



Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

**“Compromiso Escolar y Factores Contextuales desde la
Percepción de Niños y Niñas Co-investigadores y su
Participación Efectiva en la Co-creación de Conocimientos”.**

**“INFORME FINAL DE PROYECTO DE TÍTULO PARA OPTAR
AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN TRABAJO
SOCIAL Y EL TÍTULO DE TRABAJADORA SOCIAL”.**

Autoría:

Godoy González, Naomí

Piñones Núñez, Solange

Académica Guía:

Saracosti Shwartzman, Mahia

Institución Patrocinante:

Universidad de Valparaíso, Escuela de Trabajo Social.

Colaborador del proyecto FONDECYT N°1210072

Valparaíso, 2022



REF.: Informa evaluación y calificación Proyecto
de Título I y II de alumnas que indica.

VALPARAISO, 21 de diciembre de 2022. -

SEÑOR DECANO:

En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en mi calidad de Profesora Guía, cumplo con informar a Ud. la evaluación practicada y calificación que he asignado al Proyecto de Título I y II denominado: **"COMPROMISO ESCOLAR Y FACTORES CONTEXTUALES DESDE LA PERCEPCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS COINVESTIGADORES Y SU PARTICIPACIÓN EFECTIVA EN LA CO-CREACIÓN DE CONOCIMIENTOS"**, cursado durante el período académico 2022 por las alumnas de la Escuela de Trabajo Social, Srtas. NAOMI ALEJANDRA GODOY GONZÁLEZ y SOLANGE NAYARET PIÑONES NÚÑEZ.

Para efectos de la calificación se ha evaluado:

- a) Importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional;
- b) Aspectos metodológicos;
- c) Amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada;
- d) Régimen formal de citas;
- e) Carácter de la redacción y calidad del vocabulario técnico utilizado.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Proyecto de Título I y II con las siguientes notas:

Proyecto de Título I: 6,6 (seis coma seis)
Proyecto de Título II: 6,0 (seis coma cero)

Mahia Saracosti
MAHIA SARACOSTTI SCHWARTZMAN
PROFESORA GUÍA

AL SEÑOR
JUAN SANDOVAL MOYA
DECANO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE
MSS/fpu. -

Agradecimientos

Naomí Godoy González

Al finalizar esta etapa me gustaría agradecer a quienes siempre confiaron en mis capacidades, aquella confianza que a veces se ve truncada por la autoexigencia de los procesos de formación.

Gracias a mis compañeros y compañeras de la Escuela de Trabajo Social, sobre todo a Amanda González, que siempre me brindó su apoyo. A los docentes que constantemente en cada cátedra entregaron aquellas habilidades para convertirme en profesional, a nuestra profesora guía Srta. Mahia Saracostti, debido a que sin su apoyo no podría estar culminando esta etapa, gracias por sus experiencias, consejos y apoyo para llegar hasta aquí.

Así mismo, me gustaría detenerme en una frase de un anime que sin dudas reforzó mis ideales: *“Si la vida fuese como el ajedrez, el -Rey- de un país serían los niños, los cuales heredan la voluntad de fuego y se convierten en el futuro del país”*. Desde allí me gustaría reforzar que niños y niñas son el futuro y que la incorporación de los mismos en las discusiones nos permitirán entregar un espacio al alero de sus derechos para influir y transformar la realidad, gracias a todos/as aquellos/as niños y niñas Co-investigadores quienes hicieron posible el presente proyecto de título.

Me gustaría agradecer a mi familia quienes hicieron posible mi formación académica, a mi compañero de vida Luis Arancibia por su apoyo incondicional, escucha y amor.

Y a mi compañera Solange Piñones, gracias por siempre respetar nuestro primer acuerdo cuando decidimos emprender esta etapa juntas, por apoyarme cuando lo necesité, gracias porque pese a las diferencias y caracteres propios, fuimos capaces de complementarnos y cumplir nuestros objetivos a pesar de las adversidades.

A todas aquellas personas que nos brindaron su tiempo, confiaron en nuestras capacidades e hicieron posible que este proyecto de título finalizara de manera exitosa, gracias totales.

Solange Piñones Núñez

Me gustaría agradecer a todos/as aquellas personas que formaron parte de este largo proceso universitario y de investigación.

A mis padres Jacqueline y Javier, por entregarme las herramientas necesarias para afrontar la vida, por su sacrificio, apoyo y amor incondicional durante todos estos años.

A mis hermanos Javier y Vicente, por alegrar mis días y estar para mí cuando más lo he necesitado.

Javier, gracias por ser mi inspiración para cumplir mis sueños y metas, y demostrarme que con esfuerzo y perseverancia todo se puede lograr.

Vicente, espero ser una guía en tu vida y proceso de formación académica. Que esta tesis sea un instrumento que te motive, y te demuestre que todo lo que te propongas se puede alcanzar.

A nuestra profesora guía Srta. Mahía Saracostti, por su apoyo, sabiduría, conocimientos entregados y disposición durante este largo proceso académico, sin su ayuda nada de esto sería posible.

A mi compañera Naomí, por la ayuda y acompañamiento durante el desarrollo de nuestro proyecto. Gracias por respetar mi punto de vista e ideas, especialmente por habernos mantenido juntas hasta el final, pese a todas las adversidades que debimos enfrentar.

A mis amistades que me dejó la universidad, gracias a todas/os aquellos que estuvieron presente durante toda o la mayor parte de mi formación profesional y en el desarrollo de esta tesis. Agradezco por estar allí en los buenos y malos momentos, por motivarme cuando más lo necesité, por aquellas risas y tiempo de calidad que compartí a su lado, espero que logren todo lo que se planteen.

Por último, a aquellos *niños y niñas co-investigadores* que hicieron posible esta investigación, espero que nuestra indagación aporte con un granito de arena y ponga en evidencia la importancia de considerar a NNA, brindándoles un espacio efectivo de participación y escucha activa en temas que les concierne y afectan, particularmente garantizando sus derechos.

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”. Paulo Freire.

Índice

CAPÍTULO I: MARCO DE REFERENCIA CONTEXTUAL	10
1. Contextualización del Proyecto	11
Misión de la Universidad de Valparaíso	11
Visión de la Universidad de Valparaíso.....	11
Identificación de la Institución	12
Antecedentes históricos de la Universidad de Valparaíso	12
Organigrama de la Universidad de Valparaíso	12
• <i>Escuela de Trabajo Social UV</i>	13
Misión y Visión de Trabajo Social UV	13
• <i>Proyecto FONDECYT N°1210072</i>	14
CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL	17
2. Marco Referencial Normativo	18
2.1 Marco normativo Internacional.....	18
Convención sobre los Derechos del Niño:	18
2.2 Marco normativo Nacional	21
2.2.2 Principio de la Autonomía Progresiva	25
3. Marco Conceptual	27
3.1 Antecedentes conceptuales de la participación de NNA	27
3.2 La participación de NNA en políticas sociales.....	34
3.3 La participación de NNA en investigaciones sociales	37
3.4 NNA como co-investigadores.....	41
3.5 Investigación en el contexto educativo	44
3.6 Co-investigación sobre compromiso escolar y factores contextuales.....	46
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	49
1. Relevancia de la Investigación.....	50
2. Planteamiento del Problema.....	51
3. Objetivos de la Investigación	51
4. Metodología.....	52
4.1. Investigación de Acción Emancipatoria y Participativa.....	55
5. Participantes.....	57
6. Procedimiento de Acceso a las y los Participantes	58
7. Herramientas de Producción de Conocimientos	58
8. Plan de Análisis	61
9. Rigor del Estudio	62
10. Consideraciones Éticas.....	64
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	66

1. Percepciones de niños y niñas co-investigadores sobre compromiso escolar	67
1.1 Compromiso Escolar desde la experiencia y opiniones de estudiantes de educación básica.....	67
• Categoría 1: Compromiso afectivo	69
• Categoría 2: Compromiso cognitivo	73
• Categoría 3: Compromiso conductual.....	79
• <i>Categoría emergente 1: Veracidad de las encuestas</i>	84
• <i>Categoría emergente 2: Género</i>	85
• <i>Categoría emergente 3: Uso de TIC´S</i>	86
2. Impresiones otorgadas por niños y niñas COI respecto a dimensiones contextuales y relacionales que inciden en el compromiso escolar.....	88
• Categoría 1: El apoyo familiar como factor contextual-relacional en el compromiso escolar de niños y niñas de educación básica.....	88
• Categoría 2: El apoyo de pares como factor de contexto-relacional dentro del establecimiento educacional en relación al compromiso escolar	92
• Categoría 3: Las relaciones entre profesor-estudiante y el apoyo del profesorado como factores contextuales del compromiso escolar de niños y niñas	95
3. Análisis del proceso de co-investigación en torno al compromiso escolar de niños, niñas y adolescentes	97
• Categoría 1: Participación efectiva en el proceso de co-investigación.....	97
• Categoría emergente 1: Condiciones de los establecimientos para la realización de talleres.	102
• Categoría emergente 2: Generación de un vínculo de confianza con la facilitadora para la entrega de opiniones.....	104
• Categoría emergente 3: Uso de herramientas metodológicas para la participación efectiva de niños y niñas COI	105
<i>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES</i>	109
1. Implicancias para la investigación	110
1.2 Coproducción de conocimientos desde la co-investigación con NNA.....	112
2. Implicancias para la intervención social.....	114
2.1 Desafíos para el Trabajo social.....	117
3. Implicancias para la política pública	118
<i>Referencias</i>	125
<i>Anexos</i>	139

Índice de Tablas

<i>Tabla 1. Datos identificatorios de la institución patrocinante de la investigación.....</i>	<i>12</i>
<i>Tabla 2. Principios de participación.....</i>	<i>20</i>
<i>Tabla 3. Hitos relevantes en la normativa Nacional.....</i>	<i>21-22</i>
<i>Tabla 4. Espacios de participación según Shier (2001).....</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 5. Fragmentos ilustrados del compromiso afectivo de niños y niñas COI.....</i>	<i>69-70</i>
<i>Tabla 6. Fragmentos ilustrados del compromiso cognitivo de niños y niñas COI.....</i>	<i>73-74</i>
<i>Tabla 7. Fragmentos ilustrados del compromiso conductual de niños y niñas COI.....</i>	<i>79-80</i>

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Organigrama Universidad de Valparaíso.....</i>	<i>12</i>
<i>Figura 2. Escala de Participación de Roger Hart.....</i>	<i>29</i>
<i>Figura 3. Marco propuesto por Lundy (2007).....</i>	<i>32</i>
<i>Figura 4. ¿Qué es el compromiso escolar?.....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 5. Compromiso escolar y sus dimensiones.....</i>	<i>108</i>
<i>Figura 6. Compromiso escolar.....</i>	<i>108</i>

PRESENTACIÓN

La presente investigación se enmarca dentro un proyecto investigativo mayor, FONDECYT N° 1210072, titulado: **“Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familia y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): Desde la literatura internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”**, la cual busca anticiparse al fenómeno del ausentismo escolar que, en el caso de Chile, ha aumentado significativamente alcanzando en el presente año una cifra que alcanza un número mayor al millón doscientos mil estudiantes en situación de inasistencia escolar grave, factor de riesgo que puede derivar en el abandono escolar.

Para el cumplimiento de los propósitos de nuestro proyecto de título, se utilizó el modelo de Investigación Acción Emancipatoria y Participativa, como aquel que nos permitía incorporar a niños y niñas en la coproducción de conocimientos en el marco del derecho de participación emanado de la *Convención de los derechos de niños niñas y adolescentes (CDN)*, considerándolos como actores sociales que influyen en su realidad.

En cuanto a la organización de este informe, el cual consta de cinco capítulos, los cuales son:

Capítulo I, se revelan los contextos referenciales de la investigación, exponiendo así la institución que patrocina la misma, y el proyecto FONDECYT N°1210072 en el que se enmarca el trabajo, con la finalidad de entregar el contexto en que se desarrolla el presente Proyecto de Título.

En el **Capítulo II**, se dan a conocer los principales lineamientos teóricos y conceptuales que guían el presente.

En el **Capítulo III**, se detalla el proceso metodológico de la investigación, los procedimientos y técnicas utilizadas, así como las estrategias metodológicas empleadas.

En el **Capítulo IV**, se presenta el análisis de resultados emanados de los talleres realizados, para posteriormente dar lugar al análisis del proceso de co-investigación, en particular en la fase de interpretación de los datos recopilados.

Por último, el **Capítulo V**, presenta aquellas reflexiones, conclusiones y desafíos para la política pública, la investigación y la intervención desde el Trabajo Social.

Para finalizar, se considera relevante otorgar los agradecimientos al proyecto que permitió el desarrollo de la investigación, y así mismo a la investigadora responsable del mismo que posibilitó la incorporación de las investigadoras responsables a su proyecto:

- FONDECYT N°1210072: “Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): Desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”
- Mahia Saracostti Schwartzman, Trabajadora Social y PhD Social Welfare. Directora Cátedra Unesco Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad. Profesora Titular de la Universidad de Valparaíso e Investigadora de la Universidad de la Frontera.

CAPÍTULO I
MARCO DE REFERENCIA CONTEXTUAL

El siguiente apartado, tiene como objetivo presentar el contexto en el cual se desarrolla el Proyecto de Título, el cual se enmarca dentro del proyecto FONDECYT N° 121071: ***“Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): Desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”***.

Además, se entregarán antecedentes generales del contexto institucional que patrocinan este proyecto de título, a saber: La Universidad de Valparaíso, y en particular la Escuela de Trabajo Social.

1. Contextualización del Proyecto

La Universidad de Valparaíso es una institución estatal, pública y autónoma, la cual cuenta con 11 facultades y 42 carreras, entre las cuales se encuentra Trabajo Social, perteneciente a la facultad de Ciencias Sociales, la que el presente año logra certificarse por siete años, el máximo de años otorgado por la agencia acreditadora AcreditAcción, lo que consagra un hito importante para la Escuela de Trabajo Social que cuenta con 77 años de trayectoria en la Región de Valparaíso, Chile.

Misión de la Universidad de Valparaíso

“Formar personas capaces de responder a los desafíos del mundo contemporáneo, a nivel local y global, conservar y expandir progresivamente los saberes en las disciplinas y profesiones que cultiva con una perspectiva interdisciplinar, a través del desarrollo de la docencia de pregrado, docencia posgrado, investigación, innovación, transferencia y vinculación con el medio, contribuyendo al desarrollo material y cultural de la región y el país, en un marco de calidad, con perspectiva de género, con equidad, inclusividad y sostenibilidad”¹.

Visión de la Universidad de Valparaíso

“La Universidad de Valparaíso aspira a ser reconocida como una institución estatal regional, compleja, con proyección internacional, inclusiva, con perspectiva de género, formadora de personas de excelencia, con sentido social, que promueve la equidad, que cultiva y transfiere conocimiento innovador, con perspectiva interdisciplinar, que aprende y contribuye al desarrollo sostenible de la región y del país”².

¹ Universidad de Valparaíso (UV), 2022a.

² UV, 2022b.

Identificación de la Institución

Tabla 1

Datos identificatorios de la institución patrocinante de la investigación

Nombre de la Institución	Universidad de Valparaíso.
Dirección	Blanco 951, Valparaíso.
Tipo de Institución	Pública.
Rector	Oswaldo Corrales Jorquera.

Nota: Elaboración propia adaptada de la Universidad de Valparaíso, 2022.

Antecedentes históricos de la Universidad de Valparaíso

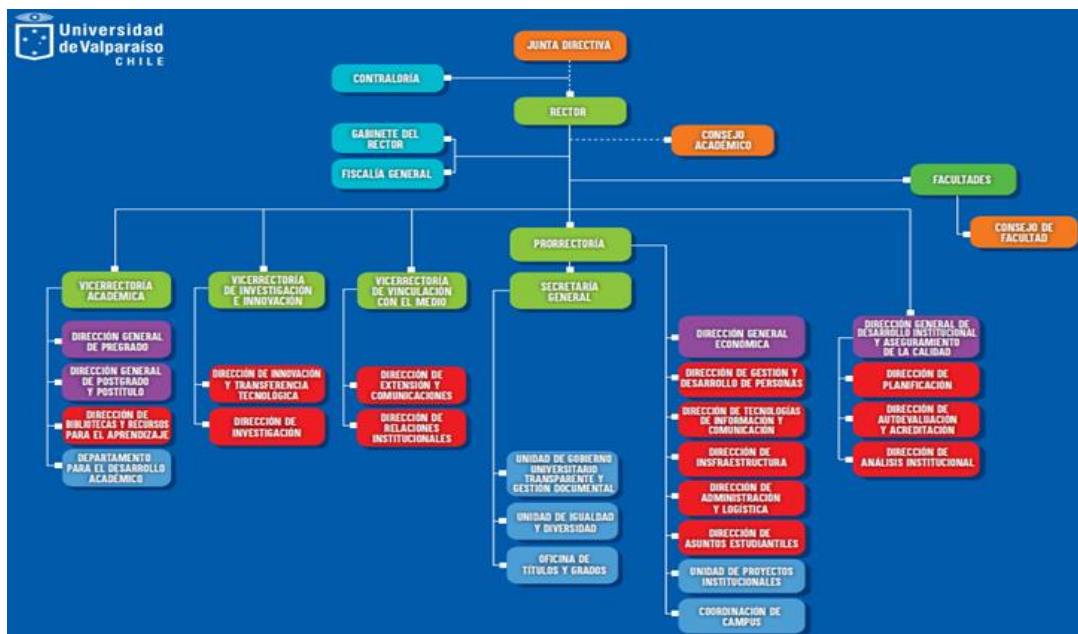
La Universidad de Valparaíso (*de ahora en adelante UV*), fue fundada en 1891 sobre la base de la sede más importante de la Universidad de Chile en regiones. Su tradición académica remonta al año 1911, cuando se crea el Curso Fiscal de Leyes de Valparaíso, origen de la actual Escuela de Derecho UV, alcanzando a lo largo de su historia su composición y estructura de hoy. Por lo tanto, la UV fue creada posterior a este hecho, como una institución autónoma de educación superior por el Decreto con Fuerza de Ley N°6, publicado en el Diario Oficial el 12 de febrero de 1981, sobre la base de la Universidad de Chile.

Organigrama de la Universidad de Valparaíso

A continuación, se da a conocer la estructura organizacional de la UV.

Figura 1

Organigrama Universidad de Valparaíso.



Nota: Adaptado de *Organigrama Universidad de Valparaíso* [Fotografía. Por Universidad de Valparaíso, 2022].

Dentro de las disciplinas que cultiva la Universidad de Valparaíso, se encuentra *Trabajo Social*, unidad académica en la cual se desarrolla el presente proyecto de título. A continuación, se expondrán los antecedentes de la *Escuela de Trabajo Social UV*:

- ***Escuela de Trabajo Social UV***

En consideración de la Escuela en que se encuentran las encargadas de la presente investigación, se cree pertinente realizar una contextualización de la carrera, la cual tiene sus antecedentes en la Escuela de Servicio Social de Valparaíso, cuyas funciones se inician el 28 de septiembre de 1945, dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile. La unidad académica pertenece al núcleo histórico de la formación profesional en Chile, y su fecha de fundación le otorga la sexta antigüedad entre las Escuelas de Trabajo Social del país, siendo la primera con carácter universitario entre ellas.

Como bien se menciona con anterioridad (*véase el punto de contextualización de la Universidad de Valparaíso*), en el año 1981 se funda la Universidad de Valparaíso y se desprende de la Universidad de Chile, es en el marco de la Reforma Universitaria de 1980, que la unidad académica pasa a formar parte de la Universidad de Valparaíso. Este cambio conlleva la formulación de un nuevo Plan de Estudios a través del Decreto Exento de Rectoría Universidad de Valparaíso N°221 del 1 de junio de 1982, que se comienza a implementar a contar de 1981 que será conducente al título profesional de Asistente Social y al Grado Académico de Licenciatura en Servicio Social, constituyéndose en la primera Escuela de Chile en conferir éste.

Misión y Visión de Trabajo Social UV

- **Misión**

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso fundada en una larga tradición iniciada en 1945, plantea como misión el entregar competencias y valores que permitan formar profesionales, graduados y postgraduados competentes en Trabajo Social en un marco de calidad y compromiso con el desarrollo regional, nacional e internacional, a través del fortalecimiento de la docencia de pregrado, postgrado e investigación. Los **valores** que sustentan su misión son: *el respeto por la dignidad humana, la excelencia, la participación y formación ciudadana, el respeto por la diversidad, el pensamiento reflexivo, la solidaridad y el pluralismo.*

- **Visión**

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso aspira a ser un referente de Trabajo Social en Chile, a través de la formación de pre y post grado de excelencia, la generación de conocimientos sociales, la gestión institucional y la vinculación a la realidad regional, nacional e internacional en un proceso permanente de mejora continua.

En consideración de la identificación de la institución que patrocina la presente investigación, considerando que una de las funciones de la Universidad y de la Escuela de Trabajo Social es la investigación y la generación de conocimientos, es pertinente identificar el proyecto investigativo en el cual se enmarca nuestro proyecto de título.

• **Proyecto FONDECYT N°1210072**

Dicho proyecto lleva el nombre de: ***“Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): Desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”***, el cual busca dar respuesta a la deserción escolar, la cual en el caso de Chile, cerca del 30%³ de las personas mayores de 18 años no han alcanzado los 12 años de escolaridad exigidas por la ley, mientras que un 50%⁴ de los estudiantes no logran completar sus estudios básicos y medios durante este periodo de tiempo⁵. En base a estos y un sin fin de datos estadísticos estudiados por la investigadora a cargo del proyecto⁶, la cual en su proyecto investigativo contempla etapas de carácter tanto cuantitativo como cualitativo, buscan sostener el proceso educativo, aportando conocimiento en la modelización de las trayectorias de *Compromiso Escolar y Factores Contextuales* con el propósito de promover la retención escolar, a través de un estudio longitudinal mixto (como bien se menciona anteriormente).

El objetivo general de esta investigación es: “Indagar y analizar los significados que construyen niños, niñas y adolescentes de establecimientos chilenos acerca de un modelo predictivo de trayectorias de compromiso escolar (y sus subtipos, afectivo, cognitivo y conductual), factores

³ MDSF [Ministerio de Desarrollo Social y Familia]. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), 2017a.

⁴ MDSF, 2017b.

⁵ Centro de Investigación avanzada en Educación (CIAE), 2018.

⁶ Mahía Saracostti Schwartzman, Trabajadora Social y PhD Social Welfare. Directora Cátedra Unesco Niñez/Juventud, Educación y Sociedad. Profesora Titular, U. de Valparaíso, Investigadora Universidad de la Frontera.

contextuales (familia, profesorado y pares) y logros socioeducativos (rendimiento académico, permanencia, aprobación de asignaturas, asistencia, otros) a través del tiempo, diferenciado por género y ciclo educativo (segundo ciclo básico y educación media)”⁷. Los objetivos específicos⁸ de este proyecto FONDECYT son:

- 1) Predecir las trayectorias de compromiso escolar en función de los factores contextuales-relacionales, a través del tiempo, diferenciando según género y ciclo educativo de NNA que estudian en establecimientos escolares chilenos.
- 2) Comparar los efectos de los subtipos de compromiso escolar (cognitivo, conductual y afectivo) socioeducativos a través del tiempo, controlando el efecto de los factores contextuales-relacionales (pares, familia y profesorado) y diferenciando por género y ciclo educativo, de NNA que estudian en establecimientos escolares chilenos.
- 3) Determinar la estabilidad en el tiempo de la interrelación de tipologías de trayectorias de compromiso escolar, factores contextuales-relacionales y logros socioeducativos, diferenciado según género y ciclo educativo de NNA que estudian en establecimientos escolares chilenos.
- 4) Explorar y analizar los significados que niños, niñas y adolescentes construyen respecto de los componentes y las interrelaciones descritas en el modelo predictivo de trayectorias de compromiso escolar, factores contextuales-relacionales y logros socioeducativos, diferenciando según género y ciclo educativo de establecimientos escolares chilenos.
- 5) Explorar y analizar cómo cambian en el tiempo los significados contruidos por niños, niñas y adolescentes sobre los componentes de modelo predictivo de trayectorias de compromiso escolar y factores contextuales-relacionales, diferenciando según género y ciclo educativo de estudiantes de establecimientos escolares chilenos.

Por consiguiente, se cree pertinente informar al lector sobre la metodología de la investigación analizada, con la finalidad de esclarecer aquellos procedimientos de la misma y así identificar aquellas estrategias utilizadas en la coproducción de conocimientos con NNA. A continuación, se

⁷ Saracostti, M., 2021a. “Concurso de Proyectos FONDECYT Regular 2021. Formulario FONDECYT Regular”.

⁸ Saracostti, M., 2021b.

expondrá aquella información relevante que permite entregar el contexto metodológico en que el presente proyecto se enmarca.

El proyecto analizado, es un estudio longitudinal de diseño metodológico mixto⁹, que integra datos tanto cuantitativos como cualitativos, con la finalidad de comprender el fenómeno en su complejidad. Son aquellas investigaciones mixtas aquellas que permiten la recolección y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos con la finalidad de integrarlos para una mejor comprensión del fenómeno. La *fase cuantitativa*, permitió la aplicación rápida de diversos cuestionarios de compromiso escolar y factores contextuales, así mismo aquellas variables de logro socioeducativo a través de los registros administrativos otorgados por las instituciones con la finalidad de establecer un modelo predictivo explicativo longitudinal.

La *fase cualitativa longitudinal*, en la cual se incorpora el presente proyecto buscó la profundización del modelo predictivo de compromiso escolar y factores contextuales de la fase cuantitativa anteriormente descrita. Es en la fase cualitativa, donde se utilizó de manera transversal en el proceso investigativo la **metodología participativa y colaborativa** en la que niños, niñas y adolescentes fueron integrados como coinvestigadores, con la finalidad de explorar los significados de compromiso escolar y sus factores contextuales, y su configuración en el tiempo, logrando enriquecer la discusión teórica y los resultados empíricos¹⁰.

⁹ Estudio que se realiza durante tres años, aplicando diversas estrategias metodológicas (cuantitativa y cualitativa).

¹⁰ Saracosti, M., 2021c.

CAPÍTULO II
MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

El presente capítulo, tiene como finalidad abordar las normativas tanto a nivel internacional como nacionales que referencian a la investigación, y que influyen en la creación de políticas y/o instrumentos en pos de niños, niñas y adolescentes. Además, se expone la influencia que tuvo la Convención de los Derechos del Niño, señalando los principios fundamentales de dicha convención y enfocando la investigación en el concepto de participación de NNA como un principio transversal a aquellos otros principios emanados de la Convención de los Derechos del Niño. Por otro lado, se declaran las normativas a nivel nacional creadas a favor de la niñez y adolescencia en Chile, poniendo énfasis en la Ley de Garantías y así mismo el principio de Autonomía Progresiva emanada de la misma.

Finalmente, se plantea la participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones sociales, otorgando ejemplos de tipos de investigaciones que les integren, y profundizando en la co-investigación y los aportes de la misma para la producción de conocimientos desde la participación genuina de NNA, para así llegar a reconocer la importancia de aquellas investigaciones sociales en materias de educación.

2. Marco Referencial Normativo

2.1 Marco normativo Internacional

A continuación, se expondrá la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), con la finalidad de conformar el marco normativo internacional, la cual influye en la orientación de las políticas nacionales dirigidas hacia niños, niñas y adolescentes.

Convención sobre los Derechos del Niño:

La norma que entrega orientaciones acerca del respeto y protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (*de ahora en adelante, NNA*) es la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre del año 1989, ratificada en Chile el 4 de agosto de 1990 con la finalidad de proporcionar a NNA una protección integral, con el propósito de promover la garantía de sus derechos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (*de ahora en adelante, CDN*), es el primer Código universal obligatorio en la historia de los derechos de NNA¹¹, debido a que anteriormente sus derechos se encontraban contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

¹¹ UNICEF, 2019.

Es en el año 1978, debido al esfuerzo de Polonia en la Comisión de los Derechos Humanos, que se comienza a trabajar en una versión transitoria de la Convención, a través de un equipo de trabajo, para dar lugar posteriormente a la Convención sobre los Derechos del Niño como un instrumento oficial¹².

Por consiguiente, la CDN (1989), nace desde la necesidad de esclarecer los derechos a cuidados y asistencias especiales de NNA, debido a que posterior a la declaración Universal de los Derechos Humanos, emana la necesidad de identificar los cuidados especiales de NNA, reconociendo aquellos cuidados que deben otorgar las familias, cuidadores y el Estado, con el objetivo de propiciar el desarrollo de NNA en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, recibiendo una protección y asistencia necesaria para la formación de personas adultas responsables.

Por lo tanto, es necesario para la construcción del problema de investigación, identificar el cómo es identificado al niño o niña. La CDN (1989) los define como: "Se entiende como niño y niña, todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad"¹³. Por otro lado, en consideración de lo expuesto, es relevante posicionarnos frente a los principios fundamentales que emanan de la norma internacional, los cuales son: (1) La no discriminación; (2) El interés superior del niño/a; (3) El derecho a la vida, supervivencia y desarrollo; y (4) El respeto por la opinión de los niños y niñas. Son estos cuatro principios fundamentales aquellos que abarcan los 54 artículos que componen la CDN, y en este caso particular, es el cuarto principio, en el cual reflexionaremos a continuación, entendiéndose como aquel que establece el respeto a la libre expresión de NNA, tomando en cuenta sus opiniones, considerando entonces, que el presente estudio tiene como objetivo, el analizar las percepciones respecto al compromiso escolar de NNA. Es de suma importancia, el respeto de la libertad de expresión¹⁴, pensamiento¹⁵ y conciencia¹⁶, considerando que las opiniones de NNA deben ser tomadas en cuenta, sobre todo aquellas que tienen total relación con decisiones en que se les involucre, considerándolos como actores que transforman, de manera positiva la realidad.

En base al principio de participación, a continuación, se presentan los principales artículos de relevancia para la contextualización normativa de esta investigación:

¹² Convención sobre los Derechos del Niño (1989), 2015a. INTRODUCCIÓN. UNICEF. Comité Español.

¹³ Convención sobre los Derechos del Niño (1989), 2015b. Artículo N° 1°.

¹⁴ Convención sobre los Derechos del Niño (1989), 2015c. Artículo N°13.

¹⁵ Convención sobre los Derechos del Niño (1989), 2015d. Artículo N°14.

¹⁶ Convención sobre los Derechos del Niño (1989), 2015e. Artículo N°14.

Tabla 2*Principios de participación¹⁷*

Derecho a la participación			
Libertad de expresión	Libertad de pensamiento, conciencia y religión	Libertad de reunión	Acceso a la información
<p>Artículo 12: Los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño. Con tal fin, se dará la oportunidad al niño de ser escuchado.</p> <hr/> <p>Artículo 13: El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, pudiendo: buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo.</p>	<p>Artículo 14: Los Estados Parte respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión. Además del respeto de los Estados Parte a padres o cuidadores para guiar al niño en el ejercicio de su derecho. Los niños, tendrán el derecho de profesar su propia religión o creencias, respetando la ley, que protege la seguridad, orden, moral y orden público.</p>	<p>Artículo 15: Los Estados Parte reconocen los derechos del niño a la asociación, respetando la libertad de celebrar reuniones pacíficas. No se impondrán restricciones al ejercicio de los derechos antes mencionados, en conformidad con la ley.</p>	<p>Artículo 17: Los Estados Parte, reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial aquellas que tengan la finalidad de promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental.</p>

Nota: Elaboración propia en base a la CDN (1989).

El derecho a la participación, es considerado transversalmente en todos los artículos de la CDN, sin embargo, como es expuesto en la Tabla N°4, es del artículo N° 12 que se comienza a considerar la participación de manera individual, exponiendo la relevancia de la participación como un derecho fundamental, emanando la responsabilidad de los Estados Partes para el respeto y consideración de la participación como tal, garantizando ésta en las leyes nacionales, ofreciendo condiciones para que en la aplicación de proyectos y políticas se involucre a NNA como actores sociales que inciden en la realidad y la transforman, pudiendo generar un diálogo intergeneracional, que sitúe una participación sostenible en el tiempo.

¹⁷ Convención sobre los Derechos del Niño (1989), 2015f..

2.2 Marco normativo Nacional

Desde la ratificación del Estado de Chile en 1990 de la CDN, se instaure el primer instrumento internacional de derechos humanos que contempla a NNA sin distinción alguna, considerándolos como sujetos de derechos, logrando reunir de manera integral distintos tipos de derechos, como derechos civiles y políticos con otros de naturaleza económica, social y cultural, con el objetivo de resguardar el bienestar de los NNA¹⁸, lo que consagra el hito más importante en materia de niñez y adolescencia en el país. Posteriormente, han surgido una serie de cambios en la norma nacional de gran importancia que involucran en sus redacciones aquellos deberes que instaure la CDN para el país, configurándose como aquellos -cambios significativos- a favor de NNA, estos hitos serán destacados a continuación:

Tabla 3

Hitos relevantes en la normativa Nacional

Año	Normas a favor de NNA
1998	Eliminación de la distinción entre niños y niñas concebidos dentro o fuera del matrimonio (Ley 19.585 sobre Filiación).
2004	Creación de los Tribunales de Familia (Ley 19.968).
2005	Creación de normas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas de esta (Ley 20.066).
	Responsabilidad Penal Adolescente (Ley 20.084).
2009	Instalación del sistema intersectorial de protección social e institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia "Chile Crece Contigo" (Ley 20.379).
	Ley General de Educación (Ley 20.370).
2011	Sanción del acoso sexual de menores, la pornografía infantil virtual y posesión de material pornográfico infantil (Ley 20.526).
	Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación Parvularia, Básica y Media y su regularización (Ley 20.529).
	Modificaciones al Código del Trabajo (Ley 20.539), en donde se regulariza el trabajo de menores de edad, prohibiendo a los menores de dieciocho años todo trabajo nocturno en establecimientos industriales y comerciales.
	Ley de Violencia Escolar (Ley 20.536), la cual promueve la creación de un comité de Buena Convivencia Escolar, y creación de un reglamento interno de convivencia.
2017	Creación de la Defensoría de los Derechos de la Niñez (Ley 21.067).
	Tipificación de un nuevo delito de maltrato y aumento de la protección de personas en situación especial (adulto mayor, personas en situación de

¹⁸ Ramírez, 2019.

	discapacidad, NNA). (Ley 21.013)
2018	Creación de la Subsecretaría de la Niñez (Ley 21.090).
2021	Se crea el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia (Ley 21.302).
2022	Se decreta la ley sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (Ley 21.430).

Nota: Elaboración propia en base a la normativa nacional vigente, respecto de los hitos relevantes de modificación de leyes y creación de estas a favor de NNA.

A pesar de la adhesión a la CDN y la adecuación de la legislación mediante una serie de reformas en pos de NNA, las cuales fueron evidenciadas anteriormente. Se han originado un gran número de debates respecto a la insuficiente respuesta estatal para el respeto de los derechos emanados de la CDN, lo cual se pudo evidenciar con la crisis del Servicio Nacional de Menores (SENAME), para posteriormente dar inicio a una reforma institucional, lo que da lugar al Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia (Mejor Niñez). Es el Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas quienes, a través de un informe, publicado en julio de 2018, responsabilizan al Estado de Chile por las graves violaciones a los derechos que emanan de la CDN en los servicios de protección chilenos (SENAME)¹⁹.

En relación a lo anterior, es relevante destacar que Chile era el único país en Latinoamérica que no contaba con un ordenamiento legal que protegiera integralmente a NNA. Sin embargo, *el día 6 de marzo del presente año, después de varias postergaciones por parte del congreso, es promulgada la **Ley sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia** (de ahora en adelante, LGPIDNA)²⁰*, la cual se comienza a tramitar y dar importancia tras el caso de Lissette Villa, quien falleció en un centro de Sename en el año 2016, debido a una asfixia por sofocación producto de una compresión mecánica externa realizada por dos cuidadoras del recinto²¹, la directora de Mejor Niñez, Valeria Arias afirma: “La normativa vino a complementar un conjunto de iniciativas legales y administrativas implementadas durante el actual gobierno, entre las cuales figura la creación del Servicio que dirijo en La Araucanía y que se hace cargo

¹⁹ Comité de Derechos del Niño, 2018. Informe de la Investigación relacionada en Chile, en virtud del artículo 13 del Protocolo facultativo de la CDN.

²⁰ Ley 21.430 de 2022. Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. 06 de marzo de 2022. D.O. No 43.203.

²¹ Hermosilla, I., 2022. Ley de Garantías de Derechos de la Niñez: qué es y qué cambios implica la nueva norma.

de la protección de niños, niñas y adolescentes, cuyos derechos fueron vulnerados, derivados por los tribunales de familia, entre muchos otros”²².

Con la finalidad de esclarecer la LGPIDNA, se expondrán a continuación los principales lineamientos del sistema creado por la ley que integra aquellas políticas, instituciones y normas destinadas a respetar, promover y proteger el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

2.2.1 Ley sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (LGPIDNA)

La LGPIDNA tiene por objetivo establecer un estatuto de garantía y protección integral de derechos a NNA, que haga posible su goce y ejercicio efectivo con énfasis en aquellos derechos humanos reconocidos en la Constitución Política, la CDN y los demás tratados internacionales ratificados por Chile, que se encuentren vigentes y en las leyes. Además, es importante destacar la creación del *Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia*, la cual estará integrada por el conjunto de políticas, instituciones y normas destinadas a respetar, promover y proteger el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, cultural y social de los NNA, hasta el máximo de los recursos de los que pueda disponer el Estado. Las instituciones que forman parte de dicho sistema deben ejecutar acciones de protección, promoción, prevención, restitución o reparación para el acceso, ejercicio y goce efectivo de los derechos de NNA²³. Dentro de las directrices que establece esta ley, las principales materias que destacan son:

1. Obligación de la familia, órganos de Estado y sociedad a respetar, promover y proteger los derechos de niños, niñas y adolescentes.
2. Decreta reglas especiales de interpretación y aplicación de dicha ley.
3. Establece una serie de Principios, Derechos y Garantías en donde define en qué consisten cada uno de ellos. Los principios que se consagran en la ley son:
 - a. Interés superior del niño, niña y adolescente.
 - b. Igualdad y no discriminación arbitraria.
 - c. Fortalecimiento del rol protector de la familia.
 - d. Derecho y deber preferente de los padres y/o madres a educar y cuidar a sus hijos.

²² Mejor Niñez, 2022. Ley de Garantías, un hito en favor de la protección de niños, niñas y adolescentes.

²³ Ley 21.430 de 2022. Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. 06 de marzo de 2022. D.O. No. 43.203.

- e. Autonomía progresiva.
 - f. Efectividad de los derechos.
 - g. Perspectiva de género.
 - h. Responsabilidad de la Administración del Estado.
 - i. Protección Social de la Infancia y Adolescencia.
 - j. Prioridad en la promulgación y ejecución de las políticas públicas, y en el acceso de los servicios sociales.
 - k. Progresividad y no regresividad de derechos.
 - l. Participación social.
 - m. Principio de inclusión, en donde se establecerán las medidas necesarias para facilitar la realización personal, inclusión social y educativa de NNA.
 - n. Difusión de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
 - o. Principio de intersectorialidad
 - p. Principio de participación y colaboración ciudadana.
4. Con respecto a los derechos y garantías, se encuentran principalmente contenidos:
- Derechos civiles y políticos.
 - Derecho a la vida.
 - Derecho a un nivel de vida, desarrollo y entorno adecuado.
 - Derecho a la identidad.
 - Derecho a vivir en familia.
 - Derecho a ser oído.
 - Libertad de expresión y comunicación.
 - Libertad de pensamiento, conciencia y religión.
 - Libertad de asociación y reunión.
 - Derecho a la participación.
 - Derecho a la vida privada y a la protección de datos personales.
 - Derecho a la honra, intimidad y propia imagen.
 - Derecho a la información.
 - Derecho a la protección contra la violencia.
 - Protección contra la explotación económica, la explotación sexual comercial y el trabajo infantil.
 - Derecho a la salud y a los servicios de salud.
 - Derecho a atención médica de emergencia.
 - Derecho a obtener información completa sobre salud y el consentimiento informado.

- Derecho a la educación.
- Derecho a la atención a la diversidad educativa.
- Derecho a la recreación, al deporte y a la participación en la vida cultural y en las artes.
- Entre otros²⁴.

Esta nueva normativa pretende establecer un sistema efectivo, en el cual se garantice el disfrute de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales a NNA de forma integral, respetando las necesidades de desarrollo en sus distintas etapas del ciclo vital acorde a una perspectiva de *autonomía progresiva*, la cual reconozca a los NNA como sujetos de derecho.

