneciendo en la escuela y avanzando un nivel por año, es necesario ver la posibilidad de que el NNJ aprenda o no aprenda, pues, ninguno de los aspectos mencionados anteriormente garantiza el aprendizaje de los estudiantes.

Todas las situaciones mencionadas que alteran el curso de esta trayectoria escolar deseable o “teórica” comienzan entonces, a generar crecientes y profundos procesos de exclusión (Blanco, 2011). Además, es necesario hacer mención que esta desigualdad en la distribución del acceso, la permanencia y los logros educativos señalados, evidencian que el sistema educativo se constituye sobre la base de procesos de profunda fragmentación, en la que cada individuo

debe batallar por acceder al currículum establecido, y en consecuencia, unos pocos alcanzan logros de aprendizaje a costo de la exclusión de muchos (Goodson, 2006, Tiramonti, 2004, citado en Blanco, 2009).

2. Barreras y facilitadores a la participación, el aprendizaje y el desarrollo

El eje nuclear del paradigma inclusivo es garantizar el aprendizaje, la participación y el desarrollo de cada uno de los estudiantes. Al tomar en cuenta la diversidad, se hace necesario identificar cuáles son las barreras y facilitadores que inciden en el aprendizaje y la participación de todos los NNJ.

Las barreras y facilitadores como concepto fue desarrollado por Booth y Ainscow (Booth y Ainscow, 2002, en Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado, 2012). A partir de este concepto, se reconoce que el aprendizaje nace de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los establecimientos y los métodos de enseñanza (Booth y Ainscow, 2002, en INTEF, 2012).

En relación a los facilitadores, éstos se definen como los procesos que interactúan positivamente con las condiciones personales de los alumnos (Echeita y Verdugo, 2008). Dichos procesos se pueden encontrar en diferentes elementos del establecimiento; tales como los profesionales, padres o cuidadores, los equipos directivos, el intercambio de políticas, culturas y prácticas. Al respecto, pueden haber ciertos factores a los que no se les está sacando el mayor provecho dentro de las aulas; como la capacidad de los niños o profesionales para apoyarse unos a otros (Echeita, Ainscow y Kingston, 2007).

En cuanto a las barreras, éstas son entendidas como los procesos que interactúan negativamente con las condiciones personales de los alumnos (Echeita y Verdugo, 2008). Como señala Echeita (2002, en INTEF, 2012) el comprender que cualquier alumno puede enfrentar una situación de desventaja

ante los factores sociales que influyen en su vida, nos permite distinguir que cuando su entorno social respeta y acepta la diversidad como parte de su realidad y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno de ellos requiere, les permitiría desempeñar una vida autodeterminada y de calidad. Por el contrario, cuando en su entorno existen barreras sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, estas actúan como un obstaculizador para su aprendizaje.

Este concepto de barreras y facilitadores es central en relación a la forma en que los docentes deberían orientar su trabajo educativo, puesto que permite comprender la situación de desventaja de los factores sociales que intervienen en la vida de los NNJ y así poder orientar los apoyos necesarios (Echeita, 2002 en INTEF 2012). Por ello, es que se hace importante identificar desde las prácticas y la relación pedagógica, aquellas barreras y facilitadores que podrían influir en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

3. Relación y prácticas pedagógicas

El concepto de práctica pedagógica, tal como indica Tezanos (2007b), nace como una expresión contemporánea para referirse al oficio de enseñar. Este concepto manifiesta durante su desarrollo histórico un camino complejo que abarca desde el reconocimiento de la infancia hasta centrar la acción pedagógica en el alumno como sujeto que aprende. Es decir, existe una transición del centro de la discusión sobre la formación que se da en la escuela, desde el profesor hacia el alumno.

De esta forma, la aparición del concepto de práctica pedagógica en cierto modo devuelve, por una parte, la posibilidad de discusión sobre el enseñar, entendido como el oficio de los docentes, los que históricamente se han considerado como los responsables de contribuir al desarrollo de competencias cognitivas y sociales, abriendo la apropiación y transformación de la cultura (Tezanos, 2007b). Por otra parte, este concepto permite poner en acción

nuevamente la discusión sobre los elementos que dan significado al enseñar, centrándose en la relación maestro-alumno, más que en uno de los dos componentes de ésta.

Por su parte, Zuluaga (1979), señala que la noción de práctica pedagógica designa:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (p.12).

La relación pedagógica en tanto, se entiende como el “espacio que media la formación de sujetos y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto cognitivas como sociales” (Tezanos, 2007a, p.66). Esta relación se puede explicar como una “relación de relaciones”, ya que, como declara Tezanos (1983), la relación sujeto-objeto en el discurso pedagógico se define más bien como una articulación dialéctica entre estos componentes, cada uno de los cuales contiene en sí mismo una relación. De esta forma, se puede definir en primer lugar -más que un sujeto- un “supra-sujeto”, constituido por la relación entre maestros y alumnos, el cual se articula -más que con un objeto- con un “supra-objeto” conformado por la relación entre el saber social y el saber pedagógico.

3.1. El supra-sujeto y el supra-objeto en la relación pedagógica

Como se indicó anteriormente, el sujeto dentro de la relación pedagógica es más bien un supra-sujeto constituido por la relación que se genera entre maestros y alumnos dentro de la institución pedagógica (entendida como sistema

educativo). Tal como indica Tezanos (1983), esta relación se concreta en la institución pedagógica, y sus mediaciones tienen como fin el interés tanto por la transmisión como por la apropiación de los saberes, los cuales serán definidos posteriormente.

Uno de los elementos de la relación anteriormente descrita, es el maestro, el cual se constituye como un sujeto que lee y aprehende la realidad sociocultural y política de su época para entregar una “caja de herramientas” a un otro, sus alumnos (Tezanos, 2007a, p. 58). Independientemente de la forma en que transmiten todas estas herramientas, el oficio de enseñar se inscribe en las prácticas discursivas de quienes lo ejerzan a través del desarrollo y el saber pedagógico (que será explicado más adelante). El profesor es el mediador del proceso de consolidación del desarrollo cognitivo del alumno y de los aprendizajes básicos que le permitirán adquirir las herramientas necesarias para apropiarse de la cultura y las prácticas sociales.

De igual forma como el sujeto en la relación pedagógica se define como un "supra-sujeto", el objeto dentro de la relación pedagógica es más bien un “supra-objeto” constituido por la relación que se genera entre el saber social y el saber pedagógico, los modos que ésta adopta y las contradicciones que surgen en ella (Tezanos, 1983). Estos elementos del supra-objeto serán definidos a continuación.

3.1.1. Saber social

Tezanos (1983), define al saber social como “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” (p.317). Asimismo, se puede determinar que el saber social no considera a cada uno de estos elementos por separado, sino que a través de la interacción, articulación y contradicciones que se generan entre los mismos y que es transmitido a los “sujetos sociales” institucionalmente.

Dentro del contexto educativo, la transmisión o más bien, la mediación de los modos en que se apropia este saber social se realiza a través del saber pedagógico, el que se concreta en las prácticas pedagógicas.

3.1.2. Saber pedagógico

Un segundo elemento de la relación supra-objeto, es el saber pedagógico. Para poder comprender este término es necesario conocer lo que se entiende por “saber”. Según Zuluaga (1999), es el conjunto de conocimientos, cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos distintos a través de un discurso, el que se entiende como un “conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Foucault 1969, en Zuluaga, 1999, p.33). Este saber, por tanto es el saber de los pedagogos, es decir, de los profesores, quienes estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje, y son los encargados de transmitir el saber social. Para ello construyen herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan articular y enseñar los saberes específicos (Zuluaga, 1999), se componen de la reflexión entre teoría y práctica, y se concretan a través de los métodos de enseñanza (Tezanos, 1983). Por lo tanto, el saber pedagógico son todos aquellos conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad (Zuluaga, 1999, en Zapata, 2003).

La presencia del saber pedagógico en la cultura escolar ha tenido un impacto en la visibilización de las prácticas y procesos formativos, lo que permite un carácter de reconstrucción y renovación permanente. Por ello, las instituciones del saber pedagógico deberían asumir una posición de constante innovación a través de la investigación, de lo contrario se cae en el círculo vicioso de reproducir la pedagogía a procedimientos mecanizados (Zuluaga, 1999). Entonces, el saber pedagógico se materializa en la práctica pedagógica por medio del discurso (Zuluaga, 2003), de ahí que la función de éste es volcarse en una práctica.

El saber pedagógico por tanto, es el resultado de las prácticas, las cuales se llevan a cabo a través del discurso del docente, por lo tanto, "no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma" (Foucault, 1977, en Zapata, 2003, p.182).

3.2. Elementos constitutivos de la relación pedagógica

Según se ha señalado anteriormente, la relación pedagógica según Tezanos (1983) se concreta a través de tres elementos: el trabajo, el lenguaje y la afectividad. Estos elementos serán desarrollados sobre la base de los planteamientos de la autora, complementándose con otros conocimientos.

3.2.1. Trabajo

Tal como se ha explicado en el punto anterior, la relación pedagógica se constituye en una supra relación formada por dos relaciones, a saber: por la relación alumno-profesor y la relación saber social-saber pedagógico. En la primera de ellas, se genera una relación intersubjetiva, la cual da pie para una emancipación, que se logra por medio de una ampliación de sus saberes, mediada por la vivencia del trabajo. Para ello se requiere conocer la interpretación de la realidad, es decir, no cosificar los contenidos, sino más bien entregarles un sentido adoptando formas y características específicas al interior de la institución pedagógica (Paiva, 2004).

El trabajo por tanto, es definido como un proceso de transformación y apropiación del mundo objetivo (Tezanos, 1983), es decir, una vía para captar el mundo en que se vive. Idealmente el profesor debería mediar el saber social (descrito en el apartado anterior) a través del saber pedagógico. Se supone que en la medida que el alumno se relacione con el objeto de aprendizaje, el trabajo se convierte en una expresión de la libertad humana, esto se denomina trabajo libre (Paiva, 2004). En caso contrario, cuando el trabajo se realiza como obligación,

perdiendo el vínculo con la realidad humana, se pierde el objeto de estudio, adoptando una relación de interés técnico y de control; el saber social entonces comienza sólo a reproducirse.

3.2.2. Lenguaje

El segundo elemento mediador de la relación pedagógica es el lenguaje. Desde la perspectiva en la cual se adscribe esta investigación, el lenguaje se comprende como una construcción social, donde cada uno de los participantes de la situación comunicativa construye el significado del mensaje en base al contexto dentro del cual ésta se enmarca, lo anterior se denomina semiótica social (Halliday, 1989). Uno de los precursores de esta posición teórica es Malinowsky (1933, en Manghi y Badillo en prensa), quien propone el lenguaje desde una mirada en donde lo central no es la comunicación sino la función del lenguaje en las actividades, de ahí que este sólo existe en un contexto real y determinado. Esto propone una nueva visión, ya que declara que las palabras están unidas a un enunciado y éste a su vez unido a las actividades humanas (Manghi, 2008). A ello se le suma que el lenguaje se produce junto con otras modalidades semióticas, tales como imágenes y gestos, lo que va complejizando el significado del lenguaje, sin embargo, también lo va completando, haciéndolo funcionar como un discurso multimodal, donde funciona como un todo. Por tanto, el lenguaje es particular a la situación y contexto en que se utiliza (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Desde esta perspectiva teórica, se pone énfasis en los discursos como un producto social de la actividad de una comunidad (Kress, 2010), donde en forma activa se van creando y re-creando lenguajes para capturar la realidad y poder comunicarse, por lo cual la comunicación se percibe como un proceso referido a múltiples formas de significar y comunicar (Manghi, 2013). Estas formas son legitimadas social y culturalmente por los grupos sociales, así en la escuela, estos grupos sociales corresponden a los científicos (para el caso de las ciencias duras), los historiadores (para las ciencias sociales), entre otros. Los miembros de estos

grupos utilizan combinaciones de recursos semióticos para representar y comunicar (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Ahora bien, en el contexto de la escuela, más específicamente en la sala de clases, se conjugan una serie de elementos que van permitiendo la construcción de este significado, es decir, lo co-construyen, así el discurso del profesor, los implementos del aula, como la pizarra, los libros y las imágenes, que van conjugándose para dar forma al conocimiento disciplinario (Manghi, 2013; Kress y Van Leeuwen, 2001).

Por una parte, el profesor se constituye como un mediador que transforma en forma dinámica el conocimiento disciplinar (Manghi, 2013), es decir, cumple un papel social pedagógico que permite al alumno representar, razonar y comunicar de determinada manera, por lo cual juega un rol fundamental en el proceso de mediación. Por otra parte, el aula es un panorama semiótico complejo, donde el discurso del profesor debería recontextualizarse para lograr un proceso de adaptación y así poder significar el contenido que se está desarrollando (Manghi, 2010). A ello se le suman rutinas e interacciones propias de la escuela y condiciones semióticas del aula (espacio físico, pizarra, cuaderno, interacción cara a cara, proyecciones, entre otras). Por lo tanto en la interacción en la sala se ponen en juego variados significados que determinan condiciones particulares para que el profesor transforme y resemiotice los significados disciplinares (Manghi, 2009).

Si se entiende que la mediación es un proceso de interacción que permite comprender la realidad y aprehender la cultura, entonces cabe preguntarse qué hace el profesor para mediar el aprendizaje en el contexto de su aula y de esta manera poder significar pertinentemente lo que quiere desarrollar en su clase.

3.2.3. Afectividad

La apropiación y transmisión de saberes en la institución pedagógica, mediada por los dos elementos definidos anteriormente, implican de forma

necesaria relacionarse con los otros, lo que se concreta en un tercero denominado *afectividad*.

Tal como indica Céspedes y Silva (2013), el afecto “no es una actitud solícita que se expresa de forma verbal, sino en un conjunto de dinámicas que se generan de modo recíproco entre alumnos y profesor, y que otorgan a la actividad al interior del aula un clima, una atmósfera de profundo poder generativo, formativo y transformativo” (p.155).

Para caracterizar la afectividad dentro de la institución pedagógica se puede fijar la mirada en el tipo de interés que originan las diversas formas metodológicas, los cuales son definidas por Tezanos (1983) de la siguiente forma:

- Cuando se originan en un interés técnico, en el que el objeto de trabajo es ajeno a los elementos de esta relación (maestro – alumno) y la función del lenguaje es la inculcación de los saberes que en este caso son representaciones sociales determinadas y reproductoras del sistema. De esta forma, el docente representa el saber generando una relación de sumisión en los alumnos con respecto a él y una relación de competencia con sus pares.
- Cuando se originan en un interés práctico, en el que el trabajo pretende ser libre articulándose con un lenguaje entendido como competencia lingüística que genera una relación con los otros. En esta relación, el alumno es capaz de ponerse en el lugar del otro mientras sea su igual, con quien comparte su historia y “tradición”, interpretando la realidad desde una ubicación similar y respetándose mutuamente.
- Cuando se originan en un interés emancipatorio, en el que el lenguaje del alumno es entendido como competencia comunicativa y se articula con un trabajo libre y creativo. De esta forma, se re-crea el saber y es posible tomar conciencia de las relaciones afectivas, identificándose a sí mismo y a los otros.

Por otra parte, Céspedes (2009) hace referencia a los afectos y las emociones dentro del contexto educativo, definiendo ciertos requisitos que deben

tener los profesores para realizar una educación emocional efectiva, los cuales son expuestos a continuación:

- Tener un conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente, particularmente de sus características psicológicas y de sus tareas de cumplimiento.
- Conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil.
- Poseer un razonable equilibrio psicológico y ausencia de psicopatología.
- Conocer técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos.
- Emplear estilos efectivos de administración de la autoridad y el poder.
- Comunicación afectiva y efectiva.
- Verdadera vocación por la misión del maestro.
- Un permanente y sincero trabajo de autoconocimiento.
- Una reflexión crítica constante acerca de los sistemas de creencias y de su misión como educador (p.142-143).

Estos requisitos son necesarios en la creación de un ambiente adecuado que se manifiesta en las aulas inclusivas. Como ya se ha mencionado a través de los apartados anteriores, existen barreras que afectan este ambiente y con ello la relación pedagógica, generando conflictos y diferencias entre las expectativas que tienen los profesores y los NNJ, incidiendo en que estos últimos comiencen a desvincularse del sistema educativo.

4. “Deserción educativa”

Así como se señaló anteriormente, Chile como parte de los estados miembros de la UNESCO, se ha comprometido a garantizar educación para todos como un derecho, dejando de ser un privilegio sólo de algunos. Sin embargo, también se ha indicado que este derecho se ve vulnerado debido a múltiples factores, los cuales se ven reflejados en las cifras que evidencian la existencia de NNJ que se encuentran fuera de la educación formal, una parte de los cuales han “desertado” del sistema escolar.

Según la Real Academia Española, la palabra “deserción” significa “abandonar” “dejar algo” (2001). En este mismo sentido, el MINEDUC, entiende el concepto de “deserción” escolar como el retiro temporal o definitivo de un estudiante del sistema educativo (2013).

Previo a la “deserción” existe el llamado fracaso escolar. Respecto a lo anterior, Julio (2010) plantea que este fracaso puede asumirse desde una perspectiva restringida, al no lograr las metas educativas prescritas a nivel nacional por medio de la modalidad organizativa dada por el propio sistema escolar nacional (Julio, 2009 citado en Julio, 2010 a). Desde esta perspectiva, los NNJ no fracasan ni como personas ni como aprendices, sino en el logro de prescripciones mandadas por el currículo oficial.

Por lo anteriormente planteado, es que para esta investigación se entiende el concepto de "deserción" a partir de lo que propone Tsukame (2010), adoptando el cambio respecto a la percepción que se tiene de la "deserción" educativa. En un principio se responsabilizaba exclusivamente a los NNJ del abandono de la escuela, sin embargo, actualmente existe una visión más amplia de la situación, al determinar que son diversos los factores que influyen en el proceso, tales como “la confrontación entre las expectativas y deseos del niño y las expectativas de los profesores, la escuela y la sociedad” (p.44). De lo mencionado anteriormente, Román (2009) indica que

Los datos y evidencias aportados, no hacen más que confirmar la multiplicidad de factores de tipo estructural, social, pedagógico y cultural que confluyen en la explicación del fenómeno de la deserción. Más aún, nos muestra que la deserción es la culminación de un largo proceso que se va construyendo y validando en estos niños y jóvenes y en donde la escuela, el liceo y principalmente los profesores han sido decisivos. La decisión de abandonar o suspender los estudios, es un proceso que tarda mucho en alcanzar la etapa de la desvinculación definitiva y sin retorno. (p.113-114)

Por una parte, la escuela es un factor determinante en la deserción, ya que, los docentes son quienes deben garantizar el aprendizaje de todos, entregando

las herramientas para que esto ocurra, sin embargo, es poca la concientización por parte de ellos con respecto a esta responsabilidad. En relación a esto,

estudios plantean que existiría una mirada autocomplaciente en torno a definir las causas del fracaso escolar atribuyéndolas exclusivamente al estudiante y su familia. Esta externalización de las causas impide asumir por ejemplo que los factores propios e internos de la escuela son determinantes al momento de excluir y no considerar al alumno como un legítimo aprendiz, creemos que allí entonces la escuela renuncia a su misión formadora (Román 2009 en Pastén s/a, p.3).

Es por ello que la escuela, en específico los docentes, no cumplen con entregar una educación para todos, y de esta manera se

torna más difícil avanzar en construir aulas y escuelas inclusivas, ya que no existen acuerdos y conocimientos en relación a los factores que permiten y favorecen los aprendizajes en los estudiantes y respecto a las reales condiciones de educabilidad, entendido este concepto como el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un estudiante pueda asistir exitosamente a la escuela (López y Tedesco 2002 en Pastén s/a, p.3).

Asimismo, es que los NNJ se ven doblemente afectados, ya que son excluidos y su fracaso se origina en el espacio que los debiera contener.

Por otra parte se encuentran las familias como uno de los factores, ya que en primer lugar, la falta de expectativas frente al sujeto influye considerablemente, haciendo que éste a la vez se sienta fracasado e incapaz de realizar con éxito el proceso educativo. En segundo lugar, el énfasis está puesto en la situación socioeconómica y en el contexto familiar de los niños y jóvenes como fuentes principales de diversos hechos que pueden facilitar directa o indirectamente el retiro escolar, ya sean éstos condiciones de pobreza y marginalidad, adscripción laboral temprana, adicciones, etc. (Espíndola y León, 2002).

Por otro lado, es la sociedad quien influye en la deserción, ya que es ésta quien entrega estándares “óptimos” para que un NNJ sea aceptado y/o permanezca en un sistema educativo. El no cumplimiento de los códigos socializadores dentro de la escuela es motivo de exclusión, por lo tanto, la

concepción de sociedad inclusiva se aleja y aparece un grupo segregado dentro de la sociedad (Pasten, s/a).

Por último, un factor importante dice relación con los NNJ. Varios estudios en Chile han investigado las razones que entregan los propios NNJ que se encuentran desescolarizados. Estas han sido sintetizadas por Julio (2010):

- Aburrimiento, desmotivación, desinterés y/o disconformidad con algún elemento del establecimiento.
- Expulsión del establecimiento por mala conducta, anotaciones “negativas” o bajas calificaciones, lo que se vincula con dificultades en el ámbito de las relaciones interpersonales que se han ido aprendiendo y construyendo en el tiempo.
- Percepción de fracaso agudizada por el historial de mal rendimiento y la ausencia de establecimientos que los y las reciban por esta misma causa, por conducta, y/o sobre edad.
- Búsqueda de trabajo por dificultad o crisis económica familiar, o por posición del joven en el grupo familiar.
- Maternidad, paternidad o embarazo adolescente.
- No le gusta estudiar. Esta es una razón entregada mayoritariamente por niños, niñas y jóvenes que abandonaron la escuela en el primer ciclo básico.

Por todos los factores descritos, es posible preguntarse:

¿Quién fracasa, el aprendiz porque no logra los estándares normativos prescritos según los procesos establecidos por currículo o la escuela como comunidad educativa, que no adapta los procesos educativos y el currículo a las características peculiares de cada cual para un proceso formativo que los continúe desarrollando como personas? (Julio, 2010 b, p.23-24).

Ante esta interrogante y todo lo anteriormente mencionado, es que se habla de vulneración al derecho de educación, ya que aún existe un grupo de NNJ dentro de la sociedad que no está siendo visibilizado y que tiene la necesidad de

ser considerado, por lo tanto, es necesario tomar iniciativas a nivel nacional y mundial para garantizar el cumplimiento de este derecho.

5. Reinserción educativa

Tal como se ha expuesto anteriormente, la educación es indispensable para el desarrollo humano, y es un proceso que debido a sus características, se lleva a cabo en un lugar específico, es decir, en la escuela. La educación formal en el país constituye la principal manera de formación de los NNJ, sin embargo, muchas veces, el sistema educativo puede constituir una barrera para la inclusión de algunos estudiantes que terminan excluidos de la escuela. Si se comprende que por un lado, la educación es un factor clave para el desarrollo del individuo y consecuentemente para el desarrollo social; y que por otro lado, esto se propicia de mejor manera en la escuela, también se entiende la relevancia de la reinserción de estos alumnos que han sido excluidos, ya que de esta manera, pasa a constituir un mecanismo primordial para el mejoramiento de la calidad de vida (Meyer, 2009, citado en Barraza y Toro, 2013) y la escuela cumple su función formadora de ciudadanos. La reinserción, por tanto, se comprende como una modalidad de educación para aquellos alumnos que han sido excluidos del sistema escolar, concibiéndose como un “proceso gradual, donde se generan paralelamente estrategias con las Instituciones Educativas para su fortalecimiento, asesorándolas y acompañándolas en el diseño de estrategias para la inclusión y la retención” (UNICEF, MINEDUC y Ministerio del Interior, 2008, p.53).

En nuestro país, se desarrollan proyectos de reinserción cuyo fin es atender a NNJ “desertores” o en riesgo de “desertar” que provienen de los grupos más vulnerables de la población, los cuales son implementados a partir del año 2003. Esta alternativa impulsa y subvenciona proyectos que pueden ser ejecutados por instituciones públicas y/o privadas sin fines de lucro para motivar, preparar y orientar a los jóvenes hacia la continuidad de sus estudios (Castillo, Espinoza, Gonzáles y Santa Cruz, 2013).

5.1. Políticas de reinserción

Tal como se ha ido mencionando a través de la investigación, en nuestro país existe una creciente preocupación por el proceso de escolarización de todos los NNJ, partiendo con políticas de obligatoriedad escolar en el año 2013 a través de la modificación de la ley n° 20.710, donde se establece un periodo de 13 años de escolaridad, haciendo obligatorio el segundo nivel de transición, de este modo, pasa a ser requisito para el ingreso a la educación básica.

Conociendo la realidad del sistema escolar nacional y la cantidad de alumnos que se encuentran excluidos de éste, se crea el Programa Intersectorial de Reescolarización (González, 2010), el cual pretende a través de un trabajo interministerial, dar solución a la población en situación de vulneración escolar y social. Más tarde, este programa pasó a manos exclusivas del MINEDUC, convirtiéndose en un programa de apoyo a los años de escolaridad obligatoria, donde se pretendía entregar estrategias educativas adecuadas y pertinentes con el fin de lograr la integración social y educativa. No obstante, en el año 2010 a causa del terremoto, este programa es nuevamente modificado para dar apoyo exclusivo a las zonas afectadas por la catástrofe natural, enfocándose sólo en la retención de los alumnos.

Actualmente (2015), los programas de reinserción funcionan a través de proyectos seleccionados mediante concursos públicos, de tal manera que se propicie una intervención socioeducativa, destinada a reparar y orientar a los alumnos para que continúen su trayectoria educativa y puedan lograr así los 13 años de escolaridad obligatoria a través del desarrollo de estrategias para la población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social.

Las instituciones que postulan a este tipo de programas pueden ser de origen público o privado que cuentan con experiencia en atención psicosocial y educativa. Debido a las características específicas de la población hacia la cual están dirigidos estos programas, se debe contar con un equipo interdisciplinario capaz de empatizar y vincularse con los estudiantes (Espinoza, Castillo, González

y Santa Cruz, 2013); flexibilidad para realizar las adaptaciones necesarias a cada contexto, y disposición al trabajo en equipo en espacios excluidos socialmente.

Respecto a las etapas de intervención, estas son secuenciadas y tienen un carácter interrelacional, partiendo con la instalación, acogida y diagnóstico en una primera instancia; en un segundo momento la ejecución y el acompañamiento; y por último el cierre, la evaluación y las proyecciones.

Cada institución ejecutora formula una propuesta de intervención basada en el desarrollo de las capacidades de los NNJ respondiendo a criterios básicos para el trabajo, tales como, la articulación de las dimensiones pedagógicas y psicosociales, la cooperación, la adecuación y pertinencia en las propuestas de intervención, el desarrollo de competencias educativas y la equidad e igualdad de oportunidades para todos.

Ahora bien, según investigaciones de Espinoza y otros (2013) los lineamientos de trabajo que guían los programas de Reinserción Escolar son básicamente 5, los que son nombrados a continuación:

- a. Espacio académico, para preparar y orientar a los estudiantes hacia la continuidad de sus estudios. Desde esta mirada, es fundamental identificar las necesidades educativas del grupo y a partir de ello diseñar un plan de trabajo. Para ello se consideran los niveles de conocimiento de los alumnos y las características personales de cada uno de los participantes.
- b. Proceso de acompañamiento, también llamadas tutorías, las cuales pretenden el desarrollo de vínculos significativos con las personas que ejerzan el rol de tutores.
- c. Aprendizaje significativo, o talleres temáticos. Son aquellas actividades orientadas al desarrollo de competencias para el apoyo de habilidades sociales por medio de herramientas cognitivas. Para su ejecución se deberían considerar los intereses y motivaciones de los estudiantes.
- d. Foco en el sistema socio-familiar, este lineamiento se refiere a la generación de un vínculo activo entre el proyecto, las familias de sus estudiantes y la comunidad en la cual se encuentran insertos, por lo cual se hace necesaria la creación de redes de apoyo para el quehacer profesional. A ello se le suma un

trabajo estructurado con las familias, desarrollando herramientas en los adultos responsables, para acompañar al NNJ en el logro de su trayectoria educativa.

- e. Articulación de redes, las cuales generan coordinaciones que permiten brindar atención integral a los problemas que enfrenta el grupo familiar en general y el estudiante en particular. Este vínculo se construye a lo largo del proceso de intervención. (pp.6-8)

6. Cierre del capítulo

A través de lo presentado en el marco referencial, es posible mencionar que los NNJ desarrollan una trayectoria educativa marcada por lo que sucede en el sistema escolar, cuyas prácticas pueden ser consideradas como barreras o facilitadores para su participación, aprendizaje y desarrollo. Así, es relevante destacar la importancia de los profesores en el proceso educativo, a través de sus prácticas y el espacio en el que median la formación de sus estudiantes. Cuando este medio -denominado relación pedagógica- genera barreras, se puede transformar en uno de los factores desencadenantes de procesos de "deserción educativa" debido a la exclusión provocada por la escuela al invisibilizar las peculiaridades de los NNJ. Por lo mismo, los procesos de enseñanza y aprendizaje no son pertinentes para continuar desarrollando su formación como personas.

El Estado, en su deber de garantizar el derecho a la educación de todos y todas, ha impulsado políticas orientadas a disminuir la tasa de "deserción educativa" y dar continuidad a las trayectorias escolares de aquellos alumnos excluidos, las que actualmente se centran en el financiamiento de proyectos de reinserción. Dichos proyectos, son implementados por diversas organizaciones, ofreciendo oportunidades a los NNJ que no fueron dadas en el sistema regular, con el fin de hacer válido su derecho a la educación.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

El presente capítulo da a conocer el diseño metodológico de esta investigación, seleccionado para lograr el objetivo general de este estudio, que es conocer los facilitadores de la relación pedagógica que permite que NNJ participen, permanezcan, aprendan y se desarrollen en los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ-MAULE.

En primer lugar, se describe el paradigma interpretativo de investigación. En segundo lugar, se profundiza en los antecedentes del caso a investigar para describirlo y contextualizarlo. En tercer lugar, se hace referencia a los informantes claves y los criterios para determinar su participación. En cuarto lugar, se da a conocer el procedimiento de recolección de información. Y en último lugar, se presenta la organización y el análisis de la información que permite obtener los resultados para responder a la pregunta de investigación y dar cuenta del problema de investigación.

1. Paradigma interpretativo: Estudio de caso

La presente investigación se sustenta en un paradigma interpretativo. En él, se reconocen múltiples realidades construidas por los actores y su relación con el contexto social en el que se desarrollan. Por lo mismo, quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (Vasilachis y otros, 2006), lo que conlleva a aceptar que el conocimiento no se descubre, sino que se construye a partir de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las que se encuentran (Martínez, 2011).

Según Lincoln y Guba (en Vasilachis y otros, 2006), este paradigma se apoya bajo cinco axiomas, los cuales indican por una parte que la naturaleza de la realidad es múltiple, holística y construida, siendo el objetivo de esta investigación

la comprensión del fenómeno a investigar. Por otra parte, respecto a la relación entre el investigador y lo investigado, los mismos autores señalan que se debe comprender como una relación interactiva, dependiente e inseparable. Otro aspecto apunta a desarrollar un cuerpo ideográfico para describir el caso de indagación, tratándose del análisis profundo de un caso determinado. Es por ello, que existe una posibilidad de que los fenómenos se encuentren en una situación de influencia mutua, ya que no resulta factible distinguir causas de efectos. Por último, respecto de los valores de la investigación, se plantea que ésta se ve influida por los investigadores, los paradigmas a los cuales se adscribe, y por consiguiente, la teoría bajo la cual se analizan los resultados y los valores que forman parte del contexto en el que desarrolla el trabajo (Lincoln y Guba, 1994 en Vasilachis, 2006).

A partir de lo expuesto, la presente investigación se ampara bajo el paradigma interpretativo, adscribiéndose a un enfoque cualitativo, el cual se concibe como un conjunto de prácticas que visibilizan el mundo del investigador, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández, 2010). Permitiendo, en una primera instancia examinar la realidad, describirla, analizarla y así poder comprenderla, desarrollando una lógica inductiva. La reconstrucción de la realidad, propicia el desarrollo natural de los sucesos, por lo que no se observa una manipulación del contexto (Corbetta 2003, en Hernández, 2010). Con ello, es posible captar la realidad tal cual es y entenderla en su complejidad, lo que constituye una riqueza para el proceso mismo, ya que la investigación bajo este enfoque comprende y profundiza los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes o investigados en su ambiente natural y en interacción con su realidad (Hernández, 2010).

En este contexto, se ha optado por un estudio de caso como diseño metodológico. Un estudio de caso se comprende como un método de investigación cualitativa y empírica orientada a la comprensión en profundidad de un objeto, hecho o acontecimiento en su contexto. Si bien existen matices en

cuanto a una definición exacta, la mayoría de los autores coinciden en que su meta primaria es obtener un entendimiento en profundidad de un fenómeno complejo, tanto en sí mismo como en su relación en un contexto más amplio (Gillham 2000; Merriam, 2001; Patton, 2002 citado en Arroyave, 2011), siendo un examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno, ya sea este un programa, una institución o un grupo social. Cabe mencionar que un caso es motivo de estudio por el interés de obtener una comprensión acabada de un fenómeno, insertándose en el marco de una investigación cualitativa, teniendo como objetivo básico de la investigación el comprender el significado de una experiencia.

Para esta investigación se utilizará el estudio de caso en el marco de investigación cualitativa, ya que predomina el interés en el descubrimiento e interpretación, siendo una metodología que permite extraer resultados de fenómenos de la realidad investigada, en este caso, los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ de la región del Maule.

2. El caso y sus antecedentes

Ante la situación en el que los derechos son vulnerados, ciertos grupos se han organizado para ofrecer ayuda a sectores y personas con mayores necesidades, surgiendo así las Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Según la ONU, una ONG es

cualquier grupo no lucrativo de ciudadanos voluntarios, que está organizada a nivel local, nacional o internacional. Con tareas orientadas y dirigidas por personas con un interés común, las ONG realizan una variedad de servicios y funciones humanitarias, llevan los problemas de los ciudadanos a los Gobiernos, supervisan las políticas y alientan la participación de la comunidad (párr.1).

Dentro de estas ONG, se encuentra SERPAJ Chile que pertenece a la organización Latinoamericana SERPAJ A.L., que nace en diferentes países del continente a partir de 1974.

SERPAJ es una organización social de inspiración cristiano-ecuménica que conforma una red de secretariados latinoamericanos y que posee estatuto consultivo ante las Naciones Unidas, con la finalidad de promover los valores de la Solidaridad y la No violencia e impulsar la construcción de una sociedad que se funde en el reconocimiento pleno de los Derechos de la Persona y de los Pueblos.

En Chile, SERPAJ se constituye por distintas unidades, una de ellas es la de Infancia y Derechos, encargada de

gestionar la implementación de intervenciones sociales de calidad, que contribuyan a favorecer las condiciones para el ejercicio y goce de los derechos de más de 4 mil niños, niñas y jóvenes, apoyando a sus familias y comunidades en 12 regiones del país (SERPAJ, s/a, párr.1).

Actualmente desarrollan más de 90 programas sociales y educativos, que cuentan con financiamiento de entidades estatales, tales como Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), MINEDUC y Servicio Nacional de Menores (SENAME). Estos proyectos que implementa son Jardines Infantiles, Proyectos de Re-escolarización, de Apoyo al Desempeño Escolar, y Reinserción Educativa. El enfoque educativo de dichos proyectos enfatiza la importancia de las “relaciones pedagógicas tendientes a la adquisición de aprendizajes en niños, niñas y jóvenes, así como al desarrollo de sus habilidades sociales que favorezcan la integración con su entorno” (SERPAJ, 2013, p.2).

En cuanto a los Programas de Reinserción, las estrategias metodológicas se caracterizan por un componente socioeducativo; el cual enfatiza el desarrollo de competencias educativas y sociales en NNJ de acuerdo a las demandas del currículo formal, y un componente de integración social, el cual se centra en el desarrollo de procesos de formación social que garantice una experiencia de aprendizaje como comunidad escolar. Por último, se destaca el fortalecimiento del rol parental, el cual contempla la integración de la familia como un agente activo, que por ende debe ser vinculado al proceso educativo (SERPAJ, 2013).

Respecto a sus líneas de trabajo, se puede mencionar las tutorías, estas consisten en designar una persona que genere un vínculo significativo con el

estudiante para propiciar “relaciones de cercanía y confianza orientadas a reconstruir condiciones para el aprendizaje significativo” (SERPAJ, 2013, p.10). Esta persona lo acompañará desde su ingreso al Programa hasta su posterior integración a una institución educativa para así continuar con sus estudios.

Dentro del programa se trabaja también por medio de Talleres de Expresión, los cuales son entendidos como espacios en el que el estudiante pueda llevar a su máxima expresión sus potencialidades. Éstas se basan en el desarrollo de habilidades sociales por medio de actividades que involucren la interacción con otros. Dichos talleres pueden ser de índole musical, artístico, deportivo, tecnológico, científico, de servicio comunitario, o de acuerdo a lo que el equipo profesional desea desarrollar (SERPAJ, 2013).

En Chile, existen 3 Programas de Reinserción Educativa que implementa SERPAJ: 1 en la región de Coquimbo y 2 en la región del Maule. Esta investigación se realizó en los programas de la última región mencionada; uno ubicado en la ciudad de Talca, que tiene como objetivo

“Favorecer la reinserción educativa de 50 niños, niñas y jóvenes de la comuna en situación de vulnerabilidad y que se encuentran desescolarizados, utilizando estrategias psicosociales y pedagógicas, que permitan potenciar competencias educativas y sociales, resignificar y valorar los espacios educativos, promover prácticas protectoras en la comunidad escolar y activar la red territorial dando continuidad a su trayectoria educativa regular, desde un enfoque de Educación para la Paz y los Derechos Humanos” (SERPAJ, 2013).

Y el segundo, ubicado en las ciudades de Curicó y Molina, que busca

“Desarrollar estrategias de intervención socio educativas integrales y basadas en la pedagogía de la paz, en 80 NNJ de estas comunas, que no se encuentran matriculados, en riesgo de desertar o en situación de exclusión y vulnerabilidad social, con el fin de motivarles, prepararles y orientarles hacia la continuidad de su trayectoria educativa, que les habiliten para el logro de La escolaridad completa” (SERPAJ, 2013).

Desde dichos Programas de Reinserción de SERPAJ, se han seleccionado ciertos participantes clave como informantes para la presente investigación, los cuales serán caracterizados a continuación.

3. Participantes

En cualquier estudio cualitativo, los participantes resultan ser imprescindibles. Ellos aportan la mayor parte de información primaria sobre el problema de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). Además, es importante señalar que los participantes son sujetos que no sólo representan a un ser biológico, sino que a un actor envuelto en relaciones sociales que se inserta e integra en distintos ámbitos o situaciones (Prieto, 2001). En este estudio, los participantes corresponden a profesores y estudiantes pertenecientes a los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ en la región del Maule, tanto de la ciudad de Talca como de Curicó y Molina. Para seleccionar quienes participarían, se establecieron y utilizaron los siguientes criterios:

- Pertenencia al programa: Profesores y estudiantes que pertenecieran a los Programas de Reinserción de SERPAJ de la Región del Maule.
- Voluntariedad: Para el criterio de voluntad se procedió informando en primer lugar las características y los objetivos de la investigación, para en segundo lugar hacer entrega de un consentimiento informado (ver Anexo I, p. 99-100) que fue firmado por cada uno de los participantes, donde se detallaron dichos aspectos además de asegurar la confidencialidad de la información recogida y su anonimato.

Sobre la base de estos criterios, se seleccionó un total de 8 participantes, NNJ, profesores y coordinadoras de los Programas de Reinserción de SERPAJ de la Región del Maule, los cuales son presentados y caracterizados en la Tabla 1.

Tabla 1: Participantes

Programa	Participante	Caracterización
Curicó y Molina	PROF1	Profesor de Lenguaje e Historia de los Programas de Reinserción de SERPAJ de Curicó y Molina.
	COORD1	Coordinadora del Programa de Reinserción de SERPAJ de Curicó y Molina.
	NNJ1	Niño, niña o joven perteneciente al Programa de Reinserción de SERPAJ de Curicó.
	NNJ2	Niño, niña o joven perteneciente al Programa de Reinserción de SERPAJ de Curicó.
Talca	PROF2	Profesora de Matemáticas y Ciencias del Programa de Reinserción de SERPAJ de Talca.
	COORD2	Coordinadora del Programa de Reinserción de SERPAJ de Talca.
	NNJ3	Niño, niña o joven perteneciente al Programa de Reinserción de SERPAJ de Talca.
	NNJ4	Niño, niña o joven perteneciente al Programa de Reinserción de SERPAJ de Talca.

La información proveniente desde estos participantes, se recopiló a través de ciertos procedimientos pertinentes a la investigación cualitativa que son descritos a continuación.

4. Procedimiento de recolección de datos

Según Kawulich (2005), los métodos utilizados en la investigación cualitativa para la recolección de datos, son la observación participante y la entrevista. Dichos procedimientos fueron empleados en la presente investigación.

La primera de ellas; observación participante, se caracteriza por interacciones sociales profundas entre investigador e investigado, que ocurren en el ambiente de éstos y proporcionan información de modo sistematizado (Fagundes, Magalhães, Campos, Alves, Ribeiro, y Mendes; 2011).

Las razones para usar la observación participante en una investigación son las siguientes:

- Ayuda a identificar y guiar las relaciones con los informantes.
- Permite al investigador sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente y cuáles son los parámetros culturales.
- Provee al investigador una fuente de preguntas para ser trabajada con los participantes (Schensul, Schensul y Lecompte, 1999 en Kawulich, 2005).

Por lo descrito anteriormente, en este estudio se utilizó la observación participante como una forma para poder acceder a este grupo de profesores, coordinadoras y NNJ, con el fin de complementar la información que entregaron por medio de las entrevistas.

Para registrar toda la información de las experiencias vividas en el escenario natural junto a los participantes, se utilizaron las notas de campo. Las notas que se tomaron, debieron incluir registros sobre lo que se observó, circunscribiendo conversaciones informales y registros de actividades en el que como investigadores se estuvo imposibilitado de preguntar a los participantes (Kawulich, 2005).

Las notas de campo consisten en realizar descripciones más o menos concretas de los procesos sociales y sus contextos. Su finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y propiedades, siempre en función de lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994). Es por ello que para tener una concepción holística de todo lo observado y vivido en las actividades de SERPAJ del Maule, se decidió utilizar las notas de campo para registrar los datos obtenidos. Para completar dichas notas de campo (ver Tabla 2), aparte de realizar un registro “objetivo” de todo lo que sucedió, también se incluyó un apartado de lo “subjetivo” por parte de quienes realizan este estudio, ya que como bien plantean Di Virgilio, Fraga, Najmias, Navarro, Perea y Plotno (2007) es “importante registrar toda impresión del investigador y potenciales interpretaciones de los procesos que se están estudiando” (p.97). Todas las notas de campo están registradas en un CD adjunto.

Tabla 2: Formato de recolección de observaciones.

Día:		
Hora:		
Descripción de lo observado	Comentario de lo observado	Interpretación de lo observado

Otro de los métodos de recolección de información son las entrevistas, las cuales son definidas por Prieto (2001) como una “forma de recoger información consignando lo que los actores piensan acerca de lo que se está investigando” (p.39). Existen diferentes tipos de entrevistas según su estructura: estructurada, semi-estructurada y libre. La entrevista semi-estructurada dirige preguntas a los participantes, sin embargo al momento de realizarla pueden surgir nuevas preguntas que orienten de manera más profunda la investigación. Además para las entrevistas se contempla la cantidad de participantes, esta categoría puede ser grupal o individual. En esta investigación se utilizaron entrevistas semi-estructuradas, grupales e individuales.

Como se mencionó anteriormente, estas entrevistas semi-estructuradas fueron guiadas con preguntas inductoras dando la posibilidad a los participantes para responder de manera libre dentro de los parámetros establecidos. Dichas preguntas se encuentran registradas en las tablas 3 y 4.

Tabla 3: Entrevistas a los alumnos

Preguntas orientadoras
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hacen en las clases con los profesores? • ¿Qué diferencias crees que hay entre lo que se hace en una escuela regular y lo que se hace en SERPAJ?

- ¿Cómo llegaste a SERPAJ?
- ¿Qué es lo que más te gusta del Programa?
- ¿Qué diferencias ves entre los profesores de SERPAJ y los de la escuela?
- ¿Cómo es tu relación con tus compañeros del Programa?

Tabla 4: Entrevistas a profesores y coordinadoras

Preguntas orientadoras
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué metodología de trabajo utilizan en sus clases en el programa? • ¿Con cuántos alumnos trabajan en sus clases? • ¿En qué lugar físico trabajan? • ¿Qué horario tienen de trabajo en aula? • ¿De qué manera solucionan los conflictos con los NNJ? • ¿Realizan algún tipo de celebraciones en los programas?

Estas entrevistas se realizaron en una primera instancia de manera grupal a los docentes a cargo de cada proyecto, y en una segunda oportunidad de manera individual a los estudiantes de Curicó y en pareja a los de Talca. Cabe destacar que estas entrevistas fueron adaptadas al contexto y a la necesidad de cada individuo, en específico aspectos relacionados con el lenguaje utilizando vocabulario sencillo al momento de realizar las preguntas, generando un ambiente de confianza y calidez para desarrollar las entrevistas de manera grata. Con respecto a la convocatoria para realizar las entrevistas, en un primer momento se generaron redes de comunicación con la Coordinación Nacional de la Unidad de Infancia y Derechos de SERPAJ, con la que se establecieron las instancias para realizar la presentación de la investigación a las Coordinadoras de los Programas de Reinserción de Talca y de Curicó y Molina. Posteriormente, a través de estas

redes se concretan las entrevistas con los profesores de ambos programas y finalmente, con estudiantes pertenecientes a ellos.

Toda la información recopilada en las entrevistas fue grabada conformando corpus lingüístico, el cual fue transcrito para su posterior análisis y se entregan transcritas en CD adjunto. A continuación se presenta en la tabla 2 y tabla 3 como resumen que detallan la cantidad de participantes.

Tabla 5: Cuadro resumen entrevistas profesores y coordinadoras.

Ciudad	N° Profesores	N° coordinadores
Talca	1	1
Curicó	1	1
Total	2	2
Total entrevistados: 4		

Tabla 6: Cuadro resumen entrevistas NNJ.

Ciudad	N° NNJ entrevistados
Talca	2
Curicó	2
Total entrevistados: 4	

5. Organización de la información y análisis de contenido

La investigación cualitativa, en la cual se basa este estudio, si bien posee la ventaja de la flexibilidad, “no debe conformarse con una menor exigencia en términos de su sistematización y robustez metodológica” (Pérez, 1994, en Cáceres, 2003). Es por lo tanto que, tal como indica Cáceres (2003), algunos

procedimientos asumidos desde un principio como cuantitativos han sido reconsiderados como adaptables a los fines de las investigaciones cualitativas, con el objetivo de enfrentar las interrogantes presentes en éstas, con respecto a su validez y confiabilidad. El mismo autor intenta hacer una reformulación de la técnica cualitativa de análisis de contenido, para lo cual propone una serie de seis pasos para el procedimiento. Para determinar estos pasos, hace uso de algunas propuestas de Mayring (2000 citado en Cáceres, 2003) sobre el análisis de contenido tradicional y del enfoque del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1999 citado en Cáceres, 2003). Dichos pasos son: 1) Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación; 2) El desarrollo del preanálisis; 3) La definición de las unidades de análisis; 4) Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación; 5) Desarrollo de categorías; y 6) La integración final de los hallazgos.

En este estudio, el primer paso, fue expuesto tanto en el primer como en el segundo capítulo de este informe, en tanto corresponde a la selección del objeto de análisis dentro de la postura teórica en la cual se sitúa una investigación. La presente investigación, por tanto, se sitúa desde una mirada interpretativa, específicamente un estudio de caso que permite una visión comprensiva de la realidad de los Programas de Reinserción SERPAJ de la región del Maule, donde el objeto de estudio son los facilitadores de la relación pedagógica que permiten que los NNJ participen, permanezcan y se desarrollen en estos programa, aun cuando el currículum es el oficial ofrecido por las mismas escuelas que han dejado. Este primer paso se lleva a cabo desde la génesis de la investigación, por lo cual fue lo primero en determinarse.

El segundo paso corresponde al desarrollo del preanálisis, considerándose los primeros intentos de organización de información. Es un periodo dominado por la intuición que considera un modo de actuar a partir del contenido a analizar. Bardin (1996, citado en Cáceres, 2003) plantea que en este primer paso técnico se implican tres objetivos: recolectar los documentos o corpus de contenido, formular guías al trabajo de análisis y establecer indicadores que den cuenta de

temas presentes en el material analizado. Tal como se expuso en el procedimiento de recolección de información, en este estudio, a partir de las guías de trabajo, se desarrolló la creación de entrevistas semi-estructuradas para los NNJ, profesores y coordinadoras de manera previa a la visita en terreno, además la realización de cuadernos de campo y escritura de consentimientos informados. En cuanto a la recolección de documentos, se revisaron planificaciones de SERPAJ y la lectura de textos complementarios para la investigación. Para el primer análisis de esta información, en una primera instancia se realizaron transcripciones con el fin de encontrar elementos en común en base a indicadores, los cuales dan cuenta de temas presentes en el material analizado, pudiéndose apreciar en las entrevistas en donde se recogió información sobre la relación pedagógica (lenguaje, trabajo y afectividad) y los facilitadores de ésta dentro de SERPAJ.

El tercer paso, apunta a la definición de las unidades de análisis, éstos últimos representan segmentos de información (Cáceres, 2003). A partir de lo que surgió en la fase de preanálisis, se seleccionaron las unidades de análisis que entregaban información en relación a la pregunta de investigación (constituyéndose en el principal criterio), para ser codificados y posteriormente categorizados en las siguientes fases.

El siguiente paso, hace referencia en primer lugar al establecimiento de reglas de análisis, las que indican cuáles son las condiciones para codificar -y eventualmente categorizar- un determinado material (Mayring, 2000, en Cáceres, 2003). Cabe señalar también, que al tratarse de un análisis cualitativo, dichas reglas estuvieron abiertas a modificación durante el proceso. En segundo lugar, este paso refiere a los códigos de clasificación, los cuales resumen el conjunto de datos reunidos en una clase, y por lo tanto, “etiquetan” los segmentos (Cáceres, 2003). A partir de los análisis, surgieron códigos desde los segmentos seleccionados según el objetivo de la investigación, tanto de las entrevistas a los NNJ como a los profesores y coordinadoras de los Programas de Reinserción SERPAJ-Maule. La totalidad de dichos códigos se encuentra explicitada en el Libro de Códigos (Anexo II).

En el siguiente paso, referido al desarrollo de categorías, el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Hernández, 1994, en Cáceres, 2003). Para esta categorización, al igual que en la codificación, se siguen ciertos criterios, pero en este caso depende mucho más de elementos inferenciales. De esta investigación emergieron las siguientes categorías: Afectividad; Lenguaje; Trabajo; Comparación Colegio Regular-Programa SERPAJ y Características de los integrantes del Programa. Dichas categorías serán desarrolladas en profundidad en el siguiente capítulo.

El sexto y último paso considera la integración final de los hallazgos en la síntesis final del estudio, donde se presenta todo el desarrollo analítico de aproximación cualitativa del contenido ya expuesto. Se consideran los objetivos o guías de análisis como elementos centrales de la construcción teórica final ya que estos deben atender a todo el trabajo que se ha realizado (Cáceres, 2003). De lo que se dará cuenta en el siguiente capítulo.

En la síntesis final se hará uso de las categorías y códigos (ver Anexo III, p.112-113) pudiendo originarse nuevos vínculos entre clases, o entre sus propiedades, permitiendo encuadrar el resultado analítico sobre la comparación y relación de énfasis temáticos de interés para el estudio (Altheide & Michalowski, 1999, en Cáceres, 2003).

6. Cierre del capítulo

A modo de síntesis, en este capítulo se abordó el paradigma interpretativo que sustenta la investigación, además del diseño metodológico que corresponde a un estudio de caso. Posteriormente se contextualizó el caso en que se basa el estudio, para luego describir los criterios de selección de los participantes clave, desde los que se recolectó la información. Dicha información se recopiló a través de los procedimientos que fueron descritos en uno de los apartados, los que corresponden a observación participante y entrevistas. Por último, se describieron los pasos llevados a cabo para el análisis cualitativo del contenido.

En el siguiente capítulo se realizará el análisis de los resultados obtenidos a partir de los pasos de codificación y categorización.

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer los resultados obtenidos a partir del análisis de información, la cual fue recogida a través de los procedimientos correspondientes a diarios de campo y entrevistas realizadas a NNJ, profesores y coordinadoras de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule, respecto a los facilitadores de la relación pedagógica que permiten que NNJ participen, aprendan, se desarrollen y permanezcan en dichos programas, tal como ya fue expuesto en el capítulo anterior.

Sobre la base del análisis de contenido, en este estudio se obtuvo 4 categorías referidas a facilitadores de la relación pedagógica de los programas de reinserción de SERPAJ, las cuales son *Afectividad, Lenguaje, Trabajo y Comparación Programas SERPAJ- escuelas regulares*.

Este capítulo da cuenta de cada uno de los facilitadores emergentes que se constituyeron en las categorías, que a su vez presentan subcategorías, las cuales se evidencian en la Tabla 7 y son presentadas en el capítulo de forma conjunta según lo emanado tanto de las entrevistas a los NNJ como a los profesores y coordinadoras de los programas. A la vez, se contrasta lo anterior con lo observado y registrado en los diarios de campo, según sea pertinente.

Tabla 7: Facilitadores de la relación pedagógica: Categorías y subcategorías.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
1. Afectividad	Formación del vínculo afectivo
	Caracterización del vínculo afectivo
	Características de los profesores
2. Lenguaje	Caracterización del lenguaje
3. Trabajo	Cantidad de alumnos
	Recursos materiales
	Estrategias

	Tiempo
	Actividades extra-académicas.
4. Comparación Programas SERPAJ-escuelas regulares.	Flexibilidad curricular de los Programas SERPAJ-Maule.

1. **Afectividad**

A partir de la información recopilada a través de los procedimientos descritos en el capítulo anterior, emergió un primer facilitador categorizado como *Afectividad*. Cabe recordar que este concepto fue definido en el marco referencial de esta investigación, entendiéndose como un conjunto de dinámicas que se suscitan de forma recíproca entre alumnos y profesor, otorgando a la actividad que se da al interior del aula, una atmósfera de gran poder formativo, generativo y transformativo (Céspedes y Silva, 2013).

Este facilitador muestra tres subcategorías. En primer lugar, el facilitador de *Formación del vínculo afectivo* que se entiende como la manera en que los profesores y NNJ generan una relación cercana y de confianza. En segundo lugar, el facilitador de *Caracterización del vínculo afectivo* es entendida como las cualidades que posee la relación de confianza entre profesores y NNJ. En tercer lugar, el facilitador de *Características de los profesores*, es definida como la percepción por parte de los NNJ en relación a cualidades personales de los profesores expresadas en actividades dentro del aula.

1.1. **Formación del vínculo afectivo**

En relación a los facilitadores referidos a la *Formación del vínculo afectivo*, se puede mencionar que son entendidos como tales, puesto que esta existencia y construcción del vínculo con los estudiantes constituye una correlación positiva que trae consigo buenos resultados en el aprendizaje cognitivo y afectivo de los

alumnos, así como también en la motivación (Ginsberg, 2007, citado en García, 2009).

Al respecto, tanto NNJ como profesores refieren a que el vínculo se construye y que esta construcción requiere de un tiempo prolongado, además de ejemplificar la forma en que este vínculo se generó. Esto, se evidencia -por parte de los NNJ- en el siguiente segmento:

- “[Se han ganado la confianza] De a poco po... yo creo que con el tiempo, no sabría decirle como... con el tiempo no más (...) Nosotros le íbamos contando cosas de nosotros... con el tiempo nos dábamos cuenta que no le contaban a nadie... cosas así” (NNJ3).

Así también, profesores y coordinadoras de los programas, en cuanto a la misma caracterización de la formación del vínculo, refieren que:

- “(...) ocupamos casi dos meses en crear el vínculo con los chiquillos... en hacer actividades, hacer convivencias, de que los chiquillos te conozcan, se sientan más cercano a ti” (PROF2).
- “Entonces ahí conversamos... qué pasó, qué te molestó del profe, qué te molestó del tío, qué te molestó de tus compañeros” (COORD1).

Por otra parte, se puede indicar que existe una valoración de esta creación del vínculo por parte de los profesores de los programas al señalar que:

- “(...) y crear el vínculo con los niños es como lo más importante... yo como profe... encuentro” (PROF2).
- “(...) tú no puedes llegar el primer día ‘ya chiquillos empiecen a estudiar’... no pos... primero tienes que validarte con ellos, que te vean como una persona más cercana, que te respeten y todo eso” (PROF2).

- *“(...) Acá lo que más importa y lo que más me gusta es que los chiquillos los podí tratar muy cercanamente, como de piel (...)” (PROF2).*

1.2. Caracterización del vínculo afectivo

En lo referido al facilitador de *Caracterización del vínculo afectivo*, tanto NNJ como profesores y coordinadoras de los programas señalan que existe una vinculación positiva entre ellos. Esto se constituye un facilitador en tanto la emocionalidad influye en el desarrollo del clima del aula, el cual impacta directamente en el aprendizaje, es más, "dependiendo de la realidad y las metodologías del docente y de cómo percibe éste esa realidad (cálida/agresiva), serán las conductas que implementará," (Gavilán, 1999 citado en Secretaría de Educación, s/a, p.114). El clima escolar por lo tanto, corresponde a la manera en que se sienten las personas en la escuela, y en ese mismo sentido, Pérez (citado en Secretaría de la Educación, s/a), indica que un clima de confianza impacta positivamente a los integrantes de las instituciones educativas. Por parte de los NNJ, aquello se evidencia en los siguientes segmentos:

- *“Tenemos una buena vinculación po, nos llevamos bien con las tías... a veces que nos ponimos un poquito sin respeto... pero buena” (NNJ3).*
- *“(...) es que así, si no sé algo le pregunto a la profe lo que no entendí y así... por eso a veces vengo a clases y le pregunto a la profe ‘profe no entendí esto’ y la profe me explica” (NNJ1).*

Mientras que los profesores y coordinadoras mencionan que:

- *“(...) me empiezan a ver un poco más cercana... puedo dar el paso para eso” (PROF2).*

Lo anterior, es ratificado por lo observado y registrado en los diarios de campo, en los que se indica:

- *“Al llegar el alumno [NNJ1] a retirar guías de trabajo, el profesor se dirige a él preguntando por su vida personal y laboral, además de explicar los contenidos de la guía y las actividades que debe realizar” (DC2).*
- *“Los profesores y alumnos mientras pintan un mural de manera conjunta, mantienen conversaciones sobre sus vidas e intereses personales” (DC3).*

Así también, los NNJ hacen referencia a sus relaciones interpersonales, las que son definidas por una parte como:

- *“Más o menos, porque no todos nos llevamos bien po... siempre hay alguien que tiene problemas con otro, le tiene resentimiento, mala, envidia... cosas así... como que nunca hay una relación sana del todo” (NNJ3).*

Y por otra como:

- *“(...) mejor que en el colegio” (NNJ2).*

Asimismo, según lo registrado en los diarios de campo con respecto a las relaciones entre pares, éstas se caracterizan de la siguiente forma:

- *“Durante el recreo, los jóvenes salen a una plaza cercana a fumar y conversar” (DC2).*
- *“Durante el recreo los jóvenes hablan entre ellos sobre sus planes una vez rendidos sus exámenes libres”. (DC1)*
- *“Los jóvenes conversan sobre sus experiencias personales, destacando que son similares” (DC2).*

Por otra parte, en relación a la percepción de autoridad, la profesora ejemplifica lo que dice a los NNJ para señalar que ésta no existe:

- “(...) si aquí nadie es la autoridad...el trato siempre es bueno, es digno para ustedes (...)” (PROF2).

En lo que respecta a la caracterización de las normas de convivencia, referidas al comportamiento dentro del aula, una de las profesoras ejemplifica lo que suele mencionar a los NNJ:

- “(...) chiquillos, ¿qué dijimos? acá no podíamos ser violentos (...) a ustedes nadie los va a pasar a llevar... ustedes tampoco tienen que pasarnos a llevar a nosotros pos (...)” (PROF2).

Desde esta mirada, y a partir de lo presentado, podemos asumir una relación de horizontalidad e igualdad entre alumnos y profesores, lo cual permite un trato no violento basado en el respeto mutuo, fortaleciendo el vínculo que se forma entre los participantes del Programa.

1.3. Características de los profesores

En relación a la subcategoría *Características de los profesores*, los NNJ indican cómo ellos perciben a los docentes en cuanto a sus actitudes y cómo trabajan en sus clases. Estas características generan diferencias en la manera en que desarrollan su actividad docente y en sus actitudes ante los alumnos, lo que tiene repercusiones en la motivación de éstos, en su estado de satisfacción en el aula y, en última instancia, en su aprendizaje (García, 2008). Este facilitador se evidencia a través de los siguientes segmentos:

- “se dan el tiempo para explicarte todo” (NNJ1).
- “son güena onda así... y me enseñan harto” (NNJ1).
- “no es gritón para hablar” (NNJ2).

Tal como se ha demostrado a través de los segmentos, estos profesores dedican tiempo para explicar y enseñar a cada uno según sus características e intereses, prácticas que son valoradas por los NNJ y que constituyen un facilitador para el aprendizaje de éstos.

2. Lenguaje

Un segundo facilitador emergido desde la información recopilada, es categorizado como *Lenguaje*. Cabe recordar que en este trabajo de investigación, se ha asumido el concepto de lenguaje ya planteado en el marco referencial, como una construcción social que se da dentro de un contexto específico donde cada participante construye el significado del mensaje (Halliday, 1989).

Este facilitador a su vez muestra una subcategoría que refiere a la *Caracterización del lenguaje*, que se entiende como las cualidades que presenta el lenguaje utilizado por los integrantes de los programas.

2.1. Caracterización del lenguaje

Esta subcategoría es entendida como un facilitador, de acuerdo a lo que plantea Cantos (1998) en su investigación *El lenguaje del Profesor: una investigación en el aula*, indicando que el lenguaje del profesor es un factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta autora concluye que la carencia de instrumentos en los estudiantes para expresar su propia individualidad, propicia la concientización sobre el lenguaje empleado con los estudiantes, resguardando que éste sea comprensible y no demasiado complejo. En relación a la subcategoría descrita anteriormente, los profesores refieren al lenguaje simple utilizado con los NNJ pertenecientes a los programas, lo cual es evidenciado en el siguiente segmento:

- “(...) Y bueno, con los chicos también ocupamos un lenguaje bien sencillo, ya que eso también hace que nosotros nos acerquemos más a ellos. Es súper efectivo, que te ven ya como más cercana” (PROF2).

Esta información es confirmada con lo que se recoge a través de los diarios de campo:

- “Durante la confección del mural la profesora conversa con los NNJ utilizando el mismo código que manejan ellos” (DC4).
- “El profesor utiliza un lenguaje simple para dirigirse a los NNJ” (DC2).
- “El profesor explica los términos desconocidos para las NNJ con un vocabulario cercano.” (DC1).

3. Trabajo

Para esta investigación, el concepto de trabajo se entiende como un proceso de mediación que realiza el profesor entre el saber social y el saber pedagógico (ya descritos en el marco teórico). Este proceso de mediación permite la transformación y apropiación del mundo por parte de los estudiantes (Tezanos, 1982).

El facilitador *Trabajo* muestra a su vez cinco subcategorías. En primer lugar, la subcategoría *Cantidad de alumnos* se entiende como el número de alumnos dentro del aula que facilitan u obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, el facilitador *Recursos materiales* refiere a los medios físicos que se utilizan para llevar a cabo el proceso de enseñanza; estos se enfocan en dos aspectos, primero a los artefactos culturales, y segundo, al lugar físico. En tercer lugar, el facilitador *Tiempo* apunta a la distribución de los horarios en que se realizan las actividades dentro de los programas. En cuarto lugar, el facilitador *Estrategias* es comprendido como técnicas destinadas a favorecer el trabajo dentro del aula. Y en último lugar, el facilitador *Actividades extra-académicas* que son entendidas como todas aquellas actividades que se

desarrollan dentro de los programas SERPAJ-Maule, pero que no constituyen un aspecto relativo a las sesiones pedagógicas.

3.1. Cantidad de alumnos

En relación a la subcategoría mencionada, tanto profesores como NNJ, refieren a la cantidad de alumnos como facilitador para el aprendizaje, vinculándose a lo mencionado por Gutiérrez, Castro y Segure (2000) al indicar que los mejores ambientes para favorecer el aprendizaje y participación se da en grupos de alumnos con los que el docente logre establecer un ambiente de trabajo distendido y cordial, lo cual se ve dificultado en grupos numerosos al aumentar el grado de tensión del profesor. En este sentido NNJ señalan que:

- *“(...) como que te enseñan más porque donde somos menos como que tienen como más tiempo... así... pa uno” (NNJ1).*

Asimismo, una de las coordinadora indica que:

- *“Trabajar con pequeños grupos, eso es súper importante (...) en Curicó 6-7 como estrategia metodológica” (COORD1).*

Esto es corroborado en los diarios de campo, a través del siguiente extracto:

- *“[En Curicó] Asisten 4 jóvenes a la clase que son apoyados por el profesor y 2 alumnas en práctica, por lo que se realiza un trabajo personalizado” (DC1).*

En contraste a lo anterior, una de las coordinadoras señala que en ocasiones la cantidad de alumnos se convierte en un obstaculizador para el aprendizaje, al indicar lo siguiente:

- “(...) por eso en Molina a veces cuesta un poquito más... por la cantidad. Entonces nosotros ya descubrimos que no se puede trabajar con más de 10 niños... eso es casi imposible” (COORD1).

Esto puede vincularse a lo registrado a través de los diarios de campo en el siguiente extracto:

- “[En Molina] Asisten 10 alumnos a la clase. Existe una demora en el comienzo de la clase (...) [luego] es interrumpida constantemente” (DC2).

Por lo tanto, considerando lo presentado, la cantidad de alumnos es importante para el aprendizaje de estos estudiantes, constituyendo así un facilitador, ya que permite una enseñanza más personalizada, un ambiente más acogedor y mayor conocimiento de los profesores sobre los NNJ.

3.2. Recursos materiales

Los recursos materiales según Moreno (s/a) son aquellos que “facilitan a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades que le permitirán al ser humano el pleno desenvolvimiento en la sociedad” (párr.22). En cuanto a esta subcategoría, tanto NNJ como profesores y coordinadoras hacen referencia por una parte a artefactos culturales, los cuales son entendidos como recursos utilizados por los profesores dentro del aula. Esto es evidenciado en lo que plantean los NNJ a través de los siguientes segmentos:

- “Nos pasan guías” (NNJ3).
- “Nos pasa guías y nos hace escribir” (NNJ2).
- “En un día hacemos las guías que más alcancemos” (NNJ3).

En relación a los mismos, una profesora indica que:

- *“Se hace clase expositiva a través de power point... eeh... bien sintetizado, con hartos ejemplos simbólicos (...) y también se trabaja a través de guías” (PROF2).*

Lo anteriormente mencionado se ve reflejado a partir del registro de los diarios de campo, en donde se señala que:

- *“Los estudiantes trabajan en guías de actividades que les son facilitadas por el profesor” (DC1).*

Por otra parte, también es considerado como recurso material el lugar físico en donde se trabaja con los estudiantes de los programas de SERPAJ. Los profesores y coordinadoras hacen una descripción de esto señalando lo siguiente:

- *“En Molina es una sede social donde al lado hay una cancha...” (COORD1).*
- *“Nosotros [SERPAJ Talca] nos movemos en tres espacios, el de hogar del SENAME, el piloto calle y niño” (PROF2).*

Lo anterior puede ser corroborado en los diarios de campo en donde se describe que:

- *“[En Molina] Se trabaja en una sede social dentro de la población (...)” (DC1).*

3.3. Tiempo

En la subcategoría Tiempo, los profesores y coordinadoras describen la forma en que se distribuye el tiempo de las actividades dentro de los programas. Lo anterior es evidenciado en los siguientes segmentos:

- *“nos pusimos horario fijo... aquí dos días clases... cada día dos horas” (PROF2).*
- *“con recreo entremedio y secuencias de clases más cortas cuando son expositivas” (PROF1).*
- *“es súper distinta a la estructura de una clase formal de un colegio pos... acá depende de los niños que lleguen, a la hora que lleguen (...)” (PROF2).*
- *“se dan actividades más cortas de trabajo” (PROF1).*

Esto a su vez se puede ver reflejado en los diarios de campo en donde se menciona:

- *“Los alumnos trabajan en una guía de ejercicios, el profesor les da 15 minutos de descanso para luego continuar en la actividad” (DC1).*

Esta subcategoría es considerada un facilitador ya que las características de distribución que éste tiene en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule corresponden a lo indicado por Avelino (2007) quien expresa que estimando medidas organizativas pensando en la diversidad, se hace necesario que se organicen los tiempos de manera flexible para dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos.

3.4. Estrategias

En lo referido a esta subcategoría, los profesores y coordinadoras hacen referencia a la diversidad de técnicas empleadas por ellos en relación al trabajo en aula. Según Nogales (s/a), éstas dicen relación al conjunto de acciones educativas que utiliza el maestro diariamente para explicar, hacer comprender, motivar, estimular y mejorar los procesos de enseñanza.

Las estrategias empleadas por los profesores se evidencian en los siguientes segmentos:

- *“Respetar los tiempos [de los NNJ] también podría ser una estrategia (...)” (COORD1).*
- *“Diversifico entre las clases expositivas y conversación con ellos, que vayan creando su propio... su propio producto de aprendizaje.” (PROF1).*
- *“(...) por ejemplo, yo pongo una pregunta, o pongo imágenes, o propongo alguna instrucción o tipo de actividad, entonces ellos tienen que ir desarrollándola (...)” (PROF1).*
- *“(...) Las guías...se le dan las instrucciones, se lee, se hace un pequeño resumen, las leemos entre todos, y ellos después trabajan en forma grupal o de forma individual (...)” (PROF2).*
- *“(...) trabajamos de forma grupal (...) se va avanzando con los contenidos de la guía.” (PROF2)*
- *“grupal o de forma individual (...)” (PROF2).*
- *“entonces [las guías] hay que resolverlas con ellos” (COORD1).*

Asimismo una de las coordinadoras de SERPAJ-Maule hace referencia a la valoración del trabajo que realizan los profesores dentro de los programas, esto se estipula en el siguiente segmento:

- *“Yo valoro el aprendizaje que llevan los profesores, porque en el fondo nadie les enseñó... ellos solos observaron a los alumnos... vieron lo que necesitaban...sus tiempos” (COORD1).*

Estas técnicas se consideran facilitadores ya que permiten la adquisición de nuevos conocimientos utilizando diversos recursos para el aprendizaje respondiendo de manera adecuada a la diversidad de las necesidades de lo NNJ (Nogales, s/a).

3.5. Actividades extra-académicas

De esta subcategoría se desprenden dos ámbitos. El primero, dice relación con la prestación de servicios por parte de SERPAJ a los NNJ, permitiéndole a éstos acceder a servicios básicos. Dichos servicios son entendidos para esta investigación como aquellos que "brindan a las personas la oportunidad de llevar una vida sana, satisfactoria y productiva" (Corner y Repucci, 2009, p. 4). Ante esto, los NNJ señalan que:

- *"también nos metimos al computador (...)" (NNJ3).*
- *"(...) a comer... nos bañamos" (NNJ4).*
- *"[Lavar la ropa] En la lavadora, la tendimos al sol, se seca al toque y la dejamos... guardamos aquí" (NNJ4).*
- *"En la mañana llegamos a las 9 para poder tomar desayuno, bañarnos e ir a clases (...)" (NNJ3).*

Los profesores a su vez indican:

- *"de repente se quedan [los NNJ] a usar los computadores" (COORD1).*

Lo anterior se confirma según lo observado y declarado a través de los siguientes registros:

- *"Los NNJ preguntan al profesor si pueden sacar más cajas de leche. El profesor les permite llevar algunas a sus casas" (DC2).*
- *"Mientras el profesor prepara material para que el joven lleve a su casa, éste pide usar el computador" (DC2).*
- *"A medida que los NNJ llegan al centro, algunos pasan directamente a la cocina y se preparan su desayuno" (DC4).*
- *"En el centro existe un espacio destinado a que los NNJ puedan lavar su ropa utilizando la lavadora disponible" (DC3).*

- *“Los NNJ realizan su aseo personal utilizando el baño del centro” (DC4).*

Un segundo aspecto a señalar, se relaciona con actividades recreativas que realizan los profesores junto a los NNJ pertenecientes a los programas, las que se entienden como todas aquellas que son externas al trabajo académico y que proporcionan instancias para el esparcimiento y el desarrollo del vínculo. Las actividades recreativas realizadas en los programas de SERPAJ-Maule son descritas por profesores de la siguiente forma:

- *“[celebran] fiestas patrias, navidad...” (PROF1).*
- *“[sobre un campeonato de fútbol] este tipo de actividades se hacen fuera de clases” (PROF1).*
- *“Los cumpleaños... celebramos dos cumpleaños cada semestre, entonces el primer semestre celebramos el de los niños que estaban de Marzo a Junio. Entonces ahí también hicimos actividades, jugamos a las quemadas, después hicimos una convivencia con tortita, con soufflés, cantamos el cumpleaños feliz...y ahí conversamos pos, escuchamos música...” (PROF2).*

A partir de lo presentado, se puede determinar que las actividades extra-académicas constituyen facilitadores, pues por una parte, la prestación de servicios favorece el acceso a éstos en igualdad de condiciones y oportunidades, y, por otra parte, las actividades recreativas que se llevan a cabo en los Programas contribuyen al mejoramiento del comportamiento de los estudiantes, al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y a la mejora de resultados académicos (Zief, Lauver y Mainard, 2006, citado en Aguirre y Molina, 2014)

4. Comparación escuela regular - Programas SERPAJ

Como última categoría emergida desde la información recogida, surge la *Comparación entre los Programas SERPAJ y las escuelas regulares*, identificada como facilitador en tanto permite visibilizar la flexibilidad curricular de los

programas al hacer un contraste con la rigidez curricular de las escuelas regulares. Como se indicó en el marco referencial, los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ pertenecen a la Unidad de Infancia y Derechos de esta organización. Dichos programas destacan el desarrollo de competencias educativas y sociales según las demandas del currículum formal, centrándose a su vez en el desarrollo de procesos de formación social que permitan que los NNJ adquieran experiencias de aprendizaje como comunidad escolar (SERPAJ, 2014). Además, se entiende la escuela regular como parte de la educación formal, la cual es comprendida dentro del sistema educativo y caracterizada por ser jerárquicamente estructurada y cronológicamente graduada (Coombs y UNESCO, 1970).

Por lo tanto, al hacer referencia a una comparación de ambos contextos, se apunta a las diferencias entre la escuela regular y los programas SERPAJ sobre las prácticas y experiencias percibidas por los NNJ, los profesores y coordinadoras.

4.1. Flexibilidad curricular de los Programas SERPAJ-Maule

Desde los resultados de esta categoría, es posible identificar como facilitador la subcategoría de *Flexibilidad curricular de los Programas SERPAJ-Maule*, pues a través de los hallazgos se hace alusión a ésta en contraste con la rigidez de las escuelas regulares. Esta flexibilidad curricular es entendida como una forma de organizar los estudios que permite la máxima adecuación de éste a la aptitudes y a los intereses de los estudiantes (Dressel, 1970 citado en Obaya y Martínez, 2002) . De esta forma, NNJ refieren sobre los Programas que:

- “(...) acá vengo a las puras pruebas no más (...)” (NNJ1).
- “Aquí tamos libres po’, aquí nosotros hacemos lo que queremos, si queremos hacer las pruebas las hacemos un día y si no queremos no la hacemos (...)” (NNJ3).

- *“hacen escribir menos y son poquitas horas” (NNJ3).*
- *“(prefiero) venir a buscar guías” (NNJ1).*

Lo anterior puede ser corroborado en los diarios de campo en donde se indica que:

- *“Mientras toman desayuno, los NNJ desarrollan una guía de matemáticas sobre la mesa. La profesora les ayuda respondiendo sus dudas y consultas” (DC3).*

Tal como se mencionó en un principio, es posible determinar que el currículum en los Programas SERPAJ-Maule es flexible, al quedar explícita en los hallazgos la oposición que existe con el trabajo rígido que predomina en las escuelas regulares. Al respecto, NNJ indican que sus experiencias se caracterizan por:

- *“allá iba todos los días po y hacía clases. (NNJ1).*
- *“en el colegio no po, hay que ir, hacerla [las pruebas], hay que llegar a la hora, salir al recreo a cierta hora y todo” (NNJ3).*

Por otra parte, se puede mencionar que los profesores y coordinadoras de los programas realizan una valoración de las prácticas educativas que según ellos(as) son comunes dentro de la escuela regular, apuntando además que algunas de dichas prácticas no son aceptadas por parte de los programas de SERPAJ. Lo anterior se evidencia en los siguientes segmentos:

- *“(…) nosotros a un niño delante del resto no lo vamos a ridiculizar ni mucho menos, porque sabemos que es lo que ocurre en la escuela y no lo vamos a repetir, es una mala práctica” (COORD1).*
- *“(…) del colegio...pucha, obviamente dijeron que no les gustaba que los miraran en menos, que los trataran mal (...) la idea es que acá [SERPAJ] se*

puedan sentir cómodos para que se desenvuelvan... ehh... puedan hacer amigos también, puedan crear seguridad...” (PROF2).

5. Cierre del capítulo

A través de este capítulo, se dio cuenta de las categorías y subcategorías que emanaron del análisis de la información recogida por medio de entrevistas y diarios de campo.

Sobre la base de lo expuesto, se pueden identificar tres principales facilitadores de la relación pedagógica en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule para la participación, desarrollo, aprendizaje y permanencia de los NNJ en ellos: la importancia que tiene en éstos el vínculo afectivo, el lenguaje sencillo que se utiliza y la flexibilidad en el trabajo en comparación con las escuelas regulares a las que los NNJ asistieron.

A partir de lo anterior, se da paso a la presentación de la discusión y las conclusiones de este Trabajo de Titulación.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

El objetivo del presente capítulo es dar a conocer la discusión teórica que sustentará las conclusiones surgidas a partir del análisis de todo lo expuesto en capítulos anteriores, con el fin de responder la pregunta de investigación: ¿Por qué los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad que se encuentran desescolarizados permanecen en los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ de la región del Maule, si los aprendizajes esperados están orientados por el currículum regular igual que en la educación formal?

Para ello, el capítulo se organiza en tres apartados tomando en cuenta los elementos de la relación pedagógica y lo emanado de los hallazgos. Estos refieren al vínculo afectivo, al lenguaje y a la flexibilidad en el currículum como facilitadores. Por último, se presenta un cuarto apartado en el que se exponen las conclusiones finales que darán respuesta a la pregunta de investigación que guía este estudio.

1. Vínculo afectivo como facilitador en la Relación Pedagógica

Teniendo como base la relación pedagógica, se hace referencia en esta primera instancia al elemento de afectividad. A la luz de los hallazgos, se puede mencionar que con respecto al vínculo afectivo, tanto NNJ como profesores y coordinadoras, hacen referencia a las relaciones positivas que se generan dentro de los Programas de Reinserción Educativa SERPAJ-Maule. Respecto a lo anterior, NNJ destacan la confianza como característica relevante del vínculo, mientras que los profesores enfatizan la importancia de formar un lazo afectivo con ellos para que se genere una relación cercana basada en el respeto.

A partir de lo descrito anteriormente, esta investigación da a conocer dos aspectos que surgen desde los hallazgos y que se relacionan al vínculo. En primer lugar, la relación profesor-alumno como reparador de la carencia de experiencias

afectivas significativas en la escuela regular y en segundo lugar, las características de los profesores que propician la creación de un vínculo afectivo.

1.1. Relación profesor-alumno como reparador de la carencia de experiencias afectivas significativas en la escuela regular

De acuerdo a los hallazgos, los profesores y coordinadoras manifiestan que en las escuelas regulares a las que asistieron los NNJ, existen prácticas que hacen que éstos no se sientan valorados ni respetados. Lo expuesto anteriormente, constituiría alguna de las causas por las cuales los NNJ no permanecen en las escuelas. Esto se ratifica a través de estudios de Richards (2009), quien indica que estas experiencias hacen que los NNJ recuerden negativamente a profesores con los que se generaron relaciones conflictivas, por lo que una mala relación sería una razón de peso para abandonar la escuela.

Con respecto a la relación pedagógica, se podría identificar el trabajo en las escuelas regulares como uno orientado por un interés técnico, lo que según lo expuesto en el marco teórico, hace que su objetivo sea ajeno a la relación alumno-profesor, a la vez que la función del lenguaje en el aula se relacione a la inculcación de los saberes, y que por lo tanto, se produzca una relación en la que el maestro representa el saber y los NNJ se encuentren en una posición de sumisión con respecto a él (Tezanos, 1983).

En este sentido, se señala en los hallazgos, que estas prácticas son consideradas como negativas por parte de los profesores y coordinadoras de los Programas de Reinserción, y que por lo tanto, en estos no se realizan. Se puede considerar, entonces, que dentro de los programas se busca llevar a cabo prácticas que propicien un clima óptimo de aceptación permitiendo la valoración y el respeto por el otro. Según Núñez (2004), un clima de aula en el que todos los participantes se impliquen en el desarrollo afectivo, permitirá una reinserción escolar más adecuada.

Asimismo, profesores y coordinadoras hacen referencia a que la formación de un vínculo afectivo con los NNJ dentro del aula, es un aspecto fundamental del proceso, ya que como bien plantea García (2009), aspectos como la cercanía y el afecto positivo, influyen en el aprendizaje y participación de los estudiantes. Además, se ratifica con lo señalado por Richards (2009), al indicar que el vínculo afectivo es una necesidad fundamental, siendo significativa para crear los lazos entre el estudiante y su grupo social de referencia, y que sólo puede ser satisfecho dentro de la sociedad.

Con respecto a lo anterior, se podría identificar dentro de la relación pedagógica que se da en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule, formas metodológicas que se originan en un interés práctico, pues según lo registrado en los hallazgos se puede observar en las relaciones alumno-profesor y entre pares, intereses comunes y contextos similares.

Estas formas metodológicas -tal como se señaló en el marco teórico- desarrollan un trabajo que pretende ser libre, considerándose al lenguaje como una competencia lingüística que suscita una relación con los otros, y generándose en definitiva, una afectividad dentro del aula caracterizada por la capacidad de los alumnos de ponerse en el lugar del otro mientras comparte con él su historia y tradición, lo que conlleva a que interpreten la realidad desde una ubicación similar y se respeten mutuamente (Tezanos, 1983).

Considerando todo lo descrito, se puede concluir que a partir de lo observado en terreno y de las entrevistas realizadas, los NNJ comparten experiencias similares tanto en el ámbito escolar como en sus vidas personales. Estas experiencias en muchos casos hacen referencia a la carencia de vínculo afectivo en su trayectoria en la escuela regular, debido a las relaciones negativas que tuvieron con sus profesores, al no sentirse valorados ni respetados. Esto puede tener como consecuencia un distanciamiento con el sistema educativo que terminaría en la deserción, siendo ésta otra experiencia en común entre los NNJ.

El ingreso a los Programas de Reinserción Educativa SERPAJ-Maule se considera también una experiencia compartida entre los NNJ. Tal como se ha

indicado, dentro de estos programas, la formación del vínculo es un aspecto fundamental tanto para profesores como para coordinadoras, además de ser descrito como positivo por los NNJ. Es en este sentido, que el trabajo de los programas, o más específicamente, la relación pedagógica que se genera en ellos, toma un rol reparador de aquellas carencias afectivas que los NNJ vivenciaron en la escuela regular. Así como menciona Castro (2013), se puede afirmar que si bien las experiencias que tuvieron en las escuelas se destacan por el fracaso y el negativismo, es posible revertir el daño a través de un trabajo reparatorio consciente. Este trabajo se ve reflejado en la labor que realiza SERPAJ en sus Programas de Reinserción Educativa de la Región del Maule.

1.2. Características de los profesores que propician la formación del vínculo afectivo

Según los hallazgos, los NNJ hacen referencia a ciertas características que poseen los profesores de los Programas. Entre estas características destacan en primer lugar la disposición que tienen los profesores al momento de responder dudas. Lo anterior permite que exista un vínculo de confianza, en el cual los NNJ están conscientes de que sus preguntas serán respondidas. De acuerdo a lo planteado por UNESCO (2003), el escuchar activamente las opiniones del grupo de curso ayudará a que sus integrantes expresen sus ideas sin temor, es decir, el docente propicia la participación dentro del aula, valorando las preguntas, sugerencias y comentarios.

En segundo lugar, NNJ refieren al trato cercano que tienen los profesores de los programas hacia ellos, generando así un clima de respeto y aceptación en la relación profesor-alumno. Al respecto, García (2009) plantea que la cercanía es una característica positiva de los profesores que aporta en la formación de un clima afectivo dentro del aula. (Witt, Wheelless y Allen 2004, en García, 2009) en tanto, afirman que existe una correlación positiva entre la cercanía del profesor y el aprendizaje cognitivo, los niveles de atención y la participación en clases.

En tercer lugar, los NNJ destacan el volumen de voz que utilizan los profesores al momento de realizar sus clases, haciendo alusión a que éste no es elevado. Respecto a lo anterior, Rivas, Bastanzuri y Olivera (2013), plantean precisamente que la actividad docente requiere de un manejo apropiado del volumen y un preciso control tonal. Además, los mismos autores enfatizan en que muchas de "nuestras comunicaciones no son efectivas, no por las palabras que empleamos, sino por el cómo las decimos y el tono que usamos" (p.76).

A modo de síntesis, se concluye que los profesores de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule poseen características que favorecen la creación del vínculo afectivo, las cuales son reconocidas por los mismos NNJ. Cabe destacar, que estas competencias afectivas que poseen los profesores inciden en el aprendizaje que tienen los estudiantes (García, 2009), además de generar interés y motivación hacia el estudio (Nuñez, 2004).

2. Lenguaje como facilitador en la Relación Pedagógica

El segundo elemento constituyente de la relación pedagógica al que se hará referencia es el de lenguaje. A partir de lo encontrado en el capítulo de los hallazgos, podemos señalar que los profesores afirman que se utiliza un lenguaje sencillo dentro del aula, lo cual se ratifica en los diarios de campo. Se hace mención, en palabras de ellos mismos, que este lenguaje permite tener cercanía en el trato mutuo.

Luego de analizar lo descrito, emergieron dos aspectos importantes. El primero de ellos se refiere al lenguaje como elemento identitario, mientras que el segundo dice relación con el lenguaje como posibilidad de acceso al conocimiento.

2.1. Lenguaje como elemento identitario

En esta investigación, el lenguaje será entendido de acuerdo a lo descrito por Halliday (1989), como el medio a través del cual el hombre interactúa con su entorno, por lo tanto se construye en la medida que cada integrante participa en la

situación comunicativa. Entonces, el lenguaje es una constante construcción que se da en un contexto específico, con recursos lingüísticos particulares y adecuados a esa situación comunicativa. De ello se obtienen tres grandes ideas, la primera, que el hombre se considera como un ser social, y por tanto vive en comunidades en las cuales interactúa. En segundo lugar, que estas comunidades desarrollan un conocimiento que transmiten, llamado cultura. Y en tercer lugar, que esa cultura se transmite por medio del lenguaje.

Ahora bien, en este estudio nos basamos en la idea de cultura planteada por Geertz (2003), quien asume una concepción semiótica de cultura entendida como una red de significaciones, por lo tanto, los conocimientos que se transmiten en una comunidad, son un conjunto de significados y valoraciones que los miembros hacen sobre la acción humana, pasando a ser una acción simbólica (Atencia, 2005). Desde este punto de vista cultural una comunidad es una red de relaciones y por ende un grupo de seres que desarrollan una cultura, una escuela también tiene una cultura específica que se transmite por medio de las prácticas y las relaciones que se desarrollan entre sus miembros (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow y Echeita, 2010). Esto quiere decir, que -tal como se indicó en el marco teórico- el lenguaje dentro de la relación pedagógica media la transmisión de esta cultura (saberes sociales), generando prácticas que pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras para los integrantes de la comunidad escolar (Sapon-Shevin, 2011).

Una escuela inclusiva, debería generar prácticas facilitadoras que hagan que el estudiante se sienta cómodo y respetado lo cual se puede lograr por medio de un lenguaje que acepte la diversidad (Sapon-Shevin, 2011). Un profesor que considere las características del estudiante, puede generar lazos más fuertes y por tanto hacer que se sienta más cómodo y aceptado, y de esta manera lograr mejores desempeños (Muntaner, 2000).

Esto es válido para todas las situaciones educativas, es así que en el caso de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule, el establecer un lenguaje sencillo y un trato cercano, permite el sentimiento de validación de la cultura de los

NNJ, ya que ésta no se impone, sino que se intenta comprender y se comparte, lo cual actúa como facilitador para el desarrollo del vínculo para posteriormente ser facilitador del desarrollo de conocimientos.

2.2. Lenguaje como posibilidad de acceso al conocimiento

Tal como se mencionó anteriormente, el lenguaje contribuye a la transmisión de la cultura. En las escuelas, esta transmisión se refiere en forma explícita a los saberes sociales, no obstante en ocasiones, esta transmisión no se logra realizar con éxito debido a los obstaculizadores al aprendizaje provenientes tanto del profesor, como del estudiante y más frecuentemente del medio.

En este estudio, se adopta lo planteado por Bacigalupo, Córdova y Melo (2014), al indicar que en el desarrollo de una clase se da una suerte de ola, a la cual llaman “ola semántica”. En esta ola se establecen grados de abstracción de conceptos: mientras más abstractos son, están más “empaquetados”, por lo que se ubican en la cima. Un profesor debería “desempaquetar” estos conceptos para que los estudiantes lo comprendan, es decir, deberían acercar este conocimiento a una realidad más concreta a través de un lenguaje cotidiano, para que lo comprendan con mayor facilidad. Una vez que el conocimiento se comprende, el profesor debería mediar para que se vuelva a “empaquetar”, de manera que el estudiante desarrolle un conocimiento más científico.

Comparando lo descrito con los Programas de Reinserción SERPAJ Maule, se puede determinar según los hallazgos que se lleva a cabo una parte de esta realidad, pues se evidencia que los profesores acercan al conocimiento, “desempaquetándolo” a través del lenguaje sencillo, de tal manera que los NNJ pueden acceder a él.

3. Flexibilidad del currículum como facilitador en la Relación Pedagógica

Como último elemento de la relación pedagógica, se hará alusión al trabajo. Según los hallazgos presentes en las categorías de “Trabajo” y “Comparación Escuela Regular-Programas SERPAJ”, se puede destacar la alusión que se hace a la flexibilidad que existe en el trabajo que se da en éstos últimos, ya que se toman en cuenta las necesidades y características personales de los NNJ, además de darles las instancias para que decidan respecto al trabajo a realizar. A su vez, refieren a que esta flexibilidad pareciera no existir en las escuelas regulares, puesto que, como bien ellos explican, deben cumplir con las normas ya establecidas e impuestas por el sistema.

Todo lo descrito anteriormente por los NNJ hace referencia a elementos relacionados con el currículum, entendiéndolo como el

“conjunto de elementos que, en una u otra medida, puede tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así, los planes, programas, actividades, material didáctico, edificio y mobiliario escolar, ambiente, relaciones profesor-alumnos, horarios, etc., constituyen elementos de ese conjunto” (Leyton y Tyler 1974, en Peralta, 1996, p.3).

En este estudio, además, adoptamos lo indicado por Peralta (1996) al plantear que todo currículum debe tener presente quiénes son sus actores o agentes básicos, ya que son las personas que darán el sentido y la dirección a todo lo que se refiere la acción curricular. Los niños y los adultos, son por tanto, el punto de partida de todo currículum. No obstante, para que ocurra esta interacción, se requiere de un tiempo y espacio definido que corresponda con las intenciones básicas que se aspiran, las que deben ser explicitadas y organizadas en planificaciones.

La característica principal del currículum empleado en los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ-Maule, es la flexibilidad. Una de sus ventajas radica en que este currículum flexible se puede adaptar a los diferentes cambios que van ocurriendo durante el proceso educativo y a las características de los

NNJ. De esta forma, se destaca por ejemplo, la distribución del tiempo en los Programas, la cual se define en los hallazgos como no estructurada sino que adaptable a las circunstancias y tomando en cuenta las necesidades que los propios NNJ manifiestan. Es posible considerar lo favorable de lo descrito según lo indicado por Peralta (1996), al destacar la importancia de que la definición de los periodos de trabajo se realice tomando en cuenta que son los alumnos con sus características los que los determinan, y no al revés como suele suceder.

Según lo entendido por currículum y destacando la flexibilidad que lo caracteriza en los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ-Maule, es que se puede concluir que su principal ventaja se vincula a que promueve el respeto y la valoración a la diversidad de los estudiantes. Esto, se sustenta en lo planteado por Obregón (2002), al señalar que un currículum flexible permite individualizar los diferentes estilos de aprendizaje e intereses culturales de los estudiantes, favoreciendo un equilibrio personal entre lo que se les exige y sus habilidades, en dependencia del tiempo, recursos económicos, intereses, etc.

3.1. Diseño Universal de Aprendizaje como principio flexibilizador del currículum

Teniendo en cuenta la flexibilidad del currículum que se desarrolla en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule y desde la mirada de la Educación Diferencial-Especial, es relevante hacer mención al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como principio flexibilizador. El DUA, contribuye al diseño de un currículum flexible que permite reducir las barreras al aprendizaje, proporcionando los apoyos necesarios para alcanzar necesidades de los NNJ. Cuando los currículos están diseñados para alcanzar las necesidades de la media en general, excluyendo las de aquellos con diferentes habilidades o estilos de aprendizaje, fracasan en proporcionar a todos oportunidades de aprender, de manera justa y en igualdad de condiciones (CAST, 2008).

Esta herramienta se basa en 3 principios que permiten detectar y reducir estas barreras, los cuales son:

- Proporcionar múltiples medios de **representación** (el «**qué**» del aprendizaje). Este principio se basa en la necesidad de ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción, ya sea de forma auditiva, visual o motriz; y por otro lado, de proporcionar la información en un formato que permita ser ajustado a las necesidades de los alumnos.
- Proporcionar múltiples medios para la **acción** y la **expresión** (el «**cómo**» del aprendizaje). Permite expresar de diferentes maneras los aprendizajes, por lo que es necesario ofrecer variadas opciones a través de materiales con los que todos puedan interactuar, facilitar opciones expresivas y de fluidez, y entregar opciones para optimizar el funcionamiento ejecutivo. Cuando se otorga sólo una vía de expresión, se generan desigualdades, de ahí la necesidad de asegurar formas alternativas para que los NNJ representen el conocimiento.
- Proporcionar múltiples medios de **compromiso** (el «**porqué**» del aprendizaje). Los estudiantes difieren en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por ende, habrá que ofrecer opciones que se relacionen con sus intereses, estrategias para afrontar tareas nuevas, etc (CAST, 2008).

Es por esto, que ante la necesidad de desarrollar un currículum flexible como la que se encuentra presente en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule, es importante considerar un Diseño Universal de Aprendizaje, pues sus principios tienen relación, precisamente, con implementar un currículum flexible que reduzca las barreras para el aprendizaje y que pueda satisfacer las necesidades educativas de todos y todas.

4. A modo de conclusiones

Como se ha planteado en capítulos anteriores, la educación es un derecho para todos y todas que debe ser garantizado en igualdad de oportunidades, sin importar sus características o condiciones. Sin embargo, aún existen NNJ que tienen vulnerado este derecho, de los cuales un gran porcentaje han vivido un proceso de deserción del sistema educativo. Ante esta realidad, han surgido diferentes iniciativas para hacer que los NNJ retomen su trayectoria escolar. Una de ellas son los programas de reinserción, dentro de los cuales se encuentran los de SERPAJ-Maule en los que se basa este estudio.

Considerando lo emanado de los hallazgos y los elementos de la relación pedagógica, se obtuvieron tres grandes ejes. En el primero de ellos se establece que una característica relevante de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule, es la importancia que se le da al vínculo afectivo pues, por un lado, los profesores lo consideran un aspecto fundamental del proceso y los NNJ por otro lado, reconocen que el vínculo que tienen con los profesores es positivo. Además, fue posible evidenciar que por una parte, los programas toman un rol reparador de la carencia del vínculo afectivo que los NNJ habían vivenciado en sus respectivas escuelas regulares. Y por otra parte, que los profesores poseen ciertas características que son destacadas por los NNJ, tales como la disposición al momento de responder dudas, el trato cercano y el volumen de voz, que propician la formación de este vínculo.

Otro aspecto relevante es el lenguaje utilizado por los profesores, que se caracteriza por ser sencillo y adaptable al código que utilizan los NNJ. Esto da cuenta del respeto y validación hacia la cultura de éstos y permite el acceso al conocimiento, ya que sus profesores utilizando este lenguaje sencillo, acercan los saberes sociales.

Finalmente, se destaca la flexibilidad del currículum que imparten en estos programas, ya que tanto profesores como NNJ aluden a que se toman en cuenta las necesidades y características personales de estos últimos. Además, hacen la

comparación con la escuela regular en donde se cumplen normas y reglas impuestas.

En conclusión y para dar respuesta a la pregunta de investigación, se establece que el vínculo afectivo, el lenguaje y la flexibilidad del currículum constituyen facilitadores para la participación, el aprendizaje, el desarrollo y la permanencia de los NNJ en los Programas de Reinserción Educativa de SERPAJ en la Región del Maule.

5. Limitaciones y proyecciones de la investigación

En este apartado se describen las limitaciones y proyecciones de la presente investigación. Se entenderá por limitaciones todas aquellas dificultades provenientes de factores externos que pudieron influir en el proceso investigativo. En cuanto a las proyecciones, éstas serán definidas como las posibles investigaciones que podrían surgir a partir de este estudio.

5.1. Limitaciones

La principal limitación que tuvimos como grupo está relacionada con el tiempo, ya que en el momento en que comenzamos nuestro Trabajo de Titulación, los NNJ pertenecientes a Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule en los que se basaría nuestra investigación, estaban prontos a realizar sus exámenes de validación de estudios.

Es por lo anterior, que en primer término, nos vimos presionadas a viajar prontamente, lo que influyó en la planificación del viaje, además de obstaculizar la posibilidad de viajar en otra u otras oportunidades para involucrarnos de mejor manera con el contexto a investigar y recabar aquella información específica que pudiese hacer falta durante el transcurso de la investigación.

En segundo término, consideramos que el tiempo que tuvimos para poder observar la realidad e interactuar tanto con los NNJ como con los profesores, fue

acotado para conocer otras actividades propias del programa y enriquecer aún más la experiencia.

5.2. Proyecciones

Las proyecciones que podrían surgir a partir de este estudio son las siguientes:

- Investigar sobre la formación de los profesores que trabajan en contextos de reinserción educativa, para identificar si contaron con una formación especializada.
- Identificar el perfil docente que se requiere para trabajar con jóvenes en los Programas de Reinserción, con el fin de formar profesionales especialistas que puedan responder de la mejor manera a las necesidades que presentan los NNJ en esta realidad.
- Investigar si existe un modelo pedagógico dentro de los programas que guíe las prácticas educativas de los profesores en estos contextos o si las realiza cada uno en forma intuitiva, por ejemplo, en relación al lenguaje que utilizan, criterios para flexibilizar el currículum, entre otros.
- Investigar sobre el ingreso de los NNJ a los Programas de Reinserción, con el fin de identificar y profundizar acerca de los motivos de éstos para hacerlo.
- Realizar un seguimiento a los NNJ luego de rendir los exámenes de validación de estudios, para comprobar si realmente existe una reinserción en los centro de educación formal.

Reflexiones metacognitivas

El presente apartado tiene como objetivo dar cuenta de los facilitadores y obstaculizadores que vivenciamos como grupo durante el proceso de investigación, además de aquellos aprendizajes que éste nos permitió alcanzar.

En cuanto a los facilitadores, queremos destacar la disposición que tuvimos desde un principio a recibir y escuchar sugerencias, pues siempre estuvimos conscientes de que se trataba de un proceso de formación y aprendizaje constante. Un segundo aspecto a destacar es la flexibilidad que tuvimos ante cualquier adversidad o cambio que se presentó, y a su vez, la capacidad de adaptarnos a diferentes situaciones, ya que el proceso no fue sencillo. Un tercer aspecto que deseamos mencionar es la buena comunicación existente entre todas las integrantes, lo que en conjunto con el respeto y la tolerancia, favoreció la búsqueda de diferentes estrategias que nos permitieran lograr un trabajo satisfactorio, teniendo siempre presente que estamos en pos de un objetivo común.

En relación a los obstaculizadores, se puede señalar que si bien conocíamos la teoría de cómo realizar una investigación cualitativa, consideramos que nos faltaron experiencias previas para poner en práctica lo aprendido, por lo que fue complejo llevar a cabo el proceso de análisis. Por otra parte, tuvimos dificultades para congeniar los tiempos de cada integrante, ya que todas participamos en diferentes actividades y no tuvimos la misma disponibilidad horaria para la realización de la investigación. Finalmente, al ser un grupo diverso, surgió la dificultad de conciliar las ideas y estilos de redacción.

Sin embargo, teniendo en cuenta lo anterior, queremos hacer mención que las dificultades descritas pudieron ser superadas gracias a los apoyos adecuados; y además que partir de ello surgieron nuevos aprendizajes que logramos adquirir durante el proceso de investigación. En relación a esto y teniendo como base el respeto y la valoración a la diversidad, queremos destacar que logramos aprender a tomar decisiones como grupo llegando a un consenso.

Así también, es importante resaltar que la realización de nuestro trabajo de titulación nos ha permitido profundizar los aprendizajes adquiridos anteriormente con respecto a la investigación. De esta forma, creemos que gracias a este estudio, pudimos aprender realmente lo que conlleva realizar una investigación de tipo cualitativa con las etapas que ésta implica, especialmente la de análisis, la

cual no estuvo exenta de dificultades, pero que finalmente, gracias a la perseverancia y al estudio dedicado logramos realizar.

Por último, queremos referirnos a la importancia que tiene y tendrá este trabajo en nuestra formación profesional, permitiéndonos profundizar conocimientos con respecto a la educación como un derecho para todos y cómo se ve reflejado este “derecho” en nuestro contexto nacional. Conocer esta realidad reafirma nuestras convicciones como futuras educadoras diferenciales, las que se aúnan en el convencimiento de que todos y todas tienen derecho a una educación equitativa y de calidad, que responda a las necesidades de cada uno, tomando en cuenta sus características personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E. y Molina, A. (2014). Oportunidades educativas y calidad integral en el sistema escolar chileno: Un análisis de las características y distribución de los talleres extraprogramáticos. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(4), 1-235.
- Arroyave, D. (2011). El diseño metodológico de la investigación (I Parte). Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Atencia, J. (2005). Antropología y emociones: Geertz y Taylor. *Thémata*, 35 (1), 451-455.
- Avelino, S. (2007). Presentación: la gestión del tiempo escolar. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 2 (163), 163-164 .
- Bacigalupo, F., Córdova, J. y Melo, G. (en prensa). *Formación de Olas Semánticas en la interacción profesor – alumno en clases de Ciencias Naturales de un 6to de primaria de un colegio municipal*.
- Barraza, N. y Toro, M. (2013). *Reinserción escolar en el Programa Yo Quiero mi Escuela Población La Legua* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Bastanzuri, M., Olivera, M. y Rivas, M. (2013). Cuidado de la voz en la actividad docente. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 12(1), 74-81.
- Blanco, R. (2010). Sección Temática: El derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 1-208.
- Blanco, R. (2011). *Desafíos y propuestas frente a la exclusión educativa en América Latina*. En UNESCO. VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa (pp.15-31). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion (2nd ED). Developing leaning and participation in schools (2ªed)*. Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M. and Kingston, D. (2007). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: CSIE, p.15.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2 (1), 53 – 82.
- Cantos, J. (1998). El lenguaje del profesor: un investigación en el aula. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 10 (1), 11-25.
- CAST (2008). *Guía para el Diseño Universal de Aprendizaje*. Massachusetts: Autor.
- Castro, P. (2013). *Niños, niñas y adolescentes: La perseverancia por terminar sus estudios básicos en contextos de pobreza y extrema pobreza de la zona sur de Santiago. Factores que inciden en la permanencia escolar en la Escuela de Talleres Pre-Vocacionales Hogar de Cristo* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Centro de estudios del MINEDUC (2013). *Serie evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile*. Recuperado de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/upload/Img/File/A15N2_Desercion.pdf
- Céspedes, A. (2009). *Educación de las emociones educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B.
- Céspedes, A. y Silva, G. (2013). Clima del aula. En Céspedes, A. (Ed), *Camino a la escuela inclusiva. Trastornos del desarrollo desde las neurociencias aplicadas a la educación*. (p. 155-161). Santiago de Chile: Fundación MIRAME.

- Cisternas, M. (2010). Derecho a la Educación: Marco Jurídico y Justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 41-57.
- Corner, L. y Repucci, S. (2009). *Guía del usuario para medir la prestación de servicios básicos con Enfoque de género*. Noruega: UNIFEM.
- Di Virgilio, M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. y Plotno, G. (2007) Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, N°9 p.90-110
- Echeita, G. y Verdugo, M. (2008). *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad*. Madrid: CIDE.
- Eroles, D. (2009). *El proceso de deserción escolar*. En UNESCO. *Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad*. (pp.35-56). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30(1), 39-62.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., y Santa Cruz, J. (2013). *Caracterización de Programas de Reinserción Escolar y de nivelación de estudios en Chile: Programas de Reinserción Educativa*. Santiago de Chile: Centro de Investigación en Educación (CIE).
- Fagundes, K., Magalhães, A., Campos, C., Alves, C., Ribeiro, P. y Mendes, M. (2011). Hablando de la Observación Participantes en la Investigación Cualitativa. *Revista Index de Enfermería*, 3(2), 75-79.
- García, F. (2008). *Motivar el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- García (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11), 1 -14.
- Gaviria, M. y Ospina, H. (2010). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?. *Revista Infancias Imágenes*, 8(1), 6-17.
- Geertz, C. (2003). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- González, C. (2010). *Programa Intersectorial de reescolarización: Un análisis sociocultural de experiencias educativas en la región Metropolitana* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 105-126.
- Gutiérrez, N., Castro, A. y Segure, T. (2000). El número de alumnos por curso y su relación con la calidad de los procesos pedagógicos. *Revista Docencia*, 11(3), 37-44.
- Halliday, H (1989) *Lenguaje como Semiótica Social*. México: Fondo de Cultura y Economía
- Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hernández,S. (2010). *Metodología de la investigación (5 ed.)*. México: Interamericana editores.
- INTEF (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf
- Julio, C. (2010). Educandos fuera del sistema escolar: Derecho conculcado y un compromiso pendiente en la Educación Especial chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 119-136.
- Julio, C. (2010). Legítimos aprendices recuperando al sujeto en el proceso educativo. *Revista Diversia. Educación y Sociedad*, 2(1), 19-43.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *FORUM qualitative social reseach*, 6(2), 93 párrafos.

- Kress, G. y Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Manghi, D. (2008). Aportes de la perspectiva situada para la enseñanza del uso de la lengua: Comunidades y prácticas discursivas en la universidad. *Revista Cuadernos de Docencia Universitaria*. 1(1), 100-110.
- Manghi, D. (2009). Coutilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar multimodalidad e intersemiosis en el discurso pedagógico de matemática en 1er año de enseñanza media. Tesis para optar al grado de doctor en lingüística. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Manghi, D. (2010). Recursos semióticos del profesor de matemática: Funciones complementarias del habla y los gestos para la alfabetización científica escolar. *Revista Estudios Pedagógicos*. 36(2), 99-115.
- Manghi, D. (2013). Representación y comunicación del conocimiento en enseñanza media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y de la biología. *Revista Onomazein*, 27 (1), 35-52.
- Manghi, D. y Badillo, C (en prensa) Potencial semiótico en el discurso escolar de historia: Análisis multimodal de clases introductorias.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismos de Investigación*, 8 (1), 1-48.
- Melis, F. (2002). *Los Niños y adolescentes fuera del sistema escolar*. Principales resultados Encuesta de Caracterización Socioeconómica. Casen 2000. Ministerio de Planificación MIDEPLAN. Exposición en el Encuentro Nacional Liceo Para Todos.
- MINEDUC (2009). *Establece la Ley General de Educación*.

- MINEDUC. (2013). *Serie evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2013). Decreto de Ley Aprueba bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación de proyectos de reinserción escolar.
- Moreno, F. (s/a). El uso de materiales didácticos favorecen el aprendizaje significativo de los alumnos. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1457/constructivismo.htm>
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 4 (1) 1-19.
- Muñoz, V. (2011). El derecho a la educación: una mirada comparativa. Recuperado de <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>
- Nogales, V. (s/a) La importancia de las estrategias en el aula. Recuperado en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_17/a_212/212.htm
- Nuñez, P. (2004). *Percepción socio afectiva que le otorgan a su reinserción escolar los niños y niñas con maltrato infantil acogidos por la red de SENAME*. Magister. Universidad de Chile.
- Obaya, A y Martínez, E. (2002). El currículum flexible. *Contactos* 46, 54-58.
- Obregón, N. (2002). *Influencia del currículo y del sistema de soporte en la calidad de la gestión administrativa en la Facultad de Educación de la U.N.F.V.* Magister. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU (2013). *¿Qué son los derechos humanos?* Recuperado de <http://www.un.org/es/rights/overview/>

- Paiva, A. (2004). *La educación Liberadora de Paulo Freire y el Desarrollo del Pensamiento*. Ponencia presentada en el III Simposio “El Formador de Formadores en los Albores del Siglo XXI, Valencia.
- Pasten, L. (s/a) *Desde una pedagogía de la ausencia hacia una pedagogía de la presencia: El proceso de abandono de la escuela en los jóvenes en Chile*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Peralta, M. (1996). *El currículo en el Jardín Infantil (Un análisis crítico)*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pérez, V. (2013). *La educación pública: Un Derecho social de ciudadanía*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/noticias/90600/rector-la-educacion-publica-un-derecho-social-de-ciudadania>
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?* Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Madrid, España: Autor.
- Richards, C. (2009). ¿Por qué creo que me fui de la escuela? Testimonios de jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria educativa. En UNESCO. *Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad*. (pp.61-77). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Rivas, M., Bastanzuri, M. y Olivera, M. (2013). El cuidado de la voz en la actividad docente. *Revista Habanera de ciencias médica*, 12 (1), 74-78.
- Rodríguez, G., Gil, Javier. y García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Román, M. (2009). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y Por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. 7 (4), 95-119.
- Saffie, N. (2000). *¿Valgo o no valgo? Autoestima y rendimiento escolar*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

- Sapon-Shevin, M. (2011). Aprender en una comunidad inclusiva. En Campos, H., González, A. y Campos, J. (Ed), *Mejoramiento escolar en acción*. (p. 105-113). Valparaíso: CIAE.
- Sarasua, A (2007). Presentación: La gestión del tiempo Escolar. Recuperado de <file:///C:/Users/nane/Desktop/Downloads/presentacion-la-gestion-del-tiempo-escolar.pdf>
- Secretaría de Educación (s/a). *Desarrollo Socioafectivo: Reorganización curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros*. Bogotá: Alcaldía de Educación de Bogotá
- SERPAJ (2013). Extracto de documento de trabajo “Sistematicemos nuestra práctica de Educación para la Paz” ; Comisión Educación para la Paz. Chile.
- Sirvent, M. ; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Terigis, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de apertura ciclo lectivo*. Ministerio de cultura y educación, Gobierno de La Pampa.
- Tezanos, A. (1983). *Notas para una reflexión crítica sobre pedagogía*. Hoyos, G. El Sujeto como objeto en las Ciencias Sociales, Serie Teoría y Sociedad, 8, CINEP, pp. 314- 334.
- Tezanos, A. (2004). *La Torre de Babel: los equívocos acerca de los sentidos de la educación*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Tezanos, A. (2007) Formación de profesores una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento educativo* 41(2), 57- 75.
- Tezanos, A. (2007). *Oficio de enseñar-Saber pedagógico. La relación Fundante*. Educación y Ciudad, 12, 7-26.
- Torres, R. (2006). *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

- Tsukame, A. (2010). Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente. *Revista de la Academia*, 15 (1), 41-59.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de aprendizaje*. Jomtien: Autor.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: Autor.
- UNESCO (2003). *Educación en la diversidad*. Recuperado de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EducarenladiversidadUNESCO.pdf>
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: Autor.
- UNESCO (2006). *Educación no formal*. Recuperado de http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_es.pdf
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Autor.
- UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. París: Autor.
- UNICEF (1959). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- UNICEF (2000). *Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. Educación, Pobreza y Deserción Escolar*. Edición de Luz María Pérez y Cristián Bellei.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Autor.
- UNICEF, Ministerio del Interior, Ministerio de Educación (2008). *Escuela e Inclusión, círculo virtuoso para la experiencia escolar. Aprendizajes del Seminario Latinoamericano "Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa"*. Santiago de Chile: Autores.

- Vasilachis de Gialdano, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto Saber Pedagógico: su ruta de transformación. *Educación y Pedagogía*, 15 (37), 177-184.
- Zuluaga, O. (1979). Colombia: *Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fe de Bogotá: Universidad de Antioquia.

ANEXO I

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, Rut.: _____ como integrante del equipo del programa de Reinserción Educativa SERPAJ de la Región del Maule, acepto libre y voluntariamente participar, en el Trabajo de Titulación que tiene como objetivo *“Conocer los facilitadores de la relación pedagógica para la participación, el aprendizaje, el desarrollo y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en los programas de reinserción educativa de SERPAJ en la región del Maule”*, integrado por Isabel Aranda, Pamela Lagos, Jeanette Oñate, Andrea Peña y Berta Rojo, alumnas de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Declaro además, que estoy consciente que mi participación consiste en aportar información sobre mi experiencia profesional en la formación de estos niños, niñas y jóvenes, específicamente lo que refiere a la relación pedagógica y visiones sobre dicha formación. Sé también que estas conversaciones serán registradas en audio para posteriormente ser analizadas, porque lo que importa es *la voz* de los y las integrantes del equipo. El aporte de mi experiencia contribuirá a conocer las características de la relación pedagógica para identificar facilitadores que permiten la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en los programas de reinserción educativa de SERPAJ en la región del Maule.

Por último, cabe señalar que, el investigador responsable, por este acto se compromete a respetar el derecho a mi vida privada y para ello mantendrá el anonimato de mi identidad.

Profesor Participante

Investigador Responsable

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, Rut.: _____ como estudiante del programa Reinserción Educativa SERPAJ Talca , acepto libre y voluntariamente participar en el Trabajo de Titulación que tiene como uno de sus objetivos *“Conocer las experiencias de los estudiantes que participan dentro de este programa y sus motivos para permanecer en él”*, integrado por Isabel Aranda, Pamela Lagos, Jeanette Oñate, Andrea Peña y Berta Rojo, alumnas de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Declaro además, que estoy consciente de que las conversaciones serán registradas en audio para posteriormente ser analizadas, porque lo que importa es *la voz* de los y las estudiantes del programa. El aporte de mi experiencia contribuirá a conocer los motivos que permiten la permanencia de los jóvenes en los programas de reinserción educativa de SERPAJ en la región del Maule.

Por último, cabe señalar que, el investigador responsable, por este acto se compromete a respetar el derecho a mi vida privada y para ello mantendrá el anonimato de mi identidad.

Estudiante Participante

Investigador Responsable

ANEXO II

Libro de códigos

CÓDIGO	VALCREVINC
DEFINICIÓN BREVE	Valoración de la creación de vínculo afectivo.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la forma en que se valora la creación del vínculo afectivo entre los profesores y los NNJ de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los profesores refieren a cómo valoran la creación del vínculo con los NNJ pertenecientes a los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los profesores refieren a la forma en que se crea el vínculo con los NNJ pertenecientes a los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
EJEMPLO	“(…) y crear el vínculo con los niños es como lo más importante... yo como profe... encuentro” (PROF2).

CÓDIGO	CARCREVINC
DEFINICIÓN BREVE	Caracterización de la creación del vínculo afectivo.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la caracterización de la forma en que se crea el vínculo afectivo entre los profesores y los NNJ de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando profesores o NNJ hacen referencia a la forma en que se ha generado un vínculo afectivo entre ellos.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando profesores o NNJ hacen una

USA	descripción de su vínculo afectivo.
EJEMPLO	“(...) ocupamos casi dos meses en crear el vínculo con los chiquillos... en hacer actividades, hacer convivencias, de que los chiquillos te conozcan, se sientan más cercano a ti” (PROF2).

CÓDIGO	CARVINC
DEFINICIÓN BREVE	Caracterización del vínculo profesor-alumno.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la caracterización del vínculo que se genera entre profesores y alumnos de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando profesores o NNJ de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule hacen referencia a cómo caracteriza el vínculo entre ellos.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando profesores o NNJ hacen referencia a apreciaciones personales de sí mismos o de los otros.
EJEMPLO	“Tenemos una buena vinculación po, nos llevamos bien con las tías... a veces que nos ponimos un poquito sin respeto... pero buena” (NNJ3).

CÓDIGO	RELPAR
DEFINICIÓN BREVE	Relaciones interpersonales entre pares.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la caracterización de las relaciones interpersonales que se generan entre los propios NNJ dentro del programa.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los NNJ hacen referencia a cómo caracterizan las relaciones interpersonales que se dan

	entre sí mismos y sus pares de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los NNJ hacen referencia a apreciaciones de sí mismos o sus pares.
EJEMPLO	“[La relación con sus pares] Más o menos, porque no todos nos llevamos bien po... siempre hay alguien que tiene problemas con otro, le tiene resentimiento, mala, envidia... cosas así... como que nunca hay una relación sana del todo” (NNJ3).

CÓDIGO	PERAU
DEFINICIÓN BREVE	Percepción de la autoridad.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la percepción que los profesores tienen sobre la autoridad ejercida dentro de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los profesores se refieren a su percepción sobre la autoridad que se ejerce dentro de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los profesores hacen referencia a la autoridad que realiza alguno de sus colegas dentro de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
EJEMPLO	“(...) si aquí nadie es la autoridad...el trato siempre es bueno, es digno para ustedes [los NNJ] (...)” (PROF2).

CÓDIGO	DESNOCON
DEFINICIÓN BREVE	Caracterización de las normas de convivencia
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la caracterización de las normas de convivencia realizados entre los profesores y los

	estudiantes.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los profesores hacen referencia a cómo caracterizan las normas de convivencia que se realizan entre los profesores y los estudiantes.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los profesores hacen referencia a sus percepciones en relación a las normas de convivencia.
EJEMPLO	“(…) chiquillos qué dijimos, acá no podíamos ser violento porque el espacio es protegido...a ustedes [los NNJ] nadie los va a pasar a llevar...ustedes tampoco tienen que pasarnos a llevar a nosotros pos (...)” (PROF2).

CÓDIGO	CARPROFAL
DEFINICIÓN BREVE	Caracterización de los profesores por parte de los alumnos.
DEFINICIÓN COMPLETA	Caracterización que realiza el NNJ con respecto a los profesores del Programa de Reinserción de SERPAJ al que asiste.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los alumnos verbalizan características de sus profesores.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando profesores entregan características sobre su desempeño en el quehacer profesional docente.
EJEMPLO	“Eeeh... son [los profesores] güena onda así...y me enseñan hartu” (NNJ1).

CÓDIGO	CARLENG
DEFINICIÓN BREVE	Caracterización del lenguaje como un facilitador hacia el aprendizaje
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a las características del lenguaje empleado por los profesores en el aula, desde la perspectiva de un facilitador hacia el aprendizaje.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los profesores hacen referencia a las características del lenguaje que emplean dentro del aula en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule, considerándolo desde la perspectiva de un facilitador hacia el aprendizaje.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los profesores se refieren a las características del lenguaje considerándolo como una barrera hacia el aprendizaje.
EJEMPLO	“(…) Y bueno, con los chicos también ocupamos un lenguaje bien sencillo (…)” (PROF2).

CÓDIGO	CANTFA
DEFINICIÓN BREVE	Cantidad de alumnos como facilitador al aprendizaje.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la percepción que tienen los NNJ y profesores de la cantidad de alumnos en el aula como un facilitador para el aprendizaje.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los NNJ o profesores hacen referencia a la percepción que tienen sobre la cantidad de alumnos dentro del aula como un facilitador para el aprendizaje.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los NNJ o profesores se refieren a la cantidad de alumnos dentro del aula considerándolo como una barrera para el aprendizaje.

EJEMPLO	“(…) como que te enseñan más porque donde somos menos como que tienen como más tiempo... así... pa uno” (NNJ1).
----------------	---

CÓDIGO	CANTBA
DEFINICIÓN BREVE	Cantidad de alumnos como barrera al aprendizaje.
DEFINICIÓN COMPLETA	Percepción que tiene la coordinadora SERPAJ-Molina de la cantidad de alumnos en el aula como barrera para el aprendizaje.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando la coordinadora expresa su percepción en lo que se refiere a cantidad de alumnos como barrera para el aprendizaje.
CUANDO NO SE USA	No aplica cuando los profesores indiquen su percepción de cantidad de alumnos como facilitador del aprendizaje.
EJEMPLO	“(…) por eso en Molina a veces cuesta un poquito más... por la cantidad. Entonces nosotros ya descubrimos que no se puede trabajar con más de 10 niños... eso es casi imposible” (COORD1).

CÓDIGO	ARTCUL
DEFINICIÓN BREVE	Artefactos culturales.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a los recursos utilizados por los profesores para trabajar en el aula con los NNJ pertenecientes a los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los NNJ o profesores hacen referencia a los recursos que utilizan los profesores dentro del aula, en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.

CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los NNJ se refieren a recursos que son propios del programa de SERPAJ y que no se relaciona directamente con los que utilizan los profesores para sus clases.
EJEMPLO	“Nos pasan guías” (NNJ3).

CÓDIGO	DESLUFI
DEFINICIÓN BREVE	Descripción del lugar físico.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la descripción que realizan los profesores de los lugares físicos en donde se trabaja en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO SE USA	Aplica cuando profesores y coordinadoras describen el espacio físico usado por SERPAJ-Maule.
CUANDO NO SE USA	No aplica cuando los profesores describan espacios comunitarios utilizados por los NNJ.
EJEMPLO	“En Molina es una sede social donde al lado hay una cancha...” (COORD1).
CÓDIGO	DISTIEMP
DEFINICIÓN BREVE	Distribución del tiempo en las clases.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la descripción de la forma en que se distribuye el tiempo en las clases del programa.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los profesores hacen referencia a la distribución del tiempo utilizado para realizar las clases.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los profesores hablan de horarios referidos al programa de SERPAJ en general.

EJEMPLO	“nos pusimos horario fijo... aquí dos días clases... cada día dos horas” (PROF2).
----------------	---

CÓDIGO	CAESTRA
DEFINICIÓN BREVE	Caracterización de las estrategias empleadas por los profesores en relación al trabajo.
DEFINICIÓN COMPLETA	Caracterización de las estrategias empleadas por los profesores durante el trabajo en el aula.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los profesores verbalizan características sobre las estrategias utilizadas durante su práctica educativa.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando profesores verbalizan un juicio de valor sobre las prácticas que llevan a cabo.
EJEMPLO	“(...) por ejemplo, yo pongo una pregunta, o pongo imágenes, o propongo alguna instrucción o tipo de actividad, entonces ellos tienen que ir desarrollándola (...)” (PROF1).

CÓDIGO	VALTRAPROF
DEFINICIÓN BREVE	Valoración del trabajo de los profesores por parte de la coordinadora.
DEFINICIÓN COMPLETA	Valoración que realiza la coordinadora del trabajo de los profesores en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando la coordinadora ofrece un juicio de valor respecto a las estrategias y a las prácticas de los docentes de los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.

CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando coordinadora verbaliza características sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule
EJEMPLO	“Yo valoro el aprendizaje que llevan los profesores, porque en el fondo nadie les enseñó... ellos solos observaron a los alumno... vieron lo que necesitaban...sus tiempos” (COORD1).

CÓDIGO	PRESERV
DEFINICIÓN BREVE	Prestación de servicios.
DEFINICIÓN COMPLETA	Servicios que presta SERPAJ a los NNJ pertenecientes a sus Programas de Reinserción.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los NNJ comentan sobre los servicios que utilizan dentro de SERPAJ.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los NNJ comentan sobre servicios que utilizan fuera de SERPAJ.
EJEMPLO	“En la mañana llegamos a las 9 para poder tomar desayuno, bañarnos e ir a clases (...)” (NNJ3).

CÓDIGO	DESACREC
DEFINICIÓN BREVE	Descripción de actividades recreativas.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la descripción que realizan los profesores de las actividades recreativas que se realizan junto a los estudiantes en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.

CUANDO SE USA	Se aplica cuando los profesores describen actividades recreativas que ofrece SERPAJ a los NNJ que asisten sus Programas de Reinserción.
CUANDO NO SE USA	No aplica cuando los profesores describan actividades de aula.
EJEMPLO	“[sobre un campeonato de fútbol] este tipo de actividades se hacen fuera de clases” (PROF1).

CÓDIGO	TRAPROG
DEFINICIÓN BREVE	Trabajo en el Programa SERPAJ.
DEFINICIÓN COMPLETA	Caracterización de la forma en que se trabaja en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los estudiantes verbalizan características sobre sus experiencias educativas vividas en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando los estudiantes mencionan características sobre las estrategias utilizadas en los Programas de Reinserción de SERPAJ-Maule.
EJEMPLO	“(…) acá vengo a las puras pruebas no más (…)” (NNJ1).

CÓDIGO	TRACORE
DEFINICIÓN BREVE	Trabajo en la Escuela Regular.
DEFINICIÓN COMPLETA	Caracterización de la forma en que se trabaja en las escuelas regulares.
CUANDO SE USA	Se aplica cuando los estudiantes verbalizan características de las experiencias educativas vividas en

	las escuelas regulares a las que asistieron.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando describen estrategias pedagógicas utilizadas por sus profesores en la escuela regular.
EJEMPLO	“En el colegio no po... hay que ir, hacerla [la prueba], hay que llegar a la hora, salir al recreo a cierta hora y todo” (NNJ3).

CÓDIGO	VAPRACORE
DEFINICIÓN BREVE	Valoración de las prácticas de la escuela regular.
DEFINICIÓN COMPLETA	Se refiere a la valoración realizada por parte de los profesores y coordinadores sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo en las escuelas regulares.
CUANDO SE USA	Aplica cuando profesores y coordinadoras dan una valoración a prácticas realizadas en algunas escuelas regulares.
CUANDO NO SE USA	No se aplica cuando se realiza una valoración que no esté centrada en prácticas hacia los NNJ que asisten a escuelas regulares.
EJEMPLO	“(...) nosotros a un niño delante del resto no lo vamos a ridiculizar ni mucho menos, porque sabemos que es lo que ocurre en la escuela y no lo vamos a repetir, es una mala práctica.” (COORD1).

ANEXO III

Categorías, subcategorías y códigos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO NNJ	CÓDIGO COORD-PROF
AFECTIVIDAD	Formación del vínculo afectivo.		VALCREVINC Valoración de la creación de vínculo afectivo.
		CARCREVINC Caracterización de la creación del vínculo afectivo	CARCREVINC Caracterización de la creación del vínculo afectivo.
	Caracterización del vínculo afectivo.	CARVINC Caracterización del vínculo profesor-alumno.	CARVINC Caracterización del vínculo profesor-alumno.
		RELPAR Relaciones interpersonales entre pares.	
			PERAU Percepción de la autoridad.
			DESNOCON Caracterización de las normas de convivencia.
	Característica de los profesores.	CARPROFAL Caracterización de los profesores por parte de los alumnos.	
LENGUAJE	Caracterización del lenguaje.		CARLENG Caracterización del lenguaje como un facilitador hacia el aprendizaje.
TRABAJO	Cantidad de alumnos	CANTFA Cantidad de alumnos como facilitador	CANTFA Cantidad de alumnos como al facilitador

		aprendizaje.	aprendizaje.
			CANTBA Cantidad de alumnos como barrera al aprendizaje.
	Recursos materiales	ARTCUL Artefactos culturales.	ARTCUL Artefactos culturales.
			DESLUFI Descripción lugar físico.
	Tiempo		DISTIEMP Distribución del tiempo en las clases.
	Estrategias		CAESTRA Caracterización de las estrategias empleadas por los profesores en relación al trabajo.
			VALTRAPROF Valoración del trabajo de los profesores.
	Actividades extra- académicas	PRESERV Prestación de servicios	PRESERV Prestación de servicios
			DESACREC Descripción de actividades recreativas.
COMPARACIÓN PROGRAMAS SERPAJ- ESCUELAS REGULARES	Flexibilidad curricular de los Programas SERPAJ- Maule.	TRAPROG Trabajo en el Programa SERPAJ	
		TRACORE Trabajo en la escuela regular	
			VAPRACORE Valoración de las prácticas de la escuela regular.