



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE PSICOLOGÍA

SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR ESTUDIANTES SOBRE SU APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Análisis de los relatos de estudiantes de una escuela básica de la
Región Metropolitana

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autora:

Pilar Aracely Alvarado Oyarzún

Profesor Patrocinante:

Mauricio López Cruz

Agosto de 2014

ÍNDICE

1. RESUMEN	2
2. INTRODUCCIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 Finalidades de la educación en la sociedad actual.....	8
3.2 La inclusión educativa.....	11
3.3 Procesos psicológicos y mecanismos de influencia educativa implicados en el aprendizaje escolar	13
3.4 La importancia de la voz de los estudiantes en el proceso educativo	30
4. OBJETIVOS	33
4.1 Objetivo General.....	33
4.2 Objetivos Específicos.....	33
5. MARCO METODOLÓGICO	34
5.1 Justificación de la metodología	34
5.2 Los participantes.....	34
5.3 Técnicas de producción de datos	35
5.4 Procedimiento	37
5.5 Análisis de datos.....	42
5.6 Consideraciones éticas.....	43
6. RESULTADOS	44
6.1 Barreras y recursos para el aprendizaje.....	44
6.2 Significados asociados al aprendizaje entre pares.....	66
6.3 Propuestas de los estudiantes para mejorar su aprendizaje en la escuela	70
7. DISCUSION Y CONCLUSIONES	79
8. REFERENCIAS	92
9. ANEXOS	99

1. RESUMEN

La presente investigación busca comprender los significados que estudiantes de enseñanza básica construyen sobre su aprendizaje en la escuela. El aprendizaje se ha comprendido desde una perspectiva constructivista y se han considerado sus objetivos deseables en un sentido amplio. En congruencia con estas ideas, se han adoptado los principios de la inclusión educativa, según los cuales es misión de los sistemas educativos incrementar los procesos de aprendizaje y participación en todos sus estudiantes.

Con este marco de referencia, se han establecido como objetivos específicos: identificar barreras y recursos para el aprendizaje de los estudiantes en la escuela; describir los significados construidos en torno al aprendizaje entre pares; e identificar propuestas para la mejora del aprendizaje que emergen desde el relato de los estudiantes.

El estudio es exploratorio, con un enfoque cualitativo y utiliza técnicas participativas de la investigación social. Los participantes son estudiantes de enseñanza básica de un establecimiento municipal de la Región Metropolitana.

Los principales resultados de este estudio muestran la predominancia de barreras para el aprendizaje en distintos niveles de la institución escolar, dando la imagen de un contexto poco atento a las necesidades de los estudiantes, con escasas oportunidades para la participación y el aprendizaje, y donde son frecuentes los tratos agresivos entre los distintos miembros de la comunidad. Por su parte, los recursos para el aprendizaje son elementos más excepcionales que hacen referencia a la importancia de las relaciones afectivas en el aprendizaje, a ciertos elementos metodológicos que contribuyen a éste y a la consideración de los compañeros como fuente de ayuda. De forma más específica, en cuanto a este último elemento, se observa el aprendizaje entre pares como una práctica espontánea, más que como un aspecto gestionado por la institución. Así también, se mencionan ciertas contradicciones en la aceptación y valoración de la diversidad en los pares. Por último, se describen las propuestas que los estudiantes tienen para mejorar su aprendizaje en la escuela, las que aluden a la transformación de aspectos físicos, relacionales, metodológicos y de curriculum.

2. INTRODUCCIÓN

La importancia de la educación en la construcción de nuestra sociedad radica en que posibilita dos procesos fundamentales para el ser humano: la socialización y el desarrollo individual de sus miembros (Bruner, 1986; Coll, 2001; Molina, 2006a; UNESCO, 2007). Debido a la amplitud de estos procesos, la educación puede darse en múltiples ámbitos de la vida, siendo uno de ellos la escuela: una institución planificada, diseñada y especializada para este fin (Coll, 2001).

En relación a los propósitos de la educación, han aparecido una serie de documentos internacionales que pretenden servir de guía para los sistemas educativos. Podría considerarse que el más importante de estos es la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en la cual se garantiza el derecho a la educación de todos, como un propósito en sí y, además, como una vía para garantizar otros derechos fundamentales. Por otro lado, se han planteado orientaciones más específicas que refieren a los aprendizajes que debería promover la escuela, destacando la propuesta de Delors (1996) donde cuestiona una educación centrada en la mera transmisión de contenidos y, al contrario, señala que ésta debe basarse en cuatro pilares fundamentales: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir con otros* y *aprender a ser*, aludiendo así al desarrollo de las múltiples potencialidades del ser humano.

En nuestro país, la Ley General de Educación se asume respetuosa de los derechos humanos y las libertades fundamentales, señalando que la finalidad de la educación es que las personas, a lo largo de su vida, puedan “alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Artículo 2).

Desde la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso íntimamente relacionado con el desarrollo. Éste se entiende como el resultado de la interacción del sujeto con su medio social y cultural (Vygotsky, 1978), que conduce a la construcción de significados (Coll, 2001; Wells, 2001). La significación, implica desde Bruner (1986) un acto permanente de negociación, por el cual los individuos re-elaboran constantemente la cultura. Así, considerar la construcción y negociación de significados como un proceso clave del

verdadero aprendizaje es resaltar la posibilidad que debe brindar al estudiante de comprender, transformar y accionar en su entorno. Este proceso de construcción y negociación está íntimamente relacionado con la posibilidad que tiene el sujeto de atribuir un sentido personal a aquello aprende (Miras, 2001).

Por otro lado, la Inclusión Educativa es un enfoque que ha surgido en base a la necesidad y el principio de una educación para todos, resaltado en la Declaración de Salamanca, donde se establece que los sistemas educativos deben ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes (UNESCO, 1994). Siguiendo esta línea, se ha enfatizado que todos ellos, independiente de sus condiciones o características, tienen necesidades específicas de ayuda (Echeita, 2006). Por ende, las dificultades de aprendizaje o participación –dos conceptos íntimamente ligados- no responden a aspectos individuales, sino que emergen en la interacción del estudiante con su contexto escolar, en congruencia con los principios constructivistas antes mencionados. Así, desde el marco conceptual provisto por el enfoque de la inclusión educativa, es necesario hablar de *barreras* y *recursos* para el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000).

En nuestro país, si bien, se han considerado los principios de la inclusión como guía para el sistema educativo chileno, es posible observar contradicciones en la forma de entenderla, que se traducen en propósitos y prácticas poco coherentes con este enfoque. Así, por ejemplo, en la Política Nacional de Educación Especial (2005) se habla de “barreras que limitan el aprendizaje y la participación” y, al mismo tiempo, de “necesidades educativas especiales”, lo que da cuenta, a nivel discursivo, de un foco poco claro respecto al origen –individual o social- de las dificultades en el aprendizaje.

Asimismo, en las prácticas escolares ha predominado una respuesta basada en la identificación de grupos específicos “con dificultades en el aprendizaje” y la implementación de estrategias de compensación de esos supuestos déficits individuales. Esta forma restringida de responder a la diversidad conlleva una concepción estática del desarrollo, que categoriza a los estudiantes en base a sus dificultades para aprender y que otorga a éstos escasa o nula participación en las acciones que les afectan (Infante, 2007). Persisten, por tanto, prácticas educativas basadas en la intervención de

profesionales especialistas de modo remedial e individual con niños identificados como portadores de un problema (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014).

Así, se observa que nuestro sistema educativo no ha adoptado cabalmente la inclusión educativa como una orientación de sus políticas y prácticas, en tanto se ha comprendido el aprendizaje como un proceso de carácter individual, en vez de adoptar una mirada que analice éste en términos interactivos. En consecuencia, se han limitado las posibilidades de la escuela de desarrollar procesos de cambio que se orienten al incremento del aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes.

Otro elemento presente en los principios de la inclusión es la consideración de la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de cambio, reconociendo la importancia de la *voz de los estudiantes* en la mejora de su aprendizaje y participación (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Sandoval, 2011; Susinos, 2009). Una de las principales razones por las cuales cobra relevancia este aspecto es que son los estudiantes los principales conocedores de las barreras que experimentan y, por ende, pueden dar luces de los apoyos institucionales más pertinentes para disminuir éstas (Rudduck y Flutter, 2007; Sandoval, 2011).

Cabe destacar que aprendizaje y participación son conceptos íntimamente ligados en dos sentidos principales. Por un lado, la participación es objetivo del aprendizaje si se considera éste último en un sentido amplio. Por otro lado, la participación es esencial en el proceso de aprendizaje, en tanto este último es una construcción activa del sujeto en su interacción con otros. De ahí la importancia de la *voz de los estudiantes* –uno de los aspectos de la participación- en estos dos ejes.

De acuerdo a lo anterior, en la investigación desarrollada en el marco de la inclusión educativa ha sido fundamental rescatar la visión de los involucrados en el proceso educativo, pues: posibilita que los actores se sientan escuchados y considerados, un aspecto clave en la construcción de una comunidad educativa inclusiva (Apple y Beane, 2005); contribuye a aumentar la percepción de valía y confianza en las propias competencias, incrementa el sentido de pertenencia a su escuela, además de movilizar procesos críticos y reflexivos en relación a ésta (Fielding, 2011).

Como señala Parilla (2010): “La investigación inclusiva no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces o necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas” (p.115)

En nuestro país, sin embargo, son escasas las investigaciones que consideran las perspectivas de los estudiantes en su educación desde un enfoque cualitativo, que permite acceder a su voz desde una visión más comprensiva. Dentro de éstas, la mayoría corresponde a estudios poco recientes realizados con estudiantes de Enseñanza Media, entre ellos: el de Assael y Neumann (1991) sobre clima en el aula; la etnografía sobre las prácticas del liceo de Edwards, Calvo, Cerda, Gómez e Inostroza (1995); la investigación sobre clima social escolar de Arón y Milicic (1999); y el de representaciones de los jóvenes sobre sus procesos formativos, de Prieto (2005). En este sentido, las voces de niños de Enseñanza Básica han sido silenciadas.

La escasa consideración de los niños en la educación y en las distintas decisiones que repercuten en sus vidas tiene relación con una cierta concepción de la infancia que los ve como sujetos en formación, que aún no tendrían la facultad de participar activamente en la sociedad. Este hecho se incrementa en relación a los niños pequeños, a quienes se les dan escasas oportunidades para demostrar su capacidad de participación (Lansdown, 2005).

En este sentido, incorporar la visión que estudiantes chilenos de Enseñanza Básica tienen de los procesos que inciden en su aprendizaje, se convierte en un desafío necesario, para el cual es preciso buscar técnicas de investigación que puedan adaptarse a este sujeto de estudio.

Considerando los antecedentes presentados es que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que estudiantes de enseñanza básica construyen en torno al aprendizaje de todos en la escuela?

Cabe destacar que esta memoria se enmarca dentro de una investigación mayor¹, cuyo propósito fundamental es identificar los factores facilitadores y obstaculizadores de los procesos educativos, teniendo como marco de referencia los planteamientos sobre inclusión educativa. El foco de dicha investigación es recoger los relatos de distintos actores educativos de establecimientos municipales de nuestro país, reconociendo así la importancia de la voz de la comunidad educativa en la comprensión de los procesos de aprendizaje y participación.

¹ Proyecto FONDECYT N° 1110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración".

3. MARCO TEÓRICO

El presente apartado se ha organizado en torno a cuatro temáticas generales – influidas mutuamente- que en su conjunto, configuran las características que serán atribuidas al aprendizaje escolar. En primer lugar, se encuentran los principios acerca de las finalidades que se asignan a la educación en la sociedad actual. En segundo lugar, se profundiza en la Inclusión Educativa, concepto que alude al proceso de transformación que deben adoptar los sistemas educativos para poder lograr las finalidades de la educación en todos los estudiantes. Estos dos ejes sirven de referencia para el tercer apartado, referido a los procesos y mecanismos que explican e influyen en el aprendizaje escolar, desde una perspectiva constructivista. Por último, el cuarto tema alude a la importancia de considerar la voz de los estudiantes dentro del contexto educativo.

3.1 Finalidades de la educación en la sociedad actual

Preguntarse por los significados asociados al aprendizaje implica necesariamente adoptar una cierta conceptualización de éste, que a su vez, se enmarca dentro de una cierta comprensión de la educación. Esta última está condicionada por factores ideológicos y políticos, dado que atribuirle un sentido implica adquirir una postura respecto al modelo de sociedad que se quiere construir y al modelo de persona que ha de formar parte de ella (Coll, 2001; UNESCO, 2007).

La educación es un mecanismo responsable de dos procesos fundamentales para el ser humano: la socialización y el desarrollo individual de sus miembros, dos procesos paralelos interrelacionados que son asistidos socioculturalmente y que contribuyen, en último término, a la evolución del ser humano como especie (UNESCO, 2007; Molina, 2006a). Como señala Savater (2006) la finalidad de la educación es *cultivar la humanidad*: constituirnos como humanos en la relación social.

La socialización se refiere al proceso mediante el cual las personas son incorporadas a una sociedad y cultura, accediendo así a una serie de saberes y formas culturales que les permiten comunicarse, interactuar, compartir en y con un grupo humano (Coll, 2001). El desarrollo se entiende como un proceso de individuación, por el cual cada individuo

construye una identidad personal (Coll, 2001) y se vuelve capaz de transformar las formas culturales de su mundo social, pudiendo innovar en éstas (Bruner, 1967, en Molina, 2006a).

Según las definiciones propuestas, ambos procesos están íntimamente relacionados con la esfera social y cultural, pues al mismo tiempo que se orientan hacia la participación en una cultura, son en esencia, asistidos socioculturalmente. La socialización, por su parte, requiere de la interacción social para hacerse efectiva. Por otra parte, el desarrollo se basa en la acción constructiva que realizan los individuos, la que es influida por la cultura y por la vida intelectual que ella implica (Molina, 2006). Para que se dé el desarrollo es necesaria la asistencia de los aprendizajes que construye el individuo en la relación con su entorno (Molina, 2006a, 2006b).

Ahora bien, una vez que se acepta que la educación tiene como función movilizar los procesos de socialización y desarrollo, es pertinente preguntarse por sus objetivos concretos. En este sentido, conviene revisar aquellos establecidos por la ONU en diversas instancias, pues la amplitud de sus planteamientos permite abarcar una serie de metas para la educación. En el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) se establece la educación como un derecho y entre sus objetivos se encuentran el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, el fomento de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Por otra parte, en la Convención de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales se agrega a lo anterior que la educación debe favorecer el desarrollo del sentido de dignidad y la participación efectiva de las personas en una sociedad libre (ONU, 1976). En la Convención de los Derechos del Niño se añade la finalidad de inculcar al niño el respeto por el medio ambiente, por su identidad cultural, su idioma y el respeto a los valores nacionales y al de otras civilizaciones (ONU, 1989).

De este modo, se puede establecer que el derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía (UNESCO, 2007). A su vez, todos estos propósitos pueden concretizarse en

aprendizajes más específicos que deben ser movilizados por la educación, éstos refieren al desarrollo de cuatro competencias principales: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996).

El primer pilar, *aprender a conocer*, se refiere no sólo a adquirir determinados conocimientos, sino que a aprender a comprender el entorno, para poder relacionarse en y con éste de forma crítica, autónoma y curiosa. El segundo pilar, *aprender a hacer*, alude a enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos para poder influir sobre el propio entorno y, al mismo tiempo, adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo, el cual requiere competencias amplias, que pueden ser técnicas, profesionales o de índole más social, como trabajar en equipo, resolver conflictos, tomar la iniciativa, entre otros. El tercer pilar, *aprender a vivir juntos* apunta a convivir en una atmósfera caracterizada por la cooperación entre las personas y la resolución pacífica de conflictos. Para esto, es necesario promover el conocimiento de uno mismo y el descubrimiento gradual del otro, mediante la enseñanza de la diversidad, el fomento de la conciencia de la interdependencia entre todos los seres humanos, el fomento de la empatía y el respeto por las diferencias.

Por último, *aprender a ser* apunta al desarrollo global de cada persona, considerando los múltiples aspectos de su ser. Así también se espera que la educación dote de un pensamiento autónomo y crítico, para que cada individuo pueda elaborar un juicio propio frente a las diferentes circunstancias de la vida. Con el fin de educar sujetos que puedan adaptarse y contribuir a una sociedad en constante cambio, se hace necesario brindarle un lugar especial a la imaginación y a la creatividad, lo que implica la revaloración de la cultura oral y de los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto. Para lograr estos propósitos, es importante ofrecer experiencias variadas a los estudiantes, por medio de actividades estéticas, artísticas, deportivas, científicas, culturales y/o sociales (Delors, 1996).

Estos cuatro pilares tienen estricta relación con lo establecido por la UNESCO (2007), cuando enfatiza que la educación debe tender al desarrollo de las distintas potencialidades de cada persona, por medio de aprendizajes *relevantes*, es decir, aprendizajes significativos para la sociedad y para cada persona en particular, que no

sólo se reducen a conocimientos y habilidades, sino también valores, actitudes y formas de comportarse que, al mismo tiempo que son promovidas por el currículo, deben vivenciarse en la realidad escolar.

Como se vio anteriormente, la educación es un proceso de desarrollo individual y socialización que se da dentro y gracias a la esfera socio-cultural que caracteriza al ser humano. Por ende, la educación puede tener lugar en múltiples espacios y uno de esos es la escuela, una institución específicamente diseñada, construida y organizada para este fin, con agentes educativos especializados para lograr éste (Coll, 2001). Para que la escuela pueda lograr los objetivos de la educación en todos sus estudiantes, es necesario que tenga en consideración los principios de la inclusión educativa, los que serán revisados a continuación.

3.2 La inclusión educativa

La Declaración de Salamanca hizo explícita la necesidad de garantizar una educación para todos, al afirmar que:

Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños. (UNESCO, 1994, p.28)

Frente a estos principios, la visión de una educación más inclusiva se vuelve fundamental, en tanto se sustenta en los principios de *equidad* y *pertinencia* en la educación, al defender la obligación de que ésta se ajuste a las necesidades y características de cada estudiante, para así poder asegurar las condiciones en que todos puedan hacer efectivos sus derechos y puedan lograr los fines de la educación en condiciones de igualdad (UNESCO, 2007). Es así como la inclusión educativa se convierte en un eje central a considerar en las escuelas en tanto su propósito fundamental es responder a la diversidad, a la vez que considera ésta como una fuente de enriquecimiento para los procesos educativos (Booth y Ainscow, 2000).

De esta manera, la inclusión contribuye a disminuir las desigualdades educativas que se producen debido a sistemas educativos homogeneizadores, que no responden

adecuadamente a la diversidad de estratos socioeconómicos, culturas y características particulares del estudiantado (Booth y Ainscow, 2000). Al contrario de los sistemas homogeneizadores que se caracterizan por adaptar los estudiantes a un determinado tipo de escuela y así otorgarse el “derecho a cierto tipo de niños” –como señala la Declaración de Salamanca-, la inclusión educativa implica un proceso continuo de transformación del sistema educativo y las escuelas con el propósito de incrementar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000), independiente de sus condiciones particulares, ya sean físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (UNESCO, 1994).

Para dirigirse hacia el incremento del aprendizaje y participación de los estudiantes, es importante reconocer que todos ellos tienen necesidades educativas propias y específicas, y por ende, todos requieren una cierta ayuda o atención educativa individualizada que les permita tener una educación de calidad (Echeita, 2006).

En este sentido se vuelve esencial la detección de los aspectos que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos en la escuela. Esto es, identificar las *barreras* que experimentan los estudiantes y que son producto de la interacción entre ellos y los elementos de su contexto. A partir de dicho reconocimiento, se pueden determinar los cambios que la institución puede hacer -ya sea en la cultura, política o prácticas educativas- para minimizar las *barreras* y maximizar los *recursos* presentes en los diferentes niveles educativos por medio de la prestación de apoyos al aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000). La importancia de estos conceptos radica en que las dificultades para el aprendizaje y la participación no se explican por características o condiciones particulares de los individuos, sino que se sitúan en la interacción de estos con su entorno.

Ahora bien, para poder comprender la forma que deben tomar los apoyos tendientes a reducir las barreras que experimentan los estudiantes, es preciso profundizar en los procesos que se encuentran implicados en el aprendizaje y así también, comprender la manera en que la escuela influye en éste, mediante diversos mecanismos de influencia educativa.

3.3 Procesos psicológicos y mecanismos de influencia educativa implicados en el aprendizaje escolar

3.3.1 La construcción de significados y la atribución de sentido, dos procesos fundamentales para comprender el aprendizaje

La idea de que los procesos de desarrollo son siempre asistidos socio-culturalmente tiene relación con la comprensión de que los procesos psicológicos se desarrollan como resultado de la interacción del sujeto con su medio social y cultural (Vygotsky, 1978). Vygotsky destaca en esta interacción el proceso denominado *internalización*, por el cual el sujeto individual haría una reconstrucción de una operación interpsicológica en una intrapsicológica, por lo cual afirma que “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1978, p. 94). Al respecto Rogoff (1990 en Wells, 2001) señala que el estudiante es un participante en la comunidad cuyas prácticas está aprendiendo, siendo, en consecuencia, una parte de esa misma comunidad. En este sentido lo individual y social se configuran mutuamente, por lo cual, la explicación de Vygotsky no debe interpretarse en función de una separación espacial entre lo individual y social, por la cual pasan funciones en cierto orden temporal.

Por otra parte, en la interacción social existe siempre una mediación semiótica, es decir, una mediación por medio de los signos (Vygotsky, 1978). Estos pueden ser el habla, los símbolos algebraicos, escritos, diagramas, mapas, dibujos, expresiones artísticas como el teatro, la danza, la música, entre otros (Wells, 2001). La cualidad de todos estos medios de representación radica en que son medios de comunicación y, a la vez, instrumentos que movilizan la construcción de significados por parte del individuo (Wells, 2001), proceso indispensable para el ser humano, en tanto le permite enfrentarse al mundo. Como señala Bruner (1990):

El significado depende no sólo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente (p. 76).

El significado es un fenómeno mediado culturalmente, en tanto su existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos (Bruner, 1990). Sin embargo, la

significación es un acto permanente de negociación, por el cual la cultura se recrea constantemente al ser interpretada y reelaborada por sus integrantes (Bruner, 1986). Cabe mencionar que Bruner (1990) destaca la importancia de la narración en la construcción y negociación de significados. Esto es que, a medida que un sujeto convierte sus experiencias, vivencias, recuerdos en relatos, da pie al proceso de construcción de significados sobre éstos.

Al ser el significado un medio por el cual los individuos interpretan y reelaboran la cultura, se entiende que éste es el mecanismo que permite comprender y transformar el mundo – el entorno y a sí mismo-.

Así, considerar la construcción y negociación de significados como un proceso clave del verdadero aprendizaje es resaltar la posibilidad que debe brindar al estudiante de comprender, transformar y accionar en su entorno. Como expresa Bruner (1986) la institución escolar debe tener un carácter de *foro* de la cultura, en tanto debe brindar al estudiante la posibilidad de ser tanto receptor como elaborador de conocimientos. Esta idea es también defendida por Molina (2006b) quien señala que,

El conocimiento es siempre una construcción del sujeto y nunca una simple adquisición exógena. Incluso en el caso de los conocimientos científicos transmitidos expresamente a partir de procesos instruccionales de enseñanza-aprendizaje, ellos no son apropiados por el sujeto en tanto tales sino que son enfrentados como meros contenidos posibles de ser re-construidos y así ser transformados en un nuevo conocimiento (p.56).

De este modo, los contenidos escolares no pueden igualarse a aprendizajes, pero pueden convertirse en tales si brindan la posibilidad de construcción por parte del sujeto. Así, Coll (1988) distingue el aprendizaje² memorístico, aquel que el estudiante sólo repite o utiliza mecánicamente sin atribuir significado -es decir, sin comprenderlo realmente-, del aprendizaje propiamente tal, el que sería siempre un *aprendizaje significativo*, es decir, aquel que tiene lugar cuando se da la construcción de significados. En palabras del autor,

² En consideración de los procesos de construcción de significado y atribución de sentido que caracterizan el aprendizaje, el ejercicio memorístico que describe Coll no debería denominarse “aprendizaje”. 14

El alumno aprende un contenido cualquiera –un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc.- cuando es capaz de atribuirle significado (p.134).

Ahora bien, los estudiantes a la vez que construyen significados, realizan un proceso de *atribución de sentido* a lo que aprenden y a la propia actividad de aprendizaje (Coll, 1988). Según Miras (2001) esta atribución de sentido está condicionada por tres factores: en primer lugar, el interés que el estudiante tiene por el contenido y la tarea de aprendizaje, interés que está en relación con las necesidades, objetivos y valores de la persona. En segundo lugar, la percepción de competencia, definida como el conjunto de creencias que el estudiante posee respecto a sus habilidades para aprender – individualmente o con ayuda de otros- en una situación concreta. En tercer lugar, la posibilidad que tiene el estudiante de representarse el contenido y la tarea de aprendizaje que debe llevar a cabo y, así también, el motivo por el cual debe hacerlo (Solé, 1993, citada en Miras, 2001). En otras palabras, refiere a la posibilidad de que el estudiante pueda elaborar una representación sobre qué debe aprender, cómo debe aprenderlo y por qué debe hacerlo (Miras, 2001).

Otro aspecto que influye en la atribución de sentido y la construcción de significados es la *funcionalidad* de los aprendizajes, es decir, la posibilidad de utilizarlos cuando las circunstancias lo ameriten y lo exijan (Coll, 2001).

Todos los procesos anteriormente descritos permiten entender a grandes rasgos la actividad mental constructiva del estudiante en el proceso de aprendizaje y, así también, permiten concluir que el aprendizaje, para considerarse tal, debe sustentarse en la construcción y negociación de significados, procesos en los cuales es esencial la atribución de un sentido personal por parte del estudiante. Este conjunto de procesos es el que conduce al desarrollo –objetivo fundamental de la educación abordado en el apartado anterior-. Tal como señala Vygotsky (1978) el “buen aprendizaje” es aquel que precede al desarrollo al impulsar una serie de procesos evolutivos internos que no podrían darse al margen de éste (Vygotsky, 1978).

Por otra parte, para entender el desarrollo es necesario comprender que existen dos niveles evolutivos en cada individuo, propuestos por Vygotsky (1978): un nivel evolutivo real y un nivel evolutivo potencial. El primer nivel se refiere a las funciones mentales que ya están desarrolladas, dando cuenta de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Mientras que el segundo nivel se refiere al nivel de desarrollo que el niño podría alcanzar, es decir, a aquellas funciones que el niño puede llevar a cabo con la ayuda de un otro, pero que más adelante podrá ejecutar por su cuenta. La distancia entre el nivel evolutivo real y el potencial, se denomina *zona de desarrollo próximo*. A pesar de que, según estas definiciones, la creación de zonas de desarrollo próximo parece depender de la ayuda de alguien más, no siempre se requiere la presencia física de ese otro para aprender, pues como señala Molina (2006a),

El aprendizaje y el desarrollo pueden resultar de la sola actividad intelectual del niño, desde su propia autonomía y desde su relación directa con la vida intelectual de los otros (y de la especie en su conjunto) y sus productos. (...) Mal puede entonces la sola relación enseñanza-aprendizaje definir la naturaleza de la educación (p.85).

Complementando esta idea, los distintos medios de expresión artística como la danza, el teatro, el arte, la música y otros elementos semióticos, son productos culturales que sirven para pensar incluso cuando se está solo (John-Steiner, 1987 en Wells, 2001).

Por último, es importante recalcar que en la actividad mental constructiva del estudiante intervienen todas las dimensiones de su ser, tanto la cognitiva como aquellas de tipo más afectivo, argumento que será más desarrollado en el apartado siguiente.

3.3.2 Los mecanismos de influencia educativa en la escuela

Como se vio anteriormente, una de las finalidades de los sistemas educativos es promover el proceso constructivo de aprendizaje en todos sus estudiantes, en consideración de los principios inclusivos. En este sentido, la influencia que la escuela ejerce sobre este proceso, se entiende como la ayuda prestada a dicha actividad constructiva, siendo la influencia educativa eficaz aquella que representa un ajuste

constante y sostenido de esta ayuda en función de las características del proceso de construcción de cada alumno (Coll, 2001).

Coll (2001) identifica tres mecanismos o fuentes principales de influencia educativa, que se configuran mutuamente: i) la que tiene su origen en la interacción entre el profesor y sus estudiantes; ii) la que se origina en la relación entre pares y; iii) la que se da como resultado de la estructura, organización y funcionamiento de la institución escolar.

3.3.2.1 *La relación profesor- estudiante en el aula*

Primero que todo es necesario recordar que el profesor es uno de los agentes especializados para lograr el aprendizaje de los estudiantes en esta institución, siendo su función principal la *mediación*, en tanto debe “asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares” (Coll, 2001, p.179). A partir de lo anterior es posible entender la relación compleja entre profesor, estudiante y contenido como un *triángulo interactivo*, cuyo producto es la construcción de significados y atribución de sentido en el proceso de aprendizaje (Coll, 2001). De acuerdo con esta idea, la relación entre el profesor y el estudiante es la enseñanza de los contenidos. La enseñanza, según Onrubia (1995), se entiende de la siguiente manera:

Esa actuación externa, es decir, la enseñanza, debe entenderse, necesariamente, desde la concepción constructivista en que nos movemos, como una *ayuda* al proceso de aprendizaje (...) Pero sólo ayuda, porque la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar (p.101, cursiva mía).

La consideración de la enseñanza como ayuda al proceso de aprendizaje tiene una consecuencia fundamental: para que la actividad pedagógica en el aula sea eficaz es necesario delimitar el *ajuste* de dicha ayuda. Este ajuste refiere a la conexión o sincronización que debe tener la ayuda con el proceso de construcción de significados y sentido, considerando la situación y características particulares que dicho proceso adquiere en cada estudiante (Onrubia, 1995). Como se expresa a continuación:

La metodología didáctica eficaz es aquella que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que, de acuerdo con este principio, se concreta en métodos distintos según los casos y las circunstancias. Los métodos de enseñanza no son pues en principio, desde esta perspectiva, aceptables o rechazables en sí mismos y en términos absolutos, sino que deben ser valorados en función de su mayor o menor grado de ajuste a las necesidades del proceso de construcción que llevan a cabo los alumnos (Coll, 2001, p.184).

A partir de esto se puede entender que la enseñanza no tiene efectos lineales ni automáticos sobre los estudiantes, pues estos siempre dependen de la particularidad de la actividad mental constructiva de cada uno en un determinado momento. Por ende, la enseñanza no puede entregar siempre el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea con todos los estudiantes (Onrubia, 1995), aludiendo así al principio de pertinencia en la educación.

Ahora bien, para que la enseñanza se ajuste a cada estudiante debe conjugar dos características: por un lado, considerar los significados y sentidos que lo estudiantes poseen sobre el contenido que esté en cuestión. Por otro lado, debe incitar a la creación – o negociación- de nuevos significados y sentidos por parte del estudiante, cuidando que la nueva comprensión y actuación del alumno se acerquen a las intenciones educativas. En este proceso es necesario considerar que la ayuda debe suponer *retos abordables* para el estudiante; esto es, “no tanto en el sentido que pueda resolverlos o solventarlos por sí solo, sino de que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba del profesor” (Onrubia, 1995, p.102).

Por otro lado, la enseñanza como ayuda ajustada pretende siempre –basándose en los principios de la zona de desarrollo próximo- promover una actuación y comprensión cada vez más autónomas y autorreguladas, esto es realizar un traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje desde el profesor a los estudiantes (Coll, 2001; Onrubia, 1995). De esta manera, la ayuda pedagógica:

Tiene como objetivo que los instrumentos y recursos de apoyo que el profesor emplea para que el alumno pueda ir con su ayuda más allá de lo que sería capaz

individualmente puedan, en un momento dado, retirarse progresivamente hasta su completa desaparición, de manera que las modificaciones en los esquemas de conocimiento realizadas por el alumno sean lo suficientemente profundas y permanentes como para que éste pueda afrontar adecuadamente por sí solo, gracias a ellas, situaciones similares (Onrubia, 1995, p.102).

Por otra parte, es fundamental reconocer el papel de ciertos procesos psicológicos como las representaciones y las expectativas en la construcción de nuevos significados y sentidos, y por ende, en la creación de zonas de desarrollo próximo. La representación que las personas forman de un otro se entiende como la idea que tiene de sus capacidades, motivos e intenciones. Las representaciones mutuas de estudiantes y profesores se ven condicionadas por ciertos factores tales como la idea que cada uno tiene de sus roles, los estereotipos étnicos, sociales, económicos o de género y la experiencia que han acumulado como profesores y como estudiantes (Miras, 2001). Estos elementos permiten construir un perfil de <<profesor ideal>> en el caso del estudiante y de <<estudiante ideal>> en caso del docente, que influyen en la interpretación de la conducta del otro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La imagen de <<estudiante ideal>> se relaciona, en general, con ciertas variables: el respeto por las normas establecidas, interés por el trabajo, la constancia, el esfuerzo y la participación (Solé, 1995). En un sentido similar, Edwards et al. señalan que un <<buen alumno>> dentro de una lógica de transmisión pasiva de contenidos y con un fuerte foco en la disciplina y el control, es aquel que no cuestiona lo transmitido, sigue las instrucciones y se comporta de acuerdo a los requerimientos disciplinares.

Estas representaciones, en su conjunto, dan lugar a las expectativas que cada uno tiene del otro, así, tanto el profesor como los estudiantes elaboran una especie de previsión respecto a lo que pueden o no esperar del otro en particular, y en consecuencia, tienden a actuar de acuerdo con esa expectativa (Miras, 2001). En relación a esto, hay evidencias de que los profesores se comportan de manera diferenciada con sus estudiantes en función del carácter positivo o negativo de sus expectativas, lo que se concreta en la cantidad y calidad de ayuda que brindan a cada estudiante (Miras, 2001). Como señala la autora:

La transmisión de expectativas se materializa en unas prácticas educativas a través de las cuales el profesor proporciona mejores oportunidades a los alumnos respecto a los cuales ha elaborado expectativas de éxito académico, y a la inversa (p.319).

En consideración de los argumentos presentados, es insostenible la idea de establecer una lista de ciertos comportamientos concretos y fijos que el docente deba realizar para asegurar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, es posible enumerar algunos criterios básicos que, tomados en su conjunto, pueden orientar la acción educativa (Onrubia, 1995).

En primer lugar, se encuentra la necesidad de *insertar la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en un marco de objetivos más amplios en los cuales esa actividad cobra significado*. Esto implica que cuando se enseña una destreza, habilidad o concepto –aunque sea por medio de rutinas mecánicas- se clarifique, comunique y promueva la comprensión de su relación con el significado y objetivo último de éstas. De este modo, estudiante tendrá la posibilidad de dar un motivo a su aprendizaje, uno de los factores fundamentales en la atribución de sentido (Onrubia, 1995).

Lo anterior aplica también para todo tipo de aprendizajes –valores, normas, conceptos-. Así por ejemplo, las actuaciones de control y disciplina que realiza el profesor deben situarse en la estructura global de normas y comportamiento que regulan la convivencia dentro del centro escolar y en el aula. En esta misma línea resulta de gran valor que los estudiantes realicen actividades o tareas que contemplen la obtención final de algún producto, especialmente si ese objetivo tiene un significado de índole social, es decir, para otros, por ejemplo, si resulta un regalo para las familias o termina en un debate con otro curso (Onrubia, 1995).

En segundo lugar, es importante *posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, interés o conocimientos resultan escasos o poco adecuados*. Esto se debe a que sin participación efectiva del estudiante en su aprendizaje no hay tampoco posibilidad de creación de la zona de desarrollo próximo, pues sólo en su actuación conjunta con otros podrá ir modificando su capacidad de resolver las tareas. Además, sólo si el estudiante participa en las

actividades el docente tendrá indicios de cómo realizar el ajuste de la ayuda educativa (Onrubia, 1995).

Uno de los principios que se debe tener en cuenta para favorecer la participación de los estudiantes es proporcionar múltiples medios de representación de los contenidos que puedan mejorar su comprensión (CAST, 2008). Al respecto, Onrubia (1995) destaca que los contenidos deben trabajarse de distintas formas, por ejemplo, presentarlos de forma conceptual, experiencial y/o funcional, para que así un estudiante que ve dificultada su participación frente cierto tipo de contenido, tenga la posibilidad de participar por medio de las otras. Solé (1995) también expresa que el interés puede ser favorecido gracias a la participación en actividades que engloben aspectos conceptuales y procedimentales.

Así también se deben ofrecer medios variados para la acción y la expresión de los estudiantes, a la vez que se intenta movilizar, por distintas vías, la motivación e implicación de éstos en el aprendizaje (CAST, 2008). Para ello es esencial utilizar recursos y materiales de apoyo variados, flexibilizar los niveles de complejidad de los contenidos, realizar actividades de distinto tipo, promover la autonomía de los estudiantes permitiendo que elijan aspectos sobre los que trabajar o sobre cómo trabajarlos, entre otros aspectos (Onrubia, 1995).

La consideración de todos estos elementos realza la importancia de pensar no sólo en *qué* se enseña sino en *cómo* se enseña para poder movilizar el interés de los estudiantes por medio de la flexibilidad de la situación de aprendizaje (Solé, 1995).

Además de la variedad en la presentación, formas y materiales de la clase, es esencial el lenguaje que ocupa el profesor. Bruner (1986) señala que los profesores idealmente deben adoptar un lenguaje hipotético en cuanto al conocimiento, que invite a los estudiantes a pensar, imaginar y maravillarse ante los contenidos que éste les presenta, pues un lenguaje certero unido a una actitud informativa que no deje espacio a la duda, no tendría el efecto de incentivar a los estudiantes a construir y negociar significados. De este modo, si los materiales de la educación son susceptibles a la transformación y son presentados de modo que inciten a la negociación y especulación, pueden contribuir al carácter de *foro* de la institución educativa.

Por último, es esencial la participación de los estudiantes en cuanto a la creación de normas o criterios de organización del aula, entendiendo que ellos puedan dar propuestas y puntos de vista sobre estos temas (Onrubia, 1995). En cuanto a esto, parece pertinente mencionar que se han establecido tres perfiles generales que caracterizan el modo en que profesores manejan la autoridad dentro del aula. Habría profesores *autoritarios*, quienes tendrían un foco permanente en la disciplina y el control del comportamiento de los estudiantes (Alonso y Montero, 2001). Además, se ha visto que este foco en la disciplina, plasmado en castigos y amenazas, se da en aquellas clases que privilegian la enseñanza como transmisión pasiva de contenidos, los que resultan abstractos y sin sentido para los estudiantes (Edwards et al. 1995).

Por su parte, los profesores *permissivos* son aquellos que se preocuparían por generar un ambiente distendido, evitando influir sobre sus estudiantes. Por último, los profesores *democráticos* o colaboradores son aquellos que conseguirían un grado aceptable de control pero de un modo indirecto, pues, a la vez que son facilitadores de las actividades escolares, promueven la participación de los estudiantes en cuanto a la toma de decisiones sobre éstas (Alonso y Montero, 2001). Respecto a este último perfil, Miras (2001) señala que la percepción de los estudiantes de un estilo de interacción democrático con el profesor, entendido como un estilo comunicativo basado en el respeto y el trato justo es una de las dimensiones que contribuye a la percepción de la propia competencia -factor influyente en la atribución de sentido-, en tanto permite ver al profesor como posible fuente de ayuda.

Por otra parte, en consideración de la influencia de las expectativas, es preciso que el profesor perciba esta influencia y otorgue el máximo de oportunidades de aprendizaje y participación a todos los estudiantes. (Miras, 2001)

En tercer lugar, es fundamental *establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y el respeto mutuo, en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés en el conocimiento* (Alcalay, Berger, Milicic y Fantuzzi, 2012; Casassus, 2009; Onrubia, 1995; Wells, 2001). En este sentido, Casassus (2009) recalca la percepción de los estudiantes de ser importantes para los profesores como uno de los ejes fundamentales del clima de aula, en tanto provee la

seguridad que los estudiantes requieren para mostrar su originalidad – mostrarse como son-, para participar en el aula sin miedo a cometer errores y para informar sus focos de interés. En la misma línea, se recalca los beneficios de una relación cálida y de apoyo entre profesor y estudiantes en un nivel más amplio, en tanto favorece la conexión que siente el estudiante con la institución escolar, lo que contribuye a generar un clima saludable de aula y de centro (Alcalay et al. 2012).

Las emociones no sólo son parte de la relación interpersonal, pues también están implicadas en el propio hecho de aprender (Geddes, 2010; Miras, 2001), por esto, es clave considerar los afectos asociados a ciertos conocimientos o el coste emocional que puede suponer el aprendizaje para cada estudiante, considerando que existen situaciones fuera del aula –por ejemplo, experiencias familiares- que pueden estar afectando en la disposición de cada estudiante para aprender en ciertas actividades o bajo ciertas condiciones (Geddes, 2010).

Onrubia (1995) señala la importancia de considerar estos aspectos, sobre todo, en casos en que los estudiantes no muestran interés por la escuela, tienen una historia de fracaso personal o se sienten poco competentes, expresando que “buscar la conexión afectiva y emocional que sirva de soporte a los aspectos más estrictamente cognoscitivos del aprendizaje puede transformarse en una tarea prioritaria para el profesor y para el grupo clase” (p.107). Así también, recalca que aquellos aspectos más afectivos y emocionales, como pueden ser normas, actitudes y valores, igualmente representan objetivos fundamentales de la educación, por lo cual trabajar en ellos, además de facilitar otros contenidos, se convierte en un objetivo en sí mismo.

En síntesis, la interacción profesor-estudiante dentro del aula es la fuente principal para movilizar los procesos de aprendizaje, siempre y cuando la ayuda sea lo suficientemente flexible como para ajustarse a lo que cada estudiante necesita. Además de ésta, la interacción entre estudiantes puede convertirse, bajo ciertas condiciones, en una ayuda para el proceso de construcción de significados y sentidos. Esto implica que otra tarea del docente es:

Aprender a gestionar las interacciones entre los alumnos para que se conviertan en

oportunidades de aprendizaje. Ello significa movilizar la capacidad mediadora que tienen los alumnos: la capacidad de ofrecerse ayudas para aprender y de aprender enseñándose. Una capacidad que la enseñanza tradicional reservaba en monopolio a los docentes (Duran, 2009, p.109).

La enseñanza tiene relación, entonces, con la capacidad del docente de gestionar los recursos humanos dentro del aula (Ainscow, 1999), flexibilizando el tipo de estructura que adquieren las actividades dentro del aula. Es por esto que a continuación se profundizará en las potencialidades de la interacción entre estudiantes como fuente de aprendizaje.

3.3.2.2 *La interacción entre estudiantes*

La interacción entre estudiantes puede gestionarse de distintas maneras dentro del aula. Según la estructura de organización social que se adopte, ésta puede ser individualista, competitiva o cooperativa.

La estructura individualista es aquella en que los estudiantes trabajan individualmente, sin interactuar con sus compañeros para así resguardar el ritmo de trabajo individual. Cada estudiante intenta alcanzar los objetivos, sin que influya el trabajo de sus compañeros en el logro de éstos, es decir, no hay interdependencia de finalidades.

La estructura competitiva es aquella en la cual los estudiantes también trabajan individualmente, pero en este caso el logro de los objetivos depende de que los otros no lo consigan, es decir, hay una interdependencia negativa de finalidades (Pujolas, 2008). En ambas estructuras se considera que las relaciones entre estudiantes durante las actividades de aprendizaje tienen una influencia secundaria e incluso indeseable, sobre el aprendizaje, centrando éste en la interacción profesor-estudiante (Coll, 1984). Así también, la toma de decisiones sobre la gestión del currículo y la clase recae en el profesor, sin considerar a los estudiantes (Pujolas, 2008).

Por último, la estructura cooperativa es aquella donde los estudiantes trabajan en pequeños equipos de trabajo heterogéneos, en los cuales se ayudan mutuamente. Los objetivos entendidos en un sentido amplio –contenidos y habilidades de trabajo en equipo– sólo se consiguen si sus compañeros también los logran. En esta estructura existe la

convicción de que los estudiantes aprenden no sólo gracias al profesor, sino también porque cooperan entre sí y se enseñan mutuamente. Además, se fomenta la autonomía conjunta de los estudiantes, esto es, dependen menos del profesor en tanto pueden cooperar entre sí (Pujolas, 2008).

Dado lo anterior, es la última estructura la que permite atender mejor a la diversidad, pues favorecer el aprendizaje entre pares propio de esta estructura implica reconocer y aprovechar la diversidad en el aula, esto es, gestionar la heterogeneidad de la clase, partiendo de la base de que todos los estudiantes pueden enseñar cosas a otros y que todos pueden aprender de los demás (Columina y Onrubia, 2001; Duran, 2009; Pujolas, 2009; Villa y Thousand, 2007), así también, implica reconocer que en el mismo acto de enseñar se está aprendiendo (Duran, 2009). Respecto al aprendizaje entre pares, se han destacado ciertas ventajas que éste tiene en comparación con la enseñanza del profesor, entre ellas se menciona que los pares usan un lenguaje más adaptado a su receptor; tienen la tendencia a ser más directivos que los adultos; y además, han vivido más recientemente las frustraciones de sus compañeros ante los contenidos (Good y Brophy, 1987 en Villa y Thousand, 2007), pudiendo así ofrecer apoyos más ajustados a las necesidades de sus compañeros.

Es por todo lo anterior que el aprendizaje entre pares puede considerarse un recurso para la inclusión, en tanto permite responder de mejor manera a la diversidad, potenciando el aprendizaje de todos los estudiantes (Duran, 2009). Cabe destacar que los beneficios de esta modalidad impactan todas las aristas del aprendizaje, es decir, favorece el saber de los contenidos “académicos” y permite el desarrollo de actitudes, habilidades y valores, a la vez que potencia la participación de los estudiantes, aumenta la motivación, el involucramiento en la escuela y disminuye las exclusiones (Colomina y Onrubia, 2001; Duran, 2009; Grau y Pino-Pasternak, 2012; Pujolas, 2009).

Es por todos estos elementos que la organización cooperativa del aula puede conducir a mejores resultados en los aprendizajes que una organización competitiva o individualista de las actividades en el aula (Colomina y Onrubia, 2001).

Por último, cabe mencionar que para que prácticas cooperativas puedan darse en el aula

es preciso crear un clima de cooperación en que los estudiantes se sientan parte de una comunidad y, a la vez, éste debe enmarcarse en una cultura escolar en que predominen los valores inclusivos (Duran, 2009; Grau y Pino-Pasternak, 2012; Pujolas, 2008).

Dado lo anterior, el aula se puede entender como un microsistema con características particulares – con “vida propia”-, sin embargo, no debe verse al margen del sistema que lo engloba, pues gran parte de su dinámica está modulada por las características de los sistemas que contribuye a configurar y que, a la vez, la configuran (Coll y Solé, 2001). Por esto en el próximo apartado se profundizará en las características de la institución escolar que influyen en el aprendizaje.

3.3.2.3 *La influencia de la institución escolar*

El tercer mecanismo de influencia educativa corresponde al centro escolar, el que a su vez está influido por dos niveles superiores: la organización social, económica, política y cultural, y la organización y funcionamiento del sistema educativo (Martín y Mauri, 2001), los cuales deben tenerse en cuenta en tanto dan directrices para lo que ocurre en la institución.

La influencia educativa que ejerce el centro educativo puede entenderse como un triángulo interactivo entre el proyecto educativo de centro, el profesorado y los estudiantes que asisten al mismo. Cabe mencionar que Martín y Mauri (2001) señalan que el vértice ocupado por el profesorado podría incluir a toda la comunidad escolar, consideración que se adoptará de ahora en adelante. Como en todo mecanismo de influencia educativa, su eficacia se entiende como el ajuste constante y sostenido de la ayuda al proceso constructivo de todos los estudiantes y en este nivel, es la comunidad educativa quien se encarga de ajustar el proyecto educativo con las necesidades propias del estudiantado (Martín y Mauri, 2001). El resultado de la interacción entre los tres vértices corresponde a una cierta estructura, organización y funcionamiento de la escuela que determina, en gran medida, los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo dentro de ella (Coll, 2001; Martín y Mauri, 2001). La influencia sobre dichos procesos se da en una doble vía: *indirecta o mediada y directa*.

La influencia educativa indirecta se relaciona con ciertos *factores*, es decir, decisiones incluidas en el proyecto educativo institucional, y *procesos* mediante los cuales se llegan a tomar e implementar dichas decisiones. Estos elementos influyen indirectamente en el aprendizaje, en tanto, dan directrices para la práctica docente en el aula. Algunos factores de la influencia indirecta son: la organización del tiempo, que incluye la definición del calendario y la jornada escolar, la articulación de actividades escolares, extraescolares y de trabajo en casa, la duración de los periodos lectivos, entre otros elementos; y la estructura y organización de los espacios escolares, que alude a la utilización de los distintos espacios, la organización de las aulas en función de ciertos criterios, etc. (Martín y Mauri, 2001). Por su parte, algunos de los principales procesos que influyen indirectamente en el aprendizaje del estudiantado son: las estructuras de participación, la autonomía del centro, entre otros (Martín y Mauri, 2001).

Por otro lado, la influencia *directa* se da por dos ejes paralelos: por un lado, en la medida en que los estudiantes forman parte de una institución en que son transmitidos ciertos valores y modelos de comportamiento (Martín y Mauri, 2001). Por otro lado, en tanto los estudiantes participan en diversas actividades no lectivas tales como recreos y actividades extra-escolares. Para que el primer eje contribuya al desarrollo de conductas prosociales son necesarias ciertas condiciones: el profesorado debe ser consciente de esta influencia educativa y debe utilizarla intencionalmente como recursos de enseñanza; se debe promover la participación de toda la comunidad educativa y acentuar el carácter preventivo, en vez del carácter sancionador en la convivencia. Al mismo tiempo, debe existir coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, así también coherencia –no homogeneidad- en la práctica del conjunto del profesorado (Martín y Mauri, 2001).

En cuanto al segundo eje referido a las actividades no lectivas, es importante señalar que su valor radica en que pueden permitir más fácilmente que en el aula el desarrollo de ciertas capacidades (ej. motrices). Al mismo tiempo, tienen una menor presión académica y los conocimientos que en ellas se aprenden son más funcionales en tanto se aproximan más a un modo de aprendizaje cotidiano que a los de aprendizaje escolar (Martín y Mauri, 2001). Otras características de estas actividades es que tienen una intencionalidad educativa menos explícita que las actividades lectivas y el papel del educador se ve

disminuido en beneficio del aprendizaje entre pares (Martín y Mauri, 2001). En cuanto a este último aspecto se ha destacado la potencialidad del recreo como espacio de socialización, en el cual se refuerza o disminuye la cohesión social en el estudiantado (Domènech y Viñas, 2007).

Ahora bien, un aspecto que cobra importancia en relación a los distintos factores tanto de la influencia directa como indirecta es el *clima escolar*, concepto que hace referencia a “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio” (Arón y Milicic, 1999, p.25).

Un buen clima escolar posibilita un desarrollo personal positivo y en él predomina la percepción de sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo, escuchado, considerado y reconocido (Arón y Milicic, 1999). Estas sensaciones se dan en los miembros de comunidades escolares que favorecen el apego escolar (Alcalay, Berger, Milicic, Fantuzzi, 2012) y la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2000).

Los factores que se relacionan con un clima escolar positivo son numerosos, Arón y Milicic, (1999) mencionan entre ellos: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre estudiantes y entre éstos y los profesores, capacidad de escucharse y valorarse mutuamente, capacidad de dar apoyo emocional a quien lo requiera y la posibilidad de resolver los conflictos en forma no violenta. Así, el clima refiere a los aspectos físicos, organizativos y relacionales de la institución escolar.

Howard, Howell y Brainard (1987, citados en Arón y Milicic, 1999) mencionan que un clima social adecuado debería satisfacer una serie de necesidades básicas:

- Necesidades fisiológicas, que aluden a los aspectos físicos de la escuela, tales como iluminación, calefacción y condiciones de no hacinamiento.
- Necesidades de seguridad, referidas a la sensación de seguridad física frente a eventuales catástrofes y en relación a la seguridad psicológica como abuso o acoso dentro o en las inmediaciones de la escuela.
- Necesidades de aceptación y de compañerismo, relacionadas con la necesidad de establecer relaciones positivas con estudiantes, profesores y administrativos.

- Necesidades de logro y reconocimiento, es decir, la necesidad de que los esfuerzos realizados en el colegio sean valorados.
- Necesidad de maximizar el propio potencial, que se refiere a la necesidad de que existan las condiciones que favorezcan el logro de objetivos personales al mejor nivel posible.

Lógicamente un clima social negativo no conduciría a la satisfacción de dichas necesidades y no se relacionaría con los factores antes mencionados. Por ende, un clima negativo produce estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y la sensación de estar agotado física y mentalmente (Arón y Milicic, 1999).

Además del clima general percibido en una institución existen microclimas que pueden actuar como protectores o así también como fuente de conflicto en relación con el clima institucional. Éstos pueden darse en la relación de un profesor con sus estudiantes dentro del aula o en grupos que puedan formarse entre estudiantes (Arón y Milicic, 1999). En cuanto a este último punto, se ha destacado la importancia de la amistad entre pares en el desarrollo. Según Alcalay et al. los amigos:

Constituyen un recurso emocional – tanto para la diversión como para el afrontamiento a situaciones estresantes- y también un recurso cognitivo para la resolución de problemas y la adquisición de conocimiento (...) los amigos proporcionan a los niños la oportunidad para preocuparse y tratar de comprender a otros, y de responder a los sentimientos, necesidades y preocupaciones de estos (p.55)

Así también se ha reconocido la importancia de tener amigos en la calidad de vida de los niños y, en el mismo sentido, la falta de ellos es un factor común en los estudiantes que se sienten excluidos (Bierman, 2004, en Alcalay et al. 2012). En el mismo sentido, se ha observado que el grupo de amigos resulta ser una instancia relacional muy significativa en la socialización de los estudiantes jóvenes en el espacio escolar, en tanto influye en el proceso de construcción de su identidad (Edwards et al. 1995).

En consideración de todos los elementos que se han expuesto hasta el momento y que contribuyen a una educación respetuosa de los derechos fundamentales, es indudable

que la participación de los estudiantes es un aspecto fundamental para el aprendizaje. Es por esto que a continuación se profundizará en la importancia de considerar la voz de los estudiantes en el proceso educativo, un aspecto fundamental de la participación.

3.4 La importancia de la voz de los estudiantes en el proceso educativo

Como se revisó anteriormente, desde la perspectiva sociocultural el estudiante es un sujeto activo en su aprendizaje, por lo cual es esencial conocer las narraciones –y con ello los significados- que éste construye sobre este proceso.

Además, desde un enfoque de derechos los niños tienen el derecho a expresar sus opiniones y a ser escuchados en los aspectos que afectan su vida está doblemente resguardado por la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), en donde se garantiza este derecho a todas las personas; y en la Convención de los derechos del niño (1989) donde se enfatiza éste en la infancia.

En congruencia con el enfoque de derechos, para la creación de una comunidad escolar inclusiva, es esencial brindar oportunidades amplias de participación a los estudiantes–y a todos los miembros de ésta- (Booth y Ainscow, 2000). La participación ha sido entendida por la UNESCO (2007), de la siguiente manera:

Participar no sólo es tomar parte de una actividad. Es también la posibilidad de compartir decisiones que afectan la propia vida y la de la comunidad en la que uno vive; es decir, es el derecho a expresar la propia opinión, que es una de las libertades fundamentales de las sociedades democráticas (p.10).

De esta manera, cobra relevancia la *voz de los estudiantes* como un estímulo para el desarrollo de las escuelas en un sentido inclusivo. Considerar ésta implica aceptar las contribuciones de los estudiantes en una amplia gama de experiencias educativas, por medio de la opinión, la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción en la escuela (Susinos, 2009). Promover que los estudiantes puedan incidir en las decisiones que se toman en su escuela es fundamental, en varios sentidos: en tanto, al igual que los otros sujetos de la comunidad educativa, deben ser partícipes y cogestores de ésta; debido a que su propio desarrollo es el objetivo de dichas decisiones; y en cuanto ellos son

partícipes de la vida escolar y por ende, conocen ampliamente el funcionamiento de la escuela (Rudduck y Flutter, 2007; Sandoval, 2011).

Por otro lado, la importancia de la voz de los estudiantes tiene relación también con la construcción de escuelas democráticas, considerando que “la democracia no es tanto un <<ideal>> que se debe perseguir como un conjunto <<idealizado>> de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo” (Apple y Beane, 2005, p. 21). En efecto, construir una escuela democrática implica participar y aprender democráticamente (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Sandoval, 2011). Como señala Sandoval (2011):

Los estudiantes no pueden aprender a comportarse democráticamente en una institución que no les ofrece experiencias en este sentido es decir, ¿cómo podemos esperar que nuestros estudiantes lleguen a ser jóvenes y adultos participativos si no les damos las oportunidades para serlo en el centro escolar? (p.115).

En suma, considerar la voz de los estudiantes puede contribuir a su aprendizaje en dos sentidos principales: en primer lugar, son ellos los protagonistas del proceso de aprendizaje y por ende, pueden dar luces de las barreras que lo obstaculizan y de los apoyos que puede otorgarles la institución. En segundo lugar, participar es también un aprendizaje clave en una sociedad democrática, respetuosa de los derechos fundamentales.

A pesar de las declaraciones internacionales que defienden la legitimidad de los niños para opinar, y de los beneficios que puede traer considerar su voz en los sistemas educativos, en la práctica escolar rara vez se llega a considerar y validar su opinión. Este hecho puede entenderse por ciertas concepciones sobre la infancia que se han construido en los últimos siglos. Dichas nociones se asientan en un modelo de la niñez en función de la “incompetencia”, la “inmadurez” y el “déficit”, basado en las premisas de que el niño es un sujeto dependiente que pasa por etapas universales hasta convertirse en adulto, estado normativo en el que, por fin, puede ser un sujeto activo en la construcción de su ambiente social (Lansdown, 2005). De este modo, su voz -mientras sea niño- será ignorada, debido a que:

No es tomado en serio porque se cree que no sabe realmente lo que quiere o necesita, y se lo percibe como un objeto o un bien poseído cuyas opiniones, al fin y al cabo, no tienen mayor importancia (Lansdown, 2005, p.26).

De este modo, se excluye a los niños de los procesos de diálogo y decisión en las múltiples esferas de su vida, entre ellas la educación, desconociendo las aptitudes de transacción que manifiestan desde edades muy tempranas (Bruner, 1986), así como las capacidades de opinión, diálogo y decisión que demuestran siempre que se les da la posibilidad de hacerlo (Lansdown, 2005; Rudduck y Flutter, 2007). En síntesis, se les niega la posibilidad de negociar significados y transformar la cultura (Bruner, 1986). Para evitar esta situación no hay que pensar en los niños como futuros ciudadanos, sino como ciudadanos que ya lo están siendo (Tonucci, 1994).

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Comprender los significados que construyen estudiantes de enseñanza básica sobre su aprendizaje en la escuela.

4.2 Objetivos Específicos

- Identificar barreras y recursos para el aprendizaje de los estudiantes en la escuela.
- Describir los significados que construyen los estudiantes en torno al aprendizaje entre pares en la escuela.
- Identificar propuestas de los estudiantes para mejorar su aprendizaje en la escuela.

5. MARCO METODOLÓGICO

A continuación se abordan los aspectos metodológicos de la investigación. En primer lugar, se justifica el uso del enfoque cualitativo. En el segundo sub-apartado, se caracteriza a los participantes de la investigación. En una tercera instancia, se detallan las técnicas utilizadas en la producción de datos. En cuarto lugar, se describe el procedimiento mediante el cual se obtuvo la información. Posteriormente, se describe el procedimiento de análisis de los datos recogidos. Para finalizar, se mencionan las consideraciones éticas de la investigación.

5.1 Justificación de la metodología

El presente estudio tiene como objetivo comprender los significados que niños de enseñanza básica construyen en torno a su aprendizaje, en base a su experiencia educativa. Es por esto que se ha optado por el uso de la metodología cualitativa de investigación social, ya que, según Flick (2004), este tipo de metodología permite conocer las perspectivas, las rutinas y los significados subjetivos que construyen los participantes sobre su contexto o entorno. Así, es central rescatar las ideas de los sujetos sobre un fenómeno o acontecimiento, las que se comunican, comparten, entran en conflicto y que son tomadas como reales.

En base a este enfoque se llevó a cabo un estudio de tipo exploratorio, pues se estudió un fenómeno con escaso desarrollo teórico en relación al contexto específico en que se está estudiando (Hernández, Fernández y Baptista, 1999).

5.2 Los participantes

La muestra original de la investigación en que esta memoria se circunscribe, estaba constituida por cuatro establecimientos educacionales de la Región Metropolitana, tres de los cuales correspondieron a escuelas básicas y uno a un liceo de enseñanza media. Entre los criterios de selección se consideró: que fueran establecimientos municipales; que contaran con proyecto de integración (PIE) y que presentaran altos índices de vulnerabilidad. Los cuatro establecimientos específicos fueron definidos por medio de un criterio de accesibilidad (Valles, 1999).

Como se mencionó anteriormente, la investigación general en que esta memoria se enmarca trabajó con distintos estamentos de la comunidad educativa: profesores, estudiantes y familias. En cuanto a los estudiantes, se decidió trabajar con un curso completo en cada establecimiento, debido a tres razones: i) la interacción entre los participantes podría ser más fluida si se conocían y compartían cotidianamente, sobretodo considerado el carácter participativo de las técnicas de investigación; ii) el dialogo así generado giraría en torno a una experiencia conjunta en el nivel del aula, y iii) habrían más posibilidades de realizar un taller en un curso completo que en un grupo de estudiantes de distintos cursos durante el horario escolar. La elección de los cursos específicos con los cuales se trabajaría, se hizo en conjunto con las instituciones correspondientes quienes manifestaron su interés por comprender las problemáticas que emergen en el cambio de ciclo estudiantil. Así, en la investigación participaron estudiantes que cursaban primer año medio y quinto año básico, en el liceo y las escuelas respectivamente.

En conjunto con el equipo de investigación, se determinó que esta memoria profundizaría en el análisis del caso de un quinto básico de una escuela de enseñanza básica, municipal, ubicada en el sector Norte de la ciudad de Santiago, en la Región Metropolitana. Este curso era mixto y estaba compuesto por veintisiete estudiantes.

5.3 Técnicas de producción de datos

Para la producción de datos se realizó un taller grupal en el cual se utilizaron diversas técnicas que implicaban la participación activa de los sujetos. Tal como señalan Ibañez y Michelazzo (2013), el uso del taller como herramienta permitió el despliegue de otras formas de expresión distintas a la palabra, posibilitando el acercamiento a dimensiones sensibles de las vivencias de los sujetos. Específicamente, en este estudio se utilizaron materiales artísticos con el objetivo de promover la expresión de los participantes. Cauduro, Birk y Wachs (2009) señalan que su incorporación en la investigación educativa brinda la posibilidad de otorgar significados que quizás, de otro modo, no emergerían. En palabras de Hernández (2008), el elemento artístico en la investigación:

Puede ser utilizado para capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabras (...) los métodos de investigación basados en las artes pueden ayudarnos a acceder a aquello que es elusivo de ponerse en palabras, como son los aspectos relacionados con nuestro conocimiento práctico, que de otra manera permanecerían ocultos, incluso para nosotros (p.107).

Por otro lado, se admite la capacidad de los elementos artísticos de actuar como motivadores en una situación investigativa, y a la vez, como ayuda para relacionar ciertas abstracciones ideológicas con situaciones específicas (Cauduro et al., 2009). En palabras de Ibáñez y Michelazzo (2013), el uso de estos recursos como forma de indagación es, en resumen:

Una apuesta (teórica, metodológica y política) por explorar y sistematizar modalidades y técnicas que recuperen la experiencia de los sujetos pero también constituyan vías de expresividad: dar lugar a la propia voz a partir de las prácticas creativas, dar sentido a lo producido, objetivar la mirada en un proceso de co-construcción que permita reconocer sentidos, sentires y deseos de los sujetos (p.2).

A continuación se describen las técnicas específicas que se usaron en esta investigación, las que mediante diversas prácticas creativas favorecieron los relatos de los participantes. La primera de las técnicas utilizadas fue la *Foto-elicitación*. Ésta consiste en presentar imágenes a los participantes, a partir de las cuales se reflexiona y se discute de forma grupal. Así, la foto-elicitación “convierte al informante en parte activa de la investigación, porque contextualiza y llena de sentido las imágenes” (Arias, 2011, p.182). Las fotografías presentadas dan cuenta de ciertos signos culturales, sociales y políticos que aluden a ciertas formas de hacer, pensar y relacionarse en un contexto específico; donde los sentidos que emergen en cada participante tienen que ver con la reconstrucción de sus experiencias y de su identidad (Arias, 2011).

Otra técnica fue la *Fotografía Participativa*, en la que se facilitan cámaras fotográficas a los participantes para que ellos mismos puedan captar imágenes de la recreación de su vida cotidiana, revelando situaciones que posteriormente son discutidas (González, 2011). Así, se les puede solicitar que expresen cómo viven un fenómeno en particular (Faccioli

y Lossaco, 2009). Las fotografías, en ese sentido, implican una selección por parte del estudiante de una escena que en algunas investigaciones se acompaña de palabras –un título o una descripción- (Faccioli y Lossaco, 2009; Ibáñez y Michelazzo, 2013). Este ejercicio implica una reflexión, un cuestionamiento de aquello que se representa (Harper, 1988 en Faccioli y Lossaco, 2009).

Por otro lado, se realizaron *Grupos Focales*, en los cuales emergen relatos de los participantes sobre sus acciones, permitiendo al investigador acceder a la práctica de los mundos sociales y a la experiencia vivida de los sujetos (Canales, 2006). Esta técnica se complementó con elementos de carácter artístico, que favorecieron las narraciones de los participantes. Específicamente se incorporaron textos ficcionales que evocaban ciertas situaciones escolares, y se llevó a cabo la creación dibujos.

Según Hernández (2008), los textos permiten a los participantes plantearse temas relevantes y posibilitan la reflexión sobre ciertas situaciones al verse reflejados en el texto “a modo de espejo que les interroga” (p.95). Los textos evocativos, específicamente, estimulan la imaginación, permitiendo a los participantes completar los vacíos del relato con significados personales, de este modo el investigador lo que hace es “contar una historia que permita a otros contar (se) la suya” (Hernández, 2008, p.97). Con el fin de potenciar los beneficios de las historias ficcionales, se utilizaron títeres como apoyo. Estos materiales facilitan la identificación del niño con los personajes y situaciones recreadas, al mismo tiempo que favorecen la narración (Castro, 2012).

Por último, la creación de dibujos se justifica en relación a las posibilidades que abre el arte en la investigación, señaladas anteriormente. Además, se ha considerado como un medio efectivo para que los niños, participantes de una investigación, puedan expresar su subjetividad, dando cuenta de la comprensión del contexto en que viven (Cauduro et al., 2009).

5.4 Procedimiento

En la primera etapa de acercamiento a la institución, se comunicaron los objetivos de la investigación, las condiciones necesarias para el estudio, los derechos de los participantes y las implicancias de la realización de éste a los directivos de la institución.

Luego de resolver las distintas inquietudes que surgieron, declararon su interés y disposición a participar en la investigación. Posteriormente, se tuvo un primer contacto con la profesora jefe del curso con el cual se trabajaría, donde se aclararon dudas sobre la realización del proceso y se recogió cierta información sobre el grupo curso. Seguidamente, se dialogó con los apoderados del curso sobre los distintos aspectos antes mencionados. Luego de tener su aprobación para la participación de los estudiantes, se acordaron los horarios y fechas en que se realizarían las sesiones con la profesora jefe. Para finalizar esta etapa, se realizó una visita al curso en la cual se llevó a cabo el mismo proceso informativo con los estudiantes. Esta primera etapa culminó en la firma de los consentimientos correspondientes (ver anexo N°1).

Tal como se mencionó anteriormente, se diseñó un taller que buscó promover la participación de todos los niños, por medio de diversas técnicas. Éste se estructuró en cuatro sesiones de noventa minutos cada una, realizadas dentro de la jornada escolar. En cada sesión se trabajó en grupos de cuatro a seis a estudiantes, excepto en la última en que uno de los grupos se compuso por ocho integrantes por preferencia de los estudiantes. De este modo, en la primera y segunda sesión se conformaron cinco grupos, en la tercera sesión cuatro grupos y en la cuarta, tres grupos. Cada grupo contaba con la presencia de un facilitador, miembro del equipo de investigación, quien moderó las discusiones. Las sesiones quedaron diseñadas de la siguiente manera:

- *Primera Sesión:* se pidió a los estudiantes que armaran grupos de trabajo según sus propios criterios. Una vez establecidos los grupos, cada miembro del equipo se ubicó en uno de estos, momento en el que se inició la presentación de los integrantes y donde el investigador recordó los objetivos generales del estudio y los derechos de los participantes. Así, se dio inicio al taller propiamente tal, mediante el empleo de la foto-elicitación. Luego de la consigna inicial (ver anexo N°2), se presentó un conjunto de once imágenes extraídas de internet que representaban diversas prácticas asociadas a la atención a la diversidad en contextos escolares (ver Anexo N°3). Al mostrar cada imagen, se fue indagando en las impresiones, opiniones y experiencias que evocaba en los estudiantes, teniendo en consideración ciertas preguntas guías (ver anexo N°2).

Posteriormente, se pidió a cada grupo que escogieran dos imágenes bajo la consigna: “escojan la imagen que más les gusta y la que menos les gusta”, preferencias que se indagaron mediante ciertas preguntas (ver anexo N°2).

Por último, se facilitó a cada grupo una cámara fotográfica, dando algunas directrices para que, durante una semana, capturaran momentos en su escuela que reflejaran su participación o la falta de ésta. Así, se pidió a los estudiantes que recordaran la siguiente consigna: “Espacios o momentos en que me siento participando dentro de la escuela o aquellos en que no me siento participando”. Además, se entregó un cartel al curso con las “reglas del juego”, una serie de indicaciones que intentaban asegurar el cuidado de las cámaras fotográficas, así como el respeto por los demás (ver anexo N°2).

Luego de transcurrida la semana, se recogieron las cámaras fotográficas de cada grupo y se observaron las fotografías tomadas por cada uno. En conjunto con el equipo de investigación, se seleccionaron cinco fotografías, intentando escoger aquellas que fueran más diversas entre sí y que pudieran dar cuenta de distintas acepciones de participación.

- *Segunda sesión:* al inicio de esta sesión se pidió a los estudiantes que, en la medida de lo posible, conformaran los mismos grupos de la sesión pasada. Luego, se presentó a cada grupo las cinco fotografías seleccionadas. Se generó una discusión en base a las fotografías, pidiendo a los estudiantes que describan las situaciones reflejadas, que comentaran las razones que tuvieron para relacionar las escenas con la noción de participación, así como otras sensaciones e impresiones provocadas por las imágenes. Posteriormente, se indagó en la experiencia de participación de los estudiantes, teniendo como referencia tres acepciones de participación, para lo cual hubieron ciertas preguntas guía (ver anexo N°4). Luego, se solicitó a los estudiantes que eligieran una de las fotografías, en función de la consigna: “escojan la imagen que más les gusta”, a la que debieron asignar un título. Finalmente, se realizó una plenaria en que cada grupo mostró al resto del curso las imágenes escogidas (ver anexo N°5), señalando los motivos de su elección.

- *Tercera sesión:* luego de armados los grupos se dio inicio a la primera parte de la sesión, en la cual se leyeron entre siete y quince historias ficticiales creadas por el equipo de investigación (ver anexo N°6). Éstas representaban situaciones de aprendizaje entre pares y fueron introducidas por medio de la siguiente consigna: “queremos compartir con ustedes algunas historias, experiencias o vivencias que niños y niñas de otras escuelas nos han contado sobre su escuela y sus formas de aprender”. Luego de escuchar cada narración, los estudiantes debían completar el final abierto o responder alguna pregunta sobre ésta, según estuviera pre-determinado en cada una. Además, se indagó en las respuestas teniendo en cuenta ciertas preguntas guía (ver anexo N°6). En la segunda parte, se pidió a los estudiantes que: “hagan un dibujo de su escuela ideal, pensando en las cosas que les gustaría mejorar en su escuela para que todos y todas aprendieran más”. En el transcurso del proceso se fueron recordando los elementos conversados en las sesiones anteriores. Para finalizar, se realizó una plenaria en que cada grupo presentó su dibujo y respondió a las preguntas surgidas en los demás participantes y/o miembros del equipo de investigación.

- *Cuarta sesión:* La última sesión comenzó con la caracterización de distintos títeres que representaban diversidad de estudiantes, profesores y directivos. Cada uno tenía una historia de vida escolar ficcional, que fue presentada brevemente al curso completo por el equipo de investigación. Posteriormente, se trabajó en grupos en donde se leyó una historia que narraba momentos claves en la experiencia escolar de los títeres presentados. Durante y al finalizar el relato, se indagó en las opiniones sobre lo que ocurría, en los recuerdos que evocaba, en la valoración de la forma en que la escuela responde a las situaciones y en posibles soluciones para el final abierto de la historia. Luego, algunos miembros del equipo de investigación interpretaron, brevemente, algunas de las soluciones propuestas por los estudiantes y, con ayuda de la otra parte del equipo, se recogieron las últimas opiniones y sugerencias de los estudiantes sobre lo observado. Para finalizar, se realizó un cierre de todo el taller, donde se recapitularon los temas abordados en las distintas sesiones, se evaluó el proceso en conjunto con los

estudiantes y se agradeció su participación en la investigación.

Las sesiones se estructuraron en base a los objetivos generales de la investigación de la que esta memoria forma parte. En la tabla 1 se resumen los objetivos de cada sesión y la técnica utilizada. Se enfatiza que los objetivos específicos de esta memoria fueron abarcados en todas las sesiones, a pesar de que la tercera sesión estuvo focalizada en aprendizaje.

Tabla 1: Técnicas utilizadas durante la investigación

Sesión	Técnica utilizada	Objetivos Generales
Primera	Foto-elicitación	Conocer los significados que los estudiantes atribuyen a las prácticas de atención a la diversidad.
Segunda	Fotografía Participativa	Comprender los significados que construyen los estudiantes en torno a su participación en la escuela.
Tercera	Grupo Focal con uso de historias ficticiales y creación de dibujos grupales.	Comprender los significados que construyen los estudiantes en torno al aprendizaje en su escuela.
Cuarta	Grupo focal con uso de historias ficticiales, utilizando los títeres como recurso.	Conocer la valoración de los estudiantes sobre la atención a la diversidad en su escuela.

En la última etapa del trabajo en terreno, se comenzó a analizar la información, generando algunos resultados preliminares, con el fin de hacer una devolución inicial al establecimiento. Sin embargo, la institución puso diferentes obstáculos para este proceso, a pesar de haber insistido en la importancia de poder generar un diálogo reflexivo en torno a dichos resultados, con los distintos miembros de la comunidad

educativa y el equipo de investigación. A pesar de la disposición del equipo de investigación, esta instancia no pudo concretarse por motivos de la institución. No obstante, la devolución final de los resultados de la investigación está pendiente y se concretará este año.

5.5 Análisis de datos

Para el procesamiento de los datos, se realizó un análisis de contenido en base a la propuesta que emerge desde la Teoría Fundamentada, considerando las etapas de la codificación abierta y la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). No obstante, en la presente investigación no se contemplaba como objetivo final la construcción de una teoría –como plantea la Teoría Fundamenta–, sino más bien indagar y conocer los significados construidos sobre un tema. Además, es importante recordar el carácter exploratorio de este estudio, que lo posiciona como un primer acercamiento a un problema de investigación. En este sentido, por medio de la identificación de ciertos elementos clave, puede dar pie a investigaciones más elaboradas (Hernández et al., 1999).

El primer paso del análisis fue la transcripción de los audios de las cuatro sesiones. En un segundo momento, se hizo una lectura general de las transcripciones de todas las sesiones, con el fin de familiarizarse con los datos. En tercer lugar, se realizó la codificación abierta, generando códigos *in vivo*, los cuales se caracterizan por utilizar el lenguaje empleado por los actores sociales (Coffey y Atkinson, 2003). Un cuarto paso fue agrupar los códigos *in vivo*, creando códigos con un carácter más conceptual, que consideraban los términos relacionados con el marco teórico y con los objetivos de la investigación.

Posteriormente, se realizó una codificación axial en que se fueron estableciendo relaciones entre los códigos conceptuales. De esta manera fueron emergiendo las subcategorías que quedaron graficadas en redes conceptuales. Estas subcategorías, a su vez, se agruparon en categorías que respondían a los objetivos específicos del estudio. De este modo, el proceso de análisis tuvo un carácter inductivo, por el cual, desde citas

textuales se llegó finalmente a la conceptualización.

El análisis de los datos fue realizado por medio del programa computacional ATLAS.ti 6.2, diseñado para el procesamiento cualitativo de datos textuales, el cual permitió ordenar el proceso y tener un registro digital de éste.

Cabe mencionar que el análisis se realizó, exclusivamente, sobre las transcripciones de los relatos recogidos, dado que los elementos artísticos fueron utilizados sólo como un medio para gatillar dichos relatos. A pesar de esto, los materiales utilizados y/o producidos durante las sesiones se adjuntan en los Anexos: imágenes presentadas en la fotoelicitación (anexo N°3), imágenes de la fotografía participativa (anexo N°5), historias ficticias (anexo N°6) y dibujos grupales (anexo N°7).

5.6 Consideraciones éticas

Tal como se mencionó anteriormente, uno de los primeros pasos en la relación con la institución fue informar al director del establecimiento sobre los objetivos, implicancias y consideraciones del estudio a realizar, resolviendo las dudas que surgieron en este diálogo. En un segundo momento, se habló con los apoderados del curso debido a que los participantes eran menores de edad. Esta instancia se dio en una reunión de apoderados en la que se explicaron los elementos antes mencionados. Luego de aclarar las dudas que surgieron, los apoderados aprobaron la participación de sus hijos en la investigación. Así, se les entregó una carta de consentimiento informado, que firmaron voluntariamente, instancia en la que se aprobó la participación de todos los estudiantes del curso.

Asimismo, en el caso de los estudiantes, se presentaron los objetivos y las implicancias del estudio en una visita al curso previa al inicio del taller, aclarando que la participación era confidencial y voluntaria, por lo cual sus nombres no iban a ser difundidos y recalcando que podían restarse en cualquier momento del proceso.

Por otra parte, para resguardar la confidencialidad de los participantes, se modificaron sus nombres y se difuminaron sus rostros de las fotografías en la presentación de resultados. Igualmente, se reguardó la identidad de profesores, directivos y otros miembros de la

comunidad que fueron mencionados en los relatos de los estudiantes.

6. RESULTADOS

En el siguiente apartado se presentan los resultados ordenados según los objetivos específicos de la investigación. En primer lugar, se presentan las barreras y recursos para el aprendizaje, cada eje organizado en base a seis subcategorías construidas durante el análisis. En segundo lugar, se describen los significados sobre el aprendizaje entre pares, divididos en tres subcategorías. Y en tercer lugar, se presentan las propuestas de los estudiantes para mejorar el aprendizaje de todos, las que fueron divididas en seis subcategorías.

Con el fin de aportar en la comprensión de los relatos, en algunas ocasiones, se incluyen imágenes e historias ficticias usadas en los grupos focales.

6.1 Barreras y recursos para el aprendizaje

6.1.1 Barreras para el aprendizaje

6.1.1.1 Desvalorización de las opiniones y necesidades de los estudiantes

Una de las barreras identificadas tiene relación con la escasa valoración de las opiniones de los estudiantes en temas relativos a su aprendizaje, y con la insuficiente respuesta a sus necesidades por parte de los otros estamentos de la comunidad.

Los estudiantes mencionan que, la mayoría del tiempo, no son parte de las decisiones que afectan su aprendizaje dentro de la escuela, pues sus opiniones no son consideradas ni valoradas por los adultos presentes en la institución. Mencionan, por ejemplo, que su opinión no es solicitada en temas referentes a las evaluaciones o a la reagrupación de los cursos al interior del establecimiento. Esto se explica, según los estudiantes, porque a los adultos no les importaría lo que piensan por el hecho de ser niños:

E: ¿Por qué tú crees que no les preguntan nada? P1: porque somos niños chicos y no les importan las cosas que nosotros pensamos. P2: porque si importáramos nos deberían preguntar algo. (Segunda sesión)

Según la percepción de los estudiantes, la expresión de sus opiniones es incluso vista por los adultos en términos negativos, pues consideran esta expresión como un acto irrespetuoso. Esta afirmación se aprecia en la siguiente cita:

E1: ¿Y tú Carlos?, ¿cómo expresas tu opinión? P2: aquí no (...) P1: es que cuando uno expresa acá la opinión...es que uno no puede expresar su opinión a los mayores porque siempre dicen que le estai respondiendo. (Segunda sesión)

Además de desvalorizar la opinión de los estudiantes, los adultos tampoco respetan los acuerdos que hacen con ellos. En relación a esto, los estudiantes describen el caso de un profesor que no cumplió una serie de compromisos que había establecido con ellos. Como se describe en el siguiente extracto:

P1: [el profesor] un día le dijo a la Rosa, le dijo: 'vamos... vamos a hacer un taller pa' mi casa, con delantal, mascarillas'. E1: ¿Y? P1: Y nunca la llevó. Y también que a nosotras las mujeres nos prometió regalarnos una libreta y dijo que le hiciéramos una carta como viejo pascuero... le escribiéramos lo que nosotros queríamos y él lo traía. E1: ¿Y? ¿Y después no...? P1: No lo trajo nunca. E1: No les trajo nada, pucha. O sea, ya, ese profesor... P2: Fuera, eliminado. (Segunda sesión)

Por otro lado, los estudiantes relatan ocasiones en que solicitan ayuda a los directivos o profesores por necesidades de distinto tipo, sin obtener una respuesta adecuada por parte de éstos. Esta respuesta puede ser de indiferencia ante sus necesidades o una atención momentánea que no contribuye realmente a la solución de la situación. Como reflejo del primer caso, un estudiante relata una experiencia en que no recibe ayuda de los adultos de la institución, a pesar de estar muy afligido por una condición de salud:

P4: cuando yo estaba enfermo de la guata, el Pablo sabe, estuve tres semanas hospitalizado (...) Y nosotros fuimos aquí... porque a mí me estaba dando una... una hemorragia interna, ¿cómo decirlo?... para ir al baño, y yo le fui a decirle a una profesora para que me abriera [el baño] y dijo, 'no, no se puede abrir, porque usted puede hacer algo que no corresponde', y yo le dije 'tía, estoy enfermo'. Me dijo 'no, espera una hora'. Y yo (...) llamé a mi hermano, 'hermano ¿sabís que?, me siento mal, quiero vomitar', toda la cuestión y me dijo: 'ya hermano voy pa allá'. Y cuando

vino (...) mi hermano dijo 'anda a buscar las cosas porque te vai'. Y dijo la subdirectora, 'a ver, a ver, el niño no se va'. Y mi hermano dijo '¿por qué?', 'No, porque él tiene que asistir a las clases. No, no, así de sencillo' (...) y ella no quiso asumir su responsabilidad, que ella no me dejo ir al baño y después dijo, (...) 'ya no pierdo más mi tiempo con estos cabros chicos'. (Segunda sesión)

Como se observa en este y en otros casos, los adultos de la institución no sólo ignoran las necesidades de los estudiantes, sino que declaran que atender a éstas es una pérdida de tiempo o una molestia.

En otras ocasiones, los directivos o profesores se involucran momentáneamente en la situación que preocupa a los estudiantes, sin dar una solución que estos consideren suficiente. Es lo que sucede cuando los estudiantes denuncian a un compañero que está siendo parte de un conflicto entre pares. Ante una situación de este tipo, el adulto responsable llama la atención del acusado y se desentiende del conflicto. Esta respuesta genera un nuevo conflicto, en tanto el estudiante que fue acusado toma represalias, por ejemplo, esperando a la salida de clases a los informantes para agredirlos.

Cabe destacar que la desconsideración de las necesidades de los estudiantes puede observarse también, de forma menos explícita, en el diseño de clases poco flexibles que no responden a la diversidad de estudiantes, tema tratado en uno de los apartados siguientes.

6.1.1.2 Relaciones agresivas entre directivos/profesores y estudiantes

Los estudiantes relatan varios episodios en los cuales ciertos profesores, o en mayor medida el director, tuvieron tratos agresivos con los estudiantes.

En cuanto a los profesores, los estudiantes hacen referencia a dos experiencias de violencia física. En ambas la profesora, sumida en un estado de rabia, arroja ciertos elementos de la sala de clases, en un caso mesas y en otro lápices pertenecientes a un estudiante.

Por otro lado, son más frecuentes los casos en que el director habría agredido a los

estudiantes, ya sea golpeándolos en la cabeza, apretándoles una oreja, entre otros. Los estudiantes creen que el director los agrede por diversión, sin embargo, no les gusta que lo haga porque les duele. A pesar de que han solicitado al director que abandone estos comportamientos, éste los ha ignorado. Desde la visión de los estudiantes, las posibilidades de resolver esta situación –por ejemplo, cambiando de director- son nulas, debido a las consecuencias que podría tener algún intento de cambio, entre estas la expulsión y el despido de estudiantes y profesores respectivamente. Esta situación se relaciona directamente con la escasa participación de los estudiantes en la toma de decisiones, explicada en el apartado anterior, y da indicios de una escasa participación docente dentro de la institución escolar.

Un hecho que refuerza la percepción de los estudiantes de que esta situación escapa de su control es que el director tendría ya varias denuncias en el Ministerio de Educación. No obstante, no podrían deponerlo de su cargo debido a algún tipo de situación especial que aseguraría su permanencia en el colegio. A continuación se presenta un fragmento que ejemplifica la complejidad de esta situación:

P2: [el director] trata muy mal a los niños chicos. P1: sí, les pega fuerte en la cabeza. (...) E1: ¿pero y nadie ha reclamado? P2: tiene como doce denuncias. P4: nosotros le contamos a la tía de Ciencias Naturales pero igual no puede hacer nada porque la pueden sacar de la escuela. (Segunda sesión)

En cuanto a agresiones de tipo verbal, un estudiante relata un episodio de humillación por parte de un profesor, en el cual habría sido tratado como un potencial asesino y delincuente. Así también, otro estudiante describe un evento parecido, en que el director habría cuestionado el rol de policía que tenía un compañero en una obra escolar, por su condición de ser un estudiante con bajo rendimiento.

P4: Es que cuando hicimos una obra, eh... ¿cómo se llamaba?, eh, era una fonda sureña (...) Y teníamos que hacer bailes, teníamos que sacar a bailar y eso, súper entretenido, y el Pedro era policía po'. Y estábamos en ensayo y el director dijo 'Ay, pero ¿cómo...' – (...) le dijo a la tía, el director- eh...' ¿cómo ponen al Pedro (P2) de policía? El Pedro es súper mal alumno'. Y yo me enojé po', porque... ¿cómo puede

decir eso de un niño? P2: A mí me lo hubiera dicho de enfrente me coloco a peliar (...) porque igual me daría rabia, porque él no sabe de mi vida, no sabe nada. (Primera sesión)

Por otro lado, los estudiantes mencionan agresiones de su parte hacia los adultos, reconociendo haber insultado a docentes en un par de ocasiones. Respecto al director, las agresiones serían principalmente escupos e insultos, que se darían en ocasiones en que éste no atendería a sus problemas, por ejemplo, al ignorar a estudiantes que están siendo víctimas de agresiones por parte de sus compañeros. Como describe un estudiante:

P4: Una vez a mí me estaban pegando, me empezó a pegar uno, después me empezaron a pegar todos, fui donde el director, y me dijo 'ah ya, no me molestí', me pegó con la paleta y le tiré el manso pollo en la cara, le llegó uno en la cara acá, y el otro en la espalda. (Segunda sesión)

Por último, cabe destacar que los estudiantes relatan varios episodios en los cuales habría un uso arbitrario del poder por parte de profesores y/o directivos. Así por ejemplo, relatan que con frecuencia les quitan las pelotas de fútbol, no se las devuelven o incluso se las revientan; los regañan y sancionan sin justificación aparente; no los dejan ver los trofeos que los mismos estudiantes ganaron, entre otros. Un ejemplo de esto se describe a continuación,

P5: Algunas veces a gente la echan por algunas cosas que no son (...) hoy día echaron, echaron al Andrés (...) P6: y era el Ignacio. P5: Sí. P6: Lo echaron por toda la primera clase (...) E1: ¿y ustedes qué hicieron cuando lo echaron? P5: Yo le dije a él [el profesor] que estaba mal, no pueden hacer eso... (Tercera sesión)

En síntesis los estudiantes son víctimas de agresiones de distinto tipo por parte de los directivos y profesores, a las cuales responden en el mismo sentido.

6.1.1.3 Relaciones agresivas entre compañeros

Los estudiantes, de forma reiterada, hacen mención a agresiones entre pares, siendo las más frecuentes los insultos, golpes y amenazas. Por un lado, los insultos suelen ser

sobrenombres peyorativos que los compañeros inventarían a una persona en base a sus características personales. Así, el apodo puede ser una deformación del nombre, puede estar referido a alguna discapacidad o dificultad en el habla, al hecho de juntarse con mujeres siendo hombre, etc. Los estudiantes destacan que los insultos serían generalizados y constantes dentro de la escuela, provocando que una estudiante sea reticente a relacionarse con sus compañeros por miedo a ser víctima de éstos o incluso, generando que algunos quieran cambiarse de colegio. Como se relata a continuación:

P2: Hay algunos [compañeros] que piensan que todos los van a molestar. P3: sí.
P2: como la Katherine, porque la Katherine... ella piensa que acercándose a ella... todos la van a molestar, por su problema, donde ella es gordita. E1: ya, ¿ese es su problema? ¿Ella piensa que porque es gordita la van a molestar? P3: sí. E1: ¿Y aquí son muy molestos los niños? P2: a veces conmigo... el Jorge, él siempre me molesta a mí, igual que con el Ignacio, ese chiquitito que está ahí. E1: ¿y por qué te molestan a ti? P2: no sé, porque a veces (...) el Jorge me dice 'Ano', me empieza a molestar, o si no, a veces me dice 'cuatro ojos'... igual yo me siento mal, igual yo me quiero cambiar del colegio porque los niños son muy molestos. (Primera sesión)

Por otro lado, los estudiantes asumen que se agreden físicamente de forma frecuente. Estas agresiones se dan en relación a la espera asociada a las filas –para comprar en el quiosco o para jugar taca-taca-, en los juegos o cuando por alguna razón deben defender a un amigo. Además, al igual que ocurre con los insultos, habrían golpes sin justificación aparente, los cuales suelen tener una alta intensidad y son recibidos de forma sorpresiva principalmente durante el recreo.

Algunas de las agresiones relatadas refieren a: haber sido arrastrados o haber arrastrado a alguien del pelo, recibir patadas en la cabeza, ser objetivo del lanzamiento de botellas, golpear a otro en el suelo, entre otros. También habría situaciones en que aparentemente la intensidad no es tan alta, pero los golpes serían reiterados. Se relata, incluso, el caso de una estudiante que se retiró de la escuela a causa de estos hechos.

Otro aspecto del maltrato entre pares es la amenaza que puede darse durante un

conflicto. Esta alude a ocasionar un daño grave, incluso la muerte, al otro estudiante o a su familia, donde puede amenazarse con la intervención de un tercero. En palabras de los estudiantes:

P4: La Victoria da mucha rabia. Cuando nosotros estamos molestando, ella saca la familia (...) P3: Una vez se puso a pelear con la Doris (...) P2: Dijo que iba a venir con su hermano para que le pegara y que la iba a matar. (Segunda sesión)

Por otra parte, las agresiones entre pares son percibidas de manera especial cuando proviene desde compañeros de cursos mayores hacia estudiantes menores. Particularmente, relatan situaciones en que los estudiantes mayores no adecúan su fuerza ni tienen paciencia para jugar con ellos, les quitan sus cosas, no les permiten jugar en el taca-taca, los tratan de forma despectiva, o simplemente los golpean sin razón. Los afectados creen que esto se debe al hecho de ser menores. Un relato que ejemplifica la relación con los compañeros mayores es el siguiente:

P4: Yo una vez casi me saco la ñoña, porque unos cabros de séptimo (...) me agarraron de los pies, de las caderas y me los tiraron (...) P1: Algunos de octavo empiezan a lesear a los niñitos chicos y les tiran los pies. P4: O algunas veces (...) cuando estamos jugando a la pelota, nos quitan la pelota y nosotros tenemos que salir atrás, sino, no entregan la pelota. (Segunda sesión)

Así también es un reflejo de esta situación la fotografía 2A (Figura 1) tomada por los estudiantes. Los estudiantes señalan que en ésta intentaron representar la situación inversa a la que viven regularmente: un compañero pequeño golpeando a uno más grande. Así, ésta fue titulada como: “la venganza del chico”.

Figura 1:

Fotografía 2A. Fotografía Participativa



Cabe destacar que el maltrato entre pares adquiere una dinámica circular, por la cual todos habrían recurrido a las agresiones en alguna oportunidad como una manera de defenderse de las mismas. Esta idea se ejemplifica en los siguientes extractos:

P1: A mí en tercero me hacían burla. Yo me rabié y le pegué a la Rayen. (Tercera sesión)

P4: Estábamos así, bien, y me tira la mochila (...) Y yo le digo, '¿Qué te pasa india e raja negra?'. (Segunda sesión)

P3: A él le han hecho maltrato. E1: ¿Le han hecho o ha hecho? (...) P4: Ha hecho y le han hecho. (Primera sesión)

E1: ¿y por qué la molestas? P4: porque es morena y ella a veces me empieza a pegar patás, entonces yo la molesto y ella lo mismo. (Primera sesión)

Por último, cabe destacar que los numerosos conflictos que relatan los estudiantes no son mediados por las autoridades del colegio, como se vislumbró en el apartado anterior.

Sin embargo, en varias ocasiones son los amigos de los involucrados quienes intervienen en éstos, actitud que es muy valorada por los estudiantes. Como se aprecia en la siguiente cita:

P2: Ese día también nos estaban pegando todos, a mí con mi amigo, el que es más chiquitito, se llama Darío... le pegan, le hacen bullying. Entonces, a mí me carga que le peguen y yo me... y yo lo defiendo, Luis también lo defiende. (...) Porque no hay que dejar botao a los amigos. P3: No, pero igual... porque es él el que busca problemas. P1: Es que nosotros conocemos al Darío desde cuando tenía como tres años (...) P2: Es que él también es chico como nosotros. (Tercera sesión)

6.1.1.4 Clases expositivas, centradas en la escritura mecánica y con escasa participación de los estudiantes

La mayoría de las clases que describen los estudiantes se caracterizan por ser de carácter expositivo, en las que el profesor principalmente dicta y determina ciertas tareas a realizar. En éstas, los estudiantes deben tener un rol pasivo, por el cual deben poner atención, estar en silencio y copiar mecánicamente lo que el profesor les indica. Estas clases, que se centran en la escritura exhaustiva, no captan el interés de los estudiantes. En el siguiente fragmento se refleja la percepción de los estudiantes:

E1: ¿Cómo más aprenden acá? (...) P1: Eh...haciendo tareas. (...) P1: Mmm... a veces nos hacen cosas entretenidas explicándonos, pero a veces no. E1: ¿Ya? ¿Y cómo son cuando no las hacen entretenidas? (...) P1: Nos aburrimos. E1: ¿Y qué hacen los profes? ¿Cómo son esas actividades? P2: Que hacen puro escribir, escribir (...) P1: O sino leer. E1: Ah, y, ¿no les gusta leer? P1: A mí sí me gusta, pero mucho no. (Tercera sesión)

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes deben estar en silencio, salvo cuando el profesor les hace alguna pregunta sobre la tarea que están realizando. En este caso, deben levantar la mano y esperar a que el profesor les ceda la palabra. Sin embargo, no todos tienen la oportunidad para responder a las preguntas, pues la posibilidad de hablar estaría mediada por la preferencia que tendrían algunos profesores por los estudiantes

con mejor rendimiento académico. Este filtro en la participación también se aplica a la resolución de tareas en la pizarra. Como relatan los estudiantes:

P1: Aquí hay dos, dos preferidos (...) P2: Tres. P1: La Rosa, la Carla y el Ángel (...)
P4: Porque la tía los quiere más a ellos. P1: Porque son... son inteligentes y la tía como que dice: 'no, es que acá hay niños que saben resolver súper bien en la pizarra'. Dice, así como mirando así, niños (...) P2: Sí, como que uno está levantando la mano así de los primeros y después la levanta el Ángel, la Rosa o la Carla y es como que, 'Ya Carla', 'Rosa', 'Ángel'. (Primera sesión)

Además, en la cita se puede apreciar que la participación de los estudiantes "inteligentes" sería valorada debido a la capacidad de responder correctamente a las actividades de aprendizaje propuestas por el profesor. Por otro lado, la preferencia se asocia a una relación de cariño, por la cual los profesores querrían más a estos estudiantes.

Otro elemento que caracteriza a la mayoría de las clases es la distribución de la sala, dispuesta en filas, que, como señala un estudiante, dificultaría las prácticas de ayuda entre todos los estudiantes. Como se describe a continuación,

E1: Cuando a alguien le cuesta algo más que al otro, ¿Lo ayudan? (...) P5: Yo sí me ayudo, pero con ella no, porque ella está muy lejos. Ayudo a mi compañero de lado, al Diego. (Primera sesión).

Así también, el elevado número de tareas en las cuales deben concentrarse los estudiantes –en conjunto con los otros elementos- se constituye como una barrera para el aprendizaje, en tanto dificulta la ayuda entre pares. Como señala éste,

E1: ¿Entre compañeros se ayudan? P2: Sí. P1: Un poco sí. P3: Poquitito. P4: Poco es que la tía nos da mucha tarea. (Tercera sesión)

A pesar de no explicar el porqué de esta situación, en consideración de los elementos antes mencionados y de los relativos a la gestión de la disciplina en el aula descritos en el apartado siguiente, se entiende que las tareas se realizan de forma individual. Así, mientras más tareas, menos posibilidades de interactuar y ayudar a sus compañeros.

6.1.1.5 Gestión de la disciplina en el aula: el control permanente del comportamiento de los estudiantes por medio de castigos y refuerzos

El foco de los profesores en la transmisión expositiva de contenidos y en consecuencia, el rol pasivo de los estudiantes, es reforzado por una serie de castigos aplicados sobre los estudiantes que no cumplen con ese rol, denominados por los entrevistados como aquellos que “se portan mal”, “desordenados” o “inquietos”. Estos estudiantes son aquellos que conversan, se ríen, juegan con papeles, no hacen la tarea, no obedecen al profesor o se escapan de la sala.

En cuanto a las razones de estos comportamientos, los estudiantes señalan que estas conductas se explican porque las clases no les resultan interesantes. Frente a esta desmotivación, evaden las actividades y/o buscan maneras de entretenerse, por ejemplo, en la interacción con sus compañeros. Además de los elementos metodológicos – desarrollados en el apartado anterior- que influirían en esta falta de interés, un estudiante señala que se aburre y distrae porque experimenta dificultades para entender los contenidos. Como se aprecia en su relato:

E1: Oye ¿y a ustedes les ha pasado que les dicen que son desordenados? P1: Sí.
P2: Sí, a mí un día... cuando me cuesta tanto la materia y nos falta harta hora, comienza a correr lento el tiempo... y es muy difícil...yo me aburro, y empie-...y cuando están todos tranquilos, yo a veces molesto al Luis y empezamos a puro conversar, hablamos de Halloween, volantines (...) Y la tía dice, ‘ya Ignacio, Luis, quedan anotados y afuera de la sala’. (Tercera sesión)

Tal como se describe en la cita, los comportamientos considerados como disruptivos, son sancionados sin dialogar con los estudiantes. Estos castigos pueden ser retos, anotaciones, envíos a la oficina de los directivos, citaciones a apoderados, asistir a otros cursos donde deben realizar actos que los exponen a la humillación de sus compañeros, obtener la condicionalidad de su matrícula y en última instancia, la expulsión del colegio. Al respecto, los estudiantes señalan que, en vez de estos castigos, preferirían que los profesores conversen con ellos cuando tienen estas conductas, tal como hace un docente, quien habla con ellos afuera de la sala y luego les permite re-ingresar a la clase.

En relación a esto, los estudiantes indican que es posible aprender de otras formas, no sólo a través del castigo. En sus palabras, la “enseñanza” sería una opción:

P4: Si yo fuera profesor y un niño está jugando en mi sala de clases yo no lo anotaría, porque es un niño, todavía no sabe lo que hace, yo le enseñaría. E1: ¿Le enseñarías? P3: Yo igual, alguno, eh...yo si fuera profesor también haría lo mismo, pero también los niños tienen que aprender de otra forma, no estar siempre anotándolos y a lo mejor enseñándole, dándole otras oportunidades, diciéndole “no hagas eso”, más fácil que anotar. (Primera sesión)

Además de las sanciones aplicadas a los estudiantes que no se adecúan a las normas del profesor, habría refuerzos para los estudiantes que sí se ajustan a dichas normas:

P2: La tía como que dijo: ‘Va a haber un premio, ya, vamos a ver a quién elijo – y la tía dijo- él que se porta bien’. E1: Eligió así como al azar. P2: No, como que la llamó y le dijo ‘Rosa, es que una cuestión’ y la Rosa después nos saca pica y dice: ‘¡Ay, la tía me eligió a mí!’. E1: Ya. P3: Sí también es injusto, porque yo quería ir al taller de periodismo, no me eligió y eligió a la Rosa y la Rosa no fue. (Primera sesión)

Como se refleja en la cita, los profesores seleccionan a estos estudiantes, quienes generalmente coinciden en ser aquellos con mejor rendimiento, para participar en distintas actividades de aprendizaje. Estas actividades pueden ser eventos especiales dentro de la escuela, talleres extra programáticos o incluso, ocupar cargos de la directiva del curso.

En síntesis esta gestión de la disciplina se constituye en una barrera, en tanto por medio de un sistema de castigos y refuerzos se otorgan más oportunidades de aprendizaje y participación a los estudiantes con mejores resultados académicos y con mejor comportamiento.

6.1.1.6 Emociones negativas predominantes en el clima escolar

Los estudiantes mencionan frecuentemente a lo largo de sus relatos emociones negativas en relación a su experiencia escolar. Así por ejemplo, señalan que son escasas las ocasiones en que se sienten felices dentro de la escuela y, por el contrario, algunas de las

emociones asociadas a la escuela son el rechazo, la ansiedad, la rabia y la pena.

El rechazo hacia su escuela es la impresión general que dan los estudiantes cuando se les pregunta por las sensaciones que ésta les provoca. Describen este rechazo de forma muy concreta relacionándolo con náuseas o también asociado al aburrimiento que caracterizaría su estadía en este espacio.

La ansiedad y el miedo se asocian a las situaciones de evaluación, como pruebas o la resolución de ejercicios en la pizarra, en las cuales sentirían dichas emociones por no saber si darán la respuesta esperada por el profesor y/o por el simple hecho de exponerse a sus compañeros. Esto se puede apreciar en el diálogo generado en torno a la fotografía 1F (figura 2):

E1: ¿Cómo está el niño que está ahí adelante? P3: Yo creo que está asustado, porque está así po' y yo me pongo así mismo y me empieza a dar cosquillas. P4: Está asustado porque no sabe la respuesta P3: Cosquillas en la guata cuando salgo a la pizarra... hasta me equivoco, boto el plumón de nervios, me pone a transpirar la mano (Primera sesión).

Figura 2:
Fotografía 1F. Foto-elicitación.



Por otro lado, la rabia y la tristeza se asocian principalmente a las situaciones de maltrato entre los distintos miembros de la comunidad. Como señala una estudiante,

P1: Yo un día, estaba... estoy mal...igual yo me siento mal con la Karina, porque (...) porque unas niñitas del quinto E le tienen mala a la Karina, la empujan (...) la empujan, le dicen cosas feas...y la Karina se pone triste, pero yo le digo a la Karina que no la pesque. (Segunda sesión)

Además, los estudiantes no se sienten parte de la escuela, ni se sienten queridos en ésta, debido a los múltiples elementos mencionados en la descripción de las distintas barreras. En palabras de los estudiantes:

E1: (...) ¿Ustedes se sienten parte de la escuela o no? P3: Yo no. E1: ¿Por qué no? P3: Porque me molestan, no me escuchan, no me hablan, todos me tienen mala, y eso. (...) E1: Ya ¿y usted se siente parte o no? No... ¿Por qué? P1: ¡Porque me cae como el orto el colegio!, ah! y lo otro... porque me cae mal el director. E1: Ya, ¿y por qué no? P3: No, porque no me gusta estar acá. (Segunda sesión)

En esta misma línea, muchos de los participantes declaran que no les gusta estar o ir al colegio y que preferirían no hacerlo. Incluso comentan con frecuencia episodios en que se escaparon del colegio, la sala o llegaron tarde a clases. Es importante mencionar que, en un par de ocasiones, los estudiantes describieron su escuela en términos negativos, en tanto no la perciben como un espacio en el cual es posible aprender o en el que exista la intención de enseñarles. Como se aprecia en el siguiente fragmento:

E1: ¿Cuándo tú te sientes escuchada en esta escuela maravillosa en la que estás?
P5: ¡ya! E1: ¿qué? P5: no es maravillosa porque hay que aprender. E1: no es maravillosa... P1: no es maravillosa en una escuela que no te... no te enseñen.
(Segunda sesión)

En síntesis los estudiantes perciben un clima institucional marcado por emociones negativas que repercuten en su motivación por asistir a clases y a la escuela.

6.1.2 Recursos para el aprendizaje

6.1.2.1 Los pares: la principal motivación para asistir a la escuela

Como se vio en el apartado anterior, los estudiantes tienen actitudes de rechazo hacia la escuela y asocian primordialmente emociones negativas al ambiente escolar. Sin embargo, muchos de ellos señalan que la razón más importante para asistir al colegio es la posibilidad de encontrarse con sus amigos y compañeros. Expresan que lo que trae más alegría a su rutina escolar es poder reírse con sus compañeros. Como se manifiesta en el siguiente fragmento:

E1: Ya, ¿y ustedes cuándo están felices en la escuela? P1: En la escuela, yo nunca.
(...) P2: Yo cuando me hacen reír, cuando la Doris, el Mario, el Ángel hacen chistes.
(Segunda sesión)

Así también, valoran el hecho de poder participar en juegos grupales con sus pares y poder conversar diversos temas con sus amigos, relativos a su familia, escuela u otros.

Cabe destacar que todas estas acciones se desarrollan principalmente durante las actividades escolares no lectivas, como el recreo o durante la hora de colación. En el

transcurso de las clases estas acciones también se dan, provocando alegría en los estudiantes, a pesar de las sanciones que pueden recibir por éstas. Como se observa en el siguiente diálogo generado en torno a la historia n°2 (Figura 5):

P3: [Respecto a la niña desordenada de la historia]...la mayoría se parece a mí, pero a mí no me mandan a la inspectoría (...) me mandan pa' afuera no más. E1: ¿Y por qué te mandan para afuera? P1: Porque se ríe mucho. P4: Porque me pongo a... me pongo a leer con el Rodrigo y el Ángel y estamos 'guajaja' cuando habla el profesor. (...) E1: Por ejemplo tú, Mario, tú que te sientes un poco identificado (...) ¿Te sientes triste a veces igual? P4: No. E1: ¿No te sientes triste? P4: ¡Me siento feliz! (Tercera sesión)

Figura 5:

Historia ficcional N° 2

Tengo una compañera que es muy desordenada, le cuesta mucho poner atención en clases. A veces hace ruidos molestos cuando la profesora habla y no puedo escuchar bien. Los profesores la castigan muy seguido, incluso la echan de clases y la envían a inspectoría. El otro día me dijo que estaba triste porque todos se enojan con ella por ser desordenada y, además, no entendía muy bien la materia y por eso ha bajado sus notas.

6.1.2.2 *La importancia del recreo como espacio de entretenimiento y de convivencia con los pares*

En directa relación con el sub-apartado anterior, los estudiantes realizan el recreo como un espacio en el que se divierten, en comparación con las clases en las cuales se aburren y se cansan de escribir. La principal razón de la valoración de este espacio recae en la posibilidad que brinda de interactuar libremente con los pares, ya que en éste los estudiantes pueden compartir, conversar y jugar con sus amigos y compañeros de distintos cursos. Como se aprecia en el siguiente extracto:

E1: ¿Qué hacen ustedes en los recreos? P1: Jugamos. P4: Jugamos o conversamos. Jugamos a pillarnos (...) nos contamos cosas (...) E1: ¿Cuál es la parte del día que más les gusta? P2: Recreo. P3: Recreo E1: ¿Y por qué? P2: porque es más entretenido P1: porque no tenemos que escribir. P2: igual como las otras clases que nos estamos quejando de escribir mucho porque nos dolían las manos. P3: pero igual el recreo esta fome a veces porque algunos se ponen a jugar en otra cosa y a veces algunos quedan solos, pero igual nos juntamos todos, la mayoría así del curso y se junta. (Segunda sesión)

En relación a la posibilidad que brinda el recreo de que todos se reúnan, un estudiante señala que una de las potencialidades de este espacio es que fomenta la unión de los cursos.

6.1.2.3 Elementos de clases que despiertan el interés de los estudiantes: la variedad de recursos; las tareas expresivas y creativas; la flexibilidad en la enseñanza y la posibilidad de participar

A pesar de la preponderancia de barreras en las clases, los estudiantes también describen ciertos aspectos que contribuyen a su aprendizaje. Entre estos se encuentra el uso de recursos que despiertan su interés; la realización de tareas que permiten su expresión creativa; la flexibilidad en la entrega de apoyos y la posibilidad de participar.

Entre los recursos más destacados por los participantes se encuentra el juego, actividad que puede movilizar el interés por dos vías. Una forma es la utilización del juego como un medio para la enseñanza, tal como se vislumbra en la siguiente cita:

E1: ¿Y cómo sería más entretenido [aprender]? P5: Haciendo juegos como en, en inglés. P2: Jugando, hay hartos juegos. (Tercera sesión)

Otra forma de usar el elemento lúdico es mediante la facilitación de juguetes que los niños pueden utilizar durante la clase, objetos que resultan motivantes para ellos:

P4: Cuando nosotros estábamos con la profesora Teresa...P2: La pasábamos súper bien. (...) P1: Ahí nos dejaban jugar con los juguetes de uno, ¿te acordai? P4: Oh sí,

era bacán. Hasta en tercero nos pasaban juguetes pa jugar. P5: O en segundo la última hora. (Segunda sesión)

El interés que los juguetes despiertan en ellos se refleja también en el relato de los estudiantes cuando se refieren a su experiencia sobre asistir a la sala de Kinder, una de las sanciones que deben cumplir debido a su comportamiento:

E1: ¿Cuándo están castigados los llevan a otras clases? P1: A otro curso. E1: ¿A otro curso? ¿Y qué curso? P2: A kínder (...) E1: ¿Y qué hacen en kínder cuando los llevan? (...) P4: Tenemos que hacer las cosas que hacen los demás, los niñitos chicos. Si no, tenemos que estar en un rincón mirando la pared así. ((Risa)) Todo el rato (...) E1: ¿Y les gusta ir para allá o no? P1: Sí, mejor que acá. P3: Sí, igual po. (...) E1: ¿Y por qué? P4: Porque estoy sentao y estay mirando la pared. P1: Y más encima hay juguetes. (...) E1: ¿Y pueden jugar con ellos? P3: No. ((Risas)) E1: Los miran no más. P1: Sí, dijimos... '¿Cómo estaríamos jugando con esos juguetes?'. P2: Sí, pensamos... (Tercera sesión).

Como se describe en la cita anterior, el juego es una actividad que los motiva mucho, tanto que el solo hecho de tener juguetes a su alrededor los hace sentirse mejor que en su propia sala. Además del juego existen otros recursos pedagógicos como la música o la utilización de alfombras para dormir, que generan un clima de aula en el cual los estudiantes pueden sentirse tranquilos y relajados.

Por otro lado, los estudiantes prefieren las actividades de aprendizaje que favorecen su expresión y creatividad -como la creación de cuentos, poemas o dibujos-, en vez de las actividades más tradicionales. En sus palabras:

P4: A nosotros nos gusta más así escribir, pero no escribir así de tarea, sino que escribir poemas, cuestiones. P1: Todo eso. P2: Si. P3: Si. P1: O dibujar. E1: y sienten que... P2: Dibujar y todo eso. (...) P2: Porque nosotros tenemos una clase de eso, la de... (...) P3: Taller. P4: Taller didáctico. P1: Taller de juegos didácticos. P2: Ahí hacemos poemas cuentos, y dibujamos. (Primera sesión)

Como se observa en la cita, los estudiantes contrastan la escritura “de tarea”, relacionada con la copia de lo que indica el profesor, con la escritura con un fin creativo.

Además de la valoración de la variedad de recursos y de actividades de aprendizaje, los estudiantes también aprecian la disposición que tienen algunas profesoras para flexibilizar su enseñanza en función de las dificultades de los estudiantes, por ejemplo, variando la forma de presentar los contenidos.

Por último, otro aspecto que se identifica como un recurso para el aprendizaje es la posibilidad de participar dentro del aula. En este sentido, los estudiantes valoran a los profesores que recogen su opinión en diversos ámbitos, diferenciándolos de aquellos que sólo les hacen preguntas referidas a las tareas. Destaca el caso de una profesora quien, además de preocuparse por el bienestar emocional de los estudiantes, se interesa en las opiniones que tienen para mejorar la calidad de las clases y la institución:

P2: [Refiriéndose a la profesora Andrea] Sí, ella siempre anda pidiendo las opiniones para hacer mejor esta escuela, ella dijo que cuando ella era chica, le faltaba más entretención, por eso quiere hacer más entretenida la escuela. (...) E1: y con respecto a otras cosas, de la escuela en general, ¿A ustedes les preguntan?, ¿los hacen votar alguna vez? ¿O las decisiones no pasan por ustedes? P1: no, no pasa por nosotros. P3: la tía Andrea sí que nos hace. P1: ella sí, pero las otras tías no. P2: no, las otras no... algunas veces opiniones para contestar una pregunta de una tarea pero nada personal, en cambio la tía Andrea nos pregunta las cosas personales y los problemas que ella, si es que puede, arregla. (Segunda sesión)

6.1.2.4 Relación de cercanía y confianza con algunas profesoras

Los estudiantes describen a dos profesoras que contribuyen a su aprendizaje, gracias a la relación de cercanía y confianza que establecen con ellas. Un elemento central de esta relación es el cariño mutuo que ambos se tendrían: los estudiantes dicen quererlas mucho y, a la vez, sentirse queridos y valorados por igual.

Ahora bien, una de las características de esta relación es el interés que muestran las docentes por la vida de los estudiantes, indagando en situaciones que pudieran estar

afectándolos emocionalmente. Dicho interés se aprecia en una experiencia relatada por los estudiantes, donde además recalcan la importancia de que la profesora respete su opción de compartir o no sus problemáticas:

P4: igual a veces nos ponemos tristes por algo y nos preguntan por qué y nosotros les comentamos. P3: yo le tengo confianza a la tía Andrea, que es una profesora que está estudiando (...) la otra vez ella preguntó qué nos faltaba a nosotros y nos dijo 'del 1 al 10', y yo dije '9' y me preguntó por qué y yo le dije porque me faltaba mi papá, que se había ido. Le tenemos confianza porque le contamos cosas a ella y no está, por ejemplo, diciendo 'ah ya, cuéntenme, cuéntenme', espera a que nosotros le digamos. (Segunda sesión)

Por otro lado, estas profesoras realizan clases con variados recursos metodológicos y recurriendo a distintas maneras de presentar los contenidos. Así por ejemplo, utilizan la música, alfombras para dormir, juegos, dibujos, entre otros elementos que motivan a los estudiantes, les permiten sentirse más cómodos en el aula y comprender mejor los contenidos. Un ejemplo de lo anterior se relata en el siguiente extracto:

E1: ¿Y ustedes sienten que los profesores los quieren? P5: no, nunca nos han querido. P1: lo único que piensan es que si ellos nos enseñan, van a ganar plata (...) E1: ¿por qué tú piensas eso P1? P1: porque nos hacen escribir, escribir, escribir. Y qué hacen con este niño, para que aprendamos mejor fácilmente. Pueden hacer eso como la tía Andrea. E1: ¿La tía Andrea hace eso? P1: sí po, que es ayudante, ella viene de la universidad a veces los días martes, entonces, ella hace eso cuando la dejan sola... a veces ella empieza a dibujar. (Segunda sesión)

Como se aprecia en la cita, los estudiantes hacen explícito el vínculo entre el cariño que sienten las docentes y el uso de distintas estrategias de enseñanza para que todos aprendan.

Asimismo, esta relación se distingue por la implicación en el aprendizaje que promueven estas profesoras, en tanto permiten a los estudiantes participar en la decisión o mejora de ciertos aspectos de la clase, por ejemplo, pidiéndoles ayuda para escoger material

pedagógico o solicitando opiniones sobre cómo mejorar su enseñanza.

Otras características que los estudiantes valoran de la relación con estas profesoras son: el trato justo que tienen con los estudiantes, haciendo sentir a todos respetados y queridos sin manifestar preferencia sobre algunos; la expresión explícita de su cariño y de lo agradable que es compartir tiempo con ellos; la resolución de problemas y/o condiciones que los afectan, siempre que esté dentro de su alcance; la declaración de las docentes de que el curso es como una familia que debe estar unida; y que les permiten satisfacer algunas necesidades básicas, por ejemplo, abrir la puerta cuando sienten calor o comer cuando tienen hambre.

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes declaran tener mucho aprecio por estas profesoras. Por lo mismo, el momento en que una de estas docentes abandonó la jefatura del curso, es recordado con mucha tristeza y como un tiempo difícil para el curso. Incluso, expresan que actualmente la extrañan mucho y que nunca van a olvidar los momentos que vivieron con ella. Ante la separación definitiva de estas dos profesoras – pues las dos estarían próximas a abandonar la escuela- , los estudiantes han llevado a cabo o piensan en organizar actividades como curso, que dan cuenta de la relación cercana que establecieron con ellas. Respecto a una de las docentes, tienen dos ideas: una es realizar una colecta para juntar dinero y así ayudarla en su etapa de jubilación. La otra idea, que resume muchos de los elementos planteados, se describe a continuación:

P4: Yo pienso que la profesora es buena profesora, y no sé, nosotros pasamos buenos momentos con ella, y yo quiero como hacer como una colecta pa' ella pa' que se vaya con una... así con un recuerdo de nosotros, con una... una foto de todos nosotros, todos unidos...todo unidos. Para que tengamos así una foto súper linda, para que nosotros podamos así como convivir con ella. Que nos tenga así como... nunca lo vamos a olvidar. (Segunda sesión)

En cuanto a la otra profesora, comentan haberse organizado y haber realizado una protesta dentro de la sala de clases para que la profesora no se vaya de la escuela.

6.1.2.5 Valoración positiva de la profesora de apoyo

En general, los estudiantes valoran la presencia de otra profesora dentro de la sala, dado que ésta puede ayudarlos de forma personalizada en caso de que estén teniendo dificultades para concentrarse o para entender algún contenido. Con este fin, la docente puede adecuar las actividades de la clase a cada estudiante, planteando problemas distintos a los que inicialmente son propuestos para todos. En el siguiente fragmento se da cuenta de lo anterior:

E1: ¿Y Acá en su curso pasa que viene la profesora de integración? (...) P1: sí, ayuda a todos. P2: Si, a veces nos explica cómo... ya, por ejemplo (...) P3: Cuando (...) un niño no... no puede concentrarse, cualquier cosa, ella sola lo ayuda. P1: Si, y por ejemplo cuando no entiende...no entiende, nos empieza a hacer suma con otras cosas. P2: Hasta que llegamos. P1: Si, hasta que ya entendemos y eso. (Tercera sesión)

A pesar de que, la mayoría de los estudiantes indican que una de las profesoras de apoyo ayuda a todos, hay quienes señalan que la mayor parte del tiempo sólo ayuda a los niños que son parte del Proyecto de Integración Escolar (PIE); no obstante, preferirían que ayudara a todos.

E1: Oye, ¿y la tía no los ayuda a ustedes? P4: No. P2: No, nos ayuda. P4: Digo, de ayudarnos sí, pero pocas veces la verdad. Viene... P3: Casi una vez al año. P4: ... como tres veces a la semana y no ha ayudado. E1: ¿Y por qué no los ayuda? P3: Porque ella ayuda a sus alumnos. P4: Porque dice... como que no es su cargo ayudarnos a nosotros, porque no vamos nosotros a Integración, a clases con ella. E1: Ah, ¿y ustedes preferirían que igual les ayudara cuando no entienden? P2: Sí. P1: Sí. (Tercera sesión)

6.1.2.6 Valoración del aprendizaje entre pares

Otro recurso para el aprendizaje se refiere al aprendizaje entre pares, tema que será desarrollado más profundamente en el apartado siguiente en el cual se describen los

significados asociados a éste. Sin embargo, cabe destacar el carácter de apoyo que éste representa para los estudiantes.

En términos generales, las prácticas de ayuda espontánea entre pares se constituyen en un recurso, pues, a través de ellas, los estudiantes se prestan apoyo mutuo de distinto tipo, por ejemplo, se ayudan en las dificultades para entender algún contenido de clases o se enseñan cosas relacionadas con intereses propios. Así también, valoran mucho el trabajo en grupo, a pesar de que dentro del aula no se dé muy frecuentemente, y lo relacionan con una serie de beneficios para su aprendizaje.

6.2 Significados asociados al aprendizaje entre pares

Esta categoría responde al segundo objetivo específico por medio de tres subcategorías emergidas del análisis. La primera refiere a la manera en que los estudiantes comprenden la ayuda entre pares dentro del aula. La segunda tiene relación con la comprensión de la ayuda fuera del aula. La tercera alude a algunas contradicciones referidas a la aceptación y valoración de la diversidad observadas en los relatos.

6.2.1 Comprensión de la ayuda entre pares dentro del aula

Los estudiantes reconocen a sus propios compañeros como un apoyo importante para su aprendizaje, además del profesor. Este apoyo o ayuda dentro del aula puede tomar múltiples formas. Así, ayudar a un compañero puede significar explicar algo que el otro no entiende, compartir las respuestas correctas de un ejercicio de clase –evaluado o no-, facilitar materiales que el otro necesite o apoyar a un compañero que tiene actitudes que no se adecuan a los requerimientos disciplinares de las clases, como estar desatento a la clase o ser “inquieto”. En relación al último punto, el apoyo consistiría en motivar al compañero a que realice las tareas de aprendizaje o que ponga atención durante las actividades.

La ayuda entre pares es valorada de forma positiva por los estudiantes, sin embargo, la disposición en filas reduce la posibilidad de incrementar este apoyo. El trabajo grupal, realizado con poca frecuencia, es más valorado que las actividades individuales o en parejas, pues sería más entretenido. Además, aprecian esta modalidad porque pueden

conocer a sus compañeros, compartir con ellos y colaborar entre sí, logrando mejores aprendizajes y consiguiendo los resultados esperados con mayor facilidad. Como se describe en el siguiente extracto referido a la fotografía 1D (Figura 3):

E1: ¿Qué les parece (...)? P3: Si entretenido, porque... comparten.... el grupo, cuando hacen grupo, comparte. (...) P4: Yo encuentro que está bueno lo que hacen, porque así se les agranda la creatividad. E1: ¿Porque están trabajando en grupo? P4: Sí. (...) E1: ¿Y sienten que es bueno para ustedes trabajar en grupo? P2: Sí. P1: Sí. P3: Eh, yo. Porque nos queremos conocer más. E1: Ya. ¿Y les cuesta menos aprender cuando están en grupo? P1: Sí, porque si por ejemplo (...) te equivocai en una respuesta, el que está al lado tuyo te ayuda. Te recorrije. (Primera sesión)

Figura 3:

Fotografía 1D. Foto-elicitación



6.2.2 Comprensión de la ayuda entre pares fuera del aula

En menor medida, los estudiantes mencionan ayudarse a aprender contenidos fuera del aula, ya sean relacionados con las actividades de clase o con intereses particulares.

Esto último se ve reflejado en el siguiente relato en que dos estudiantes dan cuenta de un aprendizaje mutuo en torno a temas de su interés:

E1: ¿Y fuera de la sala de clases, ustedes aprenden? P2: Sí, yo... al Luis (p1) le enseñó cosas que yo sé, y él me enseña cosas que yo no sé. E1: ¿Como qué cosas? P1: De la música. E1: ¿En serio? P2: Sí. P1: Me gusta harto. P2: Él me enseña de volantines. (...) P1: Y jugar a la pelota un poco igual. (...) P2: Y yo te enseñó a correr. (Tercera sesión)

Por otra parte, mencionan que uno de los juegos más populares durante el recreo, el tacataca, requiere habilidades de trabajo en grupo. Al igual que en el trabajo grupal dentro del aula, esta instancia se liga con la posibilidad de compartir y entretenerse junto a otros.

6.2.3 Contradicciones sobre la aceptación y valoración de la diversidad en los pares

En el discurso de los estudiantes es posible identificar ciertas ideas contradictorias respecto a las formas de entender y abordar la diversidad, que se concretizan en relación a los pares.

La primera contradicción se evidencia al contrastar una aparente aceptación de la diversidad en el relato de los estudiantes con la denominación peyorativa de los estudiantes con discapacidad. Si bien los estudiantes aceptan que todas las personas se diferencian en múltiples aspectos, ya sean físicos, en formas de pensar, características de la personalidad, etc., al mismo tiempo, señalan que los niños con discapacidad serían distintos a la mayoría, pues padecerían una condición negativa: un problema, una enfermedad, un defecto. Así, es frecuente que se refieran a ellos como “enfermitos”, “inválidos”, “incapacitados” o “niños con problemas”. Como se aprecia en la siguiente cita, extraída del diálogo en torno a la fotografía 1J (Figura 4):

P2: Una niña incapacitada, así, está colocando mucha atención, igual como los otros, pero el niño de al lado, le quiere decir como algo, le quiere decir como ‘Síndrome de Down’, le quiere decir algo (...) P1: La quiere molestar. P2: Le quiere decir como (...) un garabato, la quiere molestar, por su defecto. E1: ¿Y por qué

creen que la quiere molestar? P2: Porque es pesao. P1: Es diferente. E1: ¿Por qué es diferente? ¿Y no todos somos diferentes? P1: Eh, todos somos diferentes. P3: Sí, todos somos diferentes, hay unos enfermos, más altos, nadien es perfecto. P2: Unos más altos, unos más negros, unos chocolitos, unos blancos... P4. Uno con la ñata más aplastada. (Primera sesión)

Figura 4:

Fotografía 1J. Foto-elicitación



La segunda contradicción se da porque, por una parte, los estudiantes manifiestan que habría distintas maneras de aprender y por ende, todos pueden experimentar dificultades en el aprendizaje. Mientras que, por otra parte, señalan que sólo algunos estudiantes, particularmente aquellos que asisten al proyecto de integración escolar (PIE) o que tienen alguna discapacidad física o intelectual, tendrían estas dificultades distinguiéndose de los demás. Esta última idea se aprecia en el fragmento a continuación:

E1: ¿y qué significa ser niño de integración? (...) P3: que tienen algunos problemas pa aprender E1: ya ¿y algunos no más tienen problemas para aprender y otros no

tienen problemas para aprender? P3: sí (...) algunos. E1: ¿cuántos, por ejemplo, aquí del curso?, ¿cuántos tienen problemas para aprender? P3: como tres. (Primera sesión)

En esta misma línea, hay ideas divididas respecto a la escolarización de los estudiantes con discapacidad en colegios especiales o regulares. Varios estudiantes señalan que no debieran ser parte de las escuelas regulares, sino que deberían asistir a colegios especiales donde haya sólo niños en esta condición, a instituciones como la Teletón u hospitales. En cambio, otros creen que es posible su escolarización en escuelas regulares. Como se aprecia en la siguiente cita,

E1: ¿Oye, y ustedes dónde creen que tienen que estar los niños con Síndrome de Down? P3: Yo sé (...) P3: En el psicólogo. E1: ¿En el psicólogo? P2: No. E1: ¿Dónde tienen que estar? (...) P4: En una escuela especial. P2: En una escuela especial. P1: ¡Psicológica! P2: Ahí...que las mamás los cuidan, los teletón pueden estar. E1: Ah, y las mamás los cuidan, ¿y no podrían estar aquí? P2: Sí, porque ellos igual son más inteligentes. (Primera sesión)

La tercera contradicción refiere a la valoración de la diversidad como un recurso en su aprendizaje. Por una parte, los estudiantes señalan que les agrada que todos sean diferentes y que les gustaría tener compañeros nuevos, pues sería entretenido tener la posibilidad de aprender de ellos. Asimismo, sería enriquecedor aprender sobre otras culturas, por medio de compañeros que provengan de otros países. Sin embargo, manifiestan su rechazo hacia los estudiantes con una tendencia homosexual, con quienes no les gustaría compartir y, como se mencionó anteriormente, en ocasiones ni siquiera vislumbran la posibilidad de poder compartir con estudiantes con discapacidad en su escuela.

6.3 Propuestas de los estudiantes para mejorar su aprendizaje en la escuela

Esta categoría responde al tercer objetivo específico por medio de siete subcategorías emergidas del análisis: la transformación de los espacios; la modificación de la organización de la jornada escolar; la mejora de la relación y organización entre pares; el derecho a la expresión de la identidad; la transformación del curriculum y la

implementación de medidas que fomentan el interés en éste; y un servicio de alimentación justo y variado. Cabe destacar que gran parte de las propuestas se obtuvieron mediante la profundización en la que sería escuela ideal de los estudiantes.

6.3.1 La transformación de los espacios en la escuela

Gran parte de las propuestas que desarrollaron los estudiantes hicieron referencia a modificar elementos de la infraestructura del colegio. Estos cambios podían referirse al arreglo de la infraestructura en mal estado, a la apropiación de los espacios actuales dándoles un nuevo uso, o bien, a la creación de nuevos espacios con el objetivo de fomentar el contacto con la naturaleza, permitir el desarrollo de disciplinas deportivas o artísticas y/o otorgarle un carácter más colorido y entretenido a la escuela.

6.3.1.1 Arreglo de la infraestructura en mal estado

Una de las primeras propuestas que surgió en la mayoría de los estudiantes fue la mejora de algunas de las instalaciones del colegio, principalmente los baños y su sala. En cuanto a los primeros, señalan que estos se encuentran en mal estado, tienen un aspecto desagradable y carecen de las medidas de higiene apropiadas. Por esto, la propuesta apunta en esta dirección: arreglar las instalaciones, asegurando que las puertas funcionen adecuadamente; pintar las paredes y proveer de recursos como papel higiénico, jabón, basurero y desodorante ambiental.

En cuanto a la sala de clases, la propuesta principal consiste en arreglar ciertos desperfectos en el techo por el cual se generarían condiciones de higiene desfavorables. Específicamente, los estudiantes relatan que el material endeble del cual está hecho el techo provoca la aparición de hongos y goteras, lo que en ocasiones conduce a la inundación de la sala, situación que ellos mismos deben resolver de forma temporal.

Otros elementos que les gustaría mejorar son la puerta de la sala y el suelo del patio techado. Les gustaría que la primera fuera más liviana, adaptándose a la fuerza de los niños, y por otro lado, que una de las canchas se transforme en un espacio seguro, pues el material del piso sería muy resbaladizo y ocasionaría muchos accidentes.

Estas propuestas además de apuntar a brindarles condiciones más higiénicas, cómodas y seguras, tendrían otro propósito, mencionado en la siguiente cita:

E2: ¿Por qué quieren arreglar las puertas, los baños y todo eso? (...) P5: Para que sea una escuela mejor, para que los niños nuevos tengan buena impresión de la (...) P2: Sí, tengan una buena impresión de la escuela. E2: ¿Pero cuál es la idea? P4: (...) arreglar lo que está malo. P5: Arreglar estas cosas que (...) dan mal ejemplo y dar buena impresión de la escuela. (Tercera sesión)

Como se observa en el relato, otro objetivo de estas mejoras a la infraestructura es que la institución dé una buena impresión a los estudiantes que recién ingresan a ésta.

6.3.1.2 Apropriación de los espacios sin uso

Existen ciertos espacios dentro del colegio a los cuales los estudiantes les darían un nuevo uso, principalmente los patios. Los estudiantes describen uno de éstos como un espacio descuidado, que nadie ocupa y donde está prohibido el ingreso de los estudiantes:

E1: ¿Y por qué les gustaría un parque? P3: Pa' los niñitos chicos, porque ahí no se puede entrar y nadie lo ocupa, dejan puras sillas (...) P2: (...) No nos dejan entrar ahí. (Tercera sesión)

Como se aprecia en el relato, por un lado, los estudiantes quieren apropiarse de este espacio, permitiendo el ingreso de los estudiantes, y por otro lado, les interesaría transformar este espacio en un parque en el cual puedan jugar sus compañeros de cursos menores.

Además, los estudiantes se refieren a un espacio amplio sin uso que se encontraría en la parte trasera del colegio, el cual les gustaría transformar en una cancha de fútbol. Por último, un estudiante señala que deberían sacar un quiosco en el que nadie compra.

Cabe destacar que en los tres casos los estudiantes identifican un sitio o construcción que estaría sin uso dentro del colegio y proponen re-utilizarlo de forma que sea un aporte para ellos o en el caso del quiosco, su retiro sería precisamente por su inutilidad. Así, se

apropiarían de los espacios que existen actualmente en la institución, dándoles un uso que va de acuerdo a las necesidades que ellos identifican -como jugar fútbol y brindar un espacio para los más pequeños-, incluso ocupando un lugar que les está prohibido.

6.3.1.3 Reestructuración completa de los espacios

La mayoría de las ideas asociadas a una escuela ideal en la que todos y todas aprendan, implicaban la construcción de una infraestructura nueva en la que pueden identificarse tres características centrales. Una de ellas se refiere a la incorporación de espacios aptos para aprender distintas disciplinas artísticas y/o deportivas. Otra de ellas alude a la presencia de espacios que permitan a los estudiantes contemplar o contactarse con la naturaleza. Por último, se propone una apariencia colorida y “entretenida” del inmueble.

En primer lugar, los estudiantes imaginan una nueva escuela con múltiples áreas deportivas, como canchas de fútbol, básquetbol y tenis, pistas de patinaje, skate y atletismo, y piscinas de natación. También mencionan que en su escuela ideal habría una sala de cine y señalan que les gustaría aprender otras disciplinas artísticas como el folclor o las artes plásticas.

En segundo lugar, los estudiantes enfatizan que les gustaría tener múltiples espacios en los cuales puedan contemplar la naturaleza, por ejemplo, les gustaría que el techo del comedor estuviera hecho de ventanales que le permitieran ver el cielo, o tener clases en un balcón para poder apreciar el paisaje. Por otro lado, enfatizan que la escuela debería estar en un entorno más natural, en que hubiera plantas, arbustos, parques, plazas e incluso, uno de los grupos planteó que la escuela debiera estar en el campo.

En tercer lugar, se destaca la escuela como un espacio de entretención, en el cual podrían existir juegos de diverso tipo, como columpios o toboganes. También se propone que la escuela sea colorida y que hubiera mobiliario con formas llamativas, por ejemplo, un reloj gigante o sillas con formas novedosas. Todos estos elementos apuntan, según los estudiantes, a transformar el carácter monótono que tendría la escuela actual.

Por último, existen otros elementos mencionados por los estudiantes que cuestionan drásticamente los límites y divisiones del espacio. Así proponen que la escuela no

tenga rejas, para tener la libertad de salir cuando quieran. Además, se planteó la eliminación de las salas de clases.

6.3.2 La modificación de la organización de la jornada escolar

De forma frecuente, los estudiantes plantearon la reducción de la jornada escolar, proponiendo que la duración de ésta fuese entre una y siete horas. Así también, los estudiantes proponen retrasar la hora de ingreso a clases, pues actualmente consideran que deben levantarse muy temprano para llegar puntuales.

Además de los nuevos horarios, los estudiantes proponen una reorganización del tiempo destinado a las distintas actividades. Principalmente, plantean la reducción significativa de las horas de clases y el aumento del tiempo y/o la frecuencia del recreo. La siguiente cita da cuenta de lo descrito:

P4: Yo digo una propuesta (...) [que] tuviéramos una media hora de cada recreo, pero el más largo duraría una hora como con diez minutos, cinco minutos. Y saldríamos (...) a las cinco de la tarde. Y tuviéramos tres recreos. (...) P5: Sería imposible porque si sería una hora de recreo, entonces estaríamos ¿cómo cuántas horas de clase en la semana? P3: Pero sería mejor (...) entraríamos más... tarde y saldríamos más tarde también po, mejor po. P4: Si mejor, porque lo pasaría mejor con mis amigos, pasaríamos así como más unidos. (Segunda sesión)

En cuanto a los beneficios de esta medida, un estudiante señala que podría entretenerse más con sus amigos y que esto les permitiría ser más unidos.

Así también, los estudiantes mencionan que el tiempo destinado a las tareas – comprendidas según se explicó anteriormente- debería ser reducido, pues es excesivo sumando las tareas de clase y las que deben realizar después de la jornada escolar.

Cabe destacar que en el grupo que se planteó la eliminación de la sala de clases o, incluso en los demás, no quedó claro cuáles serían los tiempos para desarrollar las múltiples disciplinas que les gustaría aprender, sólo se presume que la jornada escolar estaría organizada de manera radicalmente distinta.

6.3.3 La mejora de la relación y organización entre pares

Los estudiantes mencionan como una idea para mejorar su aprendizaje la transformación de las relaciones entre pares y el fomento de la organización de los estudiantes. En cuanto a la convivencia entre pares, los estudiantes manifiestan que les gustaría que cambie la manera en que se relacionan actualmente. Así, proponen que cesen los insultos y golpes, para configurar relaciones positivas de cercanía y respeto con sus pares. Como señalan estos:

Me gustaría que cambiara este curso, que cambiáramos todos. Debería cambiar el curso porque no somos tan unidos. E1: Pero, ¿cuál es la solución entonces? P1: (...) que no nos digamos sobrenombres, garabatos. (Tercera sesión)

En congruencia con el deseo de tener mayor unión, los estudiantes proponen la mejora en la organización de su curso, por medio de una directiva eficiente que pudiera preparar de buena manera ciertos eventos. Como expresa un estudiante,

Me gustaría tener una directiva organizada, porque aquí nunca están organizados para hacer convivencias y todo. (Tercera sesión)

6.3.4 El derecho a la expresión de la propia identidad

Los estudiantes plantean que les gustaría eliminar las restricciones en el uso de la vestimenta, pues debido a éstas, no podrían expresar su manera de ser. Como se aprecia en el siguiente relato, surgido en la preparación del dibujo sobre la escuela ideal:

E1: ¿Qué no les gusta [de su escuela]?... otra cosa, aunque no sea material, pueden ser las relaciones, las personas. (...) P4: no nos dejan venir con cosas que pueden dañarnos el cuello, ni con cosas de colores. P1: Ah, pero esto no es nada (...) es que ella se cree gitana. P1: es porque ando con pulsera, no nos dejan, pero es mi moda, yo ando así. P2: sí, siempre anda así. E1: Pero acá en la escuela, entonces... ¿No te dejan expresar tu moda? P4: es injusto tía. P1: no, no te dejan usar aros. P2: es injusto, venir con coles de otro color. P1: los aros en la nariz... yo no me puedo poner aros. (Tercera sesión)

Como indican los estudiantes, esta situación se percibe como una injusticia, en tanto, existen prohibiciones que les impiden mostrarse como quisieran, dificultando, a fin de cuentas, mostrar su identidad.

6.3.5 La transformación del curriculum y la implementación de medidas que fomentan el interés en éste

Como se mencionó en el primer apartado, los estudiantes imaginan una escuela diseñada para que se puedan aprender distintas disciplinas deportivas y artísticas, tales como fútbol, básquetbol, natación, skate, atletismo, artes marciales, folclor, canto, entre otros. Además se considera el contacto con la naturaleza como un eje fundamental en la transformación de la infraestructura, así como la potenciación de los espacios de convivencia y de juego. También destacan la potencialidad formativa de ciertas situaciones de conflicto, en tanto les permitirían aprender valores pro-sociales. Como se aprecia en la siguiente cita,

P2: Y si uno se roba la pelota, tienen que juzgarlo y si no, no salen del colegio. E1: ¿Todos creen eso? ¿Qué sería buena idea? P5: Si. P3: Si. P4: Si, porque, así aprenderían a no robar, no faltar el respeto, no ser delincuentes cuando... tienen que aprender desde chicos. (Segunda sesión)

Todos estos elementos aluden a una ampliación de los objetivos y contenidos del aprendizaje en pos de un desarrollo integral. Esto es, la transformación del curriculum escolar.

En segundo lugar, los estudiantes potenciarían el uso de distintos recursos pedagógicos que incrementan su motivación, como los elementos lúdicos y tecnológicos. Otro elemento que parece movilizar su interés es el carácter de los profesores. Como relata un estudiante al referirse a la escuela ideal, en su grupo denominada “escuela loca”:

E1: ¿Cómo harían clases los profesores en la escuela loca? P1: Eeh... Nos contarían chistes todo el día (...) Serían locos (...) como la profesora que llegaba en bicicleta...llegaba en bicicleta y con su casquito rosado...y llegaba tocando ‘ring, ring’ para que le abrieran el portón. (Tercera sesión)

Así también, les gustaría que los docentes realizaran las clases de forma que fueran más interesantes, hecho que suscitaría su atención en clases. Tal como se aprecia en la siguiente cita, en que un estudiante se refiere a cómo podrían ser las clases en su escuela ideal:

P1: Sería más entretenido y, nosotros haríamos más caso, si fuera más entretenido en la clase. Porque nos interesaría aprenderlo entretenido. E1: Ah. P1: En vez de lo fome, escribir (...) porque, todos los días, matemáticas... ya, escribes ejercicios, no lo hace como juego con los números. (Tercera sesión)

6.3.6 La implementación de un servicio de alimentación justo y variado

Los estudiantes plantean varias propuestas referidas a la alimentación dentro del colegio. Una de las ideas principales hace referencia a las colaciones, las cuales serían repartidas a una minoría de estudiantes. Como manifiestan los estudiantes,

E1: ¿Hay algún cambio que les gustaría que pasara para que ustedes participaran y se sintieran escuchados. P2: (...) que nos den colación a todos, porque a algunos les dan colación y uno queda mirando. P4: ¡Y uno que es pobre que ni siquiera le dan colación muere de hambre! (...) P3: No, en este curso le dan a dos no más. (...) P4: es que son de... puente...no sé qué, corazón no sé qué, y hay que traer un papel de eso. E1: Ya... P1: Yo la otra vez traje un papel de un corazón porque me dijeron 'un corazón'... no sé qué, y yo traje un corazón y no me sirvió de nada. (Tercera sesión)

Como se aprecia en la cita, esta situación sería percibida como una injusticia, en tanto los estudiantes no entenderían los criterios por los cuales se reparte este alimento sólo a algunos, siendo que la necesidad es de todos. Cabe destacar que los adultos tampoco parecen darles una explicación clara de esto.

Por otro lado, también se plantea que la comida que se sirve en el almuerzo mejore su calidad y variedad. Además, el aumento de la variedad y la disminución de precios son cambios que harían en relación al quiosco del colegio.

En síntesis, al narrar sus experiencias y vivencias, los estudiantes revelan la importancia de ciertos significados construidos sobre el aprendizaje en la escuela. Sus relatos demuestran la centralidad de la esfera afectiva-relacional para el aprendizaje, ya sea en la relación profesor-estudiantes, directivos-estudiantes o entre pares, en tanto impactan en la motivación para asistir a la escuela, en el interés en aprender, en la posibilidad de participar y sentirse incluidos, entre otros elementos. Destaca en este ámbito la relevancia que tiene la cooperación entre estudiantes como un recurso para alcanzar los diversos objetivos del aprendizaje, que es utilizado, en general, de forma espontánea por ellos. Así también, es esencial reconocer que existen contradicciones en la forma que entienden y valoran la diversidad en los pares, las que repercuten en la posibilidad de verse a sí mismos o los demás como posibles fuentes o receptores de ayuda. Igualmente, repercuten en actitudes diferenciadas –inclusivas o no- hacia otros estudiantes en función de características o condiciones particulares.

Además de la esfera afectiva-relacional, el análisis de los relatos mostró la estrecha relación que existe entre el aprendizaje y dimensiones físicas como la organización del tiempo y el espacio. Esto se vio, por ejemplo, en la propuesta de los estudiantes de tener una infraestructura distinta que posibilite el aprendizaje de variadas disciplinas, o en el hecho de que la disposición de las sillas en la sala restringe la cooperación entre todos los compañeros.

Por último, en la experiencia de estos estudiantes es posible ver una baja participación generalizada en relación a los distintos objetivos de la educación, en tanto sus opiniones no son escuchadas ni consideradas para las decisiones en la escuela ni tampoco tienen amplias posibilidades de participar en los ejercicios de clases ni en actividades extra-escolares. Esto se relaciona con la valoración positiva que hacen los estudiantes de las instancias en las cuales pueden o podrían –en una escuela ideal- expresarse, ya sean sus opiniones, preferencias, o forma de ser.

7. DISCUSION Y CONCLUSIONES

La presente investigación se planteó como objetivo principal conocer y comprender los significados que construyen estudiantes de enseñanza básica sobre su aprendizaje en la escuela. Con este propósito se indagó en las barreras y recursos que se constituyen en la relación de los estudiantes con su contexto escolar, se describieron los significados construidos en torno al aprendizaje entre pares y, por último, se identificaron propuestas de los estudiantes para mejorar su proceso de aprendizaje. A la luz de los resultados producidos y del marco teórico presentado, es posible poner en discusión ciertas ideas y llegar a conclusiones que permiten responder a la pregunta de investigación y, a la vez, plantear interrogantes que pueden servir para futuros estudios.

En términos generales, la experiencia cotidiana de los estudiantes en el aula reduce su actividad a la copia mecánica y constante de lo que el profesor expone. Así, las actividades tienden a ser de carácter expositivo, omitiendo otros tipos de representación de los contenidos que podrían mejorar su comprensión (CAST, 2008; Onrubia, 1995). Por otra parte, las tareas están centradas en la escritura mecánica y exhaustiva de lo que el profesor dicta y/o de los ejercicios que él propone. Estas clases no captan el interés de los estudiantes, teniendo como efecto, de acuerdo a lo argumentado por Miras (2001), la disminución de la atribución de sentido al aprendizaje.

En contraposición a estas formas de enseñanza, los estudiantes valoran la disposición de algunos profesores de flexibilizar la forma en que presentan los contenidos cuando observan la dificultad de los estudiantes para entenderlos de cierta manera. En cuanto a las tareas, aprecian la posibilidad de expresarse creativamente –por ejemplo, realizando cuentos o poemas-, aunque la actividad de base sea la misma: la escritura.

En este sentido, las barreras que se están dando para el aprendizaje, desde la perspectiva de los estudiantes, no tienen que ver con el tipo de actividades de clase o la acción principal que implica la tarea, sino con la disposición del profesor de flexibilizar éstas si es necesario y con la necesidad de que la tarea tenga un significado y pueda permitir la expresión creativa. En otras palabras, no importa tanto que el profesor exponga contenidos, importa más que tenga la disposición a modificar la actividad si el

estudiante puede aprender mejor de otra manera. No aburre escribir, aburre escribir sin sentido.

En términos teóricos, los estudiantes valoran la diversificación de actividades en tanto refleja la disposición del profesor a atender a sus necesidades de aprendizaje, esto es, valoran el ajuste de la ayuda del profesor (Onrubia, 1995). Al parecer, su interés se ve potenciado si las tareas: se insertan en un marco de significado más amplio –crear una historia, expresar sentimientos- (Onrubia, 1995; Solé, 1995); le permiten ser activos en la construcción de esos significados (Coll, 1988; 2001) y, a la vez, le permiten desarrollar varias potencialidades de su ser, por medio de la imaginación y la creatividad posibilitadas a través del arte y la literatura (Delors, 1996). Esta idea refuerza la importancia de ofrecer medios variados para la expresión de los estudiantes (CAST, 2008). Además, la valoración que los estudiantes hacen del juego y otros recursos metodológicos, muestra la necesidad de utilizar distintos medios para favorecer la motivación e implicación de los estudiantes (CAST, 2008).

Es posible concordar, entonces, con Coll (2001) quien señala que no existen métodos de enseñanza aceptables o rechazables en sí mismos, sino que deben ser valorados en función del grado de ajuste al proceso de construcción de los estudiantes.

Por otra parte, la participación de los estudiantes en el aula se limita a responder a las preguntas o ejercicios que el profesor realiza, posibilidad que se reduce aún más para los estudiantes que no tienen, de antemano, un alto rendimiento. De acuerdo al relato de los estudiantes, los profesores brindarían más oportunidades para responder a aquellos que son identificados como “los preferidos”, en tanto serían más capaces de dar la respuesta correcta a las interrogantes del profesor. Así, los profesores estarían proporcionando mejores oportunidades de aprendizaje –y participación- a aquellos estudiantes sobre los cuales han elaborado expectativas de éxito académico (Miras, 2001).

De esta manera, el profesor parece adoptar una “actitud informativa” (Bruner, 1986), por la cual la intervención valorada de los estudiantes es aquella que refleja el conocimiento acertado de la información entregada. Además, al adoptar un “lenguaje certero”, el profesor no está dejando espacio para que los estudiantes puedan cuestionar los

conocimientos y por ende, tener un rol activo en la construcción y negociación de significados (Bruner, 1986).

Por otro lado, las oportunidades para aprender a convivir por medio de la resolución de conflictos (Delors, 1996) se reducen en cuanto los docentes resuelven éstos por medio de un estilo autoritario. Este estilo se reconoce en la imposición de normas que reflejan un foco constante en la disciplina y el control del comportamiento de los estudiantes (Alonso y Montero, 2001). Este foco llega a tal extremo que no permite satisfacer ciertas necesidades que podrían considerarse básicas en los estudiantes, tales como comer o abrir la puerta cuando sienten calor, posibilidad que es muy valorada cuando se da.

Además, esta gestión de la disciplina se concretiza en una serie de castigos que se imponen ante cualquier conducta que el docente perciba como una amenaza para el ambiente de clases y que, en la mayoría de los casos, no son dialogados ni negociados con los estudiantes. Esto lleva a que, incluso en ciertas ocasiones, el docente se confunda y sancione a estudiantes que se están portando de acuerdo a lo esperado.

De este modo, no se promueve la negociación de significados (Bruner, 1986) sobre la convivencia en el aula: sobre aquello que hay que hacer y por qué hay que hacerlo, es decir, se vuelve imposible atribuir un sentido a normas que son impuestas arbitrariamente. El aprendizaje además se ve limitado porque las interrupciones se sancionan por medio de la exclusión del estudiante del aula, apartándolo de las actividades de aprendizaje.

En congruencia con el modelo de comportamiento que se espera de los estudiantes, las oportunidades de aprendizaje en otras instancias –participar en la directiva del curso o asistir a talleres extra programáticos- son otorgadas a aquellos que cumplen con la disciplina impuesta por el profesor.

En suma, se verían favorecidos aquellos estudiantes que respetan las normas establecidas por el profesor y aquellos que tienen mejores resultados académicos, quienes probablemente coinciden con la representación que los docentes tienen de un estudiante “bueno” o “ideal” (Edwards et al., 1995; Solé, 1995).

Ahora bien, la baja participación de los estudiantes dentro del aula dificulta el ajuste de la ayuda docente, pues sin ésta es difícil tener indicios de sus necesidades y de cómo guiar el apoyo (Onrubia, 1995). En relación con esto, cabe recordar que los estudiantes explican sus conductas disruptivas de acuerdo a varios factores, como el desinterés, la dificultad para entender los contenidos o la necesidad de interacción con sus pares. Sin embargo, ante éstas, los profesores aplican sanciones inmediatas que no son dialogadas con los estudiantes. Esta anulación del diálogo, instancia en la que se negocian significados, dificulta la comprensión que el docente puede hacer de las actitudes de los estudiantes: si no les da la posibilidad de hablar, nunca podrá comprender la relación entre el comportamiento de los estudiantes y los elementos contextuales, ni mucho menos podrá ajustar la ayuda que posibilita la construcción de mejores aprendizajes dentro del aula –ya sean referidos a disciplina o saberes-.

Cabe destacar, que la participación de los estudiantes es reducida según los sentidos propuestos por la UNESCO (2007), en tanto no toman parte de las actividades, no ejercen el derecho de expresar su opinión ni tampoco participan en las decisiones que los afectan. En la vivencia de los estudiantes, la expresión de sus opiniones no sólo se ha visto reducida porque no haya instancias para esto, sino también porque éstas se perciben como faltas de respeto hacia los mayores.

Al preguntar a los participantes por las razones que ellos darían para explicar este fenómeno, señalan que su participación no es importante para los adultos debido al hecho de ser niños. Esta idea coincide con la planteada por Lansdown (2005) quien argumenta que, en torno a la infancia, se ha construido una visión basada en la “incompetencia”, la “inmadurez” y el “déficit”. De esta visión se desprenden acciones hacia los niños que los alejan de la construcción activa de la sociedad, al restarle importancia a sus opiniones, debido a que no sabrían realmente cuáles son sus deseos y necesidades. Estos argumentos permiten entender también la desconsideración de las promesas que los adultos hacen a los estudiantes y la indiferencia ante la ayuda que solicitan frente a ciertas necesidades. Cabe destacar que la indiferencia llega a un extremo tal en que los adultos se desentienden de situaciones que ponen en riesgo la integridad física y/o emocional de los estudiantes, faltando así al derecho de protección que tienen los niños

(ONU, 1989).

Ante las situaciones antes mencionadas, surgen varias de las agresiones desde los estudiantes hacia los directivos y profesores, que podrían considerarse una respuesta entendible ante la constante vulneración de sus derechos. Tal vulneración no sólo tiene que ver con ignorar situaciones que ponen en riesgo la integridad de los niños, sino también con los tratos agresivos que amenazan directamente dicha integridad.

En este contexto, en que existen relaciones entre adultos y niños bastante desalentadoras, existen ciertos vínculos que vale la pena destacar. Estos muestran otro tipo de enseñanza, que busca ajustarse a las necesidades de los estudiantes y que, sobretodo, dan cuenta de un tipo de relación afectiva distinta.

La relación de cercanía, cariño y confianza con ciertas profesoras es un recurso para el aprendizaje, desde la perspectiva de los estudiantes. Esto coincide con lo planteado por diversos autores (Alcalay et al., 2012; Casassus, 2009; Geddes, 2010; Onrubia, 1995). Específicamente, en la experiencia de los participantes, esta relación se caracteriza por ciertos elementos principales: las profesoras consideran y valoran la capacidad de los estudiantes de incidir en su aprendizaje; utilizan recursos diversos y formas variadas de presentar los contenidos; y se interesan en la vida de los estudiantes.

El primer elemento se relaciona con la posibilidad que tienen los estudiantes de expresar sus opiniones, decidir sobre ciertos aspectos en el aula y dar propuestas para mejorar su educación. De este modo, se puede afirmar que estas docentes, de acuerdo con lo planteado por algunos autores (Sandoval, 2011; Susinos, 2009) valoran la voz de los estudiantes y reconocen el papel de éstos en la contribución a los cambios educativos. Según la teoría, al escuchar a los estudiantes, los docentes pueden tener más indicios de las barreras que están experimentando los estudiantes y así ofrecer apoyos pertinentes (Rudduck y Flutter, 2007; Sandoval, 2011). Como señalan los estudiantes, estas profesoras arreglan los problemas que los afectan, siempre que esté dentro de su alcance. Esto es, intentan reducir las barreras que detectan al escuchar sus voces.

Lo anterior también se relaciona con el hecho de que estas profesoras utilizan diversos recursos metodológicos y hacen uso de diversas formas de presentar los contenidos en el aula, apoyos que fomentan la motivación, el interés y la comprensión de los estudiantes. Así, esta variedad de apoyos tiene como beneficio aumentar las posibilidades de que todos los estudiantes aprendan, pues todos se motivan e implican en el aprendizaje gracias a distintos elementos (CAST, 2008; Onrubia, 1995).

Un punto interesante es que, desde la teoría se plantea la necesidad de establecer un buen clima de aula como base para movilizar el aprendizaje (Alcalay et al., 2012; Casassus, 2009; Onrubia, 1995; Wells, 2001). En el relato de los estudiantes se refuerza esta idea, en tanto efectivamente muestran mayor interés y motivación en estas clases, y a la vez, se complementa dicho argumento, pues declaran que las profesoras los quieren porque perciben su esfuerzo por enseñar a todos. En términos simples, la idea de que para enseñar hay que establecer una relación de cercanía, cariño y respeto mutuo, se amplía pues el cariño sería un elemento constitutivo de la enseñanza entendida en los términos antes expuestos.

Por último, las profesoras indagan en la vida de los estudiantes. Esta acción es relevante en, por lo menos, dos sentidos: por una parte, pueden tener indicios de las necesidades particulares de un niño en función de las problemáticas emocionales que lo afectan, y atendiendo a ellas, pueden promover el aprendizaje por medio de una relación respetuosa de su ser (Geddes, 2010). Por otra parte, la percepción del estudiante de sentirse escuchado y considerado por el profesor lo impulsa a participar más y a mostrar quién es (Casassus, 2009). Cabe destacar, que la participación y aprendizaje de los estudiantes se fomenta también por la percepción de que todos son queridos y respetados por las docentes, pues, como señala Miras (2001) la percepción de una interacción democrática con el profesor, caracterizada por el trato justo y el respeto, permite verlo como posible fuente de ayuda.

Por último, otro de los beneficios de una relación cálida y de apoyo es que favorece la conexión que siente el estudiante con la institución escolar (Alcalay et al., 2012). A pesar de que, en general, los estudiantes declaran no sentirse parte de su escuela, es

importante destacar que estas relaciones afectivas específicas podrían estar fomentando dicho proceso.

Todos los elementos generados por el clima de aula establecido con estas profesoras puntuales permiten al estudiante fortalecer claramente tres de los pilares de la educación: aprender a conocer, en tanto se crea un clima de aula que favorece el interés y curiosidad por el conocimiento; aprender a vivir con otros, en tanto se fomenta el diálogo con el profesor, quien respeta su alteridad; y aprender a ser, en tanto se valoran sus propias experiencias (Delors, 1996).

En cuanto a la relación entre pares, esta es reducida por la gestión del profesor dentro del aula, en tanto, la estructura social predominante es de carácter individualista (Colomina y Onrubia, 2001; Pujolas, 2009). Por un lado, naturalmente se reducen las interacciones entre los estudiantes –al estar dispuestos en filas-. Por otro lado, si se consideran los castigos asociados a la interacción entre pares – conversar, reírse, jugar- se puede deducir que esta relación es más bien, indeseable (Coll, 1984). Tal como plantean distintos autores, esta situación refleja una escasa gestión de la heterogeneidad de la clase como un recurso para el aprendizaje, pues no se está aprovechando la posibilidad que tienen los estudiantes de aprender entre sí (Colomina y Onrubia, 2001; Duran, 2009; Pujolas, 2009) y con ello, se renuncia –desde la institución- a los beneficios que esta práctica conlleva desde la visión de los estudiantes.

La inutilización de este recurso para el aprendizaje se vislumbra también en ciertos castigos que configuran situaciones de humillación entre los estudiantes de distintos cursos. De este modo, se puede afirmar que no sólo se omite la interacción entre estudiantes de distintas edades como un recurso para el aprendizaje, sino que se gestiona de tal manera que dificulta el proceso educativo, en tanto genera emociones negativas en los estudiantes y provoca relaciones poco respetuosas entre ellos, lo que influye directamente en el clima institucional (Arón y Milicic, 1999).

Ahora bien, es interesante notar que, a pesar de que la interacción entre pares no es un recurso para el aprendizaje gestionado por la institución, existe la ayuda entre pares como una práctica espontánea y valorada por los estudiantes. Concretamente, los estudiantes

relatan que recurren a sus compañeros para aprender contenidos de la clase –tanto dentro como fuera del aula- y así también, para aprender otro tipo de contenidos que son de su interés. Cabe mencionar que la ayuda entre pares es también comprendida por los estudiantes en otros sentidos, como facilitar las respuestas correctas a un ejercicio, prestar el cuaderno a quien no alcanzó a seguir el ritmo en que el profesor dictaba y ayudar a los compañeros a prestar atención y comportarse de forma acorde a lo requerido por el profesor. Si bien estos tipos de ayuda tienen la intención de colaborar con los compañeros, es importante notar que se adecúan y contribuyen a la mantención del modelo típico de clases, en el cual es importante tener las respuestas correctas, escuchar atentamente y copiar lo que el profesor dicta. En este punto queda abierta la pregunta por el grado en que las interacciones espontáneas contribuyen a desafiar o mantener la estructura individualista del aula.

Cabe destacar que, en consideración de la configuración espacial de la sala y las sanciones ligadas a la interacción entre pares, esta interacción se da principalmente en el tiempo de recreo. En éste los estudiantes aprenden a convivir con sus compañeros, mediante el juego –casi siempre grupal- y por medio de relaciones entre amigos que les permiten conversar distintos temas, referidos a su familia, a la escuela u otros. Es decir, por medio de la convivencia y de la amistad, pueden compartir sus experiencias y, al mismo tiempo, conocer y comprender a otros (Alcalay et al., 2012; UNESCO, 2007). La amistad brinda a los estudiantes la posibilidad de sentirse incluidos en la institución escolar (Alcalay et al., 2012), lo que explica la importancia que tiene el recreo para éstos.

Así, el recreo es un espacio no lectivo en el cual se generan dinámicas que, sin ser gestionadas por la institución, son educativas, pues permiten a los estudiantes aprender a convivir y aprender a ser. Esto concuerda con lo argumentado por Domènech y Viñas (2007) quienes destacan la potencialidad del recreo como un espacio de socialización, en el cual puede reforzarse la cohesión social en el estudiantado.

A pesar de la importancia que tienen los pares en el proceso de aprendizaje, en tanto son la principal motivación para asistir a la escuela, no se pueden desconocer las dinámicas violentas que entre ellos se generan y que incluso, en algunos casos, gatillan todo lo contrario: la reticencia a relacionarse con los pares e incluso el deseo de abandonar la

escuela. La violencia entre pares – y la violencia en general- anula la posibilidad de una sana convivencia, respetuosa de los derechos fundamentales y en que todos se sientan incluidos. Sin embargo, incluso en estas prácticas es posible ver la relevancia de la amistad, en tanto una de las razones para recurrir a la agresión es la importancia de defender a los amigos, en un contexto en que los adultos no se hacen parte de la resolución de conflictos. Se convierte así la amistad en un recurso emocional que permite afrontar situaciones complicadas, además de ser un recurso para la diversión (Alcalay et al., 2012).

Por último, es importante recordar las propuestas, en tanto permitieron identificar otros aspectos importantes en el proceso aprendizaje de los estudiantes. En estas cobraron mucha importancia dos elementos asociados a la influencia indirecta de la institución escolar (Onrubia, 1995). Estos son el espacio y el tiempo.

Respecto al espacio, se destaca la necesidad de tener una infraestructura que brinde seguridad e higiene, apuntando con esto a la satisfacción de las necesidades fisiológicas y de seguridad de los estudiantes (Howard, Howell y Brainard, 1987 en Arón y Milicic, 1999). Así también, el fin de dar una “buena impresión” de la escuela, mediante una infraestructura apropiada, puede entenderse según antecedentes que revelan la importancia que tiene la imagen que proyecta el establecimiento en la construcción de la identidad de los estudiantes que asisten a éste (Edwards et al., 1995).

Por otra parte, desafían los usos que actualmente se le está dando a los espacios de la escuela e incluso proponen un nuevo espacio-escuela. En el primer sentido, la dirección de la apropiación de esos espacios realza la importancia de lo lúdico y la convivencia con otros en su aprendizaje. En el segundo sentido, se hace aún más evidente la necesidad de transformar el curriculum de la escuela, describiendo las condiciones que debe propiciar ésta para que los estudiantes puedan aprender a ser por medio de múltiples disciplinas –arte, música, deporte-.

Además, se plantea que el establecimiento deje atrás su carácter monótono, presentándose como un espacio creativo, lúdico y entretenido; en el cual la relación con la naturaleza es fundamental, aspecto que resulta innovador desde la teoría revisada y que

abre nuevas posibilidades a la investigación. No obstante puede reflexionarse sobre algunos de los beneficios de esta propuesta en caso de llevarse a cabo: en primer lugar, estar en contacto con la naturaleza posibilita su comprensión –uno de los tantos objetivos que se ha propuesto el hombre en su historia-, con esto, aprender a conocer el entorno (UNESCO, 2007). En segundo lugar, el aprendizaje se da en tanto se gestionen adecuadamente las oportunidades para éste. Rodearse de la naturaleza implicaría cuidarla y respetarla, lo que contribuiría al fomento del respeto del medio ambiente, uno de los objetivos establecidos para la educación de los niños (ONU, 1989). Es así como, con la gestión adecuada, convivir con la naturaleza puede ser una posibilidad para desarrollar valores no sólo en relación al medio ambiente sino en relación a los demás, aprendiendo a convivir.

Por su parte, las propuestas asociadas al tiempo, aluden al respeto de los ritmos de vida que necesitan los estudiantes y al aumento de los tiempos que ellos consideran más valiosos. Esto es simplemente que la organización del tiempo dentro de la institución considere sus necesidades, deseos y características, en concordancia con los principios de la inclusión educativa.

Otro aspecto de las propuestas es la importancia que adquirió el perfeccionamiento del servicio de alimentación dentro de la escuela, aludiendo al deseo de que esta sea agradable, variada y con un precio módico. Cabe destacar que la Jornada Escolar Completa implementada en 1997 en nuestro país, generó un panorama en el cual los niños pasan muchas horas en la escuela. Considerando esto, la alimentación que provee la escuela –ya sea por medio de los almuerzos o el quiosco- es probablemente la única comida a la que los niños tienen acceso durante esas horas, por lo cual la variedad, el tipo de productos y el precio se vuelven fundamentales.

A partir de lo anterior es posible entender que predomina un clima institucional negativo, de acuerdo a las características señaladas por Arón y Milicic (1999), dado que no se satisfacen las necesidades necesarias para generar un ambiente adecuado (Howard, Howell y Brainard, 1987 en Arón y Milicic, 1999). De este modo, se identifica un clima marcado por emociones como la ansiedad, el miedo, la rabia, el rechazo y la tristeza. En donde cobran relevancia ciertos microclimas que actúan como protectores en este

ambiente (Arón y Milicic, 1999), principalmente aquellos que se dan en la relación de confianza, seguridad y cariño con algunas docentes y en el vínculo de amistad entre pares.

Por otro lado, el ejercicio de indagar en las propuestas de los estudiantes para construir su “escuela ideal” realzó la importancia del espacio y el tiempo como dimensiones físicas que posibilitan cierto tipo de interacciones y, por ende, de aprendizajes. En consideración de la frecuencia que tuvieron estos elementos en la “escuela ideal” de los estudiantes, es pertinente una reflexión sobre este hecho. En este sentido, resultan interesantes las perspectivas teóricas que ven estas dimensiones como dominios del poder.

Como señala Salcedo (2002) el espacio es un elemento en disputa, en tanto el uso de éste puede ser discutido en la relación de poder, donde la hegemonía espacial se ejerce a través de la imposición de ciertas representaciones que indican cómo el espacio debe ser apropiado, usado y vivido. Complementando esta idea en relación al contexto escolar, Pastor, Noguera y López (2001), señalan que: “hablar de espacio en la organización escolar, no sólo implica la consideración del medio físico, sino de las interacciones que éste posibilita o dificulta (...) por ello se ha considerado condicionante de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p.58). Estos autores también se refieren al tiempo en la escuela y señalan que éste no debe comprenderse como una simple contingencia menor de la organización, sino como una dimensión que igualmente refleja los dominios del poder (Pastor, Noguera y López, 2001).

Así, imaginar nuevos espacios y tiempos en la escuela tiene que ver con la necesidad de los estudiantes de disputar el poder que en él se juega y participar en la definición de cómo se vive en la escuela, acción que, en su experiencia, es hegemonizada por otros – los profesores, los directivos, el sistema educativo chileno que impone jornadas y criterios de espacio-. Visto desde esta óptica, una línea de investigación interesante puede dirigirse a indagar las perspectivas que los distintos miembros de la comunidad educativa tienen sobre la configuración del espacio y el tiempo en la institución.

En consideración de todos los elementos presentados y discutidos a lo largo de este estudio es posible afirmar que la experiencia escolar de estos estudiantes está atravesada

por múltiples barreras que dificultan su aprendizaje. Estas dan cuenta, en general, de una experiencia hostil y poco participativa, en la cual no se tienen en consideración las necesidades y características de cada uno. Es por esto que se puede afirmar que la institución ejerce una influencia educativa poco eficaz, pues no ajusta su proyecto educativo al estudiantado (Onrubia, 1995) y así reniega del proceso inclusivo y de los principios que se han considerado como criterios de calidad de la educación –equidad, pertinencia, relevancia, entre otros- (UNESCO, 2007).

Sin embargo, existen recursos que dan cuenta de la relevancia de la afectividad en el aprendizaje. Resaltar la esfera afectiva no es más que recordar que el aprendizaje se da siempre en la relación y que las relaciones, son en esencia, emocionales (Casassus, 2009). Este estudio ha mostrado que el afecto, principalmente manifestado a través de la amistad entre pares y del cariño presente en la enseñanza, se conforma por una relación de negociación de significados y de atribución de sentido. Así también, ha enseñado la importancia de cuestiones más concretas, como el tiempo, el espacio y la comida, posicionándolas como dimensiones que configuran un cierto tipo de experiencia en la institución. En este caso en particular, no contribuyen al aprendizaje de los estudiantes e incluso, vulneran una serie de derechos del niño.

En relación a otros aportes del estudio, se puede considerar el uso de técnicas que incorporaron elementos artísticos como herramientas complementarias. Éstas posibilitaron relatos fluidos, donde emergieron significados sobre el aprendizaje, que quizás no habrían aparecido con el uso de técnicas más tradicionales basadas exclusivamente en la palabra. No obstante, una de las limitaciones del estudio es que el análisis propiamente tal se centra únicamente en los contenidos del relato y no abre nuevas vías de análisis que podrían contribuir a comprender el conocimiento que deriva de la experiencia artística.

Adicionalmente, en el estudio se exploró la voz de los propios actores sobre un concepto central en la educación, entendido según una visión integral del desarrollo y abordando distintos niveles de influencia educativa. Por otra parte, la investigación indagó en las narraciones de actores educativos que, en la investigación en nuestro país, han sido

escasamente estudiados: los estudiantes de enseñanza básica.

Además de las vislumbradas a lo largo de este apartado, otras líneas de investigación para futuros estudios pueden considerar: (a) otorgar un papel más protagónico a los estudiantes en la investigación, por ejemplo, como co-investigadores; (b) conocer las perspectivas de estudiantes de menor edad haciendo uso de técnicas que permitan favorecer su discurso; (c) conocer las perspectivas de estudiantes de enseñanza básica en contextos educativos distintos; (d) comprender y comparar cualitativamente la forma en que se dan los procesos de aprendizaje en distintas edades, considerando la influencia que tiene la concepción de infancia en cada momento; (e) rescatar otras voces sobre el aprendizaje –entendido en un sentido amplio– en el contexto escolar, tales como las perspectivas de docentes, de directivos, de apoderados o de asistentes de la educación, que permitan complementar la visión de los estudiantes.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el contexto analizado mostró un silenciamiento constante de la voz de los estudiantes, resulta interesante preguntarse en qué medida el proceso investigativo, sin pretensión de hacerlo, pudo significar una intervención educativa para los estudiantes. Como ellos mismos señalaron en una ocasión, el diálogo con las investigadoras se convirtió en la primera vez que les preguntaban algo sobre su escuela, es decir, la primera vez que expresaron su voz en relación a su proceso de aprendizaje.

Esta investigación mostró que los procesos de construcción y negociación de significados, además de la atribución de sentido al aprendizaje de estos estudiantes están siendo socavados en los tres niveles de influencia educativa. Sin embargo, este oscuro panorama no podría haberse visto sin las narraciones de los estudiantes que fueron parte de esta investigación. Así, este estudio recordó la capacidad de los niños y niñas de narrar sus experiencias, demostrando capacidades reflexivas y propositivas, en cuanto se brindan las condiciones para su expresión. Realzar su importancia como actores educativos que deben ser considerados en la construcción de una comunidad educativa inclusiva, o más aún, como ciudadanos verdaderamente partícipes en esta sociedad es, sin duda, un desafío y una responsabilidad para nuestra disciplina.

8. REFERENCIAS

- Alcalay, L., Berger, C., Milicic, N. y Fantuzzi, X. (2012). Favoreciendo la educación en diversidad: Aprendizaje socioemocional y Apego escolar. En L. Alcalay, M.R. Lissi, N. Milicic y C. Sebastian (Eds.). *Educación y Diversidad: Aportes desde la Psicología Educativa* (pp. 47-68). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J. y Montero, I. (2001). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2* (pp. 259-283). Madrid: Alianza Editorial.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arias, D. (2011). El co-relato de la imagen fotográfica: la arqueología visual como metodología en la exploración de la memoria etnohistórica. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 16 (1-2), 173-188. Recuperado de <http://www.antropologia.cat/quaderns-e-178>
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Assael y Neumann (1991). *Clima emocional de aula*. Santiago: Programa interdisciplinario de investigación en educación.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: CAST.
- Castro, C. (2012). Los títeres. En M. Sepúlveda, C. Alcaíno y G. García (Eds.), *Psicoterapia evolutiva constructivista en niños y adolescentes: métodos y técnicas terapéuticas* (pp. 47 -56). Santiago: Universidad de Chile.
- Cauduro, M., Birk, M. y Wachs, P. (2009). Investigación basada en las artes: una aportación brasileña. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-18. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902335>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27 y 28, 119-138. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=75487>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios

- (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2* (pp. 415-435). Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Domènech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Editorial Graó.
- Durán, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.95-109). Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A., Gómez, M. e Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Faccioli, P. y Lossaco, G. (2009). Postales desde Roma. *Bifurcaciones*, 9, 1-24. Recuperado de <http://www.bifurcaciones.cl/009/Faccioli-Losacco.htm>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical y para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(25), 31-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- González, P. (2011). La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. *Quaderns-e Institut Català d'Antropologia*, 16(1-2), 147-158. Recuperado de <http://www.antropologia.cat/quaderns-e-176>
- Grau, V. y Pino-Pasternak, D. (2012). *Colaborar para aprender en contextos de*

diversidad: El aprendizaje mediado por pares y la riqueza de las diferencias. En L. Alcalay, M.R. Lissi, N. Milicic y C. Sebastian (Eds). *Educación y diversidad: Aportes desde la Psicología Educacional* (pp. 71-94). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Recuperado desde <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.

Ibáñez, I. & Michelazzo, C. (2013). Expresividades escópico, espacialidad y sensibilidades. *Forum Qualitative Social Research*, 14(1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1896/3505>

Infante, M. (2007). *Inclusión educativa en el cono sur: Chile*. Informe presentado en el Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva en América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdf

Lansdown, G. (2005) *La evolución de las facultades del niño*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti.

Ley 20.370. *Ley General de Educación*. (2009). Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2014/363/re363_11.html

- Martín, E. y Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación 2* (pp. 575-595). Madrid: Alianza Editorial.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación 2* (pp. 309-329). Madrid: Alianza Editorial.
- Molina, V. (2006a). Educación, evolución e individuación: aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Revista PRELAC, 2*, 77-89. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>
- Molina, V. (2006b). Currículo, Competencia y noción de Enseñanza-aprendizaje. *Revista PRELAC, 3*, 50-63. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>
- Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zavala (comp.), *El Constructivismo en el aula* (pp. 101-122). Barcelona: Ediciones Graó.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organizaciones de las Naciones Unidas [ONU]. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf
- Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva, 3(1)*, 165-174. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-10.pdf>
- Pastor, C., Noguera, L. y López, A. (2001). Organización y diversidad: una reflexión sobre

- el uso del espacio y del tiempo en las escuelas. *XXI Revista de educación*, 3, 55-63. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/issue/view/43>
- Política Nacional de Educación Especial (2005). Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS VARIOS 2008/POLITICAEDUCESP.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS_VARIOS_2008/POLITICAEDUCESP.pdf)
- Pujolas, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial Graó.
- Prieto (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación?. *Revista Theoria*, 14 (1), 17-36. Recuperado de <http://ubiobio.cl/theoria/>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Salcedo, R. (2002). El espacio público en el debate actual: Una reflexión crítica sobre el urbanismo post-moderno. *Eure*, 28 (84), 5-19. Recuperado de <http://www.eure.cl/numero/el-espacio-publico-en-el-debate-actual-una-reflexion-critica-sobre-el-urbanismo-post-moderno/>
- Sandoval (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 9 (4), 115 – 125. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.html>
- Savater (2006). Fabricar humanidad. *Revista PRELAC*, 2, 26-29. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>
- Solé, I. (1995). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I.Solé y A. Zavala (comp.), *El Constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Ediciones Graó.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.

- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf
- Tonucci, F. (1994). La ciudad de los niños. *Cuadernos de Pedagogía*, 229, 8-12. Recuperado de http://europa.sim.ucm.es/compludoc/GetSumario?r=/S/10102/02100630_18.htm&zf r=0
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), pp. 1-21. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.htm>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Villa, R. y Thousand, J. (2007). La colaboración del alumno: elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. En S. Stainback y W. Stainback (eds.), *Aulas Inclusivas* (pp.135-177). Barcelona: Narcea Ediciones.
- Wells, G. (2001). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En G. Wells, *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (pp. 315-336). Barcelona: Paidós.

9. ANEXOS