Por lo tanto, la LGPIDNA significa un cambio radical a la consideración de NNA por el Estado Chileno, lo que trae consigo consecuencias a nivel normativo en consideración a las necesidades de NNA. En consecuencia, la ley busca la garantía y protección del ejercicio de los derechos de NNA y sin duda, aquello debiese darse en instancias de participación genuina (*véase el punto 3.1 del presente capítulo*), donde se les establezca a NNA como grupos sociales que inciden en su contexto, pudiendo incorporarlos/as a la discusión de problemáticas que les son relevantes e influyen en el contexto que les rodea. Sin embargo, la incorporación de NNA en discusiones que históricamente han sido tomadas por los/as adultos/as conforma un desafío mayor al tratar de instaurar una participación genuina de NNA y además abandonar la mirada de la niñez y adolescencia como sujetos frágiles e inocentes.

Por consiguiente, consideramos que es de gran importancia la real consagración de NNA como sujetos de derechos, otorgando una mayor relevancia al artículo N°5 de la CDN (1989) en la legislación nacional, debido a que esta consagra el principio de la autonomía progresiva, en la cual NNA cuentan con una autonomía que progresivamente evoluciona a medida que niños y niñas avanzan en las etapas del ciclo vital, pasando por la adolescencia y llegando posteriormente a la adultez.

2.2.2 Principio de la Autonomía Progresiva

La autonomía progresiva tiene relación con el respeto a los principios establecidos en la CDN, sobre todo a aquellos referidos al interés superior de NNA y el derecho a ser oídos. Sin embargo, dicha autonomía se ve truncada debido a los principios emanados de la convención, que tienen relación con

²⁴ Ley 21.430 de 2022. Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. 06 de marzo de 2022. D.O. No. 43.203

el cuidado de padres, madres, cuidadores/as de dichos sujetos. Allí es donde recae el problema, debido a la decisión de cuándo se consideran a NNA óptimos para la toma de decisiones, en relación con la afirmación “los padres son aquellos que conocen a sus hijos y saben lo que les conviene”.

En consideración de lo expuesto, la importancia de la autonomía progresiva recae en la finalidad de otorgar una participación efectiva en debates que les influyen y les afectan, y desde esta reflexión, el Principio de Autonomía Progresiva es de total relevancia para el presente proyecto de título. Con relación al concepto, la Defensoría de la Niñez menciona que se entiende como:

La capacidad de los niños, niñas y adolescentes de ejercer sus derechos a medida que se desarrollan mental y físicamente. Es decir, a temprana edad es muy difícil que los derechos sean ejercidos por los propios niños y niñas, necesitan que los adultos velen por el cumplimiento de sus derechos, pero a medida que crecen, los niños, niñas y adolescentes serán capaces de poder ejercer con mayor ímpetu sus derechos, por ejemplo, el derecho de la participación²⁵.

Es importante recalcar que la legislación chilena, antes de la promulgación de las leyes sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y adolescencia, y de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia no aplicaba el principio del ejercicio progresivo de los derechos de la infancia en forma expresa²⁶, a pesar de haber ratificado la CDN (1990), la cual contempla dicho concepto principalmente en los artículos 3, 5 y 12. Por lo tanto, las normas antes de la promulgación de la LGPIDNA, no atribuían a los NNA la autonomía para poder ejercer sus derechos, debido a que los consagraba como seres dependientes, los cuales deben actuar representados por estos (padres, cuidadores o tutores legales), por lo tanto, la promulgación de la LGPIDNA es un hecho de total relevancia para alcanzar el cumplimiento de aquellos artículos de la CDN que comprenden la autonomía progresiva como un concepto que atribuye a NNA la capacidad de exponer sus ideales y creencias en consideración de su desarrollo vital.

Miguel Cillero (1999), menciona que:

Ser niño, no es ser menos adulto, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son

²⁵ Defensoría de la Niñez, s.f. ¿Qué se entiende por Autonomía Progresiva?.

²⁶ Barcia Lehmann, 2022. El Principio de la Autonomía Progresiva. Tirant Lo Blanch (Ed.), *Comentarios a la Ley de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia*. (pp. 87)

formas de ser persona y que tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida²⁷.

Para que los NNA puedan efectivamente gozar de su autonomía, se debe comprender que no se trata de un ejercicio progresivo de derechos, sino una autonomización paulatina en sus derechos de acuerdo con la etapa del ciclo vital en la que se encuentre²⁸.

La autonomía progresiva se relaciona directamente con los principios estipulados por la CDN, los cuales son: el interés superior del niño y el derecho a ser oídos, donde se sustenta la idea de que los NNA deben ser concebidos como sujetos de derechos y generar condiciones en donde puedan participar, expresarse y ser considerados en temas que les conciernen como actores sociales. Empero, la participación de NNA no debe ser tomada en cuenta sólo como un derecho, sino que también un aporte sustantivo el cual mejora la calidad de participar y de contribuir a las decisiones que les afectan, y pueden hacerlo en distintos espacios y entornos²⁹.

En definitiva, la autonomía progresiva es un tema relevante por considerar en la presente investigación, debido a que permite reconocer a los NNA como actores sociales, por lo tanto, la consagración de la autonomía progresiva en la LGPIDNA permitió otorgar la capacidad a NNA de tomar decisiones y asumir responsabilidades de forma gradual. Es responsabilidad del Estado, generar condiciones que permitan a los NNA ejercer plenamente sus derechos y velar que su participación sea un espacio de construcción y refuerzo de su calidad de sujetos de derecho en búsqueda de una autonomía personal, social y jurídica³⁰.

3. Marco Conceptual

3.1 Antecedentes conceptuales de la participación de NNA

Según lo expuesto anteriormente, teniendo en consideración la participación como un derecho fundamental de NNA y la autonomía progresiva como uno de los principios orientadores de esta investigación, es relevante identificar la significación conceptual de la participación como tal.

²⁷ Miguel Cillero, 1999, como se citó en Viola, 2012. Autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes en el Código Civil: una deuda pendiente, (p, 82).

²⁸ Gabriela Magistris, 2004. Responsabilidad parental y concepción del niño como sujeto de derecho: tensiones y compatibilidades. (pp. 12-13).

²⁹ NSW Commission for Children and Young People, 2012, como se citó en Defensoría de la Niñez, 2019a. "Propuesta metodológica para la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes". (pp. 3-4).

³⁰ Defensoría de la Niñez, 2019b. (p,4).

Participar, refiere a “ser parte de una cosa; recibir una parte de algo; tener la mismas opiniones e ideas que otra persona; dar parte de algo; compartir”³¹.

Por lo tanto, la participación como tal, es aquella en la que tomamos parte como partícipes de algo, recibiendo o compartiendo ideas u opiniones respecto de algo o alguien. Considerando a NNA como actores relevantes en la transformación de la realidad social, que aportan desde sus propias perspectivas de manera positiva. Es relevante, considerarlos en la toma de decisiones para la transformación considerando que son aquellos quienes deben representar sus propios intereses para conseguir un fin o cumplimiento de objetivos, que en este caso particular refiere a ser parte de la investigación como sujetos generadores de conocimientos en la praxis.

Según Apud (2003), la participación de NNA supone: “Colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la Participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general”³².

Por otro lado, Hart (1993) afirma que participación es:

Compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se debe juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía³³.

Por lo tanto, según el autor la participación de NNA es un derecho inherente como ciudadanos/as que viven en democracia, como actores incidentes del entorno, en un proceso de homeostasis³⁴, aportando a la realidad desde su singularidad, hasta la pluralidad hacia la comunidad y el ambiente en que cohabitan, transformando e incidiendo en ella. Como bien establece el concepto desarrollado por Hart (1993), NNA inciden en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas y la vida de la comunidad en que habitan.

En concordancia con lo anterior, Hart (1993) establece una forma metafórica de participación con la “Escalera de la Participación Infantil”,

³¹ Real Academia Española, s.f. Participar. En Diccionario de la lengua española.

³² Apud, A., 2003. “Participación Infantil”, s.1., UNICEF (Enrédate con UNICEF: Formación del Profesorado: Tema 11).

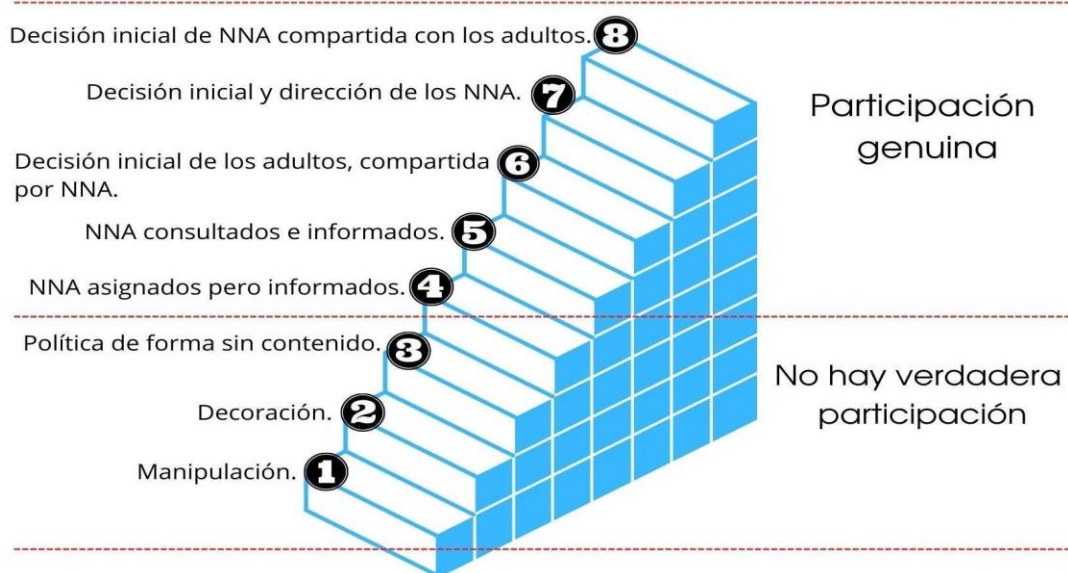
³³ Hart, R., 1993. “La Participación de los Niños: de la Participación Simbólica a la Participación Auténtica”. UNICEF. Ensayos Innocenti n° 4.

³⁴ Retroalimentación entre sistemas., es decir esto equivale a la tendencia a mantener la estabilidad a través de límites entre sistemas, siendo en este caso particular el sistema individuo, comprendido como niños, niñas o adolescentes.

destinada hacia los adultos, para que estos últimos logren ser un apoyo para la implicación de NNA en procesos de participación, evitando la manipulación en los procesos, para el logro de un modelo de participación genuina. Hart (1993), divide la escalera de participación de NNA en ocho niveles, donde el octavo nivel es el óptimo para la participación, es en el cuarto nivel que se comienza a dar lugar a modelos de participación genuina.

Figura 2

Escalera de la Participación de Roger Hart



Nota: Adaptado de La Participación de los Niños: de la Participación Simbólica a la Participación Auténtica (pp. 13-17), por R. Hart, 1993, Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia (UNICEF). Ensayos Innocenti N° 4.

Por consiguiente, en consideración de lo expuesto por el autor Hart (1993), la forma de participación más apropiada se encuentra en el octavo nivel, la cual considera el permitir la incidencia de NNA como generadores de su propio proyecto, permitiendo que ellos/as sean quienes dirijan y gestionen. De ser el hecho, que decidan la colaboración de adultos en un proyecto emprendidos por ellos/as mismos/as, se debe incentivar, para dar lugar al refuerzo positivo de estas acciones levantadas y gestionadas por ellos mismos, confiando en su condición como miembros de una comunidad, para no negar la necesidad de colaboración ajena.

Para la presente investigación se considera óptimo, basándose en la caracterización del autor, considerar el nivel N° 5 "Consultados e informados", puesto que, es en dicho nivel donde se considera a NNA en proyectos creados y dirigidos por adultos, como sujetos activos, siendo consultados durante el proceso, tomándose en cuenta sus opiniones para el desarrollo del proyecto.

Por otro lado, Harry Shier (2001), establece cinco niveles de participación, que de igual forma que Lundy, se basa en la legitimación del derecho a la participación, en base a la CDN (1989). Shier establece los niveles de participación, donde cada uno implica un mayor grado de empoderamiento para NNA a través del establecimiento de obligación para/con ellos/as, logrando espacios de participación en respeto a los derechos de NNA. Por consiguiente, a continuación se expondrán aquellos niveles propuestos en su modelo y el nivel de compromiso con el proceso de empoderamiento de NNA para dar paso a una incorporación genuina de dichos sujetos en los procesos, ya sean liderados por ellos/as mismo/as, o bien, desde la colaboración con personas adultas, tomando en cuenta de manera legítima sus opiniones e involucrando a NNA en la toma de decisiones que influyen en su entorno, propiciando espacios donde puedan opinar, poner en práctica su democracia, la ciudadanía, así como a ser oídos/as y representados/as en sus apreciaciones con el objetivo de generar una cultura de participación e inclusión³⁵.

Por consiguiente, a lo expuesto, Los Caminos hacia la Participación Según Shier (2001)³⁶ son: (1) Se escucha a los niños y las niñas. Se apoya a los niños y las niñas; (2) Se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas; (3) Los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones; y (4) Los niños y las niñas comparten el poder y responsabilidad para la toma de decisiones.

Desde los niveles de participación antes expuestos, se desprenden tres etapas de compromiso³⁷ según Shier (2001). para/con los NNA desde los adultos/as, los cuales se explicarán a continuación:

- **Apertura:** es aquella que se evidencia cuando una persona adulta se encuentra dispuesta a funcionar en un nivel de participación, esta situación se observa siempre y cuando la persona adulta desarrolle un compromiso para trabajar de tal forma. Esta etapa establecida por Shier (2001), lleva este nombre debido a que existe la -oportunidad- de llevar a cabo un nivel de participación, o bien, puede no ser llevada a cabo.
- **Oportunidad:** esta etapa ocurre cuando la persona adulta lleva a la práctica los niveles de participación, y las condiciones existentes permiten que la persona pueda realizarlo, condiciones tales como: recursos, capacidades, conocimientos o condiciones del entorno,

³⁵ del Río-Naveillan, 2019a. "Infancia y derecho a la participación en el contexto educacional chileno". (p.76).

³⁶ Shier, 2001a. "Los Caminos hacia la Participación". (p, 1).

³⁷ Shier, 2001b. (pp. 5-10)

consolidando esta como una oportunidad para aplicar una participación genuina.

- **Obligación:** lleva este nombre, debido a que la participación de NNA debe ser tomada como política de manera establecida, ya sea por una organización, proyecto o entidad que trabaje con NNA, donde todo el personal trabaja en pro a desarrollar una participación efectiva.

Según lo expuesto, se es posible evidenciar cómo estas tres etapas de compromiso logran situar a NNA como sujetos de derechos que participan en espacios liderados por ellos, o bien desde espacios liderados por adultos, en donde participen de forma genuina. Shier (2008), además de establecer niveles de participación, pone en evidencia los espacios interrelacionados para la participación infantil, los cuales se expondrán a continuación:

Tabla 4

Espacios de participación según Shier (2001)

N°	Espacios	Invitados	Populares
1	Solo participan personas adultas, se excluyen a NNA.	X	
2	Participación dominada por adultos, donde invitan a representantes de NNA a una mesa de trabajo, pero les tratan de manera simbólica, sin respetar sus opiniones.	X	
3	Existe una genuina responsabilidad compartida entre personas adultas y NNA por la toma de decisiones.	X	
4	NNA participando bajo la organización y facilitación de personas adultas.		X
5	NNA que son auto-facilitadores y autónomos, esto es viable, a través del respaldo organizativo de personas adultas.		X
6	Participación de NNA autónoma, donde crean escenarios manejados por ellos mismos, sin involucramiento ni apoyo de personas adultas.		X

Nota: Los espacios “invitados” y “populares”, son conceptos asociados con la socióloga Inglesa Andrea Cornwall (2004).

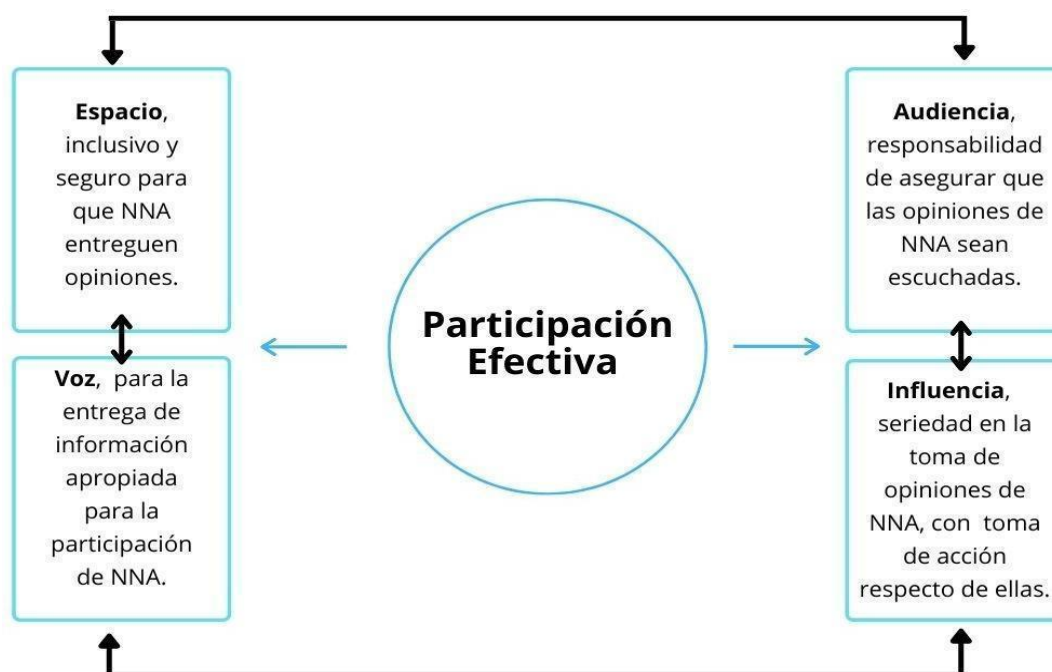
Por lo tanto, en consideración de lo expuesto, Shier (2008) entrega una serie de significaciones según el espacio que utilice la participación de NNA, en relación con las personas adultas en los contextos en que se encuentran. Para Cornwall (2004), los espacios “invitados” son los que otro

actor maneja, este actor incita a NNA a que participen en su espacio. Por otro lado, los espacios “populares”, son aquellos que tienen lugar cuando los actores que no tienen poder en los espacios oficiales crean sus propios espacios, donde NNA son dueños/as y tienen el control.

Por otro lado, Laura Lundy (2007), propone un modelo de participación³⁸ donde establece cuatro elementos principales para la participación de NNA, los cuales son: (1) Espacio; (2) Voz; (3) Audiencia; (4) Influencia. Este modelo, es adoptado por instituciones como el Ombudsman de la Niñez Irlandés, y es trabajado, entre otros por UNICEF. Los cuatro elementos antes mencionados, son aquellos que deben considerarse para asegurar la participación efectiva de NNA, para entender estos a mayor cabalidad se definirán a continuación, a través de un diagrama explicativo.

Figura 3

Marco propuesto por Lundy (2007)



Nota: Elaboración propia adaptado del Modelo Lundy (2007).

El modelo propuesto por Lundy (2007), en base a los cuatro elementos propuestos, surgen en relación con el artículo n°12 de la CDN, el cual sitúa la participación de NNA como un derecho fundamental, el cual la autora propone que se le considere de manera armoniosa con el derecho a la no discriminación, el interés superior del NNA, el derecho a obtener dirección y orientación de los adultos y el derecho a la información.

³⁸ Lundy, L. 2007. 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British educational research journal*, 33 (6). (pp. 927-942).

Son los elementos mencionados en la *Figura N°3*, aquellos que permitirán una multiplicidad de acciones, teniendo en cuenta el cumplimiento de los parámetros que abordan cada elemento. **El espacio**, por consiguiente, es pertinente considerarlo como el lugar donde se genera una instancia proactiva y segura para que NNA puedan expresarse, respetándose como sujetos de derechos que transforman la realidad considerando que ellos/as quieran involucrarse en los espacios. **La voz**, como el accionar de NNA para expresarse, basado en la libre expresión, teniendo en consideración características tales como su capacidad, edad y madurez, con la finalidad de propiciar la expresión de manera flexible, permitiendo que NNA sean aquellos que seleccionen la manera de expresarse que más les acomode. **La audiencia**, es aquella acción generada por los adultos, que propicien la toma de opiniones de NNA, considerándolos de forma apropiada en la toma de decisiones que influyan en NNA y su realidad o entorno, garantizando que la opinión se escuche de manera activa, lo que incluye la observación del lenguaje no verbal, además de transmitir las opiniones generadas de manera relevante, a través de canales adecuados para su masificación. **La influencia**, por último, es el elemento que sitúa la opinión de NNA desde la necesidad de ser entendidas y tenerlas en consideración para la toma de decisiones, por aquellos actores que se involucren en procesos de participación con NNA, generando la sistematización de las opiniones recabadas, con la finalidad de generar conocimientos a través de la práctica con NNA, para la elaboración de documentos.

La importancia del modelo antes mencionado es de total relevancia para esta investigación, debido a que permite situarnos como aquellas personas adultas que propicien un espacio adecuado para la expresión de NNA, con la finalidad de que logren comunicar sus percepciones en diversos temas, permitiéndoles a los grupos el libre pensamiento y accionar, una mayor autonomía y el pleno ejercicio del derecho a opinar y ser escuchados/as³⁹.

Según el recorrido conceptual, de los diferentes modelos expuestos, es importante destacar la similitud de estos, con relación al lugar que se les conceda a NNA para el correcto desarrollo de contextos donde se les otorgue la participación como un derecho. Considerando que este grupo de sujetos, son actores transformadores de su realidad y depende de las personas que les rodea el espacio que disponen para desarrollarse como actores sociales. Es importante que se logre una participación genuina, en un espacio seguro para su desenvolvimiento, donde puedan expresarse libremente, otorgando una audiencia e influencia de sus opiniones,

³⁹ Mundaca y Flores, 2014, como se citó en del Río-Naveillan, 2019b. (p.79-80).

considerándose y tomando las medidas correspondientes para dar lugar a la construcción de la realidad en conjunto con NNA.

Particularmente, para la presente investigación, se cree necesario situar a NNA como co-investigadores (*véase el punto 3.4 del presente capítulo*), capaces de generar conocimientos con el levantamiento de información en torno a los significados que niños y niñas construyen respecto al compromiso escolar (*véase el punto 3.6 del presente capítulo*), lo que permite que la opinión de niños y niñas puedan influir en la planificación de nuevas políticas sociales que consagran el derecho a la participación en consideración de su autonomía progresiva.

3.2 La participación de NNA en políticas sociales

Desde la ratificación de la CDN en Chile (1990), los NNA deben ser considerados sujetos de derechos, tanto en la teoría como también en la práctica, en consideración con los cuatro principios fundamentales emanados del derecho a la participación de NNA (*véase la Tabla 4 del presente*). Por lo tanto, es el derecho a la participación, el cual es considerado como transversal en los otros derechos de la CDN, puesto que la participación debe considerarse como aquel derecho garantizado en el marco de las normas nacionales. Es por lo expuesto que, tal como mencionan los autores Saracostti, et. al (2015):

La CDN es, sin duda, la manifestación más explícita y visible de un proceso que incorpora a NNA al goce de la calidad de sujetos de derechos y el establecimiento de una serie de obligaciones para el Estado, las familias y la sociedad en general para efectivamente promover y garantizar los derechos de la niñez, a través del diseño e implementación de políticas de corresponsabilidad⁴⁰.

Desde la afirmación anterior, el que Chile se conformó como Estado Parte de la CDN (1990), da origen a la responsabilidad de tener en cuenta a NNA como aquellos grupos capaces de participar en los procesos que les influyen, ejerciendo sus derechos para la contemplación transversal de su aplicación, en consideración con todos los otros derechos. Como bien señalan los autores Saracostti, et. al, (2015): “El Derecho a la Participación no solo debe garantizarse en sí mismo, sino que requiere ser considerado de forma transversal en la aplicación de todos los demás derechos(...)”⁴¹, esto supone que el diseño de las políticas sociales debe planificarse desde la consideración de NNA como sujetos influyentes de los procesos sociales y

⁴⁰ Saracostti et al., 2015a. “El derecho a la participación en la niñez: alcances y desafíos para la investigación social”. Revista del CLAD Reforma y Democracia, No 62. (p, 219).

⁴¹ Saracostti et al., 2015b. (p,220).

culturales, en consideración del Principio de Autonomía Progresiva (véase el punto 2.2.2 del presente capítulo), con la finalidad de consagrar la democracia chilena. Según Villavicencio (2007), como se citó en Díaz-Bórquez, et. al, (2018):

El reconocimiento de la participación infantil en el ejercicio ciudadano constituye un proceso de modernización de los Estados latinoamericanos, abriéndose no solo a políticas de descentralización y generación de nuevas constituciones, sino también a la incorporación de nuevos actores y movimientos sociales en la arena política, que demandan intereses colectivos que el Estado debe garantizar⁴².

Por consiguiente, instaurar a NNA como actores sociales que influyen en el contexto, significa según lo expuesto, atraer a NNA al espacio público, considerando este como aquel espacio donde se consagra la participación, abandonando el espacio privado en el cual habitan y se les ha impuesto como aquel espacio destinado para ellos/as. Los autores Díaz-Bórquez, et. al (2018) afirman que el espacio privado de las infancias, se traduce en la negación al derecho de participación en la escena política, lo cual imposibilitando la participación de estos en la democracia.

La participación en el espacio privado es lo que los autores Cussianovich y Márquez (2002), establecen como **-la privatización de la infancia-**, en la cual se consagra el ocultamiento social, los autores afirman:

Se llega a su ocultamiento social como actor individual y colectivo, a su desaparición o negación a la participación activa en la escena política (...) No sólo se catapultó a los niños al mundo de lo privado, sino se les privó de una experiencia equilibrada y necesaria de articulación entre lo público y o privado, lo social y lo político, lo adulto social y lo infantil social⁴³.

Por lo tanto, el relegar a NNA al espacio privado reproduce una dinámica de poder, en el cual son los adultos quienes ejercen poder sobre NNA, al no reconocer el derecho a la participación en la esfera pública, relegándolos a un espacio de indiscernibilidad, lo que no garantiza la consideración de la autonomía progresiva de NNA.

En Chile, las políticas sociales no consolidan la participación de NNA en la discusión o planificación de estas, sino más bien se realizan políticas,

⁴² Villavicencio, 2007, como se citó en Díaz-Bórquez, et. al, 2018. "Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. (p, 103).

⁴³ Cussianovich, A., Márquez, A. 2002a. "Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes". (p, 14).

instituciones y normas que promueven y protegen el desarrollo de NNA desde una perspectiva adulto centrista. Puesto que, no existen instancias de participación en la redacción de las políticas y normas, o bien, la incorporación de opiniones respecto de la creación de instituciones o modificación de estas, las cuales les afectan directamente a NNA en su conformación como actores sociales capaces de influir en el contexto que cohabitan. Esta situación evidencia la necesidad que lleva al Estado chileno a crear la Ley 21.430 -*Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia*-, en la cual otorga la responsabilidad de los órganos de la Administración del Estado, respecto de sus competencias, garantizar el pleno goce y ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en particular en el Artículo 2, letra (d) del decreto de ley 21.430 establece: “Crear e impulsar canales de participación social de niños, niñas y adolescentes”⁴⁴. Por consiguiente, la letra (e) establece: “Facilitar y promover la participación de la sociedad civil y sus organizaciones en el cumplimiento de los objetivos de esta ley”⁴⁵. Esta ley, sitúa a toda persona, instituciones y grupos, tanto en la esfera pública como privada como aquellos responsables de respetar y facilitar el ejercicio de los derechos de NNA, especificando el respeto a la participación a través de la creación de instancias para que se desarrolle la misma. Sin embargo, en la práctica no es posible aún observar la participación de NNA en la planificación o evaluación de políticas sociales.

Las autoras Llanos y Valladares (2007) evidencian la experiencia de participación de NNA en la Junta de Vecinos Infantil (*de ahora en adelante JVI*), de la comuna de San Joaquín (Santiago de Chile) como una forma de participación en la esfera pública. A través de esta sistematización de experiencias realizadas por dichas autoras, las cuales evidenciaron que dicho espacio para NNA, fue creado y pensado para configurar un espacio para su desarrollo desde su propio quehacer, configurando una identidad propia como integrantes de la JVI, desde la cual emanan valores y visiones propias, tanto de NNA, como de los adultos facilitadores. Los/as NNA que participan de la JVI evidencian una valoración positiva de la instancia de participación, además de la incidencia positiva respecto de su autopercepción, definiéndose como: “*unidos, cooperadores, responsables, respetuosos, organizados, etc*”⁴⁶.

Es posible observar, desde la experiencia compartida por las autoras Llanos y Valladares, que la participación genuina de NNA en los espacios

⁴⁴ Ley 21.430 de 2022. Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. 15 de marzo de 2022.

⁴⁵ Ley 21.430 de 2022. Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. 15 de marzo de 2022.

⁴⁶ Llanos, G. Valladares, P., 2007. “Junta de Vecinos Infantil: una experiencia de participación” (p, 38).

públicos permite que ellos/as, tomen un rol activo en su desarrollo, lo que incide en el grado que NNA puedan evaluar qué tan bien o mal perciben su vida respecto de su autovalencia.

Por consiguiente, es posible evidenciar que otorgar un espacio de participación genuina de NNA en la esfera pública, permitiría influir en las políticas sociales generadas por aquellos actores políticos adultos, el considerar las opiniones y/o percepciones de NNA permitiría otorgar un espacio y audiencia a sus opiniones (*véase el punto 3.1 del presente capítulo*). Así mismo en consideración de la temática principal del presente proyecto de título, el otorgar audiencia a las percepciones entorno al compromiso escolar, permitiéndoles incidir en la planificación o creación de leyes, políticas o sistemas en pos de NNA, les permite incidir en el espacio público para garantizar el derecho a la participación a través de su participación genuina en investigaciones sociales.

3.3 La participación de NNA en investigaciones sociales

Realizar una investigación social de coautoría, enfocada en NNA, permite considerar sus perspectivas, lo que es imprescindible para la generación de nuevos conocimientos emancipadores. Por consiguiente, Liebel (2007) afirma: “La participación activa de niñas y niños en la investigación de la infancia es considerada importante porque son ellos los que mejor pueden representar o transmitir esta -posición-”⁴⁷. Desde esta perspectiva, la participación de NNA en investigaciones sociales permitiría la consagración de la participación como derecho, debido a que NNA son actores sociales que intervienen y actúan en la realidad social⁴⁸, es un hecho que desde sus nacimientos transforman la realidad en la cuales están insertos, puesto que para una familia el nacimiento de un nuevo integrante transforma el entorno, y, por consiguiente, genera nuevas interacciones. Desde esta reflexión, nos situaremos en las instancias en que NNA participan en investigaciones y como esta “incorporación” permite ampliar el análisis a través de un proceso respetuoso para NNA en el marco de sus derechos (*véase el punto 2.1 del presente capítulo*).

Lansdown (2010), como se citó en Ruiz y Caseres (2020), evidencia que NNA han participado en diferentes procesos de investigación, tanto en modalidades no participativas como también en participaciones consultivas, colaborativas y dirigidas por niños y jóvenes. Es por esto que, en los últimos años organizaciones internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y la Red Internacional de Investigación Childwatch

⁴⁷ Liebel, M., 2007a. “Niños investigadores” (p,3).

⁴⁸ Liebel, M., 2007b.

han hecho un llamado a fortalecer los estándares de participación de la investigación con niños, niñas, adolescentes y jóvenes⁴⁹.

En la última década, en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, y otros países, han surgido los Comités Asesores de Niños, Niñas y Jóvenes (CANJ), en los cuales NNA participan en procesos de investigación, desarrollo de programas, formación de políticas e incluso en procesos de paz⁵⁰. Estos equipos están compuestos por NNA, que representan los intereses y perspectivas de otros NNA, a los cuales inciden la toma de decisiones de los actores, enriqueciendo de perspectivas particulares sobre las necesidades de estos grupos etarios, en consecuencia, estos procesos en que se incorpora a NNA como participantes de la investigación social enriquecen los procesos y resultados en base a la colaboración.

Para situarnos dentro de lo mencionado y sopesar la importancia de la participación de NNA en investigaciones sociales, es importante situarnos dentro de la sociología de la infancia⁵¹, debido a que en este paradigma se establece el criterio de que “no se investiga a los niños sino con los niños”⁵². Desde allí es importante suponer que al respetar los derechos de NNA, considerando sus propias percepciones y perspectivas en la investigación, facilita un espacio de participación genuina, “otorgándoles voz” en procesos influyentes para sus contextos, en los cuales se desarrollan como futuras personas adultas, desde allí la consideración de NNA en investigaciones sociales supone favorecer contextos en los cuales sean considerados sus intereses.

Por su parte, Liebel (2007) supone:

La investigación con niños puede generar conocimientos importantes y útiles, sobre mundos vivenciales, las formas de pensar, las opiniones y los puntos de vista de niños y niñas(...) es posible -y en algunos casos aislados ya es un hecho- que niñas y niños actúen como investigadores de manera independiente⁵³.

Desde este punto de reflexión, es que se busca demostrar la importancia de la participación de NNA en investigaciones de las ciencias sociales puesto que, sus conocimientos, experiencias y representaciones del mundo constituyen conocimientos en el marco de sus experiencias propias

⁴⁹ Cabellos-López y Saiz-Linares, 2019, como se citó en Prosser, et al., 2020. “Niveles de participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones de educación ambiental en Hispanoamérica (1999-2019)”. (p, 2).

⁵⁰ Equipo del proyecto “Niños, niñas jóvenes constructores/as de paz”. 2017; Bradbury-Jones y Taylor, 2015; Kellet. 2011; Tisdall y Davis. 2004.

⁵¹ Campo emergente en la investigación sociológica, que se ha desarrollado desde los años 90 y que se apoya en un nuevo paradigma donde parten las principales premisas teóricas que fundamentan las investigaciones sobre la infancia, resumido por James y Prout.

⁵² Liebel, M., 2007c. (p,1).

⁵³ Liebel, M., 2007d. (p,2).

como sujetos sociales, ampliando los conocimientos de los y las investigadoras/es adultas/os, y así mismo en las ciencias sociales, alejándonos de la afirmación: “los niños y niñas presentan inmadurez intelectual”. Esto permite no reproducir acciones que mantienen a NNA al margen de comprender sus experiencias y los fenómenos sociales que los rodean.

Por consiguiente, es necesario evidenciar que, al no poder NNA asumir la responsabilidad de “cuidarse” desde la independencia de sus cuidados personales y las responsabilidades que ameritan la formación como seres sociales y adultos/as, esto no les impide entender, reflexionar y expresarse en torno a sus experiencias.

Se considera importante para el desarrollo del presente proyecto de título, alejarnos del empirismo lógico o también llamado neopositivismo⁵⁴, debido a la relevancia de considerar los fenómenos sociales como particulares, dinámicos y no estáticos, sobre todo en consideración de la autonomía progresiva de NNA, debido a que consideramos que no es posible enmarcar las perspectivas de NNA de forma estática. Por lo tanto, se haría inviable aplicar las mismas metodologías y categorías de las ciencias naturales al dinamismo de las perspectivas de NNA, desde un análisis social, debido a la imposibilidad de determinar teóricamente el valor de la objetividad en referencia a -hechos percibidos-⁵⁵. Desde allí consideramos pertinente considerar la corriente fenomenológica-hermenéutica (*véase el punto 4 del capítulo III del presente*), para lograr desentrañar las significaciones, en este caso particular de niños y niñas como actores sociales, o bien sujetos que participan en la elaboración de conocimientos, desde el análisis de sus propias interpretaciones de la realidad.

En relación con la generación de conocimientos a través de una investigación social, en este caso con NNA, la autora Glockner (2007), supone:

(...) A través del trabajo con niños estamos accediendo no sólo a sus conocimientos y experiencias subjetivas, sino al complejo de su cultura, su vida familiar, sus creencias y al imaginario colectivo de su pueblo. Es por ello que cabe remarcar que, a partir del trabajo de investigación con niños, las ciencias sociales abrirán para sí mismas una vasta serie de nuevas posibilidades teóricas que habrán de

⁵⁴ El neopositivismo supone la racionalidad científica como búsqueda de la verdad, desde la separación entre sujeto y objeto como fundamento objetivo para la búsqueda del conocimiento científico. Aguaró, C., 1992. “Fundamentos teóricos para la sistematización”. (p, 4).

⁵⁵ Palumbo, M & Vacca, L., 2020.

generar valiosas configuraciones metodológicas y conceptuales, además de nuevos campos de conocimiento⁵⁶.

Desde la investigación realizada por la autora Glockner⁵⁷, en la cual se aproxima a las representaciones de niños y niñas mixtecos migrantes⁵⁸, a través del arte, el juego y otras formas alternativas para ampliar y enriquecer los campos de diálogo, reflexión y desarrollo de las disciplinas sociales, es posible entrever el empoderamiento de NNA en los procesos que emanaba de su investigación. La autora en su libro evidencia que durante el proceso (luego de un par de semanas), niños y niñas se sentían cada vez menos inhibidos al hablar su lengua, en un caso particular expresaba que un sujeto que participó en su investigación logró hablar en su lengua en la cotidianidad de sus actividades, valorando positivamente en público sus conocimientos y capacidades que lo hacen indígena.

Glockner (2007) afirma que:

(...) este empoderamiento les sirva a los niños indígenas para establecer relaciones más equitativas (...) depende del trabajo que los maestros, los investigadores y la sociedad en general realicemos para reconocer el valor y la importancia de la multiculturalidad y para fomentar el respeto al otro en todos los ámbitos educativos y culturales⁵⁹.

Es por lo mencionado anteriormente, que es pertinente para la presente investigación abordar la investigación social desde la participación efectiva, estableciendo espacios en el cual se consagre como un derecho inherente a NNA, considerándolos como actores sociales que inciden en sus contextos, para lograr así asignar una dimensión de co-investigación en la cual se perciban como sujetos constructores de conocimientos, a través de sus subjetividades, esto con la finalidad de alejarnos de la significación despectiva de niños y niñas como sinónimo de “inmaduro” e “infantil”, puesto que, este reproduce el impedimento de consideración de NNA como sujetos acumuladores de experiencias, debido a que sólo la incorporación respetuosa de NNA en investigaciones sociales como coautores, permitiría la consideración de los mismos como sujetos que dialogan con la sociedad.

⁵⁶ Glockner, V., 2007a. “Infancia y Representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales”. (p, 75).

⁵⁷ Licenciada en Antropología Cultural de la Universidad de las Américas Puebla.

⁵⁸ Glockner, V., 2006. “De la montaña a la frontera: identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero” [Tesis Licenciatura. Universidad de las Américas Puebla]. Colección de Tesis Digitales.

⁵⁹ Glockner, V., 2007b. (pp. 77-78).

3.4 NNA como co-investigadores

En base a lo planteado por los autores Iorio, et. al, (2021) “El reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho generó múltiples cambios en el modo de investigar con las infancias y adolescencias desde finales del siglo XX”⁶⁰, debido a los cambios en el panorama político y de políticas globales, los cuales se atribuyen en parte a la ratificación de la CDN, así como al pensamiento teórico y las nuevas conceptualizaciones ideológicas de la infancia⁶¹.

La evidencia del campo de los estudios en materia de infancia muestra que los NNA están asumiendo progresivamente diversas funciones dentro de los proyectos de investigación como asesores de investigación, recopiladores de datos, co-investigadores o investigadores principales⁶². Cuevas-Parra y Tisdall (2019), mencionan que la investigación con niños, niñas y adolescentes es:

Un proceso participativo que involucra a niños y jóvenes en todas las etapas de la investigación, desde la planificación y realización del trabajo de campo hasta la recopilación y el análisis de datos y la difusión de sus hallazgos (...), es un mecanismo que reconoce los derechos de participación de los niños y los jóvenes en la investigación, y brinda oportunidades prometedoras para involucrarlos en la elaboración de políticas y prácticas, creando en última instancia cambios que los conduzcan a una vida mejor⁶³.

El reconocimiento de los niños y jóvenes como titulares de derechos ha hecho que la investigación se convierta en una nueva oportunidad para la participación de los niños y jóvenes⁶⁴. La participación de NNA en investigaciones sociales ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas. Respecto a esto, Saracostti, et. al (2015), enfatizan el desplazamiento del foco de investigación de las ciencias sociales y los procesos de investigación referente a NNA, dejando de lado la concepción inicial de niñez la cual los trataba como sujetos-objetos, a ser vistos como sujetos capaces⁶⁵.

⁶⁰ Iorio, J. et. al., 2021. “De la retórica a la gramática de la investigación con niñas, niños y adolescentes. Sociedad e Infancias”. (p, 121).

⁶¹ Cuevas-Parra, P., 2020a.

⁶² Collins, et. al., 2020; Cuevas-Parra & Tisdall, 2019; Schäfer & Yarwood, 2008, como se citó en Cuevas-Parra, P., 2020b. “Co-Researching with Children in the Time of COVID-19: Shifting the Narrative on Methodologies to Generate Knowledge”. (p, 2).

⁶³ Cuevas-Parra, P. y Tisdall, E.K.M., 2019a. “RESEARCH BRIEFING. CHILD-LED RESEARCH: FROM PARTICIPATING IN RESEARCH TO LEADING IT Addressing inequalities in decision-making”. (p, 2).

⁶⁴ Flamenco, 2011; Lundy y McEvoy, 2011, como se citó en Cuevas-Parra, P & Tisdall, E.K.M., 2019. “Child-Led Research: Questioning Knowledge”. (p, 2).

⁶⁵ Saracostti, et. al., 2015, como se citó en Saracostti, et al., 2022j. (p, 5).

Ruiz y González (2020), suponen que la participación de NNA requiere de la escucha activa de sus planteamientos, para la consideración de sus opiniones en instancias de participación, para la involucración en estudios de investigación. Por otra parte, en concordancia con lo postulado por Hart (1993), es importante que la participación de NNA como co-investigadores, no sea desde la manipulación o decoración, sino más bien desde lo genuino, otorgando espacios para la libre expresión y el levantamiento de información para la elaboración del conocimiento, a través de una perspectiva fenomenológica-hermenéutica⁶⁶.

Es importante destacar para la participación de NNA, la propuesta realizada por Shier (2001), donde menciona que -los caminos hacia la participación- y los compromisos de los adultos emanados (*véase el punto 3.1 del presente capítulo*), proporciona una herramienta para apoyar a los investigadores, la cual presenta una matriz posible de emplear para planificar, diseñar y evaluar investigaciones que involucren a NNA. Esto permite situar la investigación desde la participación activa y propositiva de NNA, escuchándolos/as y apoyándolos/as para entregar un espacio para la libre expresión, situándolos/as como actores sociales que influyen en la realidad y, por lo tanto, pueden contribuir de forma directa y positiva en investigaciones sociales.

En este sentido, realizar investigaciones en las cuales se considere la participación de NNA en la generación de conocimientos, es fundamental llevarlo a cabo a través de la incorporación de sus opiniones, concediendo un espacio facilitador para la libre expresión, además de otorgar una audiencia a las necesidades que identifiquen NNA en los procesos de consulta dentro de la metodología de la investigación. Lundy, et. al (2011), mencionan:

Involucrar directamente a NNA en el proceso de investigación, y sobre todo en la interpretación de datos, es esencial para garantizar que los hallazgos se basen en la perspectiva y las experiencias de los propios NNA, en lugar de reflejar las interpretaciones adultas de las perspectivas de NNA⁶⁷.

Desde lo expuesto, la co-investigación funciona como facilitadora, debido a que sitúa el derecho a la participación de NNA como proveedora de espacios con una finalidad emancipatoria. Por consiguiente, NNA desempeñan un papel similar al de coinvestigador en el cual pueden iniciar proyectos y tomar decisiones con respecto a situaciones que afectan la

⁶⁶ Comprensión de las experiencias desde la propia perspectiva del sujeto.

⁶⁷ Lundy, et. al., 2011, como se citó en Aguirre et al., 2021a. "Percepciones de Niños, Niñas y Adolescentes Co-investigadores respecto a la participación y otros derechos". [Proyecto de título, Universidad de Valparaíso]. (p, 27).

realidad y entorno en que habitan. Los autores Gibbs, et. al, (2018) aluden que la co-investigación crea condiciones para el empoderamiento de NNA, lo que puede impactar en su vida a nivel personal, familiar, comunitario e institucional, incluso puede influir en problemas a nivel global⁶⁸.

Con respecto al papel que desempeñan los/as adultos/as en la co-investigación, esta se encuentra orientada al rol de facilitador/a del proceso, empero esto no indica la liberación de su responsabilidad. Por el contrario, Sinclair (2000) establece que deben hacer el trabajo de renunciar (a lo menos en parte) a sus puntos de vista para no interferir en la reflexión de NNA⁶⁹. Por otra parte, Lundy y McEvoy (2012), mencionan que: “Los adultos deben promover los espacios, la cultura y el clima que permitan, alentar a los niños a: participar; desarrollar sus capacidades; y hacer contribuciones informadas que puedan evolucionar con el tiempo”⁷⁰.

Gibbs, et. al, (2018), refieren que:

En lugar de esperar que los niños funcionen como adultos, es probable que los métodos de investigación que son divertidos e interesantes para los niños faciliten una participación creativa, significativa y placentera. En consecuencia, los métodos de investigación deben adaptarse a los niños y no al revés⁷¹.

Con relación a lo propuesto por Gibbs, et. al, (2018) es relevante en la realización de investigaciones de coautoría con NNA, emplear métodos lúdicos para el levantamiento de información, debido a que esto permite alejarnos de la perspectiva adulto-céntrica, puesto que el emplear métodos poco lúdicos para la realización de investigaciones con NNA nos aleja de un modelo de participación genuina (*véase el punto 3.1 del presente capítulo*), ejerciendo una -dominación- por parte de los adultos sobre NNA, considerándolos/as de manera simbólica al emplear mecanismos que no permiten la exploración de sus capacidades en la generación de conocimientos, lo que desarrollaría un espacio creado por los adultos, sin consideración de las expresiones que NNA consideren pertinentes para desenvolverse en los espacios que participan, lo que incide en la motivación de NNA para co-investigar.

Por otro lado, Martínez (2018) supone: “apostar por la coautoría en la construcción del conocimiento supone partir de experiencias ya existentes que comprenden que las niñas, niños y adolescentes crecen en la construcción de la autonomía y que la niñez es también actora de sus

⁶⁸ Gibbs, et. al., 2018a. “Kids in Action: Participatory Health Research with Children: Voices from Around the World”.

⁶⁹ Sinclair, 2020, como se citó en Gibbs et al., 2018b. (p, 14).

⁷⁰ Lundy, L. & McEvoy, E. (2012), como se citó en Gibbs et al., 2018c. (p, 14).

⁷¹ Gibbs et al., 2018d. (p, 6).

contextos”⁷². En base a esta afirmación, la coautoría permite generar conocimientos desde las perspectivas y experiencias de NNA, en torno a lo que perciben de la realidad, considerándolos como parte fundamental de la sociedad debido a su influencia en la misma. Por lo tanto, considerar las percepciones en torno al compromiso escolar, desde la co-investigación permite, como menciona Cuevas-Parra y Tisdall (2019) reconocer los derechos de participación.

Por consiguiente, el reconocimiento de NNA como sujetos de derechos en la realización de investigaciones de coautoría, nos brinda la posibilidad de tomar decisiones a nivel político en consideración de sus necesidades (*véase el punto 3.2 del presente*). Por otro lado, en concordancia con el levantamiento de información respecto del compromiso escolar de NNA, esto permitiría a las personas adultas facilitadoras desarrollar un espacio inclusivo y seguro para que NNA se expresen y participen de los procesos, con la responsabilidad de asegurar que sus opiniones sean escuchadas con la seriedad que amerita, debido a que la consideración de las perspectivas de NNA en torno a los significados que construyen, ayuda a la planificación y ejecución de políticas sociales (*véase el punto 3.2 del presente capítulo*).

Por lo tanto, realizar la presente investigación con la participación de NNA permite alejarnos de la concepción inicial de niñez como “aquellos que no tienen voz”⁷³, atribuyendo una audiencia a sus opiniones a través del estudio de sus percepciones al alero del concepto de compromiso escolar, pudiendo ser esta una ocasión para generar nuevos conocimientos con niños y niñas, y considerando las mismas como una oportunidad para transformar diversas problemáticas a nivel país que afectan a NNA.

3.5 Investigación en el contexto educativo

La educación es considerada un derecho humano universal. La cual es esencial para poder gozar de todos los demás derechos humanos, promueve la libertad individual y contribuye a un empoderamiento más amplio de los NNA, a su bienestar y desarrollo⁷⁴. Así mismo la CDN reconoce en su artículo 28, el derecho a la educación, siendo una obligación del Estado reconocer la educación orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades de NNA, a fin de prepararlo para la vida adulta⁷⁵.

⁷² Martínez, M. 2018a. “Co-investigar con la infancia”. Enclave de Evaluación. (párr. 5).

⁷³ Según la Real Academia Española, “Infancia” proviene del latín *infantia*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *infantes* o *infantis* como aquellos que no tienen voz.

⁷⁴ Organización de las Naciones Unidas, 2018. “Artículo 26: Derecho a la educación”.

⁷⁵ Convención sobre los Derechos del Niño (1989), 2015g.

La investigación educativa es una disciplina relativamente reciente, su origen data en el siglo XIX, con la aparición de la pedagogía experimental, siglo que se caracteriza por el surgimiento de corrientes filosóficas como el positivismo de Comte, el sociologismo de Durkheim y el empirismo de Dewey⁷⁶.

Diversos autores definen la investigación educativa, dentro de los cuales podemos encontrar a: Cajide (1993), quien menciona que “la investigación educativa se concibe dentro de las ciencias de la educación como una disciplina transversal, que proporciona las bases metodológicas con la finalidad de generar conocimientos específicos”⁷⁷. Por su parte, Sabariego & Bisquerra (2004), la consideran como “un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación”⁷⁸. Por último, Hernández Pina (1995), define la investigación educativa como “el estudio de los métodos, procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”⁷⁹.

En el campo de la educación, la investigación es considerada como un medio para lograr una mayor comprensión del individuo, de los procesos de enseñanza, aprendizaje y de las condiciones en las cuales se realiza⁸⁰. El contexto educativo, particularmente la escuela, contribuye en la construcción de la identidad de niños, niñas y adolescentes⁸¹. La experiencia estudiantil, se define como el proceso mediante el cual NNA se forman y socializan, mediante prácticas cotidianas compartida por pares y adultos/as⁸².

La importancia de involucrar a niños, niñas y adolescentes en investigaciones tiene múltiples beneficios tanto para ellos/as como a la investigación. Una de ellas es que incrementa la validez de los datos obtenidos, anima el desarrollo de habilidades y de una perspectiva crítica con lo que adquieren conocimientos y habilidades, mejora su confianza en sí mismos y aumenta su reconocimiento como parte importante y activa de la sociedad. Además, al ser participantes activos en estudios orientados a ellos/as posibilita conocer sus percepciones en diversas áreas y contextualizar su problemática, validando así a NNA como sujetos de derecho y agentes de cambio social. Así pues, “la participación en la infancia

⁷⁶ Mosteiro & Porto. 2017a. “La investigación en educación”.

⁷⁷ Cajide, 1993, como se citó en Mosteiro & Porto, 2017b. (p. 15).

⁷⁸ Sabariego & Bisquerra 2004, como se citó en Mosteiro & Porto, 2017c. (p.16).

⁷⁹ Hernández Pina., 1995, como se citó en Mosteiro & Porto. 2017d. (p. 16).

⁸⁰ Best, 1982, como se citó en Castillo & Gamboa, 2013. “Investigación educativa e investigación en educación matemática”.

⁸¹ Ancheta, 2008, como se citó en Saracosti, et al., 2022k.

⁸² Dubet y Martuccelli, 1998, como se citó en Saracosti, et al., 2022l.

debe ser entendida no sólo como un derecho, sino como una experiencia personal y colectiva, que posibilita la implicación en proyectos sociales y educativos”⁸³.

3.6 Co-investigación sobre compromiso escolar y factores contextuales

Numerosas investigaciones en educación han buscado identificar y estudiar factores que inciden positivamente en las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes, facilitando sus procesos de aprendizaje o protegiéndoles de problemáticas como la deserción o el fracaso escolar⁸⁴. No obstante, diversos estudios demuestran que dichos procesos estarían afectados por condicionantes a lo largo de múltiples dimensiones como temas socio-estructurales, comunitarios, culturales, familiares, escolares, una parte de estudios se ha enfocado en los procesos psicológicos vividos por los y las estudiantes, los cuales influyen en su aprendizaje y logro escolar⁸⁵.

El compromiso en el ámbito educativo, es considerado actualmente como “un relevante predictor del desempeño académico que podría alcanzar el estudiantado”⁸⁶, como un antecedente para obtener bajos indicadores de deserción escolar y del grado de involucramiento que tiene el o la estudiante en relación con su escuela y el quehacer educativo⁸⁷. Al hablar de compromiso, algunos autores han optado por emplear el término compromiso del estudiante, poniendo el foco en el estudiantado y en la experiencia interna de dicho sujeto⁸⁸. Por otro lado, otros textos se refieren a compromiso escolar y destacan el énfasis no solo en el estudiantado, sino que se deben considerar las variables contextuales como elementos claves para su conceptualización⁸⁹.

El compromiso escolar (*de ahora en adelante CE*), es conceptualizado como la participación activa de él o la estudiante en actividades ya sean académicas, curriculares o extracurriculares. Es un concepto primordial para poder comprender la desescolarización y promover la retención de los o las estudiantes en el sistema escolar⁹⁰.

⁸³ Lay et al., 2018, como se citó en Saracostti, et al., 2022m. (p. 19).

⁸⁴ Sandoval et al., 2018a. “Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual”. (p.3).

⁸⁵ Sandoval et al., 2018b. (p.3)

⁸⁶ Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Shernoff y Schmidt, 2008; Weiss, Carolan, Baker-Smith, 2010, como se citó en Sandoval et al., 2018c. (p.4).

⁸⁷ Finn, 1989; Jimerson, Campos y Greif, 2003, como se citó en Sandoval et al., 2018d. (p.4).

⁸⁸ Appleton et al., 2008; Christenson, Reschley y Wylie, 2012, como se citó en Sandoval et al., 2018e. (p.4).

⁸⁹ Fredricks, Blumenfeld, Friedel y Paris, 2003; Jimerson et al., 2003, como se citó en Sandoval et al., 2018f. (p.4).

⁹⁰ Christenson et al., 2008; Fredricks, Reschly & Christenson, 2019, como se citó en Aguirre et al., 2021a. “Agenda Niñez y Adolescencia 2022-2026. Propuestas para una política pública integral”.

El CE es definido como “la activa participación del estudiante en el proceso educativo, desde el hogar y/o la escuela”⁹¹. Es comprendido como un constructo multidimensional, el cual contempla tres dimensiones principales: afectivo, conductual y cognitivo. El **compromiso afectivo** es “el nivel de respuesta emocional del estudiante hacia su proceso de aprendizaje y su escuela, caracterizado por un sentimiento de involucramiento y una consideración de la escuela como un lugar que es valioso y vale la pena”⁹². El compromiso afectivo brinda a estudiantes el estímulo para participar y perseverar, y quienes están comprometidos(as) afectivamente se sienten parte de una comunidad escolar, la escuela es significativa en sus vidas al tiempo que reconocen que dicha institución les proporciona herramientas, las cuales les permitirá obtener logros fuera de ella. Además, incluye conductas hacia el profesorado, compañeros/as y la escuela, generando un vínculo con la comunidad educativa y una buena disposición hacia el trabajo estudiantil⁹³.

Por otro lado, el **compromiso conductual** “se basa en la idea de participación en el ámbito académico, incluyendo las interacciones y respuestas del estudiante, ya sea en el hogar o en la escuela presencial o telemática”⁹⁴. El componente conductual del CE incluye las interacciones y respuestas del estudiante, ya sea dentro de la sala de clases, la escuela y en ambientes extracurriculares.

Por último, el **compromiso cognitivo** es el “proceso mediante el cual se incorpora la conciencia y voluntad de ejercer el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y desarrollar habilidades difíciles”⁹⁵. Esto refleja la disposición del estudiante para utilizar y desarrollar sus destrezas cognitivas en el proceso de aprendizaje y dominio de nuevas habilidades. Asimismo, implica actuar de manera reflexiva y realizar el esfuerzo necesario para poder comprender ideas complejas y desarrollar habilidades para el aprendizaje⁹⁶.

Según Saracostti, et al., (2022), el compromiso escolar es una variable altamente influenciada por factores contextuales (ámbitos relacionales) asociados principalmente con el involucramiento escolar, los cuales pueden influir en las trayectorias de CE de niños, niñas y adolescentes, y que adquieren mayor relevancia, con el objetivo de sostener el proceso educativo, especialmente en el contexto de crisis sanitaria (producto del

⁹¹ Saracostti, Lara & Miranda, 2019, como se citó en Saracostti, et al., 2022a. “Pequeños grandes investigadores. Herramientas para que niños, niñas y adolescentes aprendan a investigar sobre compromiso escolar y otros temas”. (p,19).

⁹² Saracostti, et al., 2022b. (p, 20).

⁹³ Compromiso Escolar, (s.f). “Compromiso Escolar. Dimensiones del compromiso escolar”.

⁹⁴ Saracostti, et al., 2022c. (p,20)

⁹⁵Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004, como se citó en Saracostti, et al., 2022d.

⁹⁶ Compromiso Escolar, (s.f). “Dimensiones del compromiso escolar”.

SARS-CoV-2) y en sus etapas posteriores. Los factores contextuales corresponden a: a) Apoyo de la familia, b) Apoyo de los pares y c) Apoyo del profesorado⁹⁷.

- a) **Apoyo de la familia:** Los estudiantes perciben ser apoyados(as) por sus familias en el proceso de aprendizaje, y cuando presentan algún problema reciben ayuda en sus tareas, conversan lo que les sucede en la escuela (ya sea presencial o remota), los/as motivan y animan a trabajar⁹⁸.
- b) **Apoyo de pares:** Es la percepción que tienen las y los estudiantes sobre las relaciones interpersonales entre compañeros/as, la preocupación, confianza, y el apoyo que se da entre pares, siendo importantes para la integración escolar y frente a desafíos escolares y/o cuando se presentan dificultades académicas⁹⁹.
- c) **Apoyo del profesorado:** Los y las estudiantes perciben ser apoyados/as por sus educadores, se sienten motivados por estos para aprender y los ayudan cuando presentan alguna problemática. El o la estudiante mantiene en general buenas relaciones con sus profesores, existe la impresión de que el profesorado mantiene un interés por el estudiante, ya sea de manera personal y como estudiante, ayudándole en caso de presentar problemas¹⁰⁰.

El análisis del conjunto de saberes sobre el tópico evidencia la aún escasa incorporación de la perspectiva de NNA en la indagación del tema. Es por esto, que se considera relevante superar la lógica adulto-céntrica imperante en la producción científica e incorporar metodologías que rescaten la “agencia estudiantil”¹⁰¹, permitiendo que NNA sean partícipes en los diferentes procesos de la investigación, en este caso como co-investigadores, para comprender las diversas complejidades de las experiencias escolares y logrando que la experiencia de la investigación aporte como una herramienta de aprendizaje a los y las estudiantes.

⁹⁷Saracostti, et al., 2022e. (p.20-21)

⁹⁸ Saracostti, Lara & Miranda, 2019, como se citó en Saracostti, et al., 2022f. (p.20).

⁹⁹ Saracostti, Lara & Miranda, 2019, como se citó en Saracostti, et al., 2022g. (p.20-21)

¹⁰⁰ Saracostti, Lara & Miranda, 2019, como se citó en Saracostti, et al., 2022h. (p.21)

¹⁰¹ Klemenčič, 2015, como se citó en Saracostti, et al., 2022i. (p. 21).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

El siguiente apartado tiene como objetivo dar cuenta del proceso metodológico de la investigación, dando énfasis en los procedimientos utilizados para su ejecución, análisis y desarrollo en general.

Los temas que se plantean en este capítulo son la relevancia y fundamentación de la investigación, para dar paso al planteamiento del problema, y los objetivos tanto general como específicos, la cual se desarrolla en la fase cualitativa de un proyecto mayor (*véase el Capítulo I del presente*). Por consiguiente, se expone el enfoque, tipo de investigación y alcance descriptivo a utilizar en el presente proyecto de título. Además, se describen los participantes y los procedimientos de acceso a estos, y las herramientas de producción de conocimientos empleadas para la recolección de datos. Se prosigue con el plan de análisis, en donde se menciona el método a utilizar para la observación de los datos recabados y sus resultados, asimismo, se exponen los criterios de rigor a considerar. Finalmente, se presentan las consideraciones éticas a tener en cuenta en el proceso de investigación.

1. Relevancia de la Investigación

Desde el recorrido conceptual desarrollado con anterioridad (*véase el capítulo II del presente*), es posible observar que la participación de NNA en la esfera pública se ha realizado en varias ocasiones de manera simbólica, puesto que niños y niñas cumplen un rol de invitados (*véase la tabla 6 del capítulo II del presente*). Este rol se origina de tal manera, que niños y niñas participan mayoritariamente en espacios dominados por personas adultas. Es por esto que se busca investigar el proceso de co-investigación del proyecto FONDECYT N°1210072¹⁰², para obtener resultados relevantes en relación con el compromiso escolar percibidos por grupos de co-investigadores estudiantes de diversos establecimientos educacionales chilenos, en los contextos en que cohabitan.

Resulta relevante generar conocimientos desde la experiencia de la co-investigación con niños y niñas, fijando el interés en la protección de niños y niñas en procesos de participación en investigaciones científicas, puesto que estas no se encuentran exentas de realizarse desde una perspectiva adultocéntrica, Malone y Hartung (2010), plantean que “Es un anomalía que, al tratar de definir y promover la participación infantil en la investigación, inevitablemente la ubiquemos dentro de una estructura centrada en el adulto”¹⁰³. Por lo tanto, el observar y analizar el proceso de co-investigación

¹⁰² Proyecto Investigativo: “Modelización del compromiso escolar, factores contextuales y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes: desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”.

¹⁰³ Hartung, 2010, Como se citó en Díaz, MJ. et al., 2021. “Compromiso Escolar y Factores Contextuales en tiempos de COVID19 en la Escuela Comandante Eleuterio Ramírez Molina

con niños y niñas, pretende estimar las contribuciones realizadas por los mismos durante el proceso de investigación, pudiendo ser un aporte para la planificación de políticas sociales que apuntan a aumentar el compromiso escolar, desde la prevención de la deserción escolar, pudiendo analizar los factores contextuales y relacionales que influyen en el compromiso que desarrollan niños y niñas con sus establecimientos educacionales.

Es el derecho a la participación de NNA, desde la CDN (1989) aquel que precede a todos los otros derechos, debido a que este constituye el marco de acciones gubernamentales para fomentar espacio donde los/as NNA puedan opinar desde su rol ciudadano y, asimismo, ser oídos y respetados en sus planteamientos. Desde allí la autora del Río-Naveillan (2019), supone que: “Los establecimientos educacionales conforman el contexto idóneo para su práctica cotidiana”¹⁰⁴. En consecuencia, la investigación desde una perspectiva protectora de los derechos de NNA supone el desarrollo de insumos relevantes para fortalecer los programas educativos que abordan la trayectoria escolar desde el compromiso y sus factores contextuales y relacionales, pudiendo romper los paradigmas hegemónicos, en los cuales NNA son observados como sujetos sin opinión lógica, en consecuencia, una co-investigación científica supone romper los paradigmas adulto céntricos y la lógica jerarquizada e impositiva en el actuar con NNA.

2. Planteamiento del Problema

¿Cuáles son los significados que atribuyen niños y niñas co-investigadores al compromiso escolar y sus factores contextuales?, ¿cómo inciden los procesos de co-investigación en la construcción de lógicas participativas en el contexto educacional?

3. Objetivos de la Investigación

Objetivo general:

Identificar y analizar las percepciones de niños y niñas respecto al compromiso escolar y factores contextuales-relacionales a partir de procesos de investigación participativa.

D-426 de Quilpué. Significaciones de Jóvenes co-investigadores/as desde una perspectiva participativa”. (p, 48).

¹⁰⁴ del Río-Naveillan, X., 2019c. (p,1).

Objetivos específicos:

- 1 Identificar las percepciones que tienen niños y niñas de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana y de O'Higgins sobre compromiso escolar.
- 2 Describir aquellas significaciones otorgadas por niños y niñas co-investigadores respecto a los factores contextuales-relacionales que inciden en el compromiso escolar.
- 3 Analizar el proceso de co-investigación de niños y niñas acerca del compromiso escolar en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana y de O'Higgins.

4. Metodología

La presente investigación se realiza bajo un enfoque **cualitativo**, la cual: “Se enfoca en comprender los fenómenos y explorarlos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto”¹⁰⁵. La pertinencia del enfoque escogido recae en la importancia de comprender las percepciones que tiene el grupo de estudio en torno al compromiso escolar y los factores contextuales-relacionales, que influyen en el mismo (*véase el punto 5 del presente capítulo*). Así mismo lograr desentrañar el proceso de co-investigación en que niños y niñas participan, logrando explorar y comprender sus procesos, significancias e incidencia en la consagración del derecho a la participación en una investigación en un contexto educativo.

El enfoque cualitativo, se sustenta a través de una postura epistemológica: **fenomenológica-hermenéutica**, que tiene como propósito principal explorar, descubrir y comprender las experiencias de las personas respecto de un fenómeno particular, que en este caso particular corresponde a un proceso de co-investigación con niños y niñas, buscando la toma de conciencia y significados atribuibles al derecho a la participación de niños y niñas en el contexto educacional, puesto que, se considera que son las escuelas aquel lugar en donde niños y niñas deben adueñarse de manera efectiva de espacios participativos.

Por lo tanto, este enfoque permite descubrir las diversas vivencias emanadas de las experiencias de co-investigación al alero de la investigación mayor expuesta con anterioridad (*véase el capítulo I del presente*), pudiendo analizar desde el derecho a la participación, aquellos procesos que inciden en el respeto y protección del derecho a la participación como aquel que

¹⁰⁵ Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018a. “Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas”. (p. 309).

posibilita tomar parte en la ciudadanía, y así mismo desde la incidencia en el desarrollo vital de las personas, favoreciendo la potenciación de capacidades y competencias para establecer vínculos con otros¹⁰⁶. Es relevante tomar dicha postura para lograr una reflexión desde las vivencias emanadas del proceso de co-investigación, así mismo, permitiendo conocer los significados que atribuyen niños y niñas sobre compromiso escolar y factores contextuales y relacionales.

Por consiguiente, para lograr evidenciar las opiniones vertidas por niños y niñas co-investigadores/as, es necesaria la realización de una investigación de tipo **descriptiva**, la cual busca detallar las cualidades de los participantes y las características del problema de investigación. Fernández, Collao y Dahnke (1990), destacan que la Investigación Descriptiva debe: “Incorporar el propósito del investigador de definir y describir cómo se manifiesta un fenómeno determinado”¹⁰⁷.

Desde dicha perspectiva, el presente proyecto de título busca desentrañar las significaciones atribuibles al compromiso escolar, desde la mirada de niños y niñas co-investigadores/as, siendo este último el contexto en que se manifiesta el fenómeno. El alcance descriptivo de la investigación tiene relación directa con el análisis del proceso de co-investigación desde las características atribuibles al CE, buscando identificar aquellas tendencias que los grupos de enfoque evidencian respecto de los factores contextuales y relacionales observables en su realidad.

Los objetivos de investigación planteados (*véase el punto 3 del presente capítulo*), surgen desde el planteamiento del problema de investigación, el cual busca identificar, describir y analizar los significados atribuidos al CE mediante la participación de NNA en los procesos de co-investigación. Pudiendo evaluar el cumplimiento de los cuatro elementos propuestos por la autora Lundy (2007) y desde allí aplicar los niveles de participación descritos por Shier (2001), para asegurar que las percepciones de niños y niñas fueran escuchadas con la seriedad pertinente, evaluando el rol de la persona adulta facilitadora del proceso co-investigativo.

En base a lo anteriormente expuesto, respecto de las maneras en que las condiciones de espacio, voz, audiencia e influencia deben ser logradas, desde la Defensoría de la Niñez, destacan respecto del modelo de la autora Lundy (2007), las condiciones apropiadas para una participación efectiva¹⁰⁸, las cuales serán puestas a observación en el análisis del proceso de co-

¹⁰⁶ Quintero y Gallego, 2016, como se citó en del Río-Naveillan, X. 2019d. (p,5).

¹⁰⁷ Fernández, Collao y Dahnke, 1990. Como se citó en Aguilera y Espinoza, 2021.

“Estrategias de Promoción de Compromiso Escolar e Inclusión de Niños, Niñas y Adolescentes que Presentan Necesidades Educativas Especiales: aproximación a las perspectivas de profesionales y asistentes de la educación”. (p. 45).

¹⁰⁸ Defensoría de la Niñez, 2019b. (p. 11).

investigación, las cuales serán evaluadas a través de una entrevista a la facilitadora de los talleres de co-investigación. Así mismo, se busca lograr evidenciar el rol que cumplen aquellas personas adultas partícipes del proceso de co-investigación, esto a través de los niveles de participación expuestos por el autor Shier (2001).

Condiciones para una participación efectiva según el modelo de participación Lundy (2007):

- Asegurar instancias y oportunidades proactivas, seguras e inclusivas para niños y niñas que quieran estar involucrados en la investigación en materias que consideren importantes.
- Libre expresión de opiniones, en consideración con su autonomía progresiva.
- Otorgar una audiencia con personas adultas a cargo de procesos de toma de decisiones, esto con la finalidad de garantizar que niños y niñas sean escuchados de forma activa y que aquellas opiniones vertidas sean transmitidas de manera relevante a través de canales adecuados.
- Establecer canales de comunicación y otorgar una influencia a niños y niñas co-investigadores.

Niveles de Participación para/con NNA desde los Adultos según Shier (2001):

- Disposición de la persona adulta por participar de forma comprometida con niños, niñas y adolescentes (**apertura**).
- La persona adulta logra llevar a la práctica los niveles de participación y otorga las condiciones para que NNA participen de forma genuina (**oportunidad**).
- Se toma la participación de NNA como política, desarrollando una participación efectiva (**obligación**).

Para la obtención de conocimientos en torno al proceso de co-investigación al alero del derecho a la participación emanado de la CDN, se cree pertinente realizar una **investigación de acción emancipatoria y participativa**, puesto que es considerada una herramienta de liberación intelectual, donde niños y niñas co-investigadores se emancipan de la mirada adultocentrista, otorgando un espacio para desenvolverse y participar de manera activa en la producción de conocimientos, otorgando significaciones y percepciones en torno al CE, desde el análisis de las opiniones que los mismos/as recabaron en la investigación bajo entrevistas estructuradas.

4.1. Investigación de Acción Emancipatoria y Participativa

El conocimiento como herramienta para la liberación intelectual de las personas toma un rol importante en la investigación, como plantea Stavenhagen (2006) “El conocimiento como tal, se ha venido convirtiendo cada vez más en un elemento de poder”¹⁰⁹. Por lo tanto, desde el derecho a la participación de NNA, es que se cree pertinente realizar una Investigación de Acción Emancipadora y Participativa, la cual propone la generación de conocimientos a través de la reflexión colectiva. Es en este tipo de investigaciones como plantea Cahill (2007), en el que se democratizan los procesos de una investigación para la generación de nuevos conocimientos, valorando el conocimiento generado desde la colaboración¹¹⁰. Desde lo anteriormente planteado, una Investigación Acción Participativa, permite democratizar los conocimientos alcanzados en la investigación desde la colaboración de niños y niñas co-investigadores/as, los cuales reflexionan y aprenden desde sus propias experiencias, pudiendo ser utilizado el proceso de co-investigación como agente de cambio en el contexto educacional y las investigaciones de enfoque colaborativo.

La investigación acción participativa (*de ahora en adelante I.A.P*) como menciona Jara, O. (2012), es de origen latinoamericano y busca la plena participación de las personas en el análisis de su propia realidad, con el objetivo de promover la transformación social a favor de las personas oprimidas, discriminadas, marginadas y/o explotadas, siendo en este sentido una opción epistemológica¹¹¹. Por lo que se considera relevante realizar una investigación-acción emancipadora y participativa, debido a que el otorgar una audiencia a niños y niñas, que en la actualidad en nuestro país han sido marginados al silencio (*Véase el Capítulo II del presente*), esto con la finalidad de visibilizar a NNA como sujetos capaces de generar conocimientos colectivos a través de la co-investigación.

El método que utiliza la I.A.P combina los procesos de conocer y actuar, para abordar una temática específica, o bien, una realidad determinada. Jara (2012), desarrolla cómo sus tres componentes se combinan en proporciones variables:

¹⁰⁹ Stavenhagen, 2006, como se citó en Becerra, R. y Moya, A. 2010. “Investigación-acción participadora, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción”. Integra Educativa Vol II / N°2.

¹¹⁰ Cahill, Caitlin., 2007, como se citó en Martínez, L., 2019. “Víctimas, salvadores y el colapso de una ONG: beneficios y riesgos de la aplicación de metodologías participativas en el trabajo de organizaciones no gubernamentales”. Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología 35: 47-76.

¹¹¹ Jara, O., 2012a. “Sistematización de experiencias, investigación y evaluación. Aproximaciones desde tres ángulos”. Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo. (N°1). (pp, 56-70).

- A. La **investigación** como aquel procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene como finalidad estudiar un aspecto de la realidad con una finalidad práctica¹¹².
- B. La **acción** como fuente de conocimiento, sin otorgar a ella solo fines investigativos¹¹³.
- C. La **participación** como aquella que abarca no solo a los investigadores profesionales, sino también a grupos y comunidades a los cuales se dirige un proyecto, considerándolos sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad¹¹⁴.

En relación a los tres componentes descritos por Jara (2012), se aplicará la I.A.P con el objetivo de identificar aquellas significaciones atribuidas al compromiso escolar y sus factores contextuales y relacionales, e igualmente lograr analizar el proceso de co-investigación al alero al derecho a la participación de niños y niñas, consiguiendo una reflexión desde la acción como co-investigadores, considerándolos sujetos activos capaces de transformar su realidad, a través de su juicio experto, con la finalidad de influir como actores sociales en su realidad, y por consiguiente, en su contexto educacional, otorgándole a la investigación un rol emancipador en su finalidad práctica.

Para lograr una investigación de acción participativa y emancipadora, se considera necesario:

1. Generar un conocimiento liberador a partir de las percepciones de niños y niñas en torno al CE, desde los factores contextuales que influyen en el mismo. Este proceso es facilitado por aquellos investigadores profesionales aportando herramientas metodológicas¹¹⁵, como lo son los criterios de rigor de esta (*véase el punto 9 del presente capítulo*).
2. Como consecuencia del proceso anterior, se da lugar a una fase de empoderamiento o incremento del poder democrático, consolidando una estrategia de acción de niños y niñas para el cambio¹¹⁶.
3. Generar un entramado horizontal y vertical que permita la ampliación del proceso y la transformación de la realidad social, a través del proceso de conocimiento, empoderamiento y acción¹¹⁷.

¹¹² Jara, O., 2012b. (p. 62)

¹¹³ Jara, O., 2012c. (p. 62)

¹¹⁴ Jara, O., 2012d. (p. 62)

¹¹⁵ Jara, O., 2012e. (p. 62)

¹¹⁶ Jara, O., 2012f. (p. 62)

¹¹⁷ Jara, O., 2012g. (pp, 56-70).

Es por lo mencionado anteriormente, que se considera relevante realizar una investigación de acción emancipadora y participativa, ya que permite la consideración de niños y niñas como actores sociales que influyen en su realidad, respetando sus derechos, lo que permite abordar la presente investigación desde su derecho a la participación y libre expresión al alero de la autonomía progresiva de niños y niñas.

5. Participantes

Para esta investigación, se trabajó con una técnica de **muestreo homogéneo**, la cual es un tipo de muestra cualitativa, donde las y los participantes de la investigación poseen un mismo perfil o características, que en este caso particular corresponde a niños y niñas que cursan el segundo ciclo básico educacional, esto con el propósito de que los grupos de co-investigadores, se centren en el tema a investigar desde el reconocimiento de los factores contextuales que inciden en el compromiso escolar.

La muestra homogénea se desarrolla con niños y niñas de colegios pertenecientes a la Región Metropolitana y de O'Higgins, los cuales comparten la misma edad, los grupos colaborativos (cuatro) de la investigación se conformarán por ocho niños y niñas cada uno, los cuales fueron formados como co-investigadores en el pasado año 2021 dentro de la investigación mayor, en la que se sitúa el presente proyecto de título, lo que compone un tamaño de la muestra correspondiente a 32 niños y niñas de las regiones antes mencionadas. Posteriormente, niños y niñas realizan talleres de análisis de resultados en base a la encuesta aplicada en el año 2021 por la investigadora responsable Mahia Saracosti¹¹⁸, dentro de la fase cuantitativa del proyecto mayor anteriormente mencionado (*véase el capítulo I del presente*).

Estos grupos de niños y niñas se encuentran cursando el segundo ciclo básico de educación, contemplando edades que fluctúan entre los seis y catorce años. Erikson (1963), desarrolla la teoría del desarrollo psicosocial, el cual sostiene que las experiencias de la niñez temprana modelan la personalidad de la vida adulta, para esto se expondrá a continuación la etapa del ciclo vital de niños y niñas entre los seis y doce años.

La etapa denominada por Erikson (1963) como **Laboriosidad vs. Inferioridad**¹¹⁹, es aquel estadio que comprende a niños y niñas entre los seis y siete años, hasta los 12 años. En dicho estadio, muestran un interés genuino por el funcionamiento de las cosas e intentan llevar a cabo muchas

¹¹⁸ Investigadora responsable del proyecto FONDECYT N° 1210072.

¹¹⁹ Erikson, E., 1985. "Ciclo Vital Completado".

actividades por sí mismos, utilizando sus propios conocimientos y/o habilidades. En esta etapa, es relevante la estimulación positiva que puede ofrecerles el ambiente en el cual está inmerso, como lo es el establecimiento educacional, la familia, cuidadores/as y el grupo de pares, este último comienza a adquirir una relevancia trascendental para ellos/as.

6. Procedimiento de Acceso a las y los Participantes

Para acceder a los/as participantes, considerando que este proyecto de título se enmarca en una investigación mayor, para tener acceso a los/as participantes se accede a los grupos de niños y niñas COI del proyecto FONDECYT N° 1210072. En dicho proyecto se accedió a través a los establecimientos escolares, específicamente desde los equipos directivos, lo que permitió realizar una invitación abierta y voluntaria a estudiantes de segundo ciclo básico, solicitando a los mismos un asentimiento y consentimiento a aquellos adultos responsables de cada niño/a que participó de la investigación analizada.

La inserción de las alumnas en la fase cualitativa del proyecto FONDECYT las sitúa como aquellas responsables de analizar aquellas percepciones de niños y niñas a través de su participación efectiva en el proceso de investigación desde el derecho a la participación emanado de la CDN (1989). Por lo tanto, el acercamiento a los/as participantes desde la observación de cada taller realizado por la facilitador adulta del proyecto mayor, permitió esclarecer las percepciones y/o significaciones otorgadas por el grupo de niños y niñas co-investigadores/as respecto del CE y factores contextuales-relacionales, pudiendo dar pie al proceso de análisis del proceso de co-investigación a través de una entrevista semiestructurada a la facilitadora adulta a cargo de la realización de talleres en cada establecimiento educativo, con la finalidad de esclarecer los niveles de participación, entendiendo este según menciona Apud (2003), como un derecho que posibilita beneficios psicosociales, puesto que permitiría aumentar las capacidades personales, contribuyendo a la autonomía progresiva de niñas y niños, estimulando su capacidad de experimentación.

7. Herramientas de Producción de Conocimientos

Según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), la recolección de datos en el enfoque cualitativo es fundamental debido a que busca obtener datos, los cuales se convertirán en información de personas, grupos, comunidades, etc., en las propias formas de expresión de cada unidad de muestreo¹²⁰. En este caso, la recolección de datos está orientada a proveer

¹²⁰ Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018b. (p. 443).

de un mayor entendimiento los significados que atribuyen niños y niñas al concepto de compromiso escolar y sus dimensiones, con el propósito de evidenciar los procesos de co-investigación y generar conocimientos respecto de las temáticas anteriormente mencionadas, las cuales se originan a través de grupos de co-investigación.

Las sesiones de trabajo analizadas al alero del proyecto de investigación¹²¹, corresponde a aquellas desarrolladas por la asistente de investigación y/o facilitadora adulta, donde se tratan las dimensiones del CE a través de discusiones en torno a las experiencias de cada grupo co-investigador, donde el/la participante identifica y analiza el compromiso escolar, sus dimensiones (*cognitiva, afectiva y conductual*) y los factores contextuales (*apoyo de pares, profesorado y familia*), según sus experiencias en el establecimiento educacional al que asisten.

Posteriormente, los talleres analizados se estructuran para lograr un análisis de la información recolectada por medio de entrevistas realizadas por el grupo de niños y niñas co-investigadores/as. El desarrollo de la sesión de análisis cuenta con tres momentos, los cuales son:

1. Presentación de niños y niñas que participan del taller, y la tallerista adulta a cargo de la sesión. Posteriormente, se prosigue a recordar aquellos conceptos aprendidos en el año 2021, para lograr esclarecer aquellos conceptos que el grupo maneja, donde la tallerista aplicó algunas preguntas con la finalidad de esclarecer aquellos conceptos del CE, las cuales son: ¿Qué recuerdan por compromiso escolar? ¿Se acuerdan de lo que es?, ¿Recuerdan cuáles son los factores contextuales del compromiso escolar?. Dichas preguntas, fueron realizadas con la finalidad de esclarecer aquellos conceptos (*véase el punto 3.4 del capítulo II del presente*). que no se encuentran claros por el grupo de COI y son necesarios para las siguientes actividades del taller.
2. Análisis grupal de cada dimensión emanada del concepto de compromiso escolar, desde la propia percepción de los/as niños y niñas, la cual se representó a través de Post-it, estos fueron empleados para identificar la percepción de los grupos de COI respecto a las dimensiones del compromiso escolar, donde el grupo asignó un valor que va del 1 al 5, siendo esta última la percepción más alta.

¹²¹ Proyecto FONDECYT N°1210072. "Modernización del compromiso escolar, factores contextuales y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes: desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno".

La discusión desarrollada por la facilitadora fue utilizada como una estrategia para iniciar la conversación en la primera sesión del taller, la cual consultó de manera grupal a niños y niñas cómo perciben el compromiso escolar y los factores contextuales-relacionales en términos generales, quienes manifestaron una apreciación a nivel colectivo como grupo de COI, sobre aquella puntuación que ellos/as consideraran e identificaban en sus establecimientos.

Una vez asignado el puntaje por los COI, la facilitadora contrasta sus reflexiones con los resultados que arrojó la escala Likert aplicada en la fase cuantitativa del proyecto FONDECYT el pasado año 2021.

3. Análisis de fragmentos adquiridos de las entrevistas realizadas el año 2021 por los niños y niñas que componen el grupo de co-investigación, esto se da posteriormente a identificar la dimensión a la que se relacionan los fragmentos entregados al grupo de participantes.

Por consiguiente, para la generación de conocimientos a través de las sesiones descritas, los instrumentos de recolección de datos que se emplearán en la presente investigación son:

- **Observación:** Según Miles, Huberman y Saldaña (2013); y Jorgensen (1989), esta técnica busca “Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan”¹²². Por lo tanto, la técnica de observación nos permite comprender el proceso de co-investigación y las significaciones atribuidas al compromiso escolar, a través de las entrevistas realizadas por el grupo de niños y niñas co-investigadores/as en el año 2021, las cuales fueron puestas a análisis en las sesiones realizadas. Observar de manera comprensiva el proceso y las vinculaciones que tiene el grupo co-investigador nos permitirá desentrañar la experiencia con la finalidad de conformar conocimiento a través de la experiencia.

Es importante aclarar que el tipo de observación empleada es de tipo **no participativa**, debido a que las alumnas responsables no participan ni de forma pasiva, moderada o activa en los talleres de co-investigación, sino que se observa en profundidad el proceso y el contexto del mismo, con la

¹²² Como se citó en Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014a. “Metodología de la investigación 4ta edición” (p, 399).

finalidad de esclarecer aquellas técnicas empleadas por la facilitadora adulta de la investigación mayor (Isidora Jeria), en el proceso de co-investigación.

- **Entrevista:** Según Sampieri (2014), esta se define como “Una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) u otras (entrevistados)”¹²³. Esta técnica de recolección de información es una de las más importantes para el presente proyecto, debido a que establece una de las formas para lograr identificar y recabar información respecto del proceso de co-investigación. Las preguntas serán orientadas sobre la experiencia, valores y emociones respecto del proceso, en consideración del derecho a la participación y el rol de los/as niños y niñas COI. Es importante aclarar que el tipo de entrevista aplicada es de carácter **semiestructurada**, puesto que se buscó la realización de preguntas abiertas sobre el proceso de co-investigación y aquellas significaciones levantadas en el proceso de investigación a través de una conversación, lo que permitió ahondar en las temáticas emergentes durante la entrevista, que permitió responder el planteamiento del problema de investigación (*véase el punto 2 del presente capítulo*).

8. Plan de Análisis

Una vez fueron recabadas aquellas percepciones de niños y niñas co-investigadores en torno al compromiso escolar, se dio inicio el proceso de análisis de los datos de la investigación, en el cual se emplearon **unidades de significados**, donde las alumnas responsables de la investigación una vez fueron aplicadas las técnicas de observación de los talleres de co-investigación, se identificó aquellos segmentos del contenido de los diálogos establecidos por el grupo de niños y niñas co-investigadores, categorizando e individualizando los mismos con la finalidad de relacionarlos y establecer inferencias en base a los resultados que fueron obtenidos en los grupos de enfoque en relación a las percepciones recabadas. Así mismo, se buscó evaluar el proceso de co-investigación en términos de participación efectiva, con la finalidad de esclarecer el papel que desempeñan niños y niñas en la coproducción de conocimientos de la investigación, al alero de aquellas estructuras deseadas planteadas por los autores Lundy (2007) y Shier (2001).

¹²³ Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014b. (p, 403).

Finalmente, una vez fueron establecidas las categorías y categorías emergentes, se procedió a la fase de triangulación de datos cualitativos recabados, lo que permitió establecer un diálogo integrado de los datos recabados, con el fin de establecer una visión holística del fenómeno investigado.

9. Rigor del Estudio

El rigor es un concepto transversal en el desarrollo de una investigación y este permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos¹²⁴. Los criterios empleados en el presente proyecto de título corresponden a:

- **Autenticidad:** Corresponde a que tanto los participantes como el investigador se expresaron tal y como son, y que las descripciones fueron equilibradas y justas¹²⁵.

Para la presente investigación, fue fundamental observar cómo se garantizó que niños y niñas ejercieran el derecho de poder expresarse libremente y dar a conocer sus puntos de vista durante el proceso investigativo, resguardando que sea en base a un respeto mutuo entre ambas partes, que dichos sujetos participen de forma voluntaria, cuenten con un espacio donde se sientan seguros y sean conscientes de la relevancia que tiene su opinión para el desarrollo del proyecto, dichos resguardos fueron ejercidos por la facilitadora adulta a cargo de los talleres de COI.

- **Juicio Experto:** Es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación. Se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”¹²⁶.

Trabajar con niños y niñas co-investigadores, permite generar un espacio donde puedan reunirse y dialogar entre ellos/as diversas temáticas o situaciones que les afectan, permitiéndoles que sean partícipes de su realidad y bienestar. El incluir efectivamente la opinión de la niñez y

¹²⁴ Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2006c. (p. 238).

¹²⁵ Burns, 2009 y James, 2008, como se citó en Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018c. (p. 507).

¹²⁶ Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, como se citó en Robles, P. y Rojas, M., 2015. “La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada”. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas. (p.2).

adolescencia en estudios educativos posibilita romper las barreras en torno a los estereotipos o prejuicios que se han generado durante décadas, y lograr el reconocimiento como ciudadanos activos por parte de la sociedad adultocentrista.

- **Fundamentación:** Hace referencia a la amplitud con que la investigación posee bases teóricas y filosóficas sólidas que la sustentan y provee de un marco referencial que informa al estudio, es decir, una revisión exhaustiva de literatura¹²⁷ (*Véase el capítulo 2 de la presente investigación*).
- **Triangulación:** Es aquella técnica que permite la recopilación de datos para su análisis desde un enfoque comparativo, con la finalidad de vislumbrar un fenómeno social desde la integración de los hallazgos de la investigación¹²⁸. Con la finalidad de conseguir un entendimiento amplio del proceso de co-investigación las significaciones en torno al compromiso escolar, la triangulación se aborda desde tres enfoques: **Triangulación de investigadores, datos y resultados**. El primero tiene relación con la incorporación de perspectivas investigativas desde el rol de Isidora Jeria, socióloga a cargo de la investigación en la cual se colabora; en segundo lugar, los datos serán triangulados desde la recopilación de datos cualitativos obtenidos en el diario de campo y la observación de cada taller de co-investigación, y por último, la triangulación de resultados permite la integración de los datos recopilados, la teoría que sustenta el proyecto y aquellas características del proceso identificadas desde el análisis de las alumnas responsables del presente proyecto investigativo.

Se consideró relevante la conformación de la metodología en base a la recopilación teórica, e incorporar estos repertorios a la dinámica de las sesiones de investigación. En este caso particular reiteramos la importancia de incorporar al quehacer el respeto por todos aquellos derechos de NNA con relación a la CDN (1989), reconociendo la transversalidad del derecho N°12, el cual recae en la participación efectiva. Por consiguiente, el respeto de los derechos de NNA sustenta el marco referencial del estudio y por lo tanto, cumplió un rol importante en la metodología de la investigación.

¹²⁷ Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018d. (p. 507).

¹²⁸ Fera, Matilla y Mantecón (2019), como se citó en Aguirre, et al., 2021b. (p, 49).

10. Consideraciones Éticas

La investigación puede involucrar a seres humanos en diferentes roles como por ejemplo investigadores, participantes y usuarios¹²⁹. Desde la investigación cualitativa, los valores que reconocen la individualidad de los sujetos como parte constituyente de su proceso indagador, implica que las ideologías, identidades, los juicios y prejuicios, y todos aquellos elementos presentes de la cultura influyan en los propósitos, el problema de investigación, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos¹³⁰.

Situándonos en los/as participantes de este proyecto, la investigación con niños y niñas contribuye a producir conocimiento para la promoción de su bienestar¹³¹. Es por ello por lo que en este proceso investigativo llevado a cabo con niños y niñas co-investigadores, se veló por el respeto pleno de sus derechos, salvaguardando siempre su interés superior y bienestar ante el surgimiento de posibles dilemas éticos.

Es necesario esclarecer en términos de los resguardos éticos del presente proyecto, el cual se encuentra al alero de un proyecto investigativo más amplio, la adscripción al certificado aprobatorio¹³² del **Comité de Ética de la Universidad de Valparaíso**, el cual aprueba la investigación a la cual se adscribe el presente proyecto de título. Por consiguiente, en vista de lo expuesto, se aplicó al inicio de la investigación mayor, un consentimiento informado para padres, madres, tutores y cuidadores de NNA, el cual brindó información clara, completa y detallada sobre el propósito, los procedimientos y alcances de la investigación, posibilitando la participación libre, voluntaria e informada de NNA.

Por consiguiente, se incorporó el asentimiento informado para niños y niñas co-investigadores, el cual permitió al equipo investigativo contar con el manifiesto explícito y la libre expresión del niño o niña, siendo el propio sujeto quien decida (a pesar del previo consentimiento) su aceptación a participar en las actividades que se le propongan¹³³. Asimismo, se consideró en ambos casos la confidencialidad y privacidad de los participantes, procurando que sus datos personales fueran utilizados únicamente para el fin especificado en dichos documentos mencionados con anterioridad.

Para esta investigación, fue fundamental que el proceso fuera incluyente con los NNA, con el fin de garantizar plenamente la participación

¹²⁹Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018e. (p. 1).

¹³⁰ González, M., 2002. "Aspectos éticos de la investigación cualitativa". Revista Iberoamericana de Educación, n°29. (p. 94).

¹³¹ Molina, N., 2017. "Aspectos éticos en la investigación con niños". Cienc Tecnol Salud Vis Ocul., / vol. 16, N° 1. (p,75).

¹³² Número de la acta aprobatoria del proyecto CEC-UV-229-21.

¹³³ Argos, Ezquerria y Castro, 2011. "Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria". Revista Iberoamericana de Educación, N° 54/5. (p. 9).

efectiva, asegurando un espacio libre de cualquier tipo de discriminación y prejuicios ya sea por motivos de género, origen étnico, edad, idioma, ubicación geográfica o cualquier otra característica individual o social. Adicionalmente, el equipo investigador resguardó que los resultados obtenidos fueran comunicados con precisión, de forma equitativa, sin distinción alguna, sin tergiversar la voz, relato y experiencias manifestadas por los niños y niñas co-investigadores¹³⁴.

¹³⁴ Graham et al., 2013, como se citó en Moscoso, L y Díaz, L., 2018. "Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños". Revista Latinoamericana de Bioética, 18(1). (p.62).

CAPÍTULO IV
RESULTADOS

El presente capítulo tiene por finalidad vislumbrar los principales hallazgos de la presente investigación, los cuales tuvieron relación principalmente a cómo niños y niñas co-investigadores perciben el compromiso escolar en sus respectivos establecimientos educacionales y la influencia de los factores contextuales-relacionales. Dichos descubrimientos, se obtuvieron a partir del análisis de los talleres realizados por la facilitadora adulta a niños y niñas co-investigadores en el presente año.

1 Percepciones de niños y niñas co-investigadores sobre compromiso escolar

El primer objetivo específico de la investigación consistió en:

“Identificar las percepciones que tienen niños y niñas de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana y de O’Higgins sobre compromiso escolar”. Para esto se pone bajo análisis la información aportada por los talleres realizados por la asistente de investigación¹³⁵. Los resultados obtenidos se categorizan según las dimensiones del compromiso escolar (*de ahora en adelante CE*) que corresponden a: ***afectivo, cognitivo y conductual***, y de igual modo, aquellos factores contextuales que influyen en el CE (apoyo familiar, de pares y profesorado).

1.1 Compromiso Escolar desde la experiencia y opiniones de estudiantes de educación básica

El compromiso escolar (*de ahora en adelante CE*) según Christenson et al. (2008), “es un concepto primordial para comprender el fenómeno de la desescolarización y aquellas trayectorias educativas que resultan ser exitosas”¹³⁶, debido a que la deserción escolar es el resultado de un proceso dinámico y acumulativo de una pérdida de compromiso con los estudios¹³⁷, desde allí recae la importancia de las dimensiones del CE. Por lo tanto, cuando estudiantes desarrollan un CE positivo, presentan mayores posibilidades para graduarse con bajos niveles de riesgos conductuales y alto desempeño académico, promoviendo trayectorias educacionales exitosas¹³⁸. Por consiguiente, las dimensiones del CE nos permitirán la

¹³⁵ Isidora Jeria Sepúlveda, Socióloga con experiencia en investigación con grupos desde una perspectiva bidireccional. Investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹³⁶ Como se citó en Saracostti, et al., 2018a. “Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento”. (p, 53). Revista Mexicana de Psicología Vol. 35, Núm. 1.

¹³⁷ Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Jimerson, Egeland, Sroufe y Carlson, 2000; Wang y Eccles, 2012. Como se citó en Saracostti, et al., 2018b. (p. 53)

¹³⁸ Saracostti, M. Lara, L, Miranda, E., 2019a. “Plataforma tecnológica de evaluación del Compromiso Escolar, Factores de contexto y reporte de resultados online: Breve Reporte Técnico”. (p, 196).

comprensión de las percepciones recopiladas en el estudio a analizar¹³⁹, con la finalidad de evaluar el nivel de compromiso positivo de los/as estudiantes que conforman el grupo de co-investigación del proyecto. Aquellas dimensiones son: **Afectiva, Cognitiva y Conductual**.

Por consiguiente, desde la transcripción de los talleres facilitados por la investigadora a cargo del proyecto a analizar¹⁴⁰, se identifica que los grupos de niños y niñas co-investigadores (*de ahora en adelante COI*), comprenden en su mayoría el concepto de CE y sus dimensiones¹⁴¹. Lo que se evidencia a continuación: “*Del compromiso escolar ¿Se acuerdan del concepto? (...)*”¹⁴²; “*(...)de la buena convivencia(...)respetar a los compañeros*”¹⁴³; “*Comprometerse con los trabajos*”¹⁴⁴; “*Hacer lo que uno se compromete a hacer(...) portarse bien*”¹⁴⁵. Por lo tanto, se identifica un CE desde lo afirmado por Marks (2000) relacionado con el proceso psicológico basado en la atención, interés e inversión y el esfuerzo ejercido por el estudiantado en el trabajo del aprendizaje¹⁴⁶, al asegurar que este concepto tiene relación con comprometerse con los trabajos y realizar aquello en lo que se comprometen. Así mismo según lo establecido por De Toro et al. (2016), el CE tiene relación con el grado de involucramiento del estudiante respecto a la comunidad educativa de la que forma parte, evidenciado por la afirmación antes expuesta: “*De la buena convivencia(...)*”¹⁴⁷.

Asimismo, es importante destacar que el grupo de COI del establecimiento N°4 comprende que las dimensiones del compromiso escolar inciden en el mismo. Esto se evidencia al recordar las dimensiones y lo que cada una significa distintivamente. Afirmando, que el **compromiso afectivo** tiene relación con la respuesta emocional de los/as alumnos/as hacia el establecimiento, caracterizado por el sentimiento de involucramiento con el colegio al que asisten; el **compromiso conductual** permite evaluar la participación del estudiantado en actividades académicas, sociales o extracurriculares; por último, el **compromiso cognitivo** tiene relación con el proceso por el cual el/la alumno/a incorpora consciente y voluntariamente el

¹³⁹ Proyecto FONDECYT N°1210072: “Modernización del compromiso escolar, factores contextuales y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes: desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”.

¹⁴⁰ Mahia Saracostti Schwartzman. Investigadora a cargo FONDECYT N°1210072.

¹⁴¹ **Compromiso afectivo**, como la respuesta emocional del estudiante hacia el establecimiento; **Compromiso conductual**, como aquel que permite evaluar el nivel de participación académica; **Compromiso cognitivo**, proceso por el cual los alumnos incorporan voluntariamente el esfuerzo necesario para la comprensión de ideas complejas.

¹⁴² Asistente de investigación Isidora Jeria. Proyecto FONDECYT N°1210072.

¹⁴³ COI, 2022. Establecimiento N°3.

¹⁴⁴ COI, 2022. Establecimiento N°3.

¹⁴⁵ COI, 2022. Establecimiento N°3.

¹⁴⁶ Marks, H. M., 2000. Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184.

¹⁴⁷ COI, 2022. Establecimiento N°3.

esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y desarrollar habilidades difíciles. Por consiguiente, en base a lo expuesto, se observa que comprenden el CE según las relaciones o vínculos establecidos con sus pares: “(...) *mi motivación que son ellas(...)*”¹⁴⁸, refiriéndose a la relación con el grupo de amigas.

Con la finalidad de esclarecer las percepciones del compromiso escolar y así mismo la comprensión del concepto y aquellas dimensiones que influyen en el compromiso desarrollado por alumnos de diversos establecimientos chilenos. A continuación, se presentarán las categorías de análisis identificadas en los relatos de cada taller transcrito:

- **Categoría 1: Compromiso afectivo**

Esta dimensión supone la respuesta emocional del estudiante (Lara, 2018) con el establecimiento, sintiéndose parte de este. Con la finalidad de identificar diferencialmente las percepciones de los establecimientos analizados, se expondrá por medio de un cuadro comparativo, aquellos relatos que evidencian las valoraciones que atribuyen niños y niñas COI sobre la dimensión afectiva del CE, dichas valoraciones surgen desde la pregunta aplicada por la facilitadora: “¿*Por qué creen que los niños tienen un compromiso afectivo con el colegio?*”¹⁴⁹. Posteriormente se finalizará con el análisis integrado de los fragmentos ilustrados sobre la percepción del compromiso afectivo.

Tabla 5

Fragmentos ilustrados del compromiso afectivo de niños y niñas COI

Percepciones COI Establecimiento N°1	Percepciones COI Establecimiento N°2	Percepciones COI Establecimiento N°3	Percepciones COI Establecimiento N°4
“(…)Porque me gusta jugar con los amigos(…)Porque e han pasado muchos años acá(…)”.	“(…)tenemos un compañero que nunca viene a clases”. “Es que si alguien no tiene amigos claramente no va a querer venir al colegio”.	“Yo creo que es un 4 porque hay gente que no se llevan bien con los profesores y hay veces que tampoco se llevan bien con compañeros”. “Yo me llevo bien con todas mis compañeras”	“Sí po', si la mayoría tienen amigos” “Algunos vienen con hartas ganas”. “(…)hay algunos que tienen amigos y otros no”.

¹⁴⁸ COI, Establecimiento N°4.

¹⁴⁹ Facilitadora de la investigación, 2022.

<p style="text-align: center;"><i>“Yo me llevo bien con todo el curso porque nos conocemos de prekínder”.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>“Porque tienen conflictos”</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><i>“(…)a algunos niños les hacen bullying”.</i></p> <hr/> <p style="text-align: center;"><i>“Hay algunos que como no les gusta estudiar, no les motiva tanto venir al colegio”.</i></p>
---	---

Nota: Elaboración propia a partir de los relatos obtenidos del Proyecto FONDECYT N° 1210072.

Según los fragmentos, es posible evidenciar que los grupos de niños y niñas COI de los diferentes establecimientos analizados comprenden la dimensión afectiva desde el vínculo establecido con el **grupo de pares**, siendo este último un factor incidente en el vínculo afectivo desarrollado por el establecimiento. Por lo tanto, como bien menciona Gutiérrez, M. et al (2016), si se define la satisfacción con la escuela como la evaluación subjetiva sobre la calidad de la vida escolar¹⁵⁰, es inherente que un alumno comprometido afectivamente, desarrolle un nivel de satisfacción positiva con la escuela, como menciona Noddings (2003): “los niños aprenden mejor cuando son felices”¹⁵¹. Al suponer que los/as alumnos que relacionan el afecto hacia el establecimiento con los vínculos desarrollados con sus pares, se es posible evidenciar que aquellos que afirman: “(…)Porque me gusta jugar con los amigos(…)”¹⁵², logran evidenciar que el compromiso afectivo para ellos/as tiene relación con sus pares, pudiendo desarrollar un nivel de satisfacción positiva con la escuela en base a la evaluación subjetiva sobre la calidad de vida escolar.

En esa misma línea, desde los relatos de algunos grupos de niños y niñas COI, se evidencia que llevar años en el establecimiento escolar desarrolla una respuesta emocional con éste, involucrándose con el mismo a lo largo de los años, siendo un lugar valioso para sí mismos/as. Esto se evidencia específicamente en el siguiente fragmento: “Yo me llevo bien con todo el curso porque nos conocemos de prekínder”¹⁵³, así mismo en: “(…)han pasado muchos años acá”¹⁵⁴. Lo que permite evidenciar la incidencia del

¹⁵⁰ Baker, Dilly, Aupperlee y Patil., 2003, como se citó en Gutiérrez et al., 2016a. “El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: medida de sus dimensiones”. (p. 131).

¹⁵¹ Noddings, 2003, como se citó en Gutiérrez et al., 2016b. (p. 131).

¹⁵² COI, 2022. Establecimiento N°1.

¹⁵³ COI, 2022. Establecimiento N°3.

¹⁵⁴ COI, 2022. Establecimiento N°1.

sentimiento de pertenencia desarrollados por los alumnos con el compromiso afectivo hacia la comunidad educativa. Brea (2014), establece que el sentido de pertenencia es:

Un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado. Su existencia genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga formarán parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer. La participación en la construcción de esta memoria es activa y continua e implica un compromiso con desarrollo tanto personal como del grupo y lugar¹⁵⁵.

Por lo tanto, según lo expuesto en consideración de lo mencionado por el autor, que un estudiante desarrolle un sentido de pertenencia (por los años asistiendo al establecimiento), incide en el compromiso afectivo, entendido como aquella respuesta emocional del estudiante hacia el establecimiento, respuesta que se construye en base a los significados que la comunidad transmite a los/as alumnos, lo que podría resultar en un CE efectivo.

Desde las actividades realizadas con los grupos de COI, se establecen puntajes de percepción del compromiso afectivo en cada establecimiento, dichos puntajes son otorgados desde las percepciones de cada grupo de COI, el punto en la cual se evalúa del 1 al 5 los niveles de compromiso afectivo en base a una discusión colectiva propuesta por la facilitadora dentro del taller (*véase el punto 7 del capítulo III del presente*), desde esta actividad surgen los siguientes resultados:

- Establecimiento N°1: 5 pts.
- Establecimiento N°2: 3 pts.
- Establecimiento N°3: 4 pts.
- Establecimiento N°4: 5 pts.

En vista de dichos resultados, es posible evidenciar que la mayoría de los alumnos identifican un alto nivel de compromiso afectivo en sus establecimientos, la razón de dichos porcentajes identificados por los grupos COI tienen relación directa con lo anteriormente mencionado (relación con grupos de pares y sentido de pertenencia). Los grupos de COI analizados evidencian: *“Yo creo que es un 4 porque hay gente que no se llevan bien con los profesores y hay veces que tampoco se llevan bien con compañeros”*¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Brea, L., 2015. “Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino, Murcia”. (p, 15).

¹⁵⁶ COI, 2022. Establecimiento N°3.

Desde allí es posible reconocer que el/la estudiante, asocia el compromiso afectivo con la relación que se establece en el aula, ya sea con compañeros/as o con el profesorado. Sin embargo, existe una opinión segmentada reconociendo que existen niños/as que *“Se llevan bien y otros que se llevan mal”*¹⁵⁷. Por ende, el compromiso afectivo del grupo analizado tiene relación con el compañerismo desarrollado por cada grupo de pares, es posible evidenciar esto por las siguientes afirmaciones realizadas por los alumnos: *“Yo me llevo bien con todas mis compañeras(...)”*¹⁵⁸. También, es importante destacar el sentido de pertenencia desarrollado por los alumnos al llevar varios años en el establecimiento, como bien se visualiza a continuación: *“Yo me llevo bien con todo el curso porque nos conocemos de prekínder”*¹⁵⁹. Por consiguiente, el alumnado desarrolla un sentido de pertenencia con el establecimiento, debido a las relaciones interpersonales con sus pares, siendo un factor importante el clima que se desarrolla en el establecimiento, las relaciones de cuidado y el apoyo que efectúan entre ellos/as.

Es importante considerar, aquella percepción más baja (3 pts.) evidenciada por el grupo de COI, correspondiente al establecimiento N°2, donde evidencian que el bajo nivel de compromiso afectivo se debe a: *“Porque tenemos un compañero que nunca viene a clases”, “Porque a nadie le gusta el colegio”*, lo que permite evidenciar que nivel subjetivo, existe una baja satisfacción con el establecimiento, pudiendo existir una respuesta emocional negativa hacia la comunidad educativa, lo que influye en la asistencia a clases como evidencia el COI en el primer fragmento expuesto, que permite evidenciar que aquel alumno que no asiste a clases no se involucra con sus establecimiento educativo, en consideración a la definición de compromiso afectivo otorgada por los autores Saracostti, et al (2019), que supone que este es el nivel de respuesta emocional del estudiante, caracterizado por el sentimiento de involucramiento con el colegio al que asisten, percibiendo este último como un lugar que *“vale la pena”*¹⁶⁰.

A partir de los relatos, se puede inferir que los COI tienen un bajo grado de identificación y satisfacción con la escuela, lo que podría desencadenar en sentimientos de apatía con el establecimiento, bajos niveles de participación en las clases y falta de interés¹⁶¹. Además, se demuestra que en algunos casos podría haber un nulo sentido de pertenencia y aceptación en el entorno social o comunidad escolar, el cual se

¹⁵⁷ COI, 2022. Establecimiento N°3.

¹⁵⁸ COI, 2022. Establecimiento N°3.

¹⁵⁹ COI, 2022. Establecimiento N°3.

¹⁶⁰ Saracostti, M. Lara, L, Miranda, E., 2019b. (p. 196).

¹⁶¹ Rigo & Donolo, 2014, como se citó en Tomás, Gutiérrez & Fernández, 2016. “Predicción de la satisfacción y el rendimiento escolar: el compromiso como mediador”. (p.8).

evidencia por ejemplo a través del siguiente fragmento: *“Es que si alguien no tiene amigos claramente no va a querer venir al colegio”*¹⁶². Por lo tanto, según lo expuesto se evidencia la incidencia del grupo de pares, relacionado al grado de compromiso afectivo por el establecimiento, siendo un punto importante que identifican los alumnos para desarrollar un afecto por el mismo, manifiestan que el “sentirse parte” tiene concordancia con el aprecio por asistir a clases y ver a su grupo de pares. Por consiguiente, es posible observar que niños y niñas atribuyen un papel fundamental a la vinculación con compañeros y compañeras para desarrollar una respuesta emocional hacia el establecimiento, siendo este un incentivo a participar de actividades escolares y perseverar, para lograr obtener las herramientas adecuadas para el cumplimiento de objetivos (académicos y no académicos). Igualmente, es necesario evidenciar que la percepción de niños y niñas COI del establecimiento N°2 es preocupante, a causa de que al no sentir un compromiso afectivo hacia la comunidad educativa podría resultar negativo para evitar la deserción escolar. Por lo tanto, resulta importante que el establecimiento logre articular acciones para el incentivo del estudiantado para accionar una respuesta emocional positiva.

- **Categoría 2: Compromiso cognitivo**

Esta dimensión supone la inversión de energía en procesos de aprendizaje, así mismo la incorporación consciente y voluntaria de ejercer el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y desarrollar habilidades difíciles¹⁶³. Por lo tanto, para lograr identificar diferencialmente las percepciones de los establecimientos analizados, se expondrá por medio de un cuadro comparativo aquellos relatos que evidencian las valoraciones que atribuyen niños y niñas COI sobre la dimensión cognitiva del CE, según la pregunta planteada por la facilitadora adulta del taller: *“¿Cuánto le apostarían al compromiso cognitivo?”*¹⁶⁴, para finalizar con el análisis integrado de los fragmentos ilustrados sobre la percepción del compromiso cognitivo.

Tabla 6

Fragmentos ilustrados del compromiso cognitivo de niños y niñas COI

Percepciones COI Establecimiento N°1	Percepciones COI Establecimiento N°2	Percepciones COI Establecimiento N°3	Percepciones COI Establecimiento N°4
---	---	---	---

¹⁶² COI, 2022. Establecimiento N° 2.

¹⁶³ Appleton et al., 2008. Como se citó en Lara et al., 2018b.

¹⁶⁴ Facilitadora de la investigación, 2022.

<i>"(...)Yo no mucho(...)Uno y medio(...)"</i>	<i>"Nunca leo los libros, se me olvida"</i>	<i>"Yo creo que es 5 de 5 porque ahora como que todos los niños vienen"</i>	<i>Porque la biblioteca y los cuentos que tienen son muy infantiles"</i>
<i>"Podríamos decir que es un 2,5(...)Sí -al unísono-(...)"</i>	<i>"Por ejemplo, el año pasado había que leer un cómic y lo leyeron como 5 personas, porque... a nadie casi le gustaba el tema entonces muchas veces ni siquiera hacían la prueba"</i>	<i>tecnologías(...)los hacen estudiar y lo primero que agarran es tecnología"</i>	<i>"No nos gustan tanto las cosas infantiles".</i>
	<i>"Es que casi... (inaudible) nunca estudian, los papás se van a conversar, casi nunca les prestan atención, más que nada esto se ve en la clase de religión".</i>	<i>"(...)está google, youtube y hay hartas cosas para seguir avanzando, por ejemplo de matemática, hay hartos juegos aprenditivos"</i>	<i>"Porque a algunas personas no les gusta estudiar".</i>

Nota: Elaboración propia a partir de los relatos obtenidos del Proyecto FONDECYT N°1210072.

Según los relatos, es posible constatar que los grupos de niños y niñas COI de los diferentes establecimientos analizados, entienden la dimensión cognitiva como aquello que les permite comprender conceptos y teorías impartidas en cada asignatura del establecimiento. En vista de los fragmentos ilustrados, es posible reflejar que las percepciones son diferenciadas en los diversos establecimientos analizados, debido a que los grupos de COI presentan opiniones diversas, según las particularidades de los establecimientos a los cuales asisten. Sin embargo, es necesario destacar las opiniones de aquellos COI que atribuyen un rol importante a las **tecnologías**, puesto que evidencian que esta herramienta potencia la capacidad del estudiante en la incorporación de nuevos conocimientos desde un accionar reflexivo, consciente y autónomo¹⁶⁵. Así mismo, entre los resultados destacables respecto al compromiso cognitivo, los grupos de COI identifican la importancia del **apoyo de los padres** en la incorporación de estrategias cognitivas de aprendizaje. Por último y como se menciona

¹⁶⁵ Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004, como se citó en Saracostti, Lara & Miranda., 2019b. (p. 196).

posteriormente, dentro de los resultados obtenidos se destaca la baja identificación de los/as estudiantes COI con los **contenidos de lectura** impartidos en los establecimientos.

Desde los fragmentos expuestos anteriormente, es importante considerar cómo los grupos de COI de los establecimientos N°2 y N°4 analizados identifican que, el apoyo de los padres incide en el desarrollo de habilidades de aprendizaje. Así mismo, el grupo de COI perteneciente al Establecimiento N°4 revelan que los recursos bibliográficos disponibles en el colegio son “infantiles”, suponiendo una dicotomía entre lo que el establecimiento comprende con la etapa del ciclo vital que atraviesan y cómo ellos/as mismos/as se perciben. Desde allí se sitúa la importancia de incorporar a niños y niñas en las decisiones que les competen e inciden directamente, pudiendo suponer que el ser consultados sobre aquello que los motiva en términos de aprendizaje, podrían desarrollar un mayor porcentaje de compromiso cognitivo e interés por aprender.

Desde las actividades realizadas con los grupos de COI, a través de una discusión respecto a la percepción del compromiso afectivo en cada establecimiento, cuando la facilitadora les solicita una percepción colectiva considerando los niveles de compromiso afectivo, en la cual cada grupo COI asigna del 1 al 5 los niveles de compromiso afectivo percibidos en el diario vivir de los alumnos partícipes del grupo de co-investigación, obteniéndose los siguientes resultados:

- Establecimiento N°1: 2,5 pts.
- Establecimiento N°2: 3,8 pts.
- Establecimiento N°3: 5 pts.
- Establecimiento N°4: 3,8 pts.

Niños y niñas COI del establecimiento N°1 revelan que el porcentaje de compromiso cognitivo es bajo debido a: “(...)Podríamos decir que es un 2,5(...)Sí -al unísono-(...)”¹⁶⁶. Posteriormente al comunicarles al grupo de COI el puntaje (escala Likert de la fase cuantitativa del proyecto analizado) alcanzado en las encuestas de compromiso escolar aplicadas en la fase cuantitativa del proyecto analizado al establecimiento el año 2021¹⁶⁷ (3,8 pts.), reaccionan asegurando: “Mienten(...) ¿Ustedes creen que las encuestas mienten? (...)Sí tía”¹⁶⁸. Desde lo expuesto, es posible observar que niños y niñas del establecimiento N°1 perciben un menor porcentaje de

¹⁶⁶ COI, 2022. Establecimiento N°1.

¹⁶⁷ Encuesta aplicada en el proyecto FONDECYT N°12100172. “Modernización del compromiso escolar, factores contextuales y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes: desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”.

¹⁶⁸ COI, 2022. Establecimiento N°1.

compromiso cognitivo en ellos/as y sus compañeros/as. Sin embargo, esta apreciación carece de justificación, debido a que, una vez propuesta la opinión de los alumnos a la tallerista, esta continúa con la siguiente pregunta. Es posible identificar que niños y niñas del establecimiento N°1 no perciben un alto nivel de compromiso en los ámbitos académicos relacionados a ejecutar estrategias de estudio, esto desde su percepción relacionada a lo que evidencian en el contexto en que se encuentran.

Por otra parte, el establecimiento N°2 establece en 2.5 puntos la dimensión cognitiva, posterior a la comunicación de resultados de la encuesta aplicada bajo el proyecto analizado, correspondiente a 3.8 pts. Niños y niñas COI argumentan la razón por la que el puntaje percibido por ellos es menor a aquella obtenida en la encuesta realizada bajo el proyecto analizado, a lo cual comentan: *“Porque hay como 20 compañeros que no llevan ni lápiz ni goma”*¹⁶⁹. Se constata que los niños y niñas podrían presentar una baja implicación y autorregulación en su aprendizaje, ausencia de motivación para estudiar y/o adquirir nuevos conocimientos. Además, mediante el relato se refleja que hay bajo interés por la lectura, ya que manifiestan: *“Nunca leo los libros, se me olvida”*¹⁷⁰, *“Por ejemplo, el año pasado había que leer un cómic y lo leyeron como 5 personas, porque... a nadie casi le gustaba el tema entonces muchas veces ni siquiera hacían la prueba”*¹⁷¹.

Por otro lado, de igual manera se demuestra que los estudiantes atribuyen principalmente el bajo nivel de compromiso cognitivo a la falta de apoyo de los padres, manifestando en el relato: *“Por la culpa de los papás”*¹⁷², *“ Los papás no le compran ná”*¹⁷³, *“Es que casi...(inaudible) nunca estudian, los papás se van a conversar, casi nunca les prestan atención, más que nada esto se ve en la clase de religión”*¹⁷⁴. Por lo tanto, desde la incidencia de la familia en el aprendizaje, las percepciones recabadas permiten situarnos dentro de la importancia del grupo de socialización primaria (la familia, padres y madres), suponiendo que al no existir un apoyo de estos afectaría la incorporación de contenidos, lo que impacta directamente al CE. Al ser la familia, la base de la sociedad y el contexto en el cual niños y niñas reciben las primeras enseñanzas, como aprender a hablar, comportarse y normas de convivencia¹⁷⁵, este grupo de socialización es un apoyo importante en la educación, porque aportan al sentimiento de

¹⁶⁹ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁷⁰ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁷¹ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁷² COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁷³ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁷⁴ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁷⁵ Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), 2021. “¿Cuál es la importancia de la familia en la educación?”.

seguridad de niños y niñas, pudiendo desarrollar un compromiso cognitivo positivo, lo que en algunos casos se traduce en la obtención de resultados de excelencia en vista de las calificaciones alcanzadas por los mismos, pudiendo desarrollar un amplio dominio de conceptos y habilidades de alto nivel, esto se sustenta a través de la afirmación de Scola (2012), donde afirma que: “La familia es un lugar educativo, una comunidad de amor y de solidaridad insustituible para la enseñanza y transmisión de valores culturales, éticos, sociales, espirituales, esenciales para el desarrollo y bienestar de los propios miembros y de la sociedad”¹⁷⁶.

Según lo expuesto anteriormente, el autor Núñez, J. (2009) expone que:

Existe una coincidencia generalizada en subrayar, una esencial interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional. Si bien el querer puede orientarnos hacia la búsqueda de los procedimientos más favorables a nuestros propósitos; la falta de conocimiento sobre formas de proceder, sobre el cuándo y el cómo, puede conducirnos a la apatía y abandono”¹⁷⁷.

Desde esta afirmación, la existencia de desmotivación de los contenidos de las asignaturas a las cuales asisten los grupos de niños y niñas COI, podría incidir en el sentimiento de compromiso escolar con sus establecimientos desde la dimensión cognitiva del mismo. Así mismo la carencia del sentimiento de apoyo de sus padres influiría en el -cómo- emplean estrategias de aprendizaje para la incorporación de nuevos conocimientos.

Desde lo planteado por Valle y Cols (2007), se supone que los componentes de la motivación académica se componen de tres elementos¹⁷⁸: **componente de valor; componente de expectativa y el componente afectivo**, desde allí plantean que el primero tiene que ver con el ¿Por qué se realiza una tarea?, posteriormente la capacidad de hacer la tarea y por último cómo se sienten los alumnos al realizar la misma. Es por esto que las afirmaciones: “*Porque a algunas personas no les gusta estudiar*”¹⁷⁹, influye en los componentes antes mencionados, puesto que no existe la motivación necesaria para la actividad a realizar, es en el último componente (afectivo), en el cual recae la afirmación del estudiante, que no se desarrolla un sentimiento positivo por la realización de una actividad, lo

¹⁷⁶ Scola, A. (2012). “*Familia y Sociedad*”. Revista Humanitas 26, 5-16. (p, 7).

¹⁷⁷ Núñez, J., 2009a. “Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico”. (p, 41).

¹⁷⁸ Como se citó en Núñez, J. 2009b. (p, 43).

¹⁷⁹ COI, 2022. Establecimiento N°4.

que repercute en los otros componentes antes mencionados, relacionados con el motivo o propósito de implicarse en la realización de la actividad, así mismo la expectativa (componente motivacional), sobre la capacidad de realizar la tarea queda en un segundo plano, olvidando el propósito de aprender nuevos conocimientos relacionados con el ciclo de educación en la cual se encuentran.

Por último, niños y niñas COI del Establecimiento N°3, perciben un alto compromiso cognitivo de los alumnos del establecimiento, esto en vista de lo evidenciado a continuación: *“Yo creo que es 5 de 5 porque ahora como que todos los niños vienen tecnologías(...)los hacen estudiar y lo primero que agarran es tecnología”*¹⁸⁰. Por esta razón, el porcentaje máximo se sustenta en los relatos, ya que es posible observar que han desarrollado por ellos/as mismos/as estrategias de estudios, relacionado con las herramientas que cuentan en su diario vivir como son el uso de TIC´S para comprender ideas complejas y dominar conceptos impartidos por cada asignatura, así lo afirma el/la estudiante al decir: *“(...)está Google, YouTube y hay hartas cosas para seguir avanzando, por ejemplo de matemática, hay hartos juegos aprenditivos”*¹⁸¹. Por consiguiente, es relevante destacar cómo el avance tecnológico en las infancias permite el apoyo a su aprendizaje, pudiendo aprender de forma lúdica y autónoma conceptos o procesos que no entienden en el aula, o bien, que deben potenciar a través de los juegos interactivos de aprendizaje que ofrecen las plataformas virtuales.

En consecuencia de lo expuesto, se evidencia que el uso de TIC´S en la niñez facilita la disposición de los/as estudiantes para invertir destrezas cognitivas dentro del aprendizaje, pudiendo aumentar los niveles de motivación para aprender a utilizar herramientas lúdicas de formación, como lo son los juegos de aprendizaje y videos informativos en la plataforma YouTube. Así como el uso de TIC´S, aporta la inmediatez de incorporación de contenidos pudiendo encontrar con “un clic” diversos recursos requeridos para la realización de trabajos investigativos, o bien para el fortalecimiento de contenidos. Por tanto, las tecnologías en la niñez permiten la redefinición radical del funcionamiento de la sociedad¹⁸², concediendo que niños y niñas desarrollen sus habilidades, destrezas y capacidades cognoscitivas para aprender. Por lo tanto, tal como propone Sánchez (1999), la incorporación de tecnologías en el aprendizaje apoya la formación de ciudadanos competentes que actúen reflexivamente en una sociedad marcada por los recientes cambios en ciencia y tecnología¹⁸³.

¹⁸⁰ COI, 2022. Establecimiento N°3

¹⁸¹ COI, 2022. Establecimiento N° 3.

¹⁸² EDUCREA, (s.f). “Las TIC y el Desarrollo del aprendizaje en educación inicial”.

¹⁸³ Sánchez, J., 1999. “Construyendo y aprendiendo con el computador”.

- **Categoría 3: Compromiso conductual**

Esta dimensión incluye las interacciones y respuestas del estudiante dentro de la sala de clases, el colegio y en ambientes extracurriculares. Este aspecto, debe concebirse como un continuo desde la asistencia a clases y la incorporación en actividades escolares, como lo son el centro de estudiantes o talleres extracurriculares. Por ende, con el objetivo de identificar las percepciones de los grupos de niños y niñas COI de los establecimientos analizados, se expondrá por medio de un cuadro comparativo aquellos fragmentos que evidencian las valoraciones que atribuyen niños y niñas COI sobre la dimensión conductual del CE, para finalizar con el análisis integrado de los fragmentos ilustrados sobre la percepción del compromiso conductual. Dichos fragmentos surgen desde la percepción general y colectiva de los grupos de niños y niñas COI frente a la pregunta de la facilitadora adulta: “*Qué puntaje le pondrían al compromiso conductual?*”¹⁸⁴, dicho puntaje tiene relación con la percepción de los/as niños y niñas de cada grupo de COI (véase el punto 7 del capítulo III del presente), en el cual 1 es el puntaje más bajo y 5 el más alto.

Tabla 7

Fragmentos ilustrados del compromiso conductual de niños y niñas COI

Percepciones COI Establecimiento N°1	Percepciones COI Establecimiento N°2	Percepciones COI Establecimiento N°3	Percepciones COI Establecimiento N°4
“(….)le pusieron el máximo(…)O sea, ustedes creen que niños/as interrumpen- Sí tía(…)Ta bien”	“(…)en nuestro colegio. Es ordenado pero no cuando debe ser ordenado”.	“Yo creo que un 4,9 porque el 1% es como el total de un grupito de niños que se portan mal, pero por ejemplo, hay un niño que no le gusta la clase, pero a los demás sí(…)yo me imagino que es mejor 4,9 porque la mayoría se porta bien”	“Cada...cada niño se porta de diferente manera, y cada niño no cumple las reglas, aunque digan que las cumplen”.
“(…)siguen las reglas”	“Yo creo que es la edad, como cuando uno comienza a ser más desordenado(…) y más irrespetuoso”.	“Yo creo eso porque igual los niños que a veces se portan mal, también a veces los llevan a convivencia, a	“Yo creo que lo de los niños y las niñas está mal, porque, en la de al medio de ésta de aquí, porque eh algunos niños (..) se me olvidó la pregunta, algunos niños se portan peor que las niñas”.
“Porque los retan(…)”			
“Porque las tías nos retan y las mamás también”			

¹⁸⁴ Facilitadora de la investigación, 2022.

*hablar con ellos,
entonces como
que los niños
dejan de hacer
las cosas que
hacían antes y
se portan bien”*

Nota: Elaboración propia a partir de los relatos obtenidos del Proyecto FONDECYT N° 1210072.

Según los fragmentos, es posible evidenciar que los grupos de niños y niñas COI, relacionan el compromiso conductual con el buen comportamiento en el aula, desde los fragmentos es posible evidenciar las diferentes percepciones en cada contexto en que se encuentran los grupos de niños y niñas COI, así mismo es importante recalcar que las percepciones de cada grupo de COI se encuentran dispersas, de tal modo que dos grupos de COI de diferentes establecimientos, no logran llegar a una percepción general en torno al compromiso conductual percibido, presentándose opiniones diversas del contexto que perciben. Es importante evidenciar que el grupo de COI del establecimiento N°4, sopesan que la diferencia recae en el **género**, evidenciando que son las niñas aquellas que tienen un mejor comportamiento que los niños. Así mismo es importante reconocer cómo el grupo de COI del establecimiento N°1 destacan que el cambio de conducta (de negativa a positiva) se relaciona con las respuestas del profesorado y las madres específicamente, donde destacan que: *“Porque las tías nos retan y las mamás también”*¹⁸⁵, lo que permite suponer la importancia del apoyo de padres y profesores en el comportamiento que desarrollan los/as alumnos/as del establecimiento, lo que influye en la participación académica.

Por otro lado, desde las actividades realizadas con los grupos de COI, se establecen puntajes de percepción del compromiso conductual en cada establecimiento, en el cual el grupo de COI evalúan en conjunto, del 1 al 5 los niveles de compromiso conductual, obteniéndose los siguientes resultados:

- Establecimiento N°1: 5 pts.
- Establecimiento N°2: No existe un consenso, evidencian que va desde los 2,8 a 3,8 pts.
- Establecimiento N°3: No existe un consenso, evidencian que va desde los 3,5 a 4.9 pts.
- Establecimiento N°4: 2,5 pts.

¹⁸⁵ COI, Establecimiento N°1.

Con relación a los resultados expuestos, es posible afirmar que no existe similitud en relación a los porcentajes percibidos por el grupo de COI; aunque es importante recalcar que los estudiantes de los establecimientos número 2 y 3, no llegan a un consenso respecto a lo que perciben en relación a la conducta de los estudiantes de su comunidad, habiendo diferencias de percepciones de 1%, lo que supondría que existen percepciones diferentes en relación a lo que cada uno observa en el cotidiano, como bien es mencionado con anterioridad.

Niños y niñas COI del establecimiento N°2, al no logran llegar a un consenso respecto al porcentaje percibido en la dimensión conductual, una vez comunicado los resultados de las encuestas, estos afirman: *“es mentira”*¹⁸⁶, *“yo creo que lo de la encuesta es mentira porque casi siempre en las encuestas uno miente”*¹⁸⁷. Ante las respuestas, la facilitadora consulta a los/as participantes la razón, a lo que ellos y ellas comentan: *“Porque se refleja en mi curso”*¹⁸⁸, *“No, en nuestro colegio. Es ordenado, pero no cuando debe ser ordenado”*¹⁸⁹. Es relevante en este punto considerar las opiniones vertidas de las encuestas y su veracidad, evidenciando que este resultado está lejos de ser verdadero, puesto que las conductas de sus compañeros son negativas, lo cual está expresado en los fragmentos ilustrados anteriormente. Argumentan que esta diferenciación de la realidad con los resultados obtenidos tiene relación con la imagen del establecimiento, asegurando que: *“¿Por qué mienten en las encuestas? (...)Para hacerse los bacanes”*, a lo que se confirma al unísono *“(...) ¡Sí!”*, *“Para que hablen bien del colegio;” las palomas blancas dice P”*¹⁹⁰.

Las visiones otorgadas en el taller permiten deducir que las niñas y los niños en ciertas situaciones presenten bajo compromiso conductual en el aula, ya que no siguen ciertas normas básicas de convivencia (lo que se evidencia en los relatos del grupo de COI), como se evidencia a continuación: *“(...)hay un niño que no le gusta la clase, pero a los demás sí. El niño se puede portar mal pero los demás no. Entonces, yo me imagino que es 4.9 porque la mayoría se porta bien”*¹⁹¹. Además, afirman: *“Es que son como seis niños que se portan mal y eso afecta a todo el curso”*¹⁹². Desde allí es importante destacar que el comportamiento disruptivo de ciertos alumnos afecta la participación académica de los demás. Como menciona Vásquez (2012):

¹⁸⁶ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁸⁷ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁸⁸ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁸⁹ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁹⁰ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁹¹ COI, 2022. Establecimiento N°3.

¹⁹² COI, 2022. Establecimiento N°4.

La disrupción son aquellas actitudes que impiden el desarrollo normal de una clase a través de boicots, alborotos o llamadas de atención hacia el profesor o los compañeros de clase. Aunque son conductas poco intensas son muy frecuentes y además muy estresantes hacia la persona de los profesores y en muchas ocasiones hacia los mismos compañeros¹⁹³.

Desde este punto, el grupo de COI expresa que hay alumnos que se comportan de manera negativa, lo que influye en un ambiente de sana convivencia, un claro ejemplo de un comportamiento disruptivo es lo evidenciado por el grupo COI: *“Los de séptimo un día que se cayó la profe de religión le dijeron que la recoja Dios”*¹⁹⁴. Sin embargo, reconocen que incide en el accionar de sus compañeros de curso la edad, afirmando que: *“Yo creo que es la edad, como cuando uno comienza a ser más desordenado(...)y más irrespetuoso”*¹⁹⁵. Por lo tanto, ellos/as reconocen el compromiso conductual como la obediencia de normas establecidas, sumado a su autopercepción, asimilando el comportamiento con la etapa del ciclo vital en que se encuentran.

Según lo expuesto, es necesario recaer el análisis en aquellas conductas que influyen positivamente en el compromiso conductual de los alumnos, para evitar aquellas conductas disruptivas expuestas anteriormente. Como plantea Rujel, D. (2010): “Los profesores tratan de gozar de la autoridad suficiente para garantizar un buen funcionamiento del aula, poder controlar el comportamiento de sus alumnos y conseguir que éstos obedezcan, preferiblemente de modo sumiso, sin oponerse”¹⁹⁶. Lo que se evidencia en los relatos: *“Porque las tías nos retan”*¹⁹⁷, *“Porque si no obedecen nos retan”*¹⁹⁸. Lo que supone que la dimensión conductual resulta altamente influenciada por los/as profesores/as, en términos de corrección de conductas por medio del “reto”, de modo que una vez que se llama la atención de aquellos alumnos que participan disruptivamente en el aula estos son capaces de modificar la conducta, por medio de las estrategias de los establecimientos, lo que se evidencia en: *“(...)los niños que a veces se portan mal, también a veces los llevan a convivencia, a hablar con ellos, entonces*

¹⁹³ Como se citó en Galeas, X. (2017). “La Inteligencia Emocional y sus Efectos en el Comportamiento Disruptivo, en los Niños de los Sextos años de Educación Básica de la Unidad Educativa la Maná en el Periodo Lectivo 2016-2017” [Proyecto de Investigación, Universidad Técnica de Cotopaxi]. (p. 7).

¹⁹⁴ COI, 2022. Establecimiento N°3.

¹⁹⁵ COI, 2022. Establecimiento N°2.

¹⁹⁶ Rujel, D., 2010. “Influencia de la indisciplina en el rendimiento escolar de los niños/as del primer año de educación básica de la escuela Humberto Albornoz de la provincia de Tungurahua Cantón Ambato parroquia Huachi Loreto del periodo 2009” [Proyecto de Título, Universidad Técnica de Ambato]. (p. 12). Repositorio Universidad Técnica de Ambato.

¹⁹⁷ COI, 2022. Establecimiento N°1.

¹⁹⁸ COI, 2022. Establecimiento N°1.

como que los niños dejen de hacer las cosas que hacían antes y se portan bien”¹⁹⁹. Por lo tanto, el equipo de convivencia escolar de cada establecimiento cumple un rol fundamental en la modificación de conductas negativas que influyen en la participación de los alumnos tanto en el aula, como también en los espacios extracurriculares.

Sinatra, et al. (2015), establece que la conducta positiva en el aula incide en la dimensión conductual de los alumnos²⁰⁰. Por consiguiente, el compromiso escolar y la influencia de su dimensión conductual permite establecer que la buena conducta aporta a la convivencia escolar y la motivación de los/as estudiantes por aprender y tomar atención a las instrucciones y contenidos de las asignaturas que cursan. Por lo tanto, es posible evidenciar que el compromiso conductual, es aquel que puede incidir en el nivel de aprendizaje que obtiene un curso, desde la participación activa para la incorporación de nuevos conocimientos. Además, es importante destacar aquellas estrategias empleadas por el establecimiento para potenciar la categoría -compromiso conductual-, como bien se expuso anteriormente.

Por otra parte, resulta preocupante el compromiso conductual percibido por el grupo de COI pertenecientes al Establecimiento N°4, al ser el porcentaje más bajo de la dimensión analizada, lo que podría provocar un bajo CE, sumado a la importancia del desarrollo del compromiso conductual para el desarrollo de un ambiente sano de convivencia para el aprendizaje de contenidos. Una vez comunicados los resultados de las encuestas, el grupo de COI se manifiesta de forma irónica ante el porcentaje obtenido (4,8 pts.), lo que se visualiza a través de los siguientes fragmentos: *“Porque... están mintiendo porque la mayoría no siguen las reglas”*²⁰¹, *“Cada...cada niño se porta de diferente manera, y cada niño no cumple las reglas, aunque digan que las cumplen”*²⁰², *“Yo creo que lo de los niños y las niñas está mal, porque, en la de al medio de ésta de aquí, porque eh algunos niños (...) se me olvidó la pregunta, algunos niños se portan peor que las niñas”*²⁰³. En vista de lo expuesto, es posible vislumbrar que la comunidad educativa, particularmente el estudiantado, presenta un bajo nivel de cumplimiento de reglas dentro del aula, lo que repercute negativamente en el CE y como bien se menciona anteriormente, en el compromiso cognitivo.

A modo de cierre del análisis de los resultados que responden al objetivo específico N°1, es importante destacar la relevancia de cada

¹⁹⁹ COI, 2022. Establecimiento N°3.

²⁰⁰ Sinatra et al., 2015, como se citó en Zamudio, 2021. “El compromiso escolar de estudiantes de bachillerato en el contexto de aprendizaje en línea”. (p, 66).

²⁰¹ COI, 2022. Establecimiento N°4.

²⁰² COI, 2022. Establecimiento N°4.

²⁰³ COI, 2022. Establecimiento N°4.

dimensión en el compromiso escolar desarrollado por niños y niñas, ya que se encuentran interconectados, dicho de otro modo, si existe un bajo compromiso conductual en el aula provocaría un bajo nivel conductual, comprendiendo este como la capacidad del estudiante por desarrollar estrategias de estudio. De igual forma, se es posible identificar que la conducta puede afectar el ambiente escolar, lo que resulta en actitudes disruptivas para con el resto (profesores/as y estudiantes), lo que podría influir en el desarrollo del sentimiento afectivo percibido por los alumnos hacia los establecimientos, debido que como evidencian: “(...)a algunos niños les hacen bullying”²⁰⁴, esto permite evidenciar que el comportamiento disruptivo (bullying) , desde la dimensión conductual, afecta en el sentimiento afectivo de niños y niñas del establecimiento. Por lo tanto, se evidencia a través de los relatos expuestos que cada compromiso (afectivo, conductual y cognitivo) incide en el otro. Así como se relaciona anteriormente, es posible establecer que el bajo compromiso conductual puede influir en el compromiso afectivo, así mismo el compromiso afectivo de los alumnos en relación con sus pares, profesores y familia incide en el compromiso cognitivo desarrollado.

Desde el análisis realizado se es posible identificar diversas categorías emergentes, que permiten contextualizar las percepciones de cada dimensión (conductual, cognitiva y afectiva), las cuales afectan en el desarrollo del compromiso escolar. Por lo tanto, se expondrá al lector aquellas categorías que se distinguen de las anteriormente expuestas y así mismo aportan al análisis de resultados obtenidos respecto del objetivo específico N°1, las cuales son:

- *Categoría emergente 1: Veracidad de las encuestas*

La credibilidad es la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador relata los puntos de vista de los participantes²⁰⁵. En este caso, los/as estudiantes manifiestan no creer en algunos de los resultados obtenidos de las encuestas, ya que piensan que estos pueden presentar sesgos de tipo deliberados, donde la escuela y/o los responsables de la investigación cambien los resultados obtenidos en pro de mejorar su estatus social. Lo que se evidencian en los relatos de los grupos de COI a continuación: “(...)Yo creo que lo de la encuesta es mentira porque casi siempre en las encuestas uno miente”²⁰⁶, debido a esta afirmación la

²⁰⁴ COI, 2022. Establecimiento N°4.

²⁰⁵ Mertens, 2015, como se citó en Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018f. (p.504).

²⁰⁶ COI, 2022. Establecimiento N°2.

tallerista²⁰⁷ responde con la siguiente interrogante: “¿Y por qué mienten en las encuestas?”, a lo que los COI responden: “Para hacerse los bacanes”²⁰⁸; “Para que hablen bien del colegio”²⁰⁹.

En consideración a lo expuesto, se cree relevante el contexto en el cual se aplican las encuestas, si bien dentro del proyecto analizado las encuestas aplicadas tienen un resguardo de la identidad de quienes contestan las mismas, este formato de aplicación no se encuentra alejado del sentimiento de “repercusión” por expresar opiniones que pongan en una situación compleja al establecimiento al cual se busca analizar a través de estas. Se cree relevante para posteriores aplicaciones de encuestas en niños y niñas que sean aquellos quienes se involucren en la realización de las mismas, con la finalidad de acercarse al proceso metodológico, con la finalidad de poder evitar respuestas alejadas a la realidad, pudiendo crear un ambiente de confianza para la entrega de percepciones totalmente acercadas a la realidad, debido a que aquellos puntajes obtenidos en la misma, se alejan de lo que niños y niñas COI evidencian en los talleres analizados desde la percepción del grado de compromiso observable en sus establecimientos.

- *Categoría emergente 2: Género*

En relación con los fragmentos otorgados por los/as COI, se identifican principalmente estereotipos de género, los cuales consisten en creencias socialmente aceptadas acerca de los rasgos y roles característicos²¹⁰. Los agentes de socialización juegan un papel fundamental en la transmisión y perpetuación de los estereotipos²¹¹, principalmente estos se aprenden de la familia y la escuela. En este sentido, los niños y las niñas COI muestran pautas diferenciales de socialización y comportamiento en relación a los roles asignados según el sexo.

El género como categoría emergente se evidencia en las percepciones recabadas en torno al compromiso conductual de los/as alumnos/as, el género aparece específicamente relacionado a las características de roles, valores y sentidos establecidos social y culturalmente hacia hombres y mujeres, declarando que los niños tienden a comportarse peor que las niñas, lo que se puede apreciar mediante el siguiente fragmento: “Sí (al unísono entre varias niñas)”²¹², “De hecho, en la clase de nosotros de nuestro curso, están las niñas escribiendo, calladas, y

²⁰⁷ Isidora Jeria Sepúlveda, asistente de investigación.

²⁰⁸ COI, 2022. Establecimiento N°2.

²⁰⁹ COI, 2022. Establecimiento N°2.

²¹⁰ de Lemus et al., 2008, como se citó en Mosteiro & Porto, 2017e. (p. 153).

²¹¹ Vásquez-Cupeiro, (2015), como se citó en Mosteiro & Porto, 2017f. (p.154)

²¹² COI, 2022. Establecimiento N° 4.

*lo únicos niños son (...) los niños son los únicos que hablan*²¹³, *“Las niñas hablan, pero en círculo”*²¹⁴, *“Les da más vergüenza decir en frente de todos, pero a los hombres no les importa lo que piense la profesora”*²¹⁵. Desde lo expuesto anteriormente, se demuestra la herencia cultural de imposición de conductas al género, relacionando la calma con el género femenino y el caos a lo masculino, demostrando que las diferencias de conducta recaen en el género, es decir, serían -las niñas- aquellas que presentan fuertes vínculos con la capacidad de aprender, pudiendo desarrollar un rendimiento académico diferencial al de -los niños-, al tener un mayor grado de respeto por el ambiente positivo de aprendizaje (silencioso), por lo que incurrirá en el desarrollo del CE, en relación a la incidencia que tiene el compromiso conductual en la variable analizada.

En relación a lo expuesto, Elosúa (1994), como se citó en Díaz (2003), evidencia que: *“Los estereotipos no sólo tienen funciones cognitivas sino que atribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías de grupo, que explican o justifican acciones sociales contra esos grupos externos”*²¹⁶. Por lo tanto, se sustenta que aquellos fragmentos expuestos por niños del grupo de COI se ven influenciados desde su estereotipo construido en torno al comportamiento de -las niñas- que hacen referencia a lo mencionado por Zapata y Parada (2017): *“Conjunto de ideas, actitudes y creencias preestablecidas que son aplicadas, de manera general e indiferenciada a determinados individuos, catalogándolos y encerrándolos dentro de ciertas categorías sociales”*²¹⁷.

- *Categoría emergente 3: Uso de TIC'S*

Desde el ámbito de la educación, estas pueden contribuir al acceso universal, la igualdad, y el aprendizaje de calidad entre los niños, niñas y adolescentes en su formación educativa; facilitando el acceso a la información y ampliando la adquisición de conocimientos. Por consiguiente, es relevante considerar el apoyo de las tecnologías en la educación, pudiendo ser un aporte significativo en la construcción de nuevos conocimientos desde el carácter lúdico que otorgan las plataformas que ofrece el internet.

Desde el análisis de la transcripción de los talleres analizados, se es posible evidenciar que los alumnos del establecimiento N°3, quienes perciben un alto compromiso cognitivo evidencian que esto es posible debido

²¹³ COI, 2022. Establecimiento N° 4.

²¹⁴ COI, 2022. Establecimiento N° 4.

²¹⁵ COI, 2022. Establecimiento N° 4.

²¹⁶ Díaz, A., 2003. “Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares”. Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación N°42. (pp. 147-155).

²¹⁷ Zapata, K., Parada, K., 2017. “Roles de Género y Estereotipos de Género en la Infancia”.

a que: “(...)porque ahora como que todos los niños vienen tecnologías(...)los hacen estudiar y lo primero que agarran es tecnología”²¹⁸. Por consiguiente, es importante considerar los avances tecnológicos y la incorporación de las TIC’S en los procesos de aprendizaje.

Los autores Villegas, Mortis, García y Hierro (2017), evidencian que el uso de tecnologías en la infancia es una temática muy debatida, en consideración de la importancia de incorporar estas a la educación, suponen que a través de esta se promueve el aprendizaje a través de la construcción activa y participativa del conocimiento, lo que convierte las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en un medio para intercambiar experiencias y conocimientos²¹⁹. Desde esta afirmación planteada, se cree relevante considerar la importancia para los grupos de COI el uso de las plataformas del internet para la incorporación de nuevos conocimientos, estos afirman que: “Es 5 de 5 porque está Google, Youtube y hay hartas cosas para seguir avanzando, por ejemplo de matemática, hay hartos juegos aprenditivos”²²⁰, lo que nos permite asegurar que la incorporación de conocimientos se influye positivamente con la incorporación de las TIC’S, pudiendo contribuir al compromiso cognitivo desarrollado por niños y niñas de segundo ciclo básico.

Area (2009) y Revuelta (2011), suponen que la incorporación de las TIC en la educación contribuye a que los estudiantes logren desarrollar una competencia digital, que les permita convertirse en personas autónomas, críticas y reflexivas al utilizar la información y sus fuentes, además de sus herramientas tecnológicas²²¹. Por lo tanto, según lo expuesto se es posible afirmar que la integración de las TIC’S a la enseñanza impartida por establecimientos educacionales es de suma importancia, debido a que permite suponer el cambio de un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia otro centrado en el aprendizaje de los estudiantes, pudiendo ser un avance para el último incorporar al aula las tecnologías, donde no solo los alumnos empleen las TIC’S en sus casas, sino también en el aula, lo que fomenta la cultura ciudadana digital, permitiendo conseguir logros significativos en sus aprendizajes, que podrían ayudarlos a hacer frente a los retos y desafíos de la sociedad actual.

²¹⁸ COI, 2022. Establecimiento N°3.

²¹⁹ Villegas, M., Mortis, S., García, R., del Hierro, E., 2017a “Uso de las TIC en Estudiantes de Quinto y Sexto Grado de Educación Primaria”. (p. 1).

²²⁰ COI, 2022. Establecimiento N°3.

²²¹ Area, 2009; Revuelta, 2012, como se citó en Villegas, M., Mortis, S., García, R., del Hierro, E., 2017b. (p. 1).

2. Impresiones otorgadas por niños y niñas COI respecto a dimensiones contextuales y relacionales que inciden en el compromiso escolar

El segundo objetivo específico de dicha investigación corresponde a: **“Describir aquellas significaciones otorgadas por niños y niñas co-investigadores respecto a los factores contextuales-relacionales que inciden en el compromiso escolar”**, la cual será analizada mediante los resultados proporcionados en los talleres realizados por la asistente de la investigación mencionados anteriormente (véase el punto 1 del capítulo IV).

El compromiso escolar es considerado un modelo teórico primordial, tanto para comprender el fenómeno de la desescolarización como para promover trayectorias educativas exitosas²²², la que está fuertemente influenciada por factores contextuales y relacionales como lo son la familia, pares y profesorado. Existen evidencias científicas de que la familia, el profesorado y los amigos/compañeros son las principales fuentes de apoyo de niños, niñas y adolescentes, donde estas tres fuentes pueden proporcionar diferentes influencias sobre la satisfacción con la escuela, el ajuste escolar y a su bienestar²²³, los que serán abordados en las siguientes categorías.

- **Categoría 1: El apoyo familiar como factor contextual-relacional en el compromiso escolar de niños y niñas de educación básica**

En relación a los talleres, se puede inferir que los y las estudiantes de los diferentes establecimientos perciben medianamente el apoyo de su entorno familiar. Por un lado, algunos COI manifiestan no contar con ayuda para realizar sus tareas escolares, ser escuchados ante alguna problemática que tengan en la escuela, que su círculo más cercano fomenten su interés para adquirir nuevos conocimientos o animarlos en su proceso de aprendizaje, lo que se puede visualizar mediante el siguiente fragmento: *“Es que casi... (inaudible) nunca estudian, los papás se van a conversar, casi nunca les prestan atención, más que nada esto se ve en la clase de religión”*²²⁴. Por otra parte, algunos niños y niñas evidencian su entusiasmo de que los apoderados que fueron entrevistados por COI dentro del proceso de la investigación a analizar el pasado año 2021²²⁵, sean partícipes del

²²² Christenson, Reschly, y Wylie, 2012, como se citó en Miranda-Zapata, et al., 2018. “Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar”.

²²³ Danielsen et al., 2009; Demaray & Malecki, 2002, como se citó en Gutiérrez, Tomás & Pastor, 2020a. “Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos”. *Suma Psicológica*, 2021, 28(1), pp. 17-24.

²²⁴ COI, 2022. Establecimiento N° 2.

²²⁵ Entrevistas analizadas por los y las estudiantes en los talleres utilizados en la presente investigación, los cuales estuvieron a cargo de la asistente de investigación y que fueron elaborados por COI en el año 2021.

proceso educacional de sus hijos/as, quienes relatan: *“Hay una apoderada que se ve interesada en aprender lo que su hijo está aprendiendo”*²²⁶, *“Me gusta, porque son como niños chicos aprendiendo cosas nuevas, me gusta eso, me llama la atención”*²²⁷, *“A mí me pasa que me llamó la atención que hay un compañero aquí que dice: yo creo que algunos estudian con ayuda de un adulto, otros piden ayuda a los profesores”*²²⁸.

A través de la investigación realizada, se destaca la relevancia que tiene el contexto familiar en el apoyo para el aprendizaje, esta temática ha aumentado en las últimas décadas. Múltiples estudios evidencian la importancia del apoyo directo, sumado a la participación activa de las familias en actividades escolares y extraescolares²²⁹. Yamamoto, Holloway y Suzuki (2016), comprenden el compromiso parental como aquel que abarca el compromiso desarrollado en el hogar, es decir, a conductas que directa o indirectamente influyen las experiencias escolares de los niños y las niñas desde las casas, tales como la ayuda para llevar a cabo los deberes o tareas escolares. Por otra parte, involucra la implicación en la escuela, que alude a prácticas tales como comunicarse con sus profesores, asistir a actividades escolares y participar en reuniones de apoderados²³⁰.

Por lo tanto, se considera fundamental que el entorno más próximo de los niños y niñas sea partícipe del contexto educativo, debido a que permite que dichos sujetos se sientan apoyados en su proceso formativo, lo que permite prever que padres y madres se sientan, al igual que su pupilo, parte de su comunidad educativa, aumentando el desarrollo de la motivación en aprender y adquirir nuevos conocimientos, incrementando la confianza en sí mismos. Además, el soporte que puede otorgar la familia en los procesos de aprendizaje de niños y niñas constituye un factor relevante, el cual puede contribuir de manera significativa en el logro de metas a nivel educacional tanto a corto como a largo plazo, e incluso puede disminuir las probabilidades de deserción escolar.

La familia y la institución educacional son dos organismos diferentes, sin embargo, ambas cumplen un rol importante dentro de la sociedad, para el correcto desarrollo de la niñez, ambas poseen un fin en común, el cual es buscar el bienestar y desarrollar las potencialidades de los/as niños/as²³¹.

²²⁶ COI, 2022. Establecimiento N°3.

²²⁷ COI, 2022. Establecimiento N°3.

²²⁸ COI, 2022. Establecimiento N°3.

²²⁹ Gubbins & Otero, 2019; Lara & Saracostti, 2019; Precht, Valenzuela, Muñoz, & Sepúlveda, 2016; Saracostti et al., 2019; Smith et al., 2020 como se citó en Navarro, et al., 2021a. “Validación de un Instrumento de Medición de Factores Contextuales Relacionados con el Compromiso Escolar”. (p.111).

²³⁰ Yamamoto, Holloway & Suzuki, (2016); como se citó en Rigo & Donolo, (2019). “Implicación familiar y compromiso escolar: el desafío de crear puentes”.

²³¹ Loachamin, L., 2018a. “El apoyo de los padres de familia o representantes en el desarrollo del aprendizaje significativo en los niños y niñas del Primer Año de Educación General Básica del Jardín de Infantes Mercedes Noboa”. (p, 32).

Por lo tanto, desde la consideración de ambas instituciones como aquellas que inciden en el desarrollo de niños y niñas, se considera relevante lo propuesto por la autora Loachamin (2008), donde expone que: “La presencia e implicación de los padres o representantes dentro del entorno escolar y en su desarrollo del aprendizaje, influirá positivamente mejorando la enseñanza y aprendizaje”²³².

Desde la investigación realizada por Romagnoli y Cortese (2016), afirman que desde la relación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes distingue tres variables familiares que afectan poderosamente el éxito escolar de niños y niñas, los cuales son: 1) Actitud y conductas de los padres frente al aprendizaje; 2) Recursos relacionados con el aprendizaje y clima familiar y 3) Estilos de crianza. Desde allí las autoras plantean que la consideración de estas variables resulta una estrategia relevante para mejorar los aprendizajes²³³. Es por esto, que se considera relevante la incorporación de estos factores en el estudio de los factores contextuales y relacionales del compromiso escolar, debido a que pueden permitir evaluar cómo el entorno familiar podría influir tanto de manera positiva, como negativa a la incorporación de nuevos conocimientos, desde el contexto que habitan niños y niñas dentro de la comunidad educativa, debido a que como se es posible observar desde los fragmentos expuestos de las percepciones de niños y niñas COI, para ellos resulta importante la incorporación de los padres y madres en los procesos de enseñanza.

A partir del análisis, es posible identificar diversas categorías emergentes, que permiten contextualizar las percepciones en relación al factor contextual familiar, las cuales inciden en el desarrollo del compromiso escolar. A continuación, se expondrán aquellas categorías que se distinguen del análisis anteriormente señalado, las que aportan a la distinción de resultados obtenidos respecto del objetivo específico N°2, las cuales son:

Apoyo de padres para el aprendizaje

La familia es el primer agente de socialización de los seres humanos, donde el niño/a pertenece a un grupo social donde va adquiriendo un rol dentro de este y aprende las nociones básicas para comenzar a relacionarse. La importancia de que padres/madres se involucren en el proceso educativo de niños y niñas trae múltiples beneficios como aumento en la seguridad y confianza en sí mismos, se sienten motivados para lograr sus metas, mejora en el rendimiento académico y productividad, y mejora la autoestima. El apoyo de la familia resulta ser importante para los grupos de COI analizados

²³² Loachamin, L, 2018b. (p, 32).

²³³ Romagnoli, C. y Cortese, I. (2016). “¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?”. Segunda edición. Valoras UC.

debido a que, al consultarles sobre el compromiso cognitivo, destacan no sentir el apoyo de los padres para desarrollar habilidades de aprendizaje, esto se evidencia a través del siguientes relato: *“Casi nunca estudian, los papás se van a conversar, casi nunca les prestan atención, más que nada esto se ve en la clase de religión”*²³⁴.

Desde el recorrido conceptual en torno al apoyo de las familias en el aprendizaje de niños y niñas, Pizarro, Santana y Vial (2013), plantean en base a diversos autores la influencia positiva asociada con la colaboración entre la familia y escuela, lo que permitiría la mejora del autoestima, rendimiento escolar, las relaciones entre padres e hijos, las actitudes de los padres hacia la escuela y tiene como consecuencia una comunidad educativa eficaz y de una mayor calidad en términos de aprendizaje²³⁵. Por lo tanto, en consideración de lo expuesto es posible identificar cómo podría la actitud percibida por niños y niñas COI sobre sus familias sobre el apoyo en el aprendizaje afectar significativamente en el interés que pueden desarrollar para incorporar habilidades para el aprendizaje. Así mismo la falta de interés de los padres por incorporarse a los procesos mencionados, podría afectar a la comunidad educativa, lo que permite inferir que se debe al bajo compromiso afectivo con la escuela, por parte de las familias, en consideración de la percepción de esta como un espacio significativo, que causa “sentido” en las vidas tanto de los estudiantes como también, de los tutores o apoderados a cargo de estos.

En relación a lo expuesto, según el compromiso afectivo desarrollado por la comunidad educativa (alumnos y familias), hacia el establecimiento Alcalay, Milicia y Torreti (2005) evidencian que: *“La relación positiva entre familia y escuela podría contribuir de un modo decisivo al desarrollo de un apego escolar de los estudiantes por sus colegios, y si además la escuela crea un clima positivo para acoger las familias y estructuras que puedan involucrarlas, se formará una afectiva relación familia-escuela”*²³⁶. Es desde esta perspectiva, que se considera fundamental el apoyo de los padres y madres como “reforzadores” de aprendizajes, por lo tanto, según los autores los padres deben ser *“agentes de apoyo a la escuela”*²³⁷, lo que permitiría aumentar el compromiso cognitivo de los alumnos y así mismo el compromiso afectivo de las familias y estudiantes hacia el establecimiento del cual son parte.

²³⁴ COI, 2022. Establecimiento N°2.

²³⁵ Scott-Jones (1995), Epstein y Sander (2000), Vélez (2009) en Santana (2010), como se citó en Pizarro, P., Santana, A., Vial, B. (2013). *“La participación de la Familia y su Vinculación en los Procesos de Aprendizaje de los niños y niñas en Contextos Escolares”*. (p, 3).

²³⁶ Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. 2005a. *“Alianza efectiva Familia-Escuela: un programa audiovisual para padres”*. (pp. 149-161).

²³⁷ Martiniello, 1999, como se citó en Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A., 2005b.

- **Categoría 2: El apoyo de pares como factor de contexto-relacional dentro del establecimiento educacional en relación al compromiso escolar**

La percepción que tengan los estudiantes en relación al apoyo que reciben de sus pares es una variable relevante para el compromiso escolar, ya que se construye sobre la base de las relaciones interpersonales que se dan entre los y las estudiantes, así como la confianza, preocupación por el otro/a o el apoyo mutuo, siendo un aspecto relevante para la integración escolar y los desafíos académicos²³⁸. La experiencia entre pares constituye un importante contexto para el desarrollo socioemocional en la infancia, donde niños y niñas adquieren habilidades, comportamientos, actitudes, valores y experiencias que inciden y promueven su funcionamiento afectivo, social y cognitivo a lo largo de la vida²³⁹.

En relación a los y las estudiantes analizados, es posible observar que tienen una apreciación positiva sobre el apoyo entre pares, ya que mencionan que tienen una buena relación con sus compañeros/as, se sienten motivados/as a asistir a la escuela, etc. Sin embargo, en algunas ocasiones destacan que el mal comportamiento de algunos de sus compañeros/as dentro de la sala de clases afecta la buena convivencia, lo que podría traducirse en dificultades a futuro, como conductas de desinterés académico o de rechazo al aprendizaje, malos tratos entre compañeros/as, conductas disruptivas, ausentismo, conductas agresivas, entre otras²⁴⁰. Lo anteriormente señalado, se puede visualizar en los siguientes fragmentos: *“Porque me gusta jugar con los amigos y ... (inaudible)”*²⁴¹, *“Porque los compañeros se llevaban bien en convivencia”*²⁴², *“Yo vengo al colegio solo por mis amigas”*²⁴³, *“ Yo me llevo bien con todo el curso porque nos conocemos desde prekínder.”*²⁴⁴, *“Es que... son como seis niños que se portan mal y eso afecta a todo el curso”*²⁴⁵, *“El grupito cuando los retan a unos nos retan a todos por igual”*²⁴⁶, *“A mí me llamó la atención cuando los profes son súper amables, o también los compañeros son amigos”*²⁴⁷.

La influencia del grupo de pares en los estudiantes, especialmente las relaciones que se dan en la escuela son una característica integral de sus

²³⁸ Saracostti et al., 2019, como se citó en Navarro, et al., 2021b. (p, 112).

²³⁹ Rubin, Bukowski & Parker, 2006, como se citó en Greco & Korzeniowski, 2017.

“Relaciones entre pares: aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria”. Revista Argentina de Clínica Psicológica. (p, 3).

²⁴⁰ Calvo, 2003; Luengo y Guarro, 2003, como se citó en Ramírez, 2012. “Tipos de problemas que deterioran la convivencia escolar”. Temas para la Educación. N° 21.

²⁴¹ COI, 2022. Establecimiento N° 1.

²⁴² COI, 2022. Establecimiento N° 3.

²⁴³ COI, 2022. Establecimiento N° 4.

²⁴⁴ COI, 2022. Establecimiento N° 3.

²⁴⁵ COI, 2022. Establecimiento N° 4.

²⁴⁶ COI, 2022. Establecimiento N° 4.

²⁴⁷ COI, 2022. Establecimiento N° 4.

entornos de aprendizaje. Los compañeros/as son esenciales para el desarrollo social, para aprender a llevarse bien con los demás, para realizar un equilibrio entre las necesidades individuales y las de una estructura social más amplia, aprender a recibir ayuda y apoyo, para vincularse con la cultura de los compañeros más amplia, y para superar las dificultades que se pueden presentar²⁴⁸. La interacción entre pares también se considera importante para el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual, y se han descrito como cruciales para el desarrollo de la identidad y experimentar con posibles yo durante la etapa de la adolescencia²⁴⁹. Las relaciones entre estudiantes de su misma edad, permite mejorar su aprendizaje más allá de las disposiciones de los profesores, de hecho, muchos niños y niñas parecen ir a la escuela o les gusta más la escuela, debido a que sus compañeros/as y/o amigos/as están allí, haciendo que el tiempo que están en el establecimiento educacional sea tolerable y agradable²⁵⁰.

Es relevante destacar el papel que tiene el apoyo entre pares, ya que tienen una profunda influencia en la motivación académica, la participación en el aula y la pertenencia a la escuela. Cousins (2000), menciona que el impacto de los factores contextuales no sólo se percibirá en los resultados académicos, sino que también en el bienestar de los estudiantes y su autoestima²⁵¹. Además, es de suma importancia que en la comunidad escolar se impulsen medidas donde prime la buena convivencia entre los estudiantes, ya que como se pudo observar en los relatos mencionados anteriormente, niños y niñas COI valoran positivamente el apoyo que se brindan entre iguales, lo que disminuiría las probabilidades de que estudiantes se sientan desmotivados/ desinteresados/as en aprender, decidan abandonar sus estudios, disminuyan en su rendimiento académico o tengan un desajuste a nivel social.

A continuación, se expondrá la categoría emergente identificada en el análisis del factor contextual de pares, en torno a las percepciones de niños y niñas COI, correspondiente a:

Apoyo de pares para el aprendizaje en el contexto del compromiso escolar

El compañerismo en las escuelas es de suma importancia, ya que contribuye a generar un clima ameno, aporta al desempeño escolar tanto individual como grupalmente, y potenciar una sana convivencia dentro de las

²⁴⁸ Kindermann, 2016a. "Peer Group Influences on Students' Academic Motivation from: Handbook of Social Influences in School Contexts, Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes". Routledge.

²⁴⁹ Wentzel, 2005, como se citó en Kindermann, 2016b. (p,31).

²⁵⁰ Kindermann, 2016c. (p,31).

²⁵¹ Cousins, 2000, como se citó en Navarro, et al., 2021c. (p,112).

aulas. Además, es un importante aliado para la prevención del bullying, acoso escolar, aislamiento y discriminación entre los estudiantes. Desde allí se considera relevante el apoyo social de los grupos de pares para el desarrollo de un compromiso escolar efectivo, Musitu y Cava (2003), establecen que el concepto de apoyo social ha sido discutido por diversos autores, lo que aumentó las investigaciones en torno al concepto²⁵². Desde allí los autores Villalobos-Parada, et al. (2016) según el estudio cuantitativo realizado por los mismos, fueron capaces de identificar que niños y niñas consideran el apoyo social percibido por parte de pares y profesores en la escuela tiene un efecto mediador frente a situaciones relativas a victimización por partes de los pares, esto permite esclarecer que el apoyo de los pares afecta directamente en la prevención del bullying, un factor relevante a considerar para evitar el abandono escolar y reforzar el compromiso escolar desarrollado en un establecimiento por parte de los alumnos, así mismo lo afirman los grupos de COI analizados, bajo las afirmaciones alrededor del compromiso afectivo desarrollado por los mismos, en donde evidencian que un alumno que no tiene amigos o sufre de bullying no querrá asistir a clases, esto se evidencia en la siguiente afirmación: “(...)hay algunos niños les hacen bullying”²⁵³; así mismo lo confirma la tallerista²⁵⁴ al exponer la siguiente afirmación: “ A algunos niños le hacen bullying...ya...y puede que esos niños hayan respondido que no le tienen compromiso afectivo, que no tienen compromiso afectivo”, a lo que los COI responden a modo de afirmación: “Hay algunos que como no les gusta estudiar, no les motiva tanto venir al colegio”²⁵⁵. Esto nos permite afirmar que niños y niñas que no logran relacionarse con sus pares presentan menos entusiasmo de asistir a clases en el establecimiento en que se encuentran.

Wahlberg y Paik (2000), establece que el ambiente escolar consiste en las percepciones que tienen los estudiantes acerca del contexto socio-psicológico en el que se produce y se obtiene aprendizajes²⁵⁶, desde allí la importancia de incorporar el compromiso afectivo como un elemento influyente del desarrollo de un compromiso escolar por parte de los alumnos, debido a que se es posible evidenciar que el no tener apoyo de un grupo de pares afectaría la incorporación de nuevos aprendizaje, debido a que al existir una percepción positiva del ambiente escolar se pueden adquirir

²⁵² Musitu, G. & Cava, M. J., 2003. “El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. Intervención Psicosocial”. (pp.179-192).

²⁵³ COI, 2022. Establecimiento N°4.

²⁵⁴ Isidora Jeria Sepúlveda, Socióloga con experiencia en investigación con grupos desde una perspectiva bidireccional. Investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

²⁵⁵ COI, 2022. Establecimiento N°4.

²⁵⁶ Walberg, H. & Paik, S., 2000. “Effective educational practices: International academic of education”.

habilidades cognitivas para el aprendizaje efectivo y el desarrollo de aptitudes de estudio²⁵⁷.

En vista de lo analizado anteriormente, se proseguirá con el análisis del objetivo específico N°2, el cual nos permite recabar aquellas percepciones en torno a los factores contextuales y relacionales que influyen en el desarrollo de un compromiso escolar positivo, para esto se expondrá al lector un análisis integrado de aquellas categorías destacables dentro del estudio cualitativo de la investigación.

- ***Categoría 3: Las relaciones entre profesor-estudiante y el apoyo del profesorado como factores contextuales del compromiso escolar de niños y niñas***

El apoyo de los maestros y los compañeros puede tener distintas contribuciones a la adaptación de los estudiantes, ya que estas influencias sociales se vuelven cada vez más independientes, especialmente durante la adolescencia temprana²⁵⁸. En relación al profesorado, puede tener una relación más fuerte con la motivación y el compromiso dado el papel de los docentes en la promoción del aprendizaje y el logro²⁵⁹.

De acuerdo a los fragmentos obtenidos de los relatos de COI, se puede inferir que en relación al apoyo del profesorado es evaluado medianamente, ya que niños y niñas relatan que no hay una relación de respeto de los estudiantes hacia el profesorado, perciben que son reprendidos seguidamente por su mal comportamiento dentro de la sala de clases, y hay un sentimiento de abandono por parte de algunos de sus docentes. Lo anterior, se puede traducir en que los niños y niñas no se sienten motivados por aprender, no hay una escucha activa por parte de los docentes con respecto a los requerimientos y/o necesidades que pueden presentar los/as coinvestigadores, no se sienten cómodos/as, no hay un vínculo de confianza entre profesor-estudiante, y no tienen pertenencia hacia su establecimiento. Dichas situaciones, se pueden evidenciar a través de los siguientes fragmentos: *“Porque los compañeros se llevaban bien en convivencia y que también respetan mucho a los profesores pero hay unos que no les gusta respetar a los profesores”*²⁶⁰, *“En nuestro curso nos retan*

²⁵⁷ Casassus, et al., 2000. “Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para Alumnos de Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica”. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Chile: UNESCO.

²⁵⁸ Davis, 2006; Wentzel et al., 2010, como se citó en Kiefer, Alley & Ellerbrock, 2015a. “Teacher and Peer Support for Young Adolescents’ Motivation, Engagement, and School Belonging”. Research in the Middle Level Education (RMLE), Volume 38, Number 8.

²⁵⁹ Kiefer, Alley & Ellerbrock, 2015b. (p, 4).

²⁶⁰ COI, 2022. Establecimiento N°3.

*mucho porque somos muy desordenados y no les hacemos caso a los profes entonces hemos llevado mucho reto este año, como 3 retos por día*²⁶¹, *“Oye, los niños de la tía Cony la respetan bastante. (...)Tallerista: ¿Y por qué ustedes no hacen eso, a ver?. Nos cambió*²⁶².

En cuanto a las situaciones mencionadas, es fundamental que los estudiantes puedan percibir el apoyo por parte de sus profesores, especialmente considerando que en la vida escolar los niños y niñas pasan muchas horas cerca de un profesor/a, por lo que tener una buena relación con éstos genera la motivación suficiente para que niños y niñas asistan a clases, y mantengan la adherencia escolar que se requiere para su continuidad en la escuela²⁶³. Aquellos estudiantes que perciben el apoyo de su entorno (familia, compañeros y profesores) funcionan mejor en la escuela que aquellos que no las perciben como tales, influyendo indirectamente en el rendimiento académico mediante mecanismos motivacionales y afectivos²⁶⁴. Según Barreto & Bermúdez (2017), aquellos profesores que practican el diálogo, que son cercanos a sus estudiantes, son quienes más aportan al logro de resultados positivos, a la generación de un ambiente de cordialidad. En ese sentido, la interacción entre el maestro y los alumnos en su educación, el establecer responsabilidades propicia un clima positivo dentro del aula²⁶⁵. Un clima escolar positivo se generará cuando los estudiantes se sientan a gusto, cuando son valorados y aceptados, donde haya apoyo, confianza y el respeto entre alumnos y profesores, y entre pares²⁶⁶. En cambio, cuando el clima en la escuela no es el óptimo, se tiende a presentar distanciamiento emocional entre los profesores y los estudiantes, lo que impide un adecuado desarrollo social dentro de la sala de clases²⁶⁷.

En resumen, la percepción que tengan los/as estudiantes sobre el apoyo que les brindan sus profesores durante su proceso de aprendizaje, o en situaciones complejas que requieren de ayuda directa puede ser un factor clave en la explicación del compromiso con sus estudios, ya que la relación de apoyo propicia un espacio adecuado para poder estudiar, donde niños y niñas tendrán mejores oportunidades de enfrentar los problemas que se presenten en el ámbito educacional. Además, los COI pueden sentir que sus profesores están interesados en lo que les sucede a nivel personal, los/as

²⁶¹ COI, 2022. Establecimiento N°2.

²⁶² COI, 2022. Establecimiento N°2.

²⁶³ Rosli y Carlino, 2015, como se citó en Trujillo, 2021. “Percepciones de los y las docentes sobre la importancia del vínculo profesor- estudiante y las estrategias para crearlo y fortalecerlo”, [Tesis de licenciatura, Universidad Académica de Humanismo Cristiano]. Repositorio Institucional de la UAHC.].

²⁶⁴ Ahmed et al., 2010, como se citó en Gutiérrez, Tomás & Pastor, 2020b. (p,18).

²⁶⁵ Barreto & Álvarez, 2017a. “Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. Daena: International Journal of Good Conscience. 12(2)31-44.

²⁶⁶ Moos, 1974, como se citó en Barreto & Álvarez, 2017b. (p,33).

²⁶⁷ Zúñiga & Amador, (2010), como se citó en Barreto & Álvarez, 2017c. (p,33).

motivan para adquirir nuevos conocimientos, son tratados con respeto, valoran su opinión y fomentan la participación²⁶⁸, funcionando como un potenciador en el desarrollo de la vida escolar de niños y niñas.

3. Análisis del proceso de co-investigación en torno al compromiso escolar de niños, niñas y adolescentes

El tercer objetivo específico de la investigación consistió en: “**Analizar el proceso de co-investigación de niños y niñas acerca del compromiso escolar en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana y de O’Higgins**”. Para esto se pone bajo análisis la información aportada por las entrevistas realizadas por las investigadoras responsables del presente proyecto a la facilitadora adulta de la investigación analizada. Los resultados obtenidos se categorizan según las opiniones que permitan evaluar el proceso de co-investigación evidenciado por la facilitadora del proyecto FONDECYT N°1210072, esto con la finalidad de identificar el nivel de participación de niños y niñas COI. Además, de demostrar aquellas características del proceso que posibilitan o dificultan el mismo. Como bien se menciona con anterioridad, el estudio analizado es una investigación longitudinal, la cual conlleva un largo periodo de tiempo para su implementación, lo que conlleva una serie de exigencia para/con niños y niñas del proyecto, se considera relevante la consolidación de relaciones en pro del proceso con niños y niñas como co-investigadores, lo que significaba la consolidación de ciertas exigencias en la realización de talleres de coproducción de conocimientos, por lo tanto consideramos relevante el análisis de las siguientes categorías que influyen en el proceso de co-investigación:

- ***Categoría 1: Participación efectiva en el proceso de co-investigación***

La participación efectiva de niños y niñas en proceso de co-investigación es aquella en la cual puedan expresarse libremente en todos aquellos asuntos que les afecten, así mismo que puedan tener la libertad de pensamiento, conciencia, religión y reunión. Además de contar con un acceso a la información, considerada como aquella a la cual pueden acceder por medio de los medios de comunicación. Por lo tanto, en vista de lo expuesto, una participación efectiva es aquella que se percibe como un derecho inherente a niños y niñas, considerando sus opiniones desde su

²⁶⁸ Gálvez-Nieto, Vera-Bachman, Trizano, & García, (2015); Fernández-Zabala et al., (2016); Saracostti et al., 2019, como se citó en Navarro et al., 2021d. (p, 112).

expertiz en niñez, debido a que no existen personas más expertas en niñez que los propios niños y niñas.

Por consiguiente, se cree necesario evaluar el proceso de co-investigación de niños y niñas según las posturas epistemológicas de los autores Lundy (2007) y Shier (2001). Primeramente, se analizará la participación según lo propuesto por la autora Lundy (2007) en consideración de la otorgación de un espacio, voz, audiencia e influencia de las opiniones de niños y niñas. En relación a la entrevista realizada, se es posible evidenciar que la facilitadora de los talleres procuró otorgar un espacio inclusivo y accesible para niños y niñas, esto se evidencia a través de la siguiente afirmación: *“Yo como que igual me preocupé harto como de que yo siento que son como tópicos que no están tan abordados en el proyecto, como los sesgos de género que hay por ejemplo, entonces igual me preocupé harto de que fuese como un espacio como inclusivo y como, no sé, quizás incentivar más la participación por ejemplo de mujeres, como particularizarlas porque los niños en general como que confían más en sus habilidades”*²⁶⁹. En vista de lo expuesto, es posible evidenciar que, según su consideración personal, identifica que son -las niñas- aquellas que podrían ser excluidas, por lo que desarrolla habilidades tales para que puedan ellas mismas expresarse abiertamente, pudiendo evitar una segregación por género.

Con respecto al factor -espacio-, es importante destacar que se otorgaron aquellas particularidades para que niños y niñas pudieran participar lo antes posible en los procesos de co-investigación, a través de un espacio de confianza, en donde se es posible evidenciar que el rol de la facilitadora provocó que niños y niñas se expresaran particularmente. Respecto de las estrategias empleadas para otorgar un espacio inclusivo y seguro, la facilitadora evidencia que: *“Yo en particular cuando sentía que habían niños como más tímidos por ejemplo no me acerqué a hablar en particular con ellos, porque siento que eso aumenta mucho más su ansiedad, ni tampoco hacía que ellos participaran más, como que siento que es importante como respetar su espacio y respetar lo que quieren, y no como hostigarlos por así decirlo”*²⁷⁰.

Por lo tanto, según lo establecido por Lundy (2007), se es posible observar que se otorga una instancia proactiva y segura para que niños y niñas se expresen, es posible demostrar a través del fragmento expuesto que no se obligó en ningún momento a que niños y niñas entregaran sus

²⁶⁹ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022f.

²⁷⁰ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022g.

opiniones, sino que se les respetó como sujetos de derechos, los cuales pueden elegir libremente si dar su opinión o no.

En relación al elemento -voz-, es posible observar que todos aquellos materiales destinados para la realización de los talleres fueron adaptados según la autonomía progresiva de los mismos. Asimismo, es importante destacar que la facilitadora propicia estrategias que permitan que niños y niñas se expresen por los medios que más les acomoden, esto se evidencia a través del siguiente fragmento: *“Había un grupo que era como muy artístico que tenía como gente que le gustaba tocar el violín, que se yo, y con ellos hicimos acuarela y se relajaron mucho, me dijeron como que les había encantado”*²⁷¹.

Por otra parte, es importante destacar que niños y niñas fueron informados de la importancia de su participación en la investigación, informándoles los alcances de la misma, así mismo respetando el derecho a la no participación en el proyecto, esto es posible evidenciarlo debido a que fueron informados al principio de cada taller que tenían el derecho a retirarse en cualquier momento, debido a que su participación es voluntaria, esto lo evidencia la entrevistada a través de la siguiente afirmación: *“Se les decía en todos los talleres, como si no quieren participar, si prefieren seguir en su clase pueden hacerlo, como tanto en el proyecto como de los talleres de cada taller en particular se los recalca mucho siempre al principio”*²⁷².

En consideración al elemento de -audiencia-, es importante el rol que cumplen -los adultos- en la coproducción de la metodología empleada en los procesos de co-investigación, debido a que este elemento tiene que ver con el accionar de los adultos y que este propicie la toma de opiniones de niños y niñas. Por lo tanto, desde esta perspectiva se es posible evidenciar que niños y niñas COI fueron tomados en cuenta para la producción de conocimientos, empero, es necesario esclarecer que esta “toma en cuenta”, se evidencia en el presente año del estudio longitudinal, puesto que desde la afirmación de la entrevistada es posible observar que en años anteriores niños y niñas fueron tomados en cuenta de manera minoritaria en el proceso de generación de conocimientos del proyecto analizado. La entrevistada afirma que: *“un principio por ejemplo los métodos de recolección de datos como te dije el año pasado que yo no estaba, se les impuso entre comillas la encuesta, o sea la entrevista, no se les dio la opción de otro, yo les di más opciones les di encuesta, entrevista y observación, y ellos los eligieron”*²⁷³. Desde allí se cree importante para la participación efectiva de niños y niñas COI la incorporación de sus opiniones desde la planificación de la

²⁷¹ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022h.

²⁷² Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022i.

²⁷³ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022j.

investigación analizada, debido que se considera relevante para la apropiación del espacio de co-investigación, debido a que al no ser incorporadas sus opiniones puede verse afectado su derecho a la participación y así mismo alejarse de la coproducción de conocimientos con niños y niñas en investigaciones sociales.

Por otro lado, es fundamental destacar que, si bien desde un principio no se consideró las opiniones de niños y niñas en la planificación, posteriormente la metodología fue adaptada para procurar una audiencia de sus opiniones, esto se evidencia cuando la entrevistada comenta: *“Yo creo que fueron auto-facilitadores, autónomos no sé porque al principio como te dije fue consultivo, pero progresivamente si fueron siendo más autónomos de sus procesos”*²⁷⁴. Lo que permite garantizar finalmente que las opiniones de niños y niñas COI fueran integradas de manera eficaz, lo que evidencia que las investigadoras a cargo pudieran alejarse de la construcción de conocimiento adulto céntrica.

Respecto a el elemento -influencia-, este tiene relación con tomar las opiniones de niños y niñas con la importancia que merece, se evidencia que se cumple metódicamente a lo largo de la investigación analizada, esto puesto que como bien se describe en el párrafo anterior, fueron tomadas aquellas opiniones vertidas por niños y niñas en consideración de la metodología planificada, atendiendo sus necesidades desde la perspectiva de co-contrucción de conocimientos para la investigación, considerando aquellas opiniones respecto de la forma en que se ejecuta la investigación.

Desde otra perspectiva, en relación a la dinámica de los talleres realizados, se es posible evidenciar que niños y niñas participaron en la evaluación de los mismos, la entrevistada evidencia esto a través del siguiente fragmento: *“(...) iba una evaluación en términos iniciales como que para que al principio ellos eligieran como querían que fuese el proceso”*²⁷⁵. Además, es importante recalcar que las opiniones vertidas por niños y niñas COI son sistematizadas para lograr la comunicación de resultados otorgándoles una influencia a sus opiniones a través de la publicación de la investigación, pudiendo ser un documento empleado para comunicar las opiniones en torno al compromiso escolar de niños y niñas de diversos establecimientos educacionales.

Según Shier (2001), la participación efectiva de niños y niñas se produce cuando los adultos desarrollan un alto compromiso con los mismos, desde allí el autor plantea tres niveles (*véase el punto 3.1 del capítulo II*). En vista del proceso de observación de los talleres realizados en la investigación

²⁷⁴ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022k.

²⁷⁵ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022l.

analizada, se es posible evidenciar que cumple con los tres niveles de participación. La -apertura-, se evidencia por medio de las siguientes afirmaciones de la entrevistada: *“Los niños también tienen voz, tienen derecho a ser escuchados, tienen derecho a ‘plantear sus problemáticas, tienen experiencias, que también son igual de válidas (...)”*²⁷⁶; *“(…)El tema del paternalismo dejarlo de lado y el tema como del adulto centrismo, que son términos que como en general la gente no maneja mucho pero obviamente la sociología te los enseña y te enseña que son cosas malas finalmente(…)”*²⁷⁷. Desde allí es posible evidenciar que la persona que acompañaba a niños y niñas en el proceso de co-investigación estaba dispuesta a funcionar y facilitar un nivel de participación efectiva de niños y niñas, se es posible evidenciar que existe la oportunidad de que niños y niñas participen al alero de sus derechos.

Por otro lado, el nivel de -oportunidad- descrito por el autor, tiene relación con la capacidad de la persona adulta partícipe de la co-investigación de llevar a la práctica las condiciones oportunas para que niños y niñas se expresaran libremente, otorgando los recursos necesarios para que los mismos puedan aplicar una participación genuina, esto se evidencia a través de la adaptación de materiales de cada taller realizado, la entrevistada comenta que: *“(…) si es que quieren contarles a sus compañeros le pregunto a los profes si es que pueden dar un espacio dentro de la clase para que los niños les cuenten(…)”*; *“Hay un taller genérico para todos los grupos, que si bien yo lo quise por ejemplo, en primer lugar adapté un taller para segundo medio y un taller para sexto básico, centrado como en sus necesidades, entonces después yo los iba conociendo, iba diciendo cómo este grupo particular de niños está más motivado que este otro, y este otro más desmotivado, le gusta tal y tal cosa...entonces por ejemplo, la segunda aplicación, para la segunda aplicación yo di, como ya...que les gusta hacer?...y como algunos me dijeron, no sé...me gusta pintar...me gusta que se yo, entonces ya en esas aplicaciones se hacían cosas que a ellos les gustara”*²⁷⁸.

Desde allí es posible evidenciar la disposición de la facilitadora por adaptar los materiales en consideración de aquello que a niños y niñas les gustara o llamara más la atención, aplicando aquellos conocimientos tanto teóricos como empíricos para la consolidación del elemento -oportunidad- como aquel que permite llevar a la práctica una participación efectiva.

Por otro lado, en consideración del nivel -obligación-, el cual según Shier (2001), establece como aquel que considera el concepto de

²⁷⁶ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022m.

²⁷⁷ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022n.

²⁷⁸ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022ñ.

participación como política de manera establecida, desde la aplicación de la investigación, esta se cumple rotundamente, debido a que el proyecto analizado se planifica y ejecuta con la finalidad de desarrollar una participación efectiva de niños y niñas a través de la co-construcción de conocimientos a través de la investigación social.

En consideración de lo expuesto, es posible evidenciar que el proceso de co-investigación en el proyecto analizado se adapta a las necesidades de niños y niñas, incorporando sus opiniones respecto de la utilización de herramientas metodológicas y así mismo considerando relevantes aquellas percepciones recabadas en torno al compromiso escolar, entendiendo que el fin último del proyecto analizado es lograr aumentar el compromiso escolar y evitar la deserción de niños y niñas de su vida académica. Sin embargo, se considera relevante considerar en futuras investigaciones la incorporación de niños y niñas desde la fase de identificación de preguntas de investigación, para lograr abarcar aquellas temáticas que los mismos consideren relevantes y así lograr una participación efectiva desde el comienzo de la investigación, procurando ser un adulto guía para que niños y niñas sean escuchados/as.

- **Categoría emergente 1: Condiciones de los establecimientos para la realización de talleres.**

Por medio de la entrevista realizada se es posible evidenciar la influencia de contar con un espacio cómodo y de confianza para la realización de talleres de co-investigación, la entrevistada destaca que: *“Los condicionantes de la escuela igual fueron un factor importante, igual tengo hartos (inaudible) de campo, porque muchas veces como que no estaba...como que de repente cambiaban el ambiente, por ejemplo de repente me pasaban la biblioteca y después me pasaban el comedor, en particular el comedor no me gustaba bastante, porque siempre había alguien del aseo, como que yo sentía que lo estábamos molestando y ella tenía una actitud como super agresiva, me pasó en un taller en particular, entonces eso condicionaba mucho como el que los niños se soltaran”²⁷⁹.*

En relación a esta afirmación, es posible evidenciar cómo influyen las condiciones otorgadas por el establecimiento para la realización de los talleres, en el cual se ve afectada la capacidad de que niños y niñas expresen sus opiniones al estar en un espacio que les incomode. Según lo expuesto por las autoras Castro y Morales (2015) “El aprendizaje es multifactorial y complejo, demanda la existencia de condiciones ambientales

²⁷⁹ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022a.

mínimas, especialmente porque el ambiente enseña por sí mismo”²⁸⁰. Las autoras en la implementación de su estudio logran evidenciar como en el contexto de aprendizaje niños y niñas se ven influenciados con los ámbitos físico, emocional, metodológico y motivacional de los ambientes, en este caso particular, del aula evidencian que:

La temperatura, la ventilación, el color de las paredes, el cielo raso, la intensidad de la luz, las decoraciones sin objetivo pedagógico y poco acordes con la edad y etapa del desarrollo de los estudiantes, recursos y materiales limitados y precarios, limpieza deficiente; conlleva a la desmotivación²⁸¹.

Desde allí recae la importancia de lo evidenciado por la entrevistada, ya que destaca que: *“Como que voy a tener que adaptar esa actividad que era como más de hablar y más de anotar y más teórica, voy a tener que adaptarla al patio, porque en el comedor los niños se sienten incómodos”*²⁸².

Por lo tanto, al ser un factor primordial el ambiente en que se desarrollan las actividades es posible evidenciar que el no contar con un espacio en que niños y niñas se sientan cómodos, la finalidad principal de estudiar el compromiso escolar, sus dimensiones y factores contextuales se ve afectado de manera negativa, lo que puede provocar el no cumplimiento de objetivo de planificación de la investigación.

Por consiguiente, en relación a lo expuesto es necesario destacar la capacidad de adaptación de la facilitadora entrevistada, debido a que manifiesta que utilizó aquellas estrategias que estuvieran a su alcance para otorgar un espacio de confianza para que niños y niñas COI pudieran expresar libremente sus opiniones. En este sentido, es importante recalcar que el rol de un facilitador/a en la investigación cumple un papel importante para la generación de un espacio cómodo y de confianza para niños y niñas. Esta capacidad de adaptación se evidencia cuando la entrevistada comenta que: *“(…)pero sí de repente habían talleres que eran planificados para conversar y dado que no estaba el contexto, las condiciones, porque era o en el patio o en el comedor...o sea porqué del comedor los llevaba al patio mejor, tenía que adaptar un poco ese taller, como esa metodología”*²⁸³.

En vista de lo expuesto, en relación a una co-investigación, según los autores del Amo, Castillo, Landa y Núñez (2014), “Uno de los grandes desafíos radica en cómo el facilitador puede proporcionar y desarrollar

²⁸⁰ Castro, M y Morales, M., 2015a. “Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares”. (p, 2).

²⁸¹ Castro, M y Morales, M., 2015b. (p, 2).

²⁸² Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022b.

²⁸³ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022c.

escenarios de diálogo, de reflexión crítica e intercambio de saberes”²⁸⁴. Por lo tanto, es de total relevancia la postura que toma la facilitadora y la capacidad de adaptación de la misma para lograr desarrollar un ambiente propicio para el diálogo, pudiendo conseguir el objetivo de la investigación analizada, el cual recae en las opiniones de niños y niñas COI, pudiendo alcanzar de la forma óptima una reflexión e intercambio de experiencias en torno al compromiso escolar.

Desde allí recae la importancia de que tanto niños y niñas COI, como la facilitadora de los talleres cuenten con condiciones estructurales óptimas para el desarrollo de los talleres aplicados. Es importante destacar que son los establecimientos aquellos responsables de otorgar un espacio para que niños y niñas puedan expresarse libremente, en respeto de sus derechos.

- **Categoría emergente 2: Generación de un vínculo de confianza con la facilitadora para la entrega de opiniones**

La confianza es entendida como un sentimiento moral desde la teoría cognitivo-evaluadora de las emociones, la cual las concibe como elementos esenciales de la inteligencia humana, entendiendo que las emociones²⁸⁵, contienen en sí mismas conciencia de valor e importancia sobre objetos externos, por lo que se consideran como parte esencial del sistema de razonamiento ético, ya que contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos. En definitiva, las emociones desempeñan un papel importante en el pensamiento acerca de lo bueno y lo justo²⁸⁶.

Por consiguiente, a partir del relato otorgado por la facilitadora durante la entrevista, es posible identificar que es fundamental mantener los vínculos afectivos que se establecen durante el desarrollo de los talleres de co-investigación, ya que son relaciones que se construyen entre el facilitador/a de la investigación y los niños/as COI, quienes invierten sus propias emociones las que han ido generando durante un tiempo determinado produciendo una relación, lo cual se puede visualizar mediante el siguiente fragmento: *“Eh, bueno y otra cosa que fue como un obstaculizador fue que se cambió de facilitadora, no sé si te enteraste como de eso, este es un estudio longitudinal que dura 3 años, y este es el segundo año, y el primer año los talleres los hacían otras niñas y ellas se fueron, entonces yo tuve que instaurar como un espacio de confianza al final como desde cero”*²⁸⁷. Por lo

²⁸⁴ del Amo, et al., 2014. “Los retos y desafíos del facilitador en procesos de IAP”. (p, 36).

²⁸⁵ Nussbaum, 2008, como se citó en Quintero, 2017a. “La experiencia de confianza de los niños en proceso de educación musical: una relación del cuidado. Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía, vol.10, núm., 2, pp. 165-185.

²⁸⁶ Quintero, 2017b. (p,166).

²⁸⁷ Facilitadora entrevistada. Isidora Jeria, 2022d.

tanto, en base a lo expuesto es necesario que durante los procesos de investigación se mantengan las mismas personas que comenzaron el proceso ya que, al realizar reiterados cambios en el equipo de trabajo a cargo de los talleres, genera en este caso que niños y niñas pierdan el vínculo de confianza, el cual fue fruto de un proceso de gestación, consolidación y afianzamiento entre la facilitadora y los coinvestigadores. Al respecto, Camps (2011) afirma que la construcción y mantenimiento de la confianza requiere de diversas estrategias, como el cumplimiento de las expectativas puestas en uno, es decir, el sentido de responsabilidad. No defraudar, ser capaz de mantener las expectativas creadas, hacerse cargo de ellas, es el requisito para que no se pierda la esperanza²⁸⁸.

Con respecto a lo anteriormente señalado, este proceso convierte a los facilitadores a cargo en personas únicas e insustituibles para el niño o la niña, y cada relación es diferente, ya que cada persona construye un mundo de significados particular, lo que se refleja mediante el siguiente relato: *“Sí...hay un par de casos de niños como especialmente, como no sé si difíciles...pero un par de casos de niños como particulares que por ejemplo cuando se cambió una de las niñas (facilitadora), cuando se fue una de las niñas, esta niña (COI) se salió y esta niña participaba en los talleres y la niña tenía como no sé...muchos problemas mentales...como depresión, ansiedad y obviamente le impactó de forma positiva, como que la mamá estaba muy contenta con que ella asistiera a los talleres, pero se fue la facilitadora y se perdió el vínculo y la niña se salió”*²⁸⁹.

En definitiva, se reconoce que el sentimiento de confianza es un proceso lento y paulatino, y se va obteniendo a partir de una serie de interacciones que posibilitan su emergencia²⁹⁰, por lo que es fundamental que se mantengan las mismas personas a cargo en los talleres, con la finalidad de que el vínculo de confianza de niños y niñas no se vea afectado.

- **Categoría emergente 3: Uso de herramientas metodológicas para la participación efectiva de niños y niñas COI**

La co-investigación con niños y niñas supone para los/as adultos que participan en el proceso, alejarse del adulto centrismo para la real incorporación de niños y niñas en la coproducción de conocimientos en investigaciones sociales. Es por esto, que se considera relevante la realización de un análisis de las herramientas socio-lúdicas de la facilitadora adulta para la realización de actividades en los talleres de co-investigación.

²⁸⁸ Camps, (2011), como se citó en Quintero, 2017c. (p. 2).

²⁸⁹ Facilitadora entrevistada, Isidora Jeria, 2022e.

²⁹⁰ Quintero, 2017d. (p. 179).

A través de la entrevista realizada a la adulta facilitadora del taller, se puede identificar como para ella es importante el considerar las características particulares de los participantes para la utilización de estrategias o herramientas metodológicas, esto se vislumbra a través de los siguientes fragmentos: *“(...)En primer lugar adapté un taller para segundo medio y un taller para sexto básico, centrado como en sus necesidades, entonces después yo los iba conociendo”*²⁹¹; *“ Para la segunda aplicación yo di, como ya...que les gusta hacer?...y como algunos me dijeron, no sé...me gusta pintar...me gusta que se yo, entonces ya en esas aplicaciones se hacían cosas que a ellos les gustara”*²⁹²; *“Fue como así bien particularizado, y adaptado a las características del grupo, y como también de cada persona”*²⁹³.

Montalvo (2021), destaca que el uso de estrategias metodológicas para el trabajo con niños se debe realizar desde el entendimiento de las necesidades individuales²⁹⁴, asegura que: “Los recursos recreativos son importantes para la etapa del educando”²⁹⁵, el cual tiene como finalidad proporcionar diversión y debe ser considerada como mecanismos fundamentales del desarrollo”²⁹⁶. En base a esto, es posible evidenciar la importancia para la educación la utilización de recursos recreativos para la enseñanza, desde el punto de vista de la investigación analizada, en consideración a la entrega de conocimientos en torno al compromiso escolar, se cree relevante la incorporación del juego para que el educando se sienta cómodo, en un espacio de confianza elaborado con y para ellos.

Igualmente, es importante exponer, como bien plantea la autora Martínez (2018), que la renovación metodológica en términos de horizontalidad investigativa es importante en las co-investigaciones para la producción de un cambio epistémico en las investigaciones sociales coproducidas con niños y niñas. Lograr un cambio metodológico en las co-investigación suponen para la autora, una identificación del potencial de niños y niñas como un acto de transformación, debido a que plantea que la niñez debe ser comprendida como una idea de ser (presente), de porvenir (conjunto de acontecimientos que vive una persona), pero también de devenir (llegar a ser)²⁹⁷.

²⁹¹ Entrevista Facilitadora, Isidora Jeria, 2022o.

²⁹² Entrevista Facilitadora, Isidora Jeria, 2022p.

²⁹³ Entrevista Facilitadora, Isidora Jeria, 2022q.

²⁹⁴ Montalvo, A., 2021a. “Actividades lúdicas basadas en la aplicación de recursos recreativos para mejorar los patrones de comportamiento de los niños y niñas de primero de básica, en la unidad educativa particular San Francisco de Sales año lectivo 2019-2020” [Tesis Carrera de Educación Inicial, Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca]. (pp. 14-15).

²⁹⁵ Según Paulo Freire, el -educando- es en términos tradicionales el alumno o alumna a quién se le enseña.

²⁹⁶ Montalvo, A., 2021b. (p. 15).

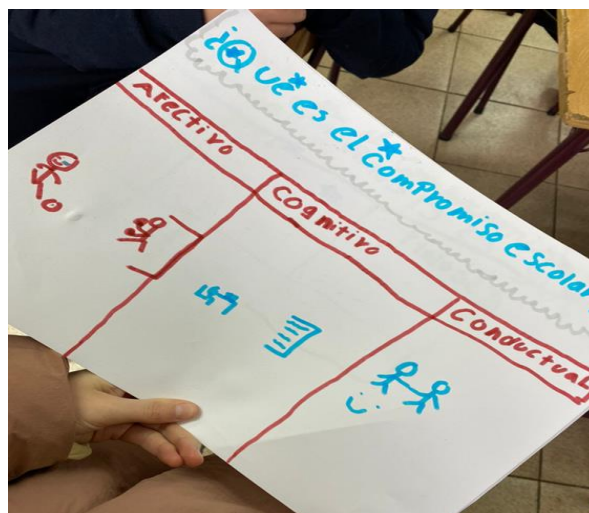
²⁹⁷ Martínez, M., 2018b. (párr. 13).

En consideración con lo expuesto, resulta ser un desafío para la co-investigación la transformación metodológica en consideración de los/as niños y niñas como productores de conocimientos según su expertis en niñez. Desde allí, es importante destacar la capacidad de la facilitadora de los talleres para incorporar a la planificación de los talleres las potencialidades de cada COI. Resulta evidenciable el rol positivo de la misma dentro de los talleres, esto se refleja a través de sus afirmaciones: “(...)Un principio por ejemplo los métodos de recolección de datos como te dije el año pasado que yo no estaba, se les impuso entre comillas la encuesta, o sea la entrevista, no se les dio la opción de otro, yo les di más opciones, les di encuesta, entrevista y observación, y ellos los eligieron.”²⁹⁸. Desde lo expuesto, es posible evidenciar la capacidad de las investigadoras adultas para adaptarse a una metodología co-construida desde las opiniones de niños y niñas, se es posible demostrar que las opiniones fueron incorporadas y tomadas en cuenta, debido a la actualización metodológica del año 2021 al presente (2022).

A modo de vislumbrar aquellas estrategias empleadas, se expondrán algunas imágenes sobre aquellas metodologías empleadas durante los talleres para la recolección de percepciones en torno al compromiso escolar y/o factores contextuales identificados por los y las coinvestigadores:

Figura 4

¿Qué es el compromiso escolar?

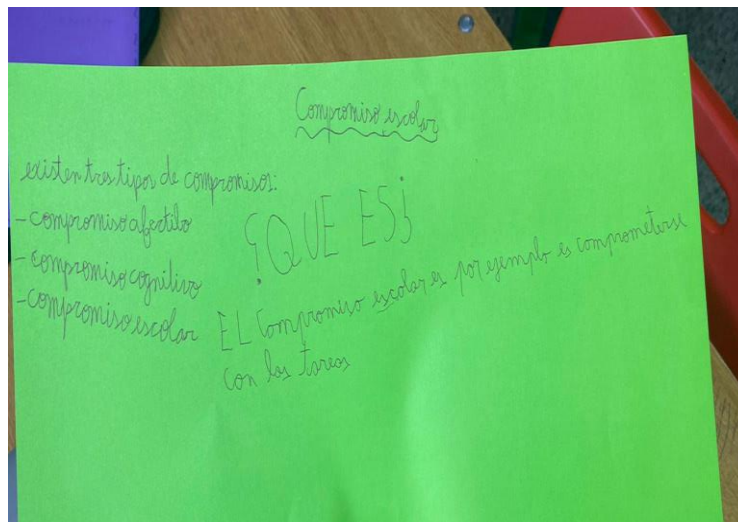


Nota: Imagen facilitada por la investigadora entrevistada (facilitadora taller de COI), en la cual niños y niñas de sexto básico utilizan el dibujo para expresar sus opiniones.

²⁹⁸ Entrevista Facilitadora, Isidora Jeria, 2022r.

Figura 5

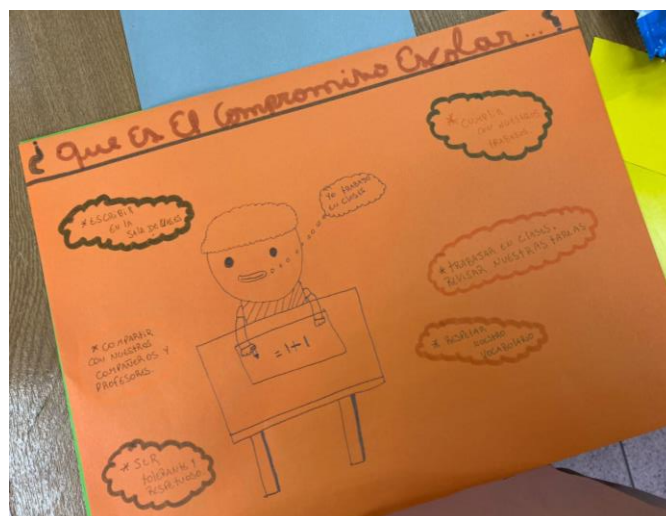
Compromiso escolar y sus dimensiones.



Nota: Imagen facilitada por la investigadora entrevistada (facilitadora de taller de COI), en la cual niños y niñas de sexto básico emplearon la escritura para expresar lo que comprendieron sobre el CE.

Figura 6

Compromiso escolar



Nota: Imagen facilitada por la investigadora entrevistada (facilitadora de taller de COI), en la cual niños y niñas de sexto básico aprovechan las herramientas de escritura y dibujo para hablar sobre el compromiso escolar.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El siguiente capítulo, tiene por objetivo entregar las reflexiones finales que surgen a partir del desarrollo y los hallazgos de la investigación, los que permiten identificar la importancia del compromiso escolar y la contribución del proyecto al cual se encuentra adscrito el presente proyecto de título. Frente a las conclusiones y reflexiones que se expondrán a continuación, se identifican dentro de los puntos centrales del capítulo aquellos desafíos tanto para la investigación social, las políticas sociales como también para la profesión de Trabajo Social, la cual se inserta en las problemáticas sociales, y que permiten situarnos en la importancia de formarnos como profesionales al alero de los derechos de niños, niñas y adolescentes para garantizar acciones que aporten a su bienestar y desarrollo.

1. Implicancias para la investigación

En primera instancia, desde los hallazgos de la investigación es relevante evidenciar cómo influyen en el desarrollo del compromiso afectivo, cognitivo y conductual, además de sus factores contextuales y relacionales en el CE de NNA. Desde allí, se considera al compromiso escolar como un concepto multidimensional, teniendo en cuenta la influencia de varios aspectos en el desarrollo de un compromiso por la educación, especialmente el valor de la generación de conocimientos con niños y niñas, debido a que en Latinoamérica y ,particularmente en Chile, no existen muchas experiencias de investigación participativa desde la experticia de NNA como co-investigadores, ya que se les considera como inexpertos lingüísticamente (en relación al manejo del lenguaje) y con falta de opinión política²⁹⁹. Esto en relación a la consideración de NNA en investigaciones que contempla a dicho grupo como inexpertos en comparación con adultos/as, lo que reproduce el adulto centrismo en relación a que son - los adultos - quienes producen conocimientos por el alto manejo de ideas complejas, lo cual se adquiere a medida que una persona se desarrolla académicamente, dejando de lado la opinión de NNA, inclusive en temáticas que les afectan directamente como, por ejemplo: la educación como derecho.

Por lo tanto, la co-investigación con NNA supone alejarse de la tradicionalidad de las investigaciones sociales, que ponen a los niños/as en una línea de desarrollo y madurez para transformar las prácticas y metodologías hacía una consideración de NNA como sujetos sociales³⁰⁰, desde su rol de actores sociales que inciden en la realidad en que cohabitan con los adultos, los cuales participan en la vida social de forma diferente a

²⁹⁹ Núñez et al., 2016a. "Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños". *Educação e Pesquisa*, vol. 42, N°4. (pp. 953-967).

³⁰⁰ James; James 2004;2008, como se citó en Núñez et al. 2016b. (p, 955).

éstos últimos; empero, de igual forma NNA deben ser vistos como agentes que colaboran en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven³⁰¹.

Por consiguiente, desde los hallazgos de la investigación es primordial situarnos desde las conclusiones emanadas del análisis de las categorías propuestas, donde se visualiza en primer lugar que niños y niñas logran evidenciar las dimensiones del CE y los factores contextuales-relacionales que influyen en el mismo, como lo son el *compromiso afectivo* en relación a cómo perciben que sienten en sus escuelas, donde desde el análisis de los fragmentos se identifica que niños y niñas otorgan un rol importante a sus grupos de pares (factor relacional), lo cual es un punto relevante a tener en cuenta en relación al entorno de aprendizaje y cómo deben configurarse espacios inclusivos y de no discriminación (en relación a sus derechos), es decir, es relevante reconocer que en el aprendizaje influyen los factores relacionales³⁰². Por lo que, se plantea la importancia de los pares en el desarrollo de la convivencia escolar (convivir con otros en el espacio escolar), factor que incide según los resultados de la investigación en el desarrollo del compromiso afectivo.

Por otro lado, desde las perspectivas de NNA COI, se desprende que el *compromiso conductual* se articula con el *compromiso afectivo*, puesto que manifiestan en sus relatos que la participación en el ámbito académico es determinada por la respuesta emocional hacia la comunidad educativa conformada por las familias, los pares y el profesorado. Por último, el *compromiso cognitivo* en relación a los resultados obtenidos se plantea la importancia que otorgan niños y niñas al apoyo percibido de sus padres en los procesos de aprendizaje, para lograr la incorporación consciente y voluntaria de comprender ideas complejas dentro del contexto educativo, por lo que es fundamental la consideración de la familia para el aprendizaje, suponiendo que padres/madres y profesores puedan compartir la responsabilidad de enseñar a los/as estudiantes y desarrollen un trabajo conjunto para la obtención de objetivos educativos³⁰³.

Desde lo expuesto, es importante situarnos dentro de la importancia de la consideración de las dimensiones que afectan el desarrollo del CE en NNA. Contemplando los datos más recientes sobre altos índices de deserción escolar e inasistencias a clases, en el contexto de la jornada de la iniciativa *Seamos Comunidad* impulsado por el poder Ejecutivo, el ministro de Educación Marco Antonio Ávila, evidencia que más de 50 mil estudiantes

³⁰¹ Pavez, I., 2012. "Sociología de la Infancia: las niñas y niños como actores sociales". Revista de Sociología N°27. (pp. 81-102)

³⁰² UNICEF, 2022a. "Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes". Serie de Formación sobre el Enfoque basado en los Derechos de la Niñez, módulo 2.

³⁰³ Delgado, P., 2019. "La importancia de la participación de los padres en la enseñanza".

abandonaron el sistema educativo este 2022. Asimismo, desde la información entregada por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (CEM), 50.529 alumnos se encontraban inscritos en 2021 y no lo hicieron este año, lo que se traduce en un aumento de la cifra en un 24% respecto del año 2019, previo a la crisis sociosanitaria por COVID-19³⁰⁴. Sumado a lo anterior, un 39% de los matriculados actuales (1.239.330), presentan una inasistencia grave, es decir, menor al 85% entre marzo y septiembre del presente año. Desde dicha problemática, el actual ministro de educación insiste que estos bajos porcentajes de asistencia y los altos niveles de deserción escolar son una consecuencia de la crisis sociosanitaria por COVID-19, por lo que recae la urgencia de realizar estudios en torno a la interrogante: ¿Qué es lo que está produciendo que muchos NNA se ausenten de las clases y terminen abandonando el sistema educativo?. Con la finalidad de buscar respuestas desde el estudio de la problemática, se considera sustancial tener en cuenta el concepto del CE para el tratamiento y comprensión de variables tempranas relacionadas con el ausentismo y deserción escolar, debido a que fue posible demostrar que dicho concepto es multidimensional y un indicador de las trayectorias educativas, considerar esto podría abrir las esferas de conocimiento para producir estrategias para la retención escolar.

1.2 Coproducción de conocimientos desde la co-investigación con NNA

Desde el enfoque de la *co-investigación con niños y niñas*, es importante mostrar desde la presente experiencia otorgada por el proyecto investigativo, la dificultad de abandonar la mirada adulto-céntrica para la planificación de investigaciones sociales desde la perspectiva de la participación eficaz de NNA, propuestas en el capítulo II del presente. Desde los procesos de producción de conocimientos en esta investigación, la facilitadora del proceso en la entrevista realizada permitió evidenciar la dificultad de tomar en cuenta desde el inicio de la investigación la opinión de niños y niñas, lo que varía gradualmente entre la participación a nivel de consultantes, participantes o iniciadores (*véase la tabla 6 del punto 3.1 del capítulo II del presente*), siendo un desafío primordial para el investigador/a que está a cargo el considerar las particularidades de niños y niñas para asegurar la eficiencia y ética de la investigación³⁰⁵, y desde su rol de facilitador/a de procesos de co-investigación alejarse de la centralidad de sus ideas como adulto/a.

³⁰⁴ Diario Uchile. Viernes 11 de noviembre, 2022a. “Deserción escolar: 50 mil estudiantes abandonaron el sistema educativo en el 2022”.

³⁰⁵ Weihrauch, A., 2021a. “La participación de los niños y niñas en la investigación”.

En consecuencia, el concepto de investigación participativa y la relevancia de instaurarla como tal, consagra un proceso de “investigación que involucra a los sujetos de la investigación en la toma de decisiones y el rumbo de la investigación”³⁰⁶. Es de suma importancia, el alejarse del adulto centrismo a la hora de querer integrar a NNA a la producción de conocimientos desde las investigaciones sociales. Desde allí, la presente investigación ha logrado la participación eficaz de NNA en las fases de interpretación y análisis de los datos obtenidos, produciendo en conjunto conclusiones y hallazgos de la investigación. Sin embargo, el diseño de la investigación estuvo alejada de una efectiva incorporación de niños y niñas en el proceso, ya que se demuestra que NNA COI no participaron primeramente en la proposición de la idea inicial de investigación, o bien de las preguntas o métodos de recolección de la información a utilizar, esto se visualiza a través de la entrevista realizada a la facilitadora del proceso, quien relata lo expuesto anteriormente (*véase el Anexo N°1 del presente*), lo que se consagra como una postura adulto céntrica en el inicio de la investigación³⁰⁷.

En consideración de lo mencionado anteriormente, Weihrauch (2021) manifiesta que el momento del análisis es una de las etapas que suelen ser simbólicas en términos de participación eficaz de NNA³⁰⁸. En la investigación analizada, se evidencia el logro de otorgar un rol de participación genuina de NNA en cuanto a la consideración de la consagración del derecho a la participación en el estudio. Por lo que, resulta relevante tener presente realizar la sistematización de la experiencia de co-investigación, con la finalidad de no reproducir estrategias adulto-céntricas en la posterioridad, siguiendo aquellos pasos que lograron la real incorporación en uno de los procesos más complejos para otorgar una participación genuina de NNA en investigaciones sociales futuras.

Siguiendo con el proceso metodológico del estudio analizado, es relevante tener en cuenta el proceso de divulgación de resultados, como aquel proceso que consagra la audiencia de la investigación. Según Lundy (2018), otorgar una audiencia a las opiniones vertidas por NNA, consagra la participación como un proceso eficaz para que estos grupos sean tomados en cuenta por autoridades que puedan modificar la realidad de niños y niñas, o bien, que tomen decisiones que les afecten directamente. Es por esto, que se considera que el proceso de divulgación debe realizarse desde el involucramiento de NNA COI en el diálogo productivo sobre los hallazgos con

³⁰⁶ Bourke, 2009, como se citó en Weihrauch, A., 2021b.

³⁰⁷ Weihrauch, A., 2021c.

³⁰⁸ Flynn et al, 2015., como se citó en Weihrauch, A., 2021d.

los interesados/as para incrementar la conciencia local, nacional e internacional de la investigación³⁰⁹.

Finalmente a modo de cierre, se evidencian aquellos **desafíos para la coproducción de conocimientos desde las investigaciones sociales con NNA**, los cuales tienen que ver con la efectiva incorporación de la opinión de los mismos, introduciendo estas al diseño de futuras co-investigaciones y así otorgar un papel de participación no tan solo eficaz, sino también activa en los procesos metodológicos de la investigación a la hora de elaborar la pregunta de investigación, mecanismos de producción de conocimientos, análisis de resultados y divulgación de los mismos. Del mismo modo, dentro del proceso de COI es importante constatar el alcance que cumple el rol de la investigadora facilitadora e instaura un desafío para la co-investigación el contemplar dicho papel como un factor importante, ya que promueve una relación de confianza con niños y niñas, desarrollando un vínculo que incide en la comunicación de opiniones o experiencias de los co-investigadores. El involucramiento significativo de NNA, puede traer beneficios para los niños/as y para la investigación, incrementando la validez de los datos y la adquisición por parte de NNA nuevos conocimientos y habilidades valiosas para su participación cultural y política, lo que se puede ver afectado si el lazo con la facilitadora adulta se rompe o altera. Dicho rol y el proceso que genera en NNA, debe considerarse como un proceso cuidadoso y autocrítico para abordar desequilibrios de poder e interpretación sesgada acerca de los datos que entregan niños y niñas³¹⁰.

Desde lo expuesto, no existe oposición al pensamiento de que son las investigaciones participativas aquellas que apoyan el futuro desarrollo de NNA, y constituyen un paso importante para el desarrollo de actores sociales que influyen en la realidad en que cohabitan, considerándolos como sujetos que perciben su realidad y no están exentos de producir reflexiones frente a temáticas que les afectan, recayendo en la importancia de las co-investigaciones como aquel proceso al alero de los derechos de NNA.

2. Implicancias para la intervención social

Trabajo Social, se desempeña en múltiples espacios siendo uno de ellos el ámbito educativo. Según Iglesias & Ortuño, definen el Trabajo Social educativo como:

La ayuda técnica que favorece el establecimiento y fortalecimiento de las relaciones entre el medio escolar, el familiar y el comunitario, la integración escolar y social de los niños que tienen dificultades de

³⁰⁹ Van Blerk, et al. 2007., como se citó en Weihrauch, A., 2021e.

³¹⁰ Weihrauch, A., 2021f.

adaptación al contexto educativo por sus circunstancias personales, familiares o sociales y la intervención sobre todos aquellos obstáculos que impiden el desarrollo integral del menor³¹¹.

En relación a las funciones que cumplen los y las profesionales, podemos encontrar que constituyen parte del sistema educativo formal, donde atienden situaciones-problemas dentro de una comunidad educativa relacionadas a temáticas como la deserción escolar, absentismo, fracaso escolar, integración social del estudiante, violencia, igualdad de género, entre otras.³¹² Con respecto al rol que desempeña un trabajador/a social, se le considera como agente activo en los centros educativos, dentro de los cuales podemos encontrar principalmente el rol de gestor de conflictos, actividad en la que debe emplear habilidades, técnicas, estrategias y procedimientos eficaces y propios de su formación³¹³. Además, participan activamente como socio-educadores informales en diversas áreas que se requiera intervención, fomentan contextos de colaboración entre familia y escuela, y en conjunto con otros profesionales, son responsables de la calidad de la convivencia en la comunidad educativa.

El trabajador/a social, es un profesional que conoce la realidad compleja que ocurren en diversos contextos, el cual se posiciona desde el acercamiento de la población, lo que posibilita que identifique y considere las necesidades desde el punto de vista de los sujetos a intervenir. Su formación, conocimientos, metodologías de intervención y características del trabajo que desempeña, lo convierte en un profesional idóneo para interactuar en el ámbito educativo, potenciando la participación e implicación de las personas en el proceso de intervención, y así mismo, ejerce en sistemas abiertos, complejos y problemáticos proporcionando una respuesta adaptada a las diversas necesidades y realidades³¹⁴.

De acuerdo a la presente investigación, es posible concluir que durante las intervenciones sociales en las cuales están presente NNA, el/la Trabajadora Social debe tener una mirada holística de la realidad, donde debe dejar de lado la postura adulto-céntrica y de superioridad (en relación a la edad) frente a niños y niñas, situándose en una relación de igualdad en la cual la colaboración y respeto resulten fundamentales a la hora de intervenir. Por lo tanto, es necesario que dichos profesionales reconsideren su accionar constantemente, adecuándose a los diversos cambios que va

³¹¹ Iglesias, E. & Ortuño, E., 2018a. "Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar". Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 31 Núm. 2. (p. 383).

³¹² Hernández, 2009, como se citó en Iglesias, E & Ortuño, E., 2018b.

³¹³ Iglesias, E. & Ortuño, E., 2018c. (389).

³¹⁴ Castro & Pérez, 2017. "El Trabajo Social en el Entorno Educativo Español. BARATARIA, N°22. (p. 219).

experimentando la sociedad, mediante la innovación de estrategias y técnicas que se emplean, teniendo siempre presente, en este caso, a niños, niñas y adolescentes como los protagonistas y conocedores de su propia realidad.

Por otra parte, desde el área educativa es fundamental comprender al estudiante como un sujeto diverso, que presenta particularidades en relación con su personalidad y características personales que lo conforman, como también en consideración de la familia, su contexto socioeconómico y cultural. Por lo que, desde allí recae la importancia de la incorporación del trabajador/a social, reconociéndolo como un actor relevante e incluyéndose en los equipos de orientación educativa, psicopedagógica y de convivencia como un apoyo para los centros educativos desde la eficacia de las intervenciones sociales en las escuelas, pudiendo abordar situaciones de vulnerabilidad, facilitar la integración del alumnado que pertenecen a minorías sociales, además de tener la capacidad de detectar factores de riesgo, en el cual en este caso particular, desde los resultados de la investigación pueden desempeñar un rol importante para la identificación pertinente, eficaz y a tiempo de factores de riesgo que afecten al compromiso escolar, para así influir positivamente en los porcentajes de deserción escolar, con objetivo último de disminuir el número de NNA que abandonan el proceso de formación escolar. En este sentido, según Aguirre et al., 2021, mencionan que:

Es necesario que se considere mayoritariamente la realización de diagnósticos participativos, en donde se incorporen las percepciones de NNA y de la comunidad educativa, para que estas sean incorporadas a los planes de intervención y se trabaje en torno a las necesidades de las mismas involucradas/os³¹⁵.

La CDN (*véase el punto 2.1 del capítulo II del presente*), resulta ser un hito clave para el reconocimiento de NNA como sujetos de derechos, lo que desde la profesión surge la responsabilidad de consagrar los derechos de NNA en la práctica de la misma, siendo una responsabilidad ética el estudio de los derechos de NNA y obligaciones de la sociedad, con la finalidad de proteger el desarrollo integral, en la que NNA disfruten de los derechos que se les reconoce. Por lo tanto, el comprender a NNA como sujetos de derechos y con capacidades al igual que los adultos permite para el quehacer profesional situarnos como garantes de dichos derechos que actúan en protección de estos, lo que permite ser un agente de cambio en la planificación pudiendo respetar el derecho a la participación de NNA,

³¹⁵ Aguirre et al., 2021b. (pp. 173-174).

proporcionando un valor importante a sus opiniones, además de consagrar sus opiniones y puntos de vista en la intervención profesional, o así mismo evaluar políticas o planes de acción al alero de sus derechos reconociendo su autonomía, capacidades y experticia en temáticas de niñez y adolescencia, porque no existe una persona más experta en niñez que los mismos niños y niñas.

2.1 Desafíos para el Trabajo social

Durante el desarrollo de este proyecto, se ha evidenciado la necesidad de un cambio a nivel cultural sobre la forma en cómo la sociedad concibe a la niñez y adolescencia, en la que se ve limitado su protagonismo e incidencia a nivel social, político y cultural. Es esencial brindar a NNA, espacios donde puedan participar activamente, la cual se dé en todas las áreas en las que estén presentes dichos sujetos/as, y no limitar su participación sólo al ámbito educativo. Siguiendo la misma línea, es fundamental que desde la profesión se faciliten los espacios a niños y niñas, y se planteen nuevas estrategias que garanticen la participación, teniendo en cuenta que la sociedad actual la componen personas muy diversas, especialmente en el área de educación, en la que se producen nuevas situaciones que requieren que el sistema educativo sea flexible para acomodarse a las distintas particularidades individuales, a fin de ser consideradas a la hora de diseñar modelos o propuestas acorde a éstas. Para que efectivamente se considere la opinión y participación de NNA, se hace preciso que como profesión se articulen las redes no sólo con la comunidad educativa, sino también a nivel comunitario, ya que al trabajar a nivel local y territorial permite asociarse con diversos representantes relevantes para la niñez y la adolescencia, como son la familia, vecinos/as, Municipalidad, autoridades, entre otros, lo que permitirá que se lleguen a más personas para que conozcan y escuchen las necesidades o sentires identificados por los propios NNA. Además, es imprescindible que los/as trabajadoras sociales durante su ejercicio profesional incluyan al plantel educativo, así como con redes comunitarias y equipos multidisciplinares, primordialmente en este caso, trabajar colaborativamente con el profesorado, lo que permite poder intervenir en las necesidades, dificultades y conflictos en todos los miembros que componen la comunidad educativa.

Los procesos de trabajo a nivel territorial en materia de niñez y adolescencia evidencian una alta capacidad de propuesta e innovación para la generación de políticas públicas, ya que los actores locales son grandes conocedores de su propia realidad proporcionando las materias en las que requieren de intervención. Por lo que, la inclusión de las personas y sus

experiencias territoriales de trabajo en relación a niños y niñas, se consideran como un aporte necesario para la integración de las políticas sociales, debido a que influyen en la mejora de condiciones para el desarrollo de NNA³¹⁶.

3. Implicancias para la política pública

El derecho a la educación es aquel que sienta las bases para la comprensión y ejercicio de todos los demás derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, por lo cual se considera como un derecho estratégico³¹⁷. El no ejercer el derecho a la educación podría significar la debilitación de otros derechos, ya que genera una limitación en las posibilidades de acceso a la información, comprensión e incidencia sobre otros derechos. Desde lo expuesto, recae la importancia de contar con políticas sociales que contribuyan a la consagración del derecho a la educación de NNA, lo que requiere de una voluntad política para incorporar las opiniones de dichos grupos en la planificación de políticas que buscan modificar la realidad de estos sujetos/as que merecen estar en la esfera pública y abandonar aquel papel que se les ha otorgado históricamente, como seres del mundo de lo privado para lograr dotarse de visibilidad política³¹⁸.

La voluntad política es aquel punto relevante que influye en que se modifique la realidad para dar solución a diversas problemáticas sociales, que en este caso particular tienen que ver con evitar la deserción escolar a través del desarrollo del compromiso del estudiante con su establecimiento. Sin embargo, esta voluntad política solo existe en la realidad concreta en términos de la subvención escolar entregada a los establecimientos, dichas subvenciones se otorgan con la finalidad de mejorar las condiciones de desarrollo de los establecimientos educacionales, lo que influye de manera minoritaria en la atención de la problemática actual sobre deserción escolar. En términos de avances de dicha voluntad política, en la actualidad se cree que ha aumentado, debido a la preocupación de las figuras políticas actuales, considerando que el actual gobierno busca poner énfasis en la niñez y adolescencia, desde este punto se considera relevante la consagración del derecho a la participación desde la preocupación de los Estados Parte del mismo.

En consideración de las implicancias de la investigación como un aporte a la generación de conocimientos para la generación de políticas públicas en educación, se cree relevante desde los hallazgos de la misma el

³¹⁶ Zanzi, 2005, como se citó en Aguirre et al., 2021c. (p. 175).

³¹⁷ UNICEF, 2022b.

³¹⁸ Cussianovich, A., Márquez, A. 2002b.

desarrollo de un rol de *Estado responsable y promotor*, que no sólo crea condiciones generales para el despliegue de iniciativas de actores, sino que también deba intervenir y suscitar directamente en funciones relacionadas a la calidad de la educación y el desarrollo de personas resilientes, y asimismo, lograr la equidad, igualdad de oportunidades y bases culturales de integración social para alcanzar una ciudadanía democrática³¹⁹.

A medida que avanza el tiempo, con los diferentes actores políticos a lo largo del periodo, se ve como se busca fortalecer la educación pública, aunque se mantiene la privatización de esta mediante los sistemas de rendición de cuentas basadas en el desempeño³²⁰, esto considerando que las políticas desarrolladas hasta el pasado año han sido realizadas desde una perspectiva de desempeño profesional y académicos de las instituciones educacionales chilenas. Desde el avance de las políticas sociales, se observa cómo el Estado intenta compensar las fallas del mercado en la educación, donde después de la dictadura en 1990, se comienza a resarcir por medio de acciones estatales el mejoramiento sistémico de los procesos educativos³²¹. Estas estrategias abordaron programas de mejoramiento educativo, de condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la inversión en infraestructura, materiales, etc., y de igual manera, se introduce una reforma curricular de la educación Parvularia, primaria y secundaria que implicó la actualización de los programas de estudio, por último, se amplía la cobertura educativa en los niveles preescolares y secundarios.

Según el desarrollo de políticas públicas en educación, se evidencia la creciente preocupación con el pasar de los años en relación a la implementación de políticas y sus consecuencias en el quehacer educativo, las evidencias demuestran que la implementación de las mismas es un desafío, ya que pocas veces el impacto en la praxis educativa resulta en lo esperado y, no raramente, incluso, avanza en dirección contraria al originalmente diseñado³²², tras los 40 años de reformas, se han instalado un marco regulatorio y un conjunto de políticas educativas que enfatizan principios diversos y siguen motivacionales muchas veces antagónicas desde la competencia a la colaboración, desde la selección a la inclusión y desde la imposición de apoyo externo a la creación de capacidades internas³²³. Aunque esta incoherencia del sistema debería disminuir con las

³¹⁹ Cox, C., 2003h.

³²⁰ Bellei, C., Muñoz, G., 2021a. "Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo. Un análisis de largo plazo del caso chileno". (pp. 1-41).

³²¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2004, como se citó en Bellei, C., Muñoz, G., 2021b.

³²² Spillane et al. 2002; Saetren, 2014; Rigby et al, 2016, como se citó en Aziz dos Santos, C. 2018a. "Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile".

³²³ Aziz dos Santos, C. 2018b.

reformas del último gobierno de Sebastián Piñera (2018-2022) con la *ley de inclusión y de la nueva educación pública*, la implementación de esas reformas es un punto clave. Asimismo, la interacción de estas leyes con un financiamiento a la demanda y un sistema de **accountability** (*compromiso*) altamente demandante es un desafío que se ha mantenido con el pasar de los años³²⁴.

Hasta el presente año, la agenda política en educación a lo largo de la historia se ha ido modificando; no obstante, se evidencia el poco avance en materias de CE, lo que sopesa una preocupación respecto a la consideración del desarrollo de una participación activa de los/as estudiantes en las actividades académicas, curriculares o extracurriculares, contemplando que el compromiso escolar es una variable clave en la deserción escolar. Esto puesto que, el abandono de las etapas educativas no es un acto repentino, sino más bien un **proceso dinámico y acumulativo**. Por lo cual, se considera que el rol desempeñado por el Estado y también de cada gobierno de turno, no se ha logrado evidenciar a tiempo las dinámicas del proceso de dirección escolar hasta el día de hoy, reproduciendo de tal manera una realidad compleja, en términos de la alta ausencia llegando al abandono de la escolaridad de muchos/as niños, niñas y adolescentes en el aula, la cual recae en la interrogante de: ¿Qué se puede realizar hoy para modificar dicha realidad?.

En base a interrogante planteada anteriormente, en base a los datos recopilados en la presente investigación se identifica la necesidad de entrelazar recursos, donde la academia, específicamente aquellas orientadas al área de las Ciencias Sociales, desde su amplio manejo de la compleja realidad social trabaje de manera conjunta y de forma interdisciplinaria con aquellos actores políticos que inciden en la realización de políticas públicas orientadas a la mejora en el ámbito educacional pudiendo ampliar su mirada de la realidad, considerando el compromiso escolar como un factor multidimensional en el que influyen contextos y relaciones que se dan en un ambiente escolar, tomando en consideración a la ciudadanía, sus necesidades, problemáticas y también fortalezas, contemplando que las políticas sociales son aquellas que se caracterizan por constituirse en la *provisión pública de bienes y servicios*³²⁵ destinados a la protección de una población, frente a riesgos vitales e intergeneracionales³²⁶. Desde esta perspectiva, las investigaciones sociales permiten que un investigador/a desde su papel social se desempeñe como un productor de conocimiento; no

³²⁴ Aziz dos Santos, C. 2018c.

³²⁵ Aguirre, A., 2009, "Política social e indicadores distributivos. Elementos para una caracterización de la política social en Chile". Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N°22. (pp. 231-248).

³²⁶ Esping-Andersen, G., 2000, "Fundamentos sociales de las economías postindustriales".

obstante, la producción de conocimientos desde la investigación supone una complejidad para salir desde las instituciones y sus marcos normativos hacia la realidad social³²⁷.

Bórquez (2021), exhibe que los antecedentes científicos son fundamentales para sustentar la toma de decisiones y generación de buenas políticas públicas; empero la relación ciencia-política no ha sido lo suficientemente fluida, debido a la serie de limitantes de cada sector y las propias interacciones del entorno³²⁸. Por lo cual, se evidencia la importancia de entrelazar las decisiones políticas con el avance teórico y metodológico que ofrecen las investigaciones sociales respecto de la complejidad de la realidad social, considerando desde el desarrollo de la investigación analizada que las opiniones vertidas por NNA inciden en la construcción de políticas públicas que les afectan directamente en su realidad, si bien las instituciones deberían usar la información científica para la toma de decisiones y generación de políticas esto aún se ve lejano en la realidad, y se sostiene a la hora de analizar las políticas públicas y reconocer los vacíos de información respecto a los destinatarios de las mismas, siendo que al considerar para la planificación de las políticas los/as destinatarios y sus opiniones podría incidir en la pertinencia de la política a implementar, esto considerando desde los hallazgos de la investigación cómo por ejemplo, la importancia que otorgan NNA estudiantes a los factores contextuales y relacionales que tienen incidencia con el ambiente educacional que, en relación con la política *-Seamos Comunidad-* del actual gobierno resulta ser incidente con los objetivos que busca cumplir la misma en relación al desarrollo de un compromiso escolar o bien, un ambiente educacional grato que considera la salud mental de los estudiantes como un factor importante.

La necesidad del uso de información científica para la toma de decisiones, indagación otorgada por investigadores y no por asesorías técnicas, podría resultar como una estrategia a la hora de producir políticas sociales, sobre todo considerando aquellas investigaciones que se realizan con la coautoría de NNA, con la finalidad de acercar a aquellos actores políticos a la realidad concreta, dinámica y compleja de los mismos, además de otorgarles un rol de actores que pueden incidir en su realidad.

Desde lo expuesto, surgen una serie de desafíos para la esfera pública y privada desde la dicotomía de los ámbitos familiar y político, donde el segundo elemento entendido como un lugar de convivencia entre ciudadanos, de discusión de la comunidad para lograr una articulación

³²⁷ Pacheco, T., 2017. "La investigación social como actividad institucionalizada y como experiencia socio-histórica". Cinta de moebio, N°58. (pp. 47-60).

³²⁸ Bórquez, R., 2021. "Brecha entre la investigación científica y las políticas públicas en Chile, el caso de la investigación relacionada con el cambio climático".

democrática entre “gobernantes y gobernados”³²⁹. Por lo que, al existir una discusión y la conformación de saberes desde la investigación y, en este caso Co-investigaciones, la responsabilidad de tomar en consideración la producción de conocimientos de la academia para la elaboración de políticas públicas eficientes y eficaces para abordar las problemáticas sociales y las necesidades de las personas.

Desde el caso particular, se considera fundamental otorgar una posición de expertos/as a la niñez en temáticas que les inciden e involucran directamente como sujetos a quienes se destinan aquellas políticas públicas orientadas a la educación. Desde el desarrollo de conocimientos de la investigación, se reconoce la importancia de las percepciones recabadas por niños y niñas COI, así mismo la importancia de tomar acciones concretas sobre la deserción escolar, para lograr prevenir la misma en relación a sus dimensiones (afectiva, cognitiva y conductual), y del mismo modo los factores contextuales y relacionales que permiten desarrollar una participación activa en los procesos educativos de cada estudiante. Para esto se estime relevante, es necesario la incorporación de estrategias del profesorado para la activación de la comunidad estudiantil desde el involucramiento de las familias en actividades extracurriculares, como también la inclusión de la opinión de NNA en las metodologías educativas.

Desde el punto de vista de las estrategias del gobierno actual, se reconoce la preocupación por los altos índices de ausentismo y deserción escolar (*véase el punto 1 del presente capítulo*), surgiendo desde la discusión de la esfera pública y privada la política “*Seamos Comunidad*”, la cual busca dar respuesta a los efectos de la crisis sociosanitaria por la pandemia por Covid-19, desde el apoyo a las comunidades educativas y sus integrantes en factores relacionados con la convivencia escolar, salud mental, recuperación integral de aprendizajes, mejoras en las condiciones de infraestructura, conectividad y transformación digital y la retención de estudiantes en el sistema educativo³³⁰.

En relación a la presente investigación, la política “*Seamos Comunidad*”, dentro de una de las acciones en concreto está la ***Revinculación y Garantía de Trayectorias***, siendo su objetivo principal garantizar de forma integral las trayectorias educativas de NNA, implementando un sistema de garantía de la continuidad y trayectoria educativa integral, con expresión nacional, regional, territorial y en cada

³²⁹ Hernández, L., 2019. “Esfera pública y esfera privada”. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales N°35 (pp. 155-162).

³³⁰ Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022. “Calidad Educativa”.

centro educativo³³¹. Si bien la política anteriormente nombrada llega a dar respuesta a una problemática actual y contingente, a modo de reflexión como investigadoras se reconoce la respuesta retardada a la problemática, ya que dicha política es generada cuando los índices de deserción son sumamente altos, del mismo modo en términos de ausentismo. Sin embargo, la política propuesta llega como una esperanza a intervenir las dificultades, dando respuesta desde la planificación de estrategias para posibilitar respuestas estatales informadas, flexibles y oportunas que permitan detectar, revincular y asegurar la permanencia de NNA excluidos o en potencial interrupción de su proceso educativo.

Por consiguiente, desde la caracterización de problemáticas a partir de la investigación e identificación de articulaciones necesarias para la retención escolar, se reconoce la preocupación del gobierno actual para involucrar estrategias públicas de monitoreo y evaluación de las trayectorias educacionales (desde la política Seamos Comunidad); sin embargo, es posible analizar que estas estrategias no consideran el concepto de **compromiso escolar** como aquel que permite generar alertas para la prevención de los factores de riesgos en el ámbito educativo, desde el monitoreo del mismo, sino más bien dicha política intenta disminuir las consecuencias biopsicosociales de la crisis sociosanitaria por COVID-19.

Desde allí, recae la importancia de generar políticas públicas que involucren las opiniones, investigaciones sociales y discursos en relación al compromiso escolar, factores contextuales y relacionales en correlación a los efectos de estos frente a la problemática de deserción escolar. Dicho concepto permitiría garantizar el derecho a la educación, desde el desarrollo de herramientas predictivas que contemplen aquellas áreas que producen un compromiso escolar, por ejemplo la consideración los factores del compromiso efectivo, a juicio de las investigadoras responsables del presente, conforma un papel importante para desarrollar un sentimiento afectivo positivo hacia las escuelas, la cual se traduciría en la identificación del/la estudiante con la comunidad estudiantil, y desde este modo evitar la ausencia en las aulas o bien, como consecuencia última la deserción escolar. Desde lo expuesto, resulta de suma importancia la consagración del derecho a la educación desde la planificación de la agenda política, considerando que los dos grandes grupos de socialización de niños y niñas son la familia y la escuela, siendo ésta última el contexto en el cual pasan la mayor parte de su tiempo adquiriendo conocimientos y normas, a lo que también otorga importancia que dicho lugar es aquel en donde normalmente se conforman

³³¹ Ministerio de Educación, 2022a. "Revinculación y Garantía de Trayectorias Educativas". Objetivo General.

los grupos de pares, los que inciden en la formación de un individuo y así mismo transformar los factores contextuales-relacionales en elementos que permitan medir el compromiso escolar, la influencia de la comunidad educativa, y por tanto, una estrategia de monitoreo para la prevención de la deserción escolar y el ausentismo que día a día crece en términos porcentuales.

Referencias

- Aguilera Valenzuela, D. del C., & Espinoza Gutiérrez, C. B. (2021). *Estrategias de promoción de compromiso escolar e inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales: aproximación a las perspectivas de profesionales y asistentes de la educación* [Universidad de Valparaíso]. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc/6596>
- Aguirre Muñoz, P., Allendes Guerrero, A., González Ortega, N., & Jeldes Pizarro, A. (2021). *Percepciones de Niños, Niñas y Adolescentes Co-investigadores respecto a la participación y otros derechos* [Universidad de Valparaíso]. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc/6396>
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva Familia-Escuela: Un programa audiovisual para padres. *Psyche*, 14(2), 149–161. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282005000200012>
- Apud, A. (2003). *Participación Infantil*. UNICEF. https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf
- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M. P., & Castro Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–18.
- Armijo Galeas, W. X. (2017). La Inteligencia Emocional y sus Efectos en el Comportamiento Disruptivo, en los niños de los Sextos años de Educación Básica de la Unidad Educativa La Maná en el periodo lectivo 2016 – 2017 [Universidad Técnica de Cotopaxi]. <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/4296/1/UTC-PIM-000094.pdf>
- Arteaga, L. H. (2019). Esfera pública y esfera privada. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 35, 136–137. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1989.136-137.70649>
- Aziz dos Santos, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e

implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf

Barcia Lehmann, R. (2022). El principio de la autonomía progresiva. En I. R. Ballesté & A. M. Miranda (Eds.), *Comentarios a la ley sobre garantías y protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia* (pp. 81–103). Tirant lo Blanch.

Barreto Trujillo, F. J., & Álvarez Bermúdez, J. (2017). CLIMA ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(2), 31–44.

Becerra Hernández, R., & Moya Romero, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente de deconstrucción. *Integra educativa*, 3(2), 133–156.
http://scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432010000200005

Bellei, C., & Muñoz, G. (2021). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo. Un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of Educational Change*, 1–41.

Biblioteca del Congreso Nacional. (2022, marzo 6). *LEY 21.430 SOBRE GARANTÍAS Y PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN]. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>

Bórquez González, R. E. (2011). *BRECHA ENTRE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE, EL CASO DE LA INVESTIGACIÓN RELACIONADA CON EL CAMBIO CLIMÁTICO* [Universidad de Chile].
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/102653/Brecha-entre-la-investigacion-cientifica-y-las-politicas-publicas.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Brea de Ascuasiati, L. M. (2015). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* [Universidad de Murcia].
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42306>

- Carmona Caldera, C. G. (2009). Política social e indicadores distributivos. Elementos para una caracterización de la política social en Chile. *Polis, Revista de La Universidad Bolivariana*, 8(22), 231–248. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682009000100014>
- Casassús, J., Froemel, J. E., Palafox, J. C., & Cusato, S. (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123130_spa
- Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2013). Investigación educativa e investigación en educación matemática. *Uniciencia*, 27(2), 19–38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475947763003>
- Castro Clemente, C., & Pérez Viejo, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 22, 215–226. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Educare*, 19(3), 1–32.
- CIAE-Universidad de Chile. (s/f). *Proyecto del CIAE estimará el riesgo de deserción del sistema educacional y sistematizará experiencias para prevenirlo*. CIAE - Universidad de Chile. Recuperado 2022, de https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=1330&langSite=es
- Comité de Derechos del Niño. (2018). *Biblioteca Digital*. Defensoría de la Niñez. <https://www.defensorianinez.cl/home-adulto/biblioteca-digital-adulto>
- Compromiso Escolar. Dimensiones del compromiso escolar*. (s/f). [Compromisoescolar.com](http://compromisoescolar.com). Recuperado el 12 de diciembre de 2022, de <https://compromisoescolar.com/compromiso-escolar>
- Cuevas-Parra, P. (2020). Co-researching with children in the time of COVID-19: Shifting the narrative on methodologies to generate knowledge. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 160940692098213. <https://doi.org/10.1177/1609406920982135>
- Cuevas-Parra, P., & Tisdall, E. K. M. (Eds.). (2019a). *CHILD-LED RESEARCH: FROM PARTICIPATING IN RESEARCH TO LEADING*

IT Addressing inequalities in decision-making. World Vision International.

https://www.researchgate.net/publication/334050544_CHILD-LED_RESEARCH_FROM_PARTICIPATING_IN_RESEARCH_TO_LEADING_IT_Addressing_inequalities_in_decision-making

Cuevas-Parra, P., & Tisdall, E. K. M. (2019b). Child-led research: Questioning knowledge. *Social Sciences (Basel, Switzerland)*, 8(2), 44. <https://doi.org/10.3390/socsci8020044>

Cussiánovich, A., & Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia*. Sename.cl. <https://www.sename.cl/wsename/otros/Hacia%20una%20participacion%20protagonica-savethechildren.pdf>

Defensoría de la Niñez. (s/f). *¿Qué se entiende por Autonomía Progresiva?* Defensoría de la Niñez. Recuperado el 05 de mayo de 2022, de https://www.defensorianinez.cl/preguntas_frecuentes/que-se-entiende-por-autonomia-progresiva/

Defensoría de la Niñez. (2019). *Propuesta Metodológica para la Participación Efectiva de Niños, Niñas y Adolescentes*. Defensorianinez.cl. <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/12/Documento-Participaci%C3%B3n-de-NNA-13-12-2019.pdf>

del Amo Rodríguez, S., Isabel, C. C., Landa Valencia, T., & Núñez Madrazo, C. (2014). Los retos y desafíos del facilitador en procesos de IAP. *Decisio*, 34–38.

del Río-Naveillan, X. (2019). Infancia y derecho a la participación en el contexto educacional chileno. *REVISTA SABERES EDUCATIVOS*, 78–95.

Delgado, P. (2019). *La importancia de la participación de los padres en la enseñanza*. Observatorio - Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion/>

Di Iorio, J., Lenta, M., & Gueglio, C. (2021). De la retórica a la gramática de la investigación con niñas, niños y adolescentes. *Sociedad e infancias*, 5, 121–132. <https://doi.org/10.5209/soci.71480>

- Díaz Hermosilla, M. J., Fernández Araos, N. E., González Ponce, A. N., & Páez Leal, K. (2021). *Compromiso Escolar y Factores Contextuales en tiempos de COVID19 en la Escuela Comandante Eleuterio Ramírez Molina D-426 de Quilpué. Significaciones de jóvenes co-investigadores/as desde una perspectiva participativa*. Universidad de Valparaíso.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 16, núm. 1, 101–113.
- Educrea. (s/f). *Las TIC y el desarrollo del aprendizaje en educación inicial*. Educrea. Recuperado el 12 de octubre de 2022, de <https://educra.cl/las-tic-y-el-desarrollo-del-aprendizaje-en-educacion-inicial/>
- Equipo del proyecto. (2017). “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1390–1396.
- Erikson, E. (1985). *Erikson El Ciclo Vital Completado*. Academia. https://www.academia.edu/38779034/Erikson_El_Ciclo_Vital_Completado_pdf
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías post industrial*. Grupo Planeta (GBS), 2000.
- Falcón, L., & Díaz-Aguado, M. J. (2014). Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares. *Comunicar*, XXI (42), 147–155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15830197016>
- Gibbs, L., Marinkovic, K., Black, A. L., Gladstone, B., Dedding, C., Dadich, A., O’Higgins, S., Abma, T., Casley, M., Cartmel, J., & Acharya, L. (2018). Kids in action: Participatory health research with children. En *Participatory Health Research* (pp. 93–113). Springer International Publishing.
- Glockner Fagetti, V. (2007). *Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales*.

TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales.

<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/478/475>

Glockner Fagetti, Valentina. (2006). *De la Montaña a la Frontera: Identidad, Representaciones Sociales y Migración de los Niños Mixtecos de Guerrero* [Universidad de las Américas Puebla].

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lac/glockner_f_v/

González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación

cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(29), 85–103.

<https://doi.org/10.35362/rie290952>

Greco, C., & Korzeniowski, C. (2017). Relaciones entre pares: aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria. *Revista Argentina de Clínica Psicológica XXVII*, 1–21.

Gutiérrez, M., Tomás, J. M., & Pastor, A. M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17–24.

<https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>

Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>

Hermosilla, I. (2022, marzo 7). *Ley de Garantías de Derechos de la Niñez: qué es y qué cambios implica la nueva norma*. BioBioChile.

<https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2022/03/07/ley-de-garantias-de-derechos-de-la-ninez.shtml>

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P.

(2006). *Metodología de la investigación 4ta edición*. McGraw-Hill.

https://www.academia.edu/29222520/Metodologia_de_la_investigacion_4ta_edicion_sampieri_2006_sampieri

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA*. McGraw-Hill.

<http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc/1385>

- Iglesias Ortuño, E., & Ortuño Muñoz, E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de trabajo social*, 31(2), 381–392. <https://doi.org/10.5209/cuts.53374>
- Jara Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368512>
- Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1–18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kindermann, T. A. (2016). *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (K. R. Wentzel & G. B. Ramani, Eds.). Routledge.
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J.-J., De-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M., & Fuster-Villaseca, J. (2018). School engagement: Development and validation of an instrument [Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento]. *Revista mexicana de psicología*, 35(1), 52–62. <https://repositorio.uautonoma.cl/handle/20.500.12728/5050>
- Liebel, M. (2007). Niños Investigadores. *Revista Encuentro*, 6–18.
- Llanos Román, G., & Valladares Gutiérrez, P. (2007). *JUNTA DE VECINOS INFANTIL: UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN* [Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106547/llanos_g.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Loachamin Tapia, L. T. (2018). *El apoyo de los padres de familia o representantes en el desarrollo del aprendizaje significativo en los niños y niñas del Primer Año de Educación General Básica del Jardín de Infantes Mercedes Noboa* [Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/17633/1/T-UCE-0010-FIL-258.pdf>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British*

Educational Research Journal, 33(6), 927–942.

<https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Magistris, G. (2004). *Responsabilidad parental y concepción del niño como sujeto de derecho: tensiones y compatibilidades*. *Academica.org*.

<https://www.academica.org/gabrielamagistris/9>

Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184.

<https://www.jstor.org/stable/1163475?origin=JSTOR-pdf>

Martínez Apráez, L. (2019). Víctimas, salvadores y el colapso de una ONG: beneficios y riesgos de la aplicación de metodologías participativas en el trabajo de organizaciones no gubernamentales. *Antípoda*, 35, 47–67.

<https://doi.org/10.7440/antipoda35.2019.03>

Martínez Muñoz, M. (2018). *Co-investigar con la infancia*. Enclave.

Evaluación y Enfoque de Derechos Humanos.

<https://www.enclavedeevaluacion.com/co-investigar-infancia/>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2018). *Resultados Educación Casen 2017*. Observatorio Social.

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_educacion_casen_2017.pdf

Ministerio de Educación. (2022). *REVINCULACIÓN Y GARANTÍA DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS. Objetivo general*. Seamos

Comunidad. <https://seamoscomunidad.mineduc.cl/revinculacion-y-garantia-de-trayectorias-educativas%ef%bf%bc/>

Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia.

(2022). *Calidad Educativa*. Subsecretaría de Educación Parvularia.

<https://parvularia.mineduc.cl/calidad/seamos-comunidad/>

Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J.-J., Saracosti, M., & de Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de psicodidáctica*, 23(2), 102–109.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>

- Molina Montoya, N. P. (2018). Aspectos éticos en la investigación con niños. *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 16(1), 75–87. <https://doi.org/10.19052/sv.4348>
- Montalvo Valencia, A. J. (2021). *Actividades lúdicas basadas en la aplicación de recursos recreativos para mejorar los patrones de comportamiento de los niños y niñas de primero de básica, en la unidad educativa particular San Francisco de Sales año lectivo 2019-2020* [Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20115/4/UPS-CT009041.pdf>
- Moscoso Loaiza, L. F., & Díaz Heredia, L. P. (2018). Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(34–1), 51–67. https://redib.org/Record/oai_articulo2740977-aspectos-%C3%A9ticos-en-la-investigaci%C3%B3n-cualitativa-con-ni%C3%B1os
- Mosteiro García, M. J., & Porto Castro, A. M. (2017). La investigación en educación. *SciELO Books*, 13–40.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). EL ROL DEL APOYO SOCIAL EN EL AJUSTE DE LOS ADOLESCENTES. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179–192. <https://www.uv.es/lisis/mjesus/8cava.pdf>
- Navarro, J.-J., de Toro, X., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Validación de un Instrumento de Medición de Factores Contextuales Relacionados con el Compromiso Escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 59(2), 109. <https://doi.org/10.21865/ridep59.2.09>
- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953–967. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152334>
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico* (J. C. Núñez, Ed.). Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Artículo 26: Derecho a la educación*. Noticias ONU.
<https://news.un.org/es/story/2018/12/1447521>
- Pacheco-Méndez, T. (2017). La investigación social como actividad institucionalizada y como experiencia socio-histórica. *Cinta de moebio*, 58, 47–60.
- Palumbo, M. M., & Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, 10(2), 1–13. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 0(27), 81–102.
<https://doi.org/10.5354/0719-529x.2012.27479>
- Pizarro Laborda, P., Santana López, A., & Vial Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas*, 9(2), 1–140. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0002.03>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed.). (2012). *Familia y Sociedad* (Vol. 26). HUMANITAS Revista de Antropología y Cultura Cristianas. <https://espanol.clonline.org/cm-files/2012/09/04/familia-.pdf>
- Prosser Bravo, G., Romo-Medina, I., & Rojas-Andrade, R. (2020). Niveles de participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones de educación ambiental en Hispanoamérica (1999-2019). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1–18.
- Quintero Jurado, J. M. (2017). La experiencia de confianza de los niños en proceso de educación musical: una relación del cuidado. *Revista Interamericana de Investigación*, 10(2), 165–185.
<https://www.redalyc.org/journal/5610/561059354011/html/>
- Ramírez, F. (2019). *¿Protege Chile los derechos de los niños, niñas y adolescentes?* CFCN, Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza Universidad de Chile.
<https://forestal.uchile.cl/noticias/158705/protege-chile-los-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes>

- Ramírez Serrano, M. del C. (2012). Tipos de problemas que deterioran la convivencia escolar. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1–17.
- Rao, D. B. (2003). *Successful Schooling*. Discovery Publishing.
- Real Academia Española. (s/f). *Participar*. RAE.es. Recuperado el 8 de abril de 2022, de <https://dle.rae.es/participar>
- Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2019). Implicación familiar y compromiso escolar: el desafío de crear puentes. *Revista Psicologia Da Educação*, 1(48), 25–34. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190004>
- Robles Garrote, P., & Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 18, 1–17.
- Romagnoli, C., & Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *VALORAS UC*, 1–9.
- Rujel Tubón, D. A. (2010). *Influencia de la indisciplina en el rendimiento escolar de los niños/as del primer año de educación básica de la escuela Humberto Albornoz de la provincia de Tungurahua cantón Ambato parroquia Huachi Loreto del periodo 2009* [UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO].
<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/4135>
- Sánchez Ilabaca, J. (1999). *Construyendo y aprendiendo con el computador*. Lima Foro Educativo 1997.
<https://isbn.cloud/9789562911771/construyendo-y-aprendiendo-con-el-computador/>
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme-Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66–79.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/23471>
- Saracostti, M., Caro, P., Grau, M. O., Kinkead, A. P., & Vatter, N. (2015). El derecho de participación en la niñez: alcances y desafíos para la investigación social. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 211–244.

- Saracostti, M., de Toro, X., & Veas, A. (2022). Presentación. ¿Por qué realizar investigación con niños, niñas y adolescentes sobre compromiso escolar? En *Pequeños grandes investigadores. Herramientas para que niños, niñas y adolescentes aprendan a investigar sobre compromiso escolar y otros temas*. Universidad Autónoma de Chile.
<https://ediciones.uautonoma.cl/index.php/UA/catalog/view/134/202/823-1>
- Saracostti, M., Lara, L., & Miranda- Zapata, E. (2019). Plataforma tecnológica de evaluación del Compromiso Escolar, Factores de contexto y reporte de resultados online: Breve Reporte Técnico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 193–212.
[http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7610/2049-7164-1-PB%20\(1\).pdf](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7610/2049-7164-1-PB%20(1).pdf)
- Saracostti, M., Miranda, E., Lara, L., Sotomayor, M. B., de Toro, X., Rossi, A., & Salum, S. (2021). Propuesta 13: Sistema de evaluación, seguimiento y estrategias de promoción de compromiso escolar para proteger trayectorias educativas diversas y significativas. En *Agenda Niñez y Adolescencia (2022-2026): Propuestas para una política pública integral* (pp. 92–95). Ediciones Universidad Autónoma de Chile.
<https://ediciones.uautonoma.cl/index.php/UA/catalog/view/103/154/463-1>
- Saracostti Schwartzman, M. (2021). “Concurso de Proyectos FONDECYT Regular 2021. Formulario FONDECYT Regular”.
- Scola, A. (2012). Familia y Sociedad. *HUMANITAS Revista de Antropología y Cultura Cristianas*. Pontificia Universidad Católica de Chile, 26, 5–16.
<https://espanol.clonline.org/cm-files/2012/09/04/familia-.pdf>
- Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. (2022). *Ley De Garantías, un hito en favor de la protección de niños, niñas y adolescentes - Servicio Mejor Niñez*. Mejorninez.cl.
https://www.mejorninez.cl/noticias/ley-garantias-Araucania_14-03-2022.html
- Shier, H. (2001). *Retomando los caminos hacia la participación: Aprendiendo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del café de Nicaragua*.

Harryshier.net. https://www.harryshier.net/docs/Shier-Retomando_los_caminos.pdf

Tomás, J. M., Gutiérrez, M., & Fernández, I. (2016). Predicción de la satisfacción y el rendimiento escolar: el compromiso como mediador / The prediction of the satisfaction and the school performance: the commitment as a mediator. *Revista Búsqueda*, 3(16), 7–19. <https://doi.org/10.21892/01239813.162>

Tomás, José Manuel, Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 119–135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>

Trujillo Casas-cordero, L. F. (2021). *Percepciones de los y las docentes sobre la importancia del vínculo profesor- estudiante y las estrategias para crearlo y fortalecerlo* [UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/6138/TPSICO%20875.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Uchile, D. (2022). *Deserción escolar: 50 mil estudiantes abandonaron el sistema educativo en el 2022*. Diario y Radio Universidad de Chile. <https://radio.uchile.cl/2022/11/11/desercion-escolar-50-mil-estudiantes-abandonaron-el-sistema-educativo-en-el-2022/>

UNICEF. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Convencion sobre los Derechos del Niño_0.pdf

UNICEF. (2019). *Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

UNICEF. (2022). *Módulo 2. Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes*. <https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%202%20derecho%20educacion.pdf>

Universidad de Valparaíso. (s/f). *Organigrama de la Universidad de Valparaíso, Chile*. uv.cl. Recuperado el 22 de noviembre de 2022, de <https://uv.cl/universidad/organigrama/>

- Universidad de Valparaíso. (s/f-b). *Visión y misión de la Universidad de Valparaíso, Chile*. Uv.cl. Recuperado el 05 de septiembre 2022, de <https://uv.cl/universidad/>
- Universidad Internacional de La Rioja. (2021). *¿Cuál es la importancia de la familia en la educación?* UNIR. <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/familia-educacion/>
- Villegas Pérez, M., Mortis Lozoya, S. V., García López, R. I., & del Hierro Parra, E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(1), 50–63. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.913>
- Viola, S. (2012). autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes en el Código Civil: una deuda pendiente. *Cuestión de derechos*, 82–99.
- Weihrauch, A. (2021, julio 20). *La participación de los niños y niñas en la investigación*. Humanium. <https://www.humanium.org/es/la-participacion-de-los-ninos-y-ninas-en-la-investigacion/>
- Zamudio Elizalde, P. D. (2021). El compromiso escolar de estudiantes de bachillerato en el contexto de aprendizaje en línea. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(ESPECIAL), 65–90. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.especial.447>
- Zapata Calderon, K. S., & Parada Botía, K. A. (2017). *Roles de Género y Estereotipos de Género en la infancia* [Universidad de Pamplona]. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/1710/1/Zapata_Parada_2017_TG.pdf

Anexos

Anexo 1

Entrevista semiestructurada a facilitadora de la investigación sobre el proceso de co-investigación CE.

- I. ¿En qué consiste el rol de los facilitadores durante el proceso de COI?.
- II. ¿Qué herramientas metodológicas se emplearon durante las sesiones para que niños y niñas participaran y logaran expresarse?.
- III. Con respecto a las sesiones, ¿cómo describiría la experiencia en cada establecimiento educacional?
- IV. ¿Cómo se configuran los procesos de co-investigación con niños y niñas en torno al compromiso escolar y los factores contextuales?
- V. ¿Cuál consideras que es la relación entre una investigación para niños/as y una para jóvenes/adolescentes?.

1. Espacio:

- ¿Cómo se ayudó a niños y niñas para garantizar que el proceso fuera inclusivo y accesible para los mismos?
- ¿Qué tipo de apoyo se les brindó a aquellos niños que estaban ansiosos, molestos o incómodos en la sesión?
- ¿Cómo se aseguró que los niños participaran lo antes posible dentro de la COI?

2. Voz:

- ¿Se realizó una lista de aquellos temas sobre los cuales se quería escuchar las opiniones de los niños?
- ¿Cómo sabían los niños que la participación en el proceso era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento?
- ¿Cómo les ayudó a expresar sus opiniones, mientras les daba información apropiada para su edad? ¿Se utilizó el concepto de autonomía progresiva para otorgar importancia a sus opiniones?.

- ¿Se les consultó sobre aquellas estrategias que les parecían más llamativas para el proceso de COI? Por ejemplo, dibujar, hacer videos, etc.
- ¿Cómo el proceso de COI les permitió identificar los temas que querían discutir?

3. Influencia:

- En consideración de los datos obtenidos ¿Se les informó a niños y niñas el alcance de la investigación?.
- ¿Para qué son empleadas las opiniones vertidas por COI dentro del proceso de investigación?.
- ¿Cómo se aseguró de que les niños tuviera oportunidades de evaluar el proceso a lo largo de su desarrollo?

4. Audiencia:

- ¿Saben niños y niñas cómo será el proceso de divulgación de resultados? ¿Se les comunicó cómo y cuándo se comunican sus opiniones?
- ¿Demostró interés por sus opiniones? así mismo ¿Demostró estar comprometido con las mismas, respecto de la influencia de sus opiniones en los contextos en que se desenvuelven niños y niñas?.
- ¿Se entregó un informe/registro o resumen de sus opiniones adaptado a su edad? En concordancia con la Autonomía Progresiva.
- ¿Cómo se aseguró de que se les diera la oportunidad de confirmar que sus opiniones fueron registradas de manera precisa?, como por ejemplo en la transcripción de los talleres, si efectivamente fue correcto como se interpretó/registró lo que dijeron niños, niñas y adolescentes.
- ¿Se les otorgó un rol en la comunicación de sus propias opiniones?
- Por último, en relación al proceso de co-investigación, ¿considerarías que el rol de los niños y niñas fue de colaboradores? o bien usted cree que el rol que cumplen es más bien consultivo? (SHIER).
- ¿Existe una responsabilidad compartida entre adultos y niños para la toma de decisiones dentro de la investigación? Por ejemplo, métodos de difusión, actividades para la recolección de percepciones, creación de la entrevista, ETC.
- ¿Existía un líder del grupo de COI? aparte de la persona adulta guía del taller.
- ¿Consideras que niños y niñas fueron auto-facilitadores y autónomos en el proceso de COI?.

- ¿Niños y niñas participaron en la creación de la pregunta de investigación? ¿Se les consultó? fueron colaboradores? decidieron solos?.
- ¿Participaron niños y niñas en el diseño de la investigación y los métodos empleados en la misma? ¿Se les consultó? fueron colaboradores? decidieron solos?.
- ¿Niños y niñas prepararon o seleccionaron los instrumentos de investigación? ¿o bien, esto se realizó de forma colaborativa?.
- ¿Reclutaron participantes para la participación de los talleres de COI? ¿Se les consultó? fueron colaboradores? decidieron solos?.
- ¿Niños y niñas participaron en la recolección de datos?.
- ¿Niños y niñas participaron en el análisis de datos y la obtención de conclusiones del estudio? ¿De qué manera colaboran, deciden o se les consulta respecto de los métodos de análisis de datos?.
- ¿Niños y niñas participaron o bien realizaron por sí solos un reporte de los datos recolectados? ¿Utilizaron sus propias palabras?
- ¿Niños y niñas participarán del proceso de comunicación de resultados? ¿Participando en actividades de difusión, planifican las mismas o bien se les consultó cómo comunicar los resultados?.
- ¿Los niños y niñas tomaron decisiones durante las actividades? Si es así, ¿en qué procesos fueron realmente incluidos?
- ¿Cuáles son los **desafíos** que identificas para la producción de conocimientos al alero de la COI?.
- ¿Consideras que pudiste apoyar a niños y niñas para que participaran eficazmente dentro del proceso?.

Anexo 2

Transcripción taller de co-investigadores. Establecimiento N° 1.

- ¿Tía, que va a hacernos?
- T: ...Y por lo mismo, la M. viene a vernos y le pueden hablar obviamente y hacerle preguntas también a ella. Ella tiene mucha más experiencia que yo en...
- M: M., así me dice, M. nomás.
- ¡Ah... ya me acuerdo de usted! Cuando nos dio el chip ese de...
- M: ¡Sí! De la Tablet (risas)
- Eso mismo, sí. Eso mismo.
- T: Ella es la M.
- M: No sé si quieren decir algo los niños. Ellos van a partir hoy día con su taller de co-investigación, segundo año... y bueno, queremos agradecer a la directora acá que nos está acompañando un ratito... eh, pero I. va a hacer la que va a estar a cargo en los talleres con los niños. Así que ellos inician su proceso de co-investigación.
- D: Encuentro que es una... yo no sé si ustedes lo han visibilizado, pero esta es una muy buena acción para incluir después ustedes en su currículum cuando tengan que postular con el ranking a la enseñanza superior y buscar la gratuidad. Este es un excelente (inaudible), entonces vamos a acompañarnos con M. para poder ir subiendo a la web todo lo que ustedes vayan haciendo, y lo más importante, es que socialicen esta experiencia. Estas son experiencias yo diría muy fundamentales, sobre todo por el tema de la agudización de la indagación, el trabajo en equipo, habilidades blandas, que son de alguna manera, las que ustedes utilizan todo el tiempo. Incluso lo que hicieron ustedes es que todos hablan al mismo tiempo. Este ejercicio, por ejemplo, podrían llevarlo perfectamente a la sala de clases, conversar con su profesor —profesora o profesor jefe—, así que yo los y las felicito
- Gracias
- D: Y pórtense bien, ¿ya
- Ya (al unísono y en volumen muy bajo).
- D: Cuídense. Gracias I.
- T: Muchas gracias a usted
- D: Estamos en contacto M.

- M: ¡Muchas gracias S., muchas gracias!
- T: Ya, la K. quería decir algo. K.
- Se me olvidó.
- T: Se te olvidó. Ya, no importa. Bueno, entonces yo me voy a presentar primero. Yo me llamo I.J., me pueden decir I. (sobrenombre) o tía I. Prefiero que me digan I., pero si están muy acostumbrados a usar el tía, me pueden decir tía I. Soy socióloga, salí el año pasado recién de la carrera, estude en la Universidad Católica en Santiago y estoy muy contenta de estar participando en estos talleres porque me encantan los niños y las niñas y me encanta el tema de la educación así que muy feliz de poder conocerles y trabajar con ustedes. Eh...C.
- Hola, eh... ¿estos talleres van a ser uno al mes?
- T: Uno a la vez, uno al mes, sí. Entonces nos vamos a ver desde aquí, en un mes más, y así, y vamos a ir haciendo distintas actividades. Eso también aclararles, como, este taller al final es como un co-investigación, entonces la idea es que, si bien yo vengo como a saber sobre ustedes, también la idea es que ustedes se involucren y si ustedes tiene como una idea sobre cómo puede ser el próximo taller o alguna idea como de actividad para que aprendamos, o si tienen dudas, lo que sea, me pueden como hablar y me lo pueden plantear y yo puedo como tratar de incorporar eso en los siguientes talleres, ¿ya? Como, no sé, algún tipo de juego que les ayudo a entender mejor las cosas y cosas así, me las pueden plantear, ¿ya? Me las pueden plantear al frente de todos o también me pueden hablar como a un lado para que no todos escuchen si es que tienen algo como más personal que decir, pero eso. Eh... ahora me gustaría conocerlos a ustedes: ¿quién se quiere partir presentando? (silencio) Partamos por acá y hacemos así.
- Ya, mi nombre es C.J., me pueden decir C., soy de 6º y...
- Tengo dos gatos (risas).
- T: ¿Qué te gusta hacer, C.?
- Jugar con mis compañeros.
- Jugar con mis compañeros. Ya, bacán, un aplauso para la C. (aplausos)
- Me llamo C.P., me gusta que me digan C (sobrenombre) y si no se puede C. (nombre de pila).
 - T: ¿Qué te gusta hacer? Eso se me olvidó preguntar
- Estar con mis compañeras.

- ¿Estar con mis compañeras? Ya. Bravo (aplausos). Dale.
- Mi nombre es E.A., me pueden E. (sobrenombre) o E. (nombre de pila) y me gusta dibujar.
- T: Dibujar. Ya, un aplauso pa' la E. Dale.
- Mi nombre es B.S., me pueden decir B. (sobrenombre) o B. (nombre de pila) y me gusta jugar mucho al fútbol y me encanta dibujar también.
- Y el *freefire*.
- T: ¿Qué?
- Y el *freefire*
- *Freefire*
- Me delataste (risas)
- T: Tengo hermanos también así que...
- Mi nombre es B.G., algunos amigos me dicen Benjiú, no sé por qué
- "Benjiú"
- "Benjiú"
- T: Benjiú. Ah...Benjiú. ¿Ya?
- Y me gusta pasar con mis amigos igual...
- T: Estar con tus amigos. Ya, bacán, un aplauso pal B. (aplausos). Dale A.
- Mi nombre es A.I., tengo 11 años y me encanta dibujar.
- T: Un aplauso pa' la A. (aplausos). Dale E.
- Me llamo E.V., tengo 11 años y me gusta estar con mis amigas y escuchar sus problemas.
- T: Entonces, habiéndolos conocido y escuchado, ahora vamos a hacer la primera actividad que es como un poco ayudarnos —o ayudarme a mí porque yo soy nueva, ustedes estuvieron con la P. ustedes el año pasado— como a recordar qué aprendieron o que hicieron ustedes el año pasado en los talleres. ¿Alguien se acuerda de lo que hicieron? Como... pueden ser como actividades, o también pueden ser como ideas, como conceptos que vieron y cosas así. Eh, dale.
- Las entrevistas.
- T: ¿Las entrevistas?
- Sí.

- T: Hicieron entrevistas.
- Sí. A profesores, a compañeros y a las demás personas.
- T: Perfecto. ¿C.?
- Era una actividad en que la profesora con un *PowerPoint* ponía la mitad de una imagen, y nosotros te... para el 18, y teníamos, por ejemplo, una bandera, la mitad, y teníamos que adivinar qué era.
- T: Ah, perfecto. ¿Qué más? ¿E.?
- Es que la mayor parte del tiempo hacíamos juegos. Jugábamos a que... por ejemplo el B. hace un dibujo y nosotros teníamos que hacerlo igual, o la E. o la C. hace un dibujo y nosotros teníamos que adivinar que era.
- T: Ya, bacán.
- Yo sé cómo se llama ese juego, el juego del teléfono parece.
- T: ¿El juego del teléfono? ¿Que había que adivinar lo que...?
- Dibujábamos
- Tía, en ese... en uno de esos talleres de exploradores jugamos... me acuerdo que un día jugamos un lotería, ¿se acuerdan? Jugábamos una lotería.
- T: Ya, ¿y les gustaba jugar?
- Sí (al unísono).
- T: ¿Les gustaba... sentían ustedes que aprendían jugando?
- Sí (al unísono)
- Nos reíamos mucho.
- T: Se reían mucho, lo pasaban bien. ¿Ustedes sienten que fue una buena experiencia los talleres del año pasado?
- Sí (al unísono)
- T: ¿Sí?
- Sí.
- T: ¿A., tú quieres decir algo? ¿No?
- Tía, (inaudible)
- T: Por eso le voy a preguntar más a la A., porque todos como que quieren hablar, entonces igualmente es necesario como la opinión de todo y de todas, entonces...Ya, entonces, ¿se acuerdan como de lo que

estaban investigando, como de qué preguntaban en las entrevistas?
¿Cómo sobre qué tema era? ¿C.?

— Sobre su vida.

— T: Sobre su vida.

— La vida de las personas.

— A mí se me olvidó hacer la entrevista (risas)

— T: Se te olvidó hacer la entrevista... y todos... ¿quiénes de acá entrevistaron? ¿Nadie hizo entrevista?

— Yo no

— Así como cuál es su nombre, su edad, cuando nació... (se escuchan conversaciones inaudibles entre los niños). Nos quedaban como dos clases y nos dijo como a la última. Por eso.

— T: Ah, ya. Les dijo como la última clase que tenían que hacer entrevistas.

— Sí.

— T: Ya, ¿y se acuerdan de lo que es el compromiso escolar? (se escuchan murmullos) ¿Se acuerdan de que vieron ese concepto al menos?

— Sí (al unísono).

— ¿Sí?

— Sí, lo pasamos, pero no lo hemos pasado hace tanto tiempo que (inaudible).

— T: Ya, eh... Entonces, el compromiso escolar básicamente es como algo muy importante para promover o para como motivar a todos nosotros — a los estudiantes en verdad—, a que quieran ir a clases. Básicamente es eso. Eh, aprender cosas nuevas, participar, como involucrarse con el colegio, ¿ya? ¿Y se acuerdan de que el compromiso escolar —que es este concepto como tan importante para motivar a los alumnos a que vayan al colegio— tenía tres dimensiones? ¿Cómo tres cosas de compromiso escolar? ¿No? (silencio). Habían tres tipos de compromiso, que nos indicaban compromiso escolar, ¿se acuerdan de eso? ¿No? Ya, se los voy a... vamos a hacer una ayuda memoria, ¿ya?

— ¿Compartir?

— T: Estaba... claro, hay como cosas que indican, por ejemplo... ya, el compromiso escolar, tiene como tres dimensiones, tres aristas, tres

ramitas. Esta el compromiso afectivo, que es como las ganas de ir al colegio, como cuánto yo quiero el colegio, como el cariño que le tengo al colegio por así decirlo, ¿ya? Y hay cosas que me indican que yo tengo compromiso afectivo. Por ejemplo, querer pasar...que me guste pasar tiempo con mis compañeros, o que me guste pasar tiempo con mis profesores, o tenerle cariño a cierto profesor y cosas así.

- Yo vengo al colegio solo por mis amigas.
- T: Entonces tú tienes un muy alto compromiso afectivo
- Yo tengo una motivación que son ellas y (inaudible)
- Y ver al niño que te gusta (risas)
- T: Y ver al niño que te gusta (risas de la tallerista). Ya, ese es el compromiso afectivo, como el cariño que le tenemos al colegio y que nos motiva también a participar en las actividades del colegio. Por otra parte, está el compromiso conductual, ¿ya? El compromiso conductual que es como, cuando lo niños se apegan o siguen las normas del colegio, como portarse bien, guardar silencio, no hablar con los compañeros de al lado, respetar a los profesores y profesoras, eh... y cosas así.
- Nuestros compañeros no hacen nin... eso no hacen nada de lo que dijo
- T: No respetan... no siguen las normas del colegio.
- No.
- T: Ya
- Algunos, pero la mayoría no.
- T: Algunos, pero la mayoría no siguen las normas. Entonces tienen un bajo compromiso conductual, ¿cierto?
- Sí (al unísono)
- T: Y, finalmente, está el compromiso cognitivo, que es como...eh...cuánto, como las habilidades que tenemos o las técnicas que aplicamos, para poder como estudiar. ¿Ustedes tienen como técnicas de estudio? ¿Hacen como resúmenes, o... no sé, destacan la información...? ¿tienen alguna técnica de estudio? ¿O solamente...? ¿Nadie estudia acá? (risas)
- Memorizarlo
- T: Memorizarlo, eso, o venir a la biblioteca y usar los recursos que tienen acá, que tienen muchos libros...

- Es que nosotros no somos de acá, somos de básica.
- T: ¿Y en básica tienen biblioteca?
- Sí (al unísono)
- Sí, pero...(se escuchan comentarios inaudibles)
- Son como muy infantiles a veces (se escuchan murmullos)
- T: No es tan bacán como esta.
- Tiene computadores, pero no funcionan y *nadien* pueden usar esos computadores.
- Es como la cuarta parte de esto.
- Es muy infantil
- T: Es muy infantil.
- Sí, todos son cosas infantiles.
- Nosotros somos de 6º y no hay nada así como pa' nosotr... pa' nuestra edad, y no más que puros libros muy infantiles.
- Sí.
- T: Ya (risas)
- Y cuando hay actividades, a veces nosotros no podemos participar, porque somos el curso más grande.
- Y somos los más desordenaos
- T: Ah, ¿son desordenados? (se escuchan conversaciones inaudibles)
Entonces, ahí podríamos como ligarlo con lo que estamos viendo y decir que su curso igual tiene como poco compromiso conductual, porque se portan mal, no siguen las normas...
- Es que... son como seis niños que se portan mal y eso afecta a todo el curso
- "El grupito". cuando los retan a unos nos retas a todos por igual.
- T: Ya, perfecto. Ya, entonces, ahora que vimos estos tres tipos de compromiso, que son el afectivo, ¿se acuerdan de lo que era el afectivo?
- Mm...no.
- T: como que les guste el colegio, venir al colegio porque les gusta juntarse con sus amigos
- Porque tenemos un motivo para venir

- T: Porque tienen motivos para venir, como porque le tienen afecto al colegio. El conductual, que es seguir las normas, que ustedes me dice que su curso tiene poco compromiso conductual, y el cognitivo, que es como tener técnicas de estudio. Ahora lo que vamos a hacer, quiero que ustedes con estos *post-it* —le voy a dar un poquito de *post-it* a cada uno—, sobre esta cartulina, como que, rellenen cuánto ustedes creen que los niños tienen de cada compromiso. Ahí les voy a explicar (se escuchan ruidos y conversaciones inaudibles que interrumpen a la tallerista).
- ¿Nosotros o los otros?
- T: Todos los niños de todos los colegios, ¿ya?
- No entiendo
- Yo tampoco
- T: Ya les voy a explicar bien. Por ejemplo, esto imagínense que es como una batería, que tiene de cero hasta cinco, que es el máximo. De cero a cinco. Entonces yo les voy a decir, si esta batería representara el compromiso conductual de los niños, ¿cuánto compromiso conductual creen ustedes que tienen los niños? No solamente de su colegio y de su curso, sino que los niños en general. ¿Cuánto compromiso conductual ustedes creen que tienen? Entonces con los *post-it*, deben rellenar desde aquí hasta dónde creen que tienen. ¿Se entiende ahí? (se escuchan sonidos de afirmación) ¿Sí? Ya. Entonces todos agarren como un pedacito de *post-it*...Toma A. (se escuchan ruidos de movimiento en la sala). Todos agarren unos pedacitos de *post-it* y vayan rellenando y después vamos a ver si están de acuerdo todos con la decisión. Traten de rellenar una pura fila, como de cero hasta acá (señalando un punto específico), no como todo esto. Son así como unidos por las puntitas. Ya, entonces vayan rellenando de compromiso afectivo, ¿cuánto creen ustedes que los niños tienen de compromiso afectivo, de cero a cinco? Vayan pegando los *post-it*, acá está el cero, ahí está el cinco (señalando ambos extremos)
- Ya, ¿quién apostaría más que eso?
- No, es que (inaudible)
- T: Pero pueden seguir tus compañeros también (silencio). ¿Hasta ahí?
- Mucho, yo creo

- T: Pero, ponlos así po', mira. Para que se...ahí. Estamos hablando de compromiso afectivo, este es como el cariño que le tienen a los amigos, a los profesores... (se escuchan ruidos en la sala) ¿Máximo?
- Máximo, máximo.
- T: Ya, entonces ustedes dicen que es cinco, que de cero a cinco, es cinco. Cinco, cinco.
- Sí po', si la mayoría tienen amigos.
- T: Ya.
- Somos muy pocos los que estamos solos en el recreo
- T: Porque la mayoría tiene amigos y son pocos los que están sentados en el recreo.
- Sí (al unísono)
- Algunos vienen con hartas ganas.
- T: Y vienen con hartas ganas...ya, entonces, ahora les voy a presentar los resultados reales... ¿se acuerdan que ustedes el año pasado hicieron una encuesta?
- Sí.
- T: ¿Contestaron una encuesta? Ya, acá tengo los resultados reales de compromiso afectivo. Ya, redoble de tambores... (se escuchan percusiones realizadas por les niños). Ya, ustedes pusieron que era cinco, y el compromiso afectivo real es 4,2. Igual es alto. ¿Por qué creen ustedes que no es cinco?
- Porque yo creo que igual se (inaudible)
- ¡Levanta la mano!
- Ah (risas)
- T: ¿Por qué creen que es menor que cinco, si ustedes perciben que es cinco? Dale C.
- Porque hay algunos que tienen amigos y otros no.
- T: Ya, ¿alguien más?
- Porque tienen conflictos.
- T: Porque tienen conflictos. ¿Alguien más?
- ¿Por qué tienen problemas?
- T: Tienen problemas...

- O algunos que se portan mal y eso afecta un poco.
- T: Algunos que se portan mal y eso afecta, ¿tú crees (inaudible) el compromiso afectivo? Como el cariño que le tengo yo al colegio, ¿ya?
- Porque a algunos niños les hacen *bullying*.
- T: A algunos niños le hacen *bullying*, ya, y puede que esos niños hayan respondido que no le tienen compromiso afectivo, que no tienen compromiso afectivo.
- Hay algunos que como no les gusta estudiar, no les motiva tanto venir al colegio.
- T: Que no les gusta estudiar y no les motiva tanto venir al colegio. Ya, perfecto. Entonces, eso, estuvieron igual súper cerca. Bueno, ahora tienen que rellenar de acá hasta acá...pueden sacar, pueden seguir en lo mismo pero sacar si es que creen que es más bajo, sobre compromiso cognitivo, o sea, cuántas técnicas de estudio utilizan los niños, cuántos usan la biblioteca, cuántos se esfuerzan de cierta forma como por estudiar y aplicar técnicas de estudio. De cero a cinco, recuerden. Sigán como una misma línea, para que no se vea como... (se escucha movimiento en la sala)
- 1%
- T: Ya, eso es como... ¿qué número dirían, un tres?
- Un 3,8
- T: ¿Un tres?
- Un 3,8, tía.
- T: ¿Un 3,8 ves tú?
- Sí, porque aquí está el cuatro tía.
- T: Cuatro, cinco, ya. Un 3,8.
- Sí.
- T: ¿Sí? Entonces ustedes pusieron que el compromiso cognitivo en los niños es 3,8, y es 3,7. Casi le achuntan.
- Ohhh (exclamando alegría)
- ¡Por uno! (risas)
- T: ¡Casi le achuntan! Ya, ¿por qué creen ustedes que el compromiso cognitivo de los niños es ese número? Dale.
- Porque la biblioteca y los cuentos que tienen son muy infantiles

- T: Porque la biblioteca y los cuentos que tienen...
- (Interrumpiendo) Porque la mayoría ya está como grande y ya crecieron un poco.
- T: Ya, ese es el caso más de...
- No nos gustan tanto las cosas infantiles.
- T: No les gustan tanto las cosas de la biblioteca. Eso es más el caso de tú colegio, y en general, ¿por qué crees que es 3,7...como de otros niños?
- Porque a algunas personas no les gusta estudiar
- T: Porque a algunos no les gusta estudiar. ¿C. tú tienes una idea? ¿No?
- ¿Y tú E.?
- T: ¿E.?
- Eh... yo creo que los computadores no están funcionando.
- T: Los computadores no están funcionando...
- Lo que nos hace más falta que (inaudible)
- T: ¿Y ustedes creen, por ejemplo, que los problemas que tiene su colegio y que ustedes me mencionan acá, por ejemplo, la biblioteca muy infantil o los computadores no funcionan, pasa ese problema en otros colegios?
- Yo creo que sí
- T: ¿Sí? Como que este problema...
- (Interrumpiendo) En la mayoría de los colegios
- T: En la mayoría de los colegios crees tú. Como que esto del compromiso cognitivo es así porque los problemas que ustedes tienen acá pueden pasar también en otros colegios, ¿sí?
- Sí (al unísono)
- Es que ahora en la adolescencia se está poniendo más rebelde.
- T: Perfecto. Ya, ahora, vamos a rellenar el compromiso conductual. ¿Cuánto creen ustedes que existe —no solamente en su colegio y en su curso—...? Conductual es como que sigan las reglas del colegio, ¿cuánto siguen los niños las reglas del colegio? (se escuchan conversaciones inaudibles y ruidos en la sala). Está en cero, ese es el cero y ahí está el cinco (señalando los extremos de la mesa).
- Uno

- Ahí
- Uno
- Igual hay hartos que siguen las reglas...
- Cinco, hazla corta.
- No...
- T: ¿No están de acuerdo con ese?
- Hasta acá.
- Mucho.
- Oye no siguen nada...
- No siguen nada ellos.
- No.
- T: ¿Creen que tienen más conductual que cognitivo?
- Ya yo creo que ahí.
- No, tía (se escuchan ruidos que interrumpen la frase)
- T: ¿Hasta ahí? ¿Sacamos este entonces?
- Sí.
- Hasta ahí.
- T: Ya.
- Un 2,3, por ahí.
- T: Un 2,5, pongámosle.
- Ya (al unísono)
- T: ¿Ya? Ustedes dijeron que es 2,5 el compromiso conductual...
- Yo creo que es como seis.
- T: ...y la encuesta, o sea, todos los niños que respondieron dicen que tienen un compromiso conductual de 4,8. O sea que se apegan mucho a las reglas.
- Sí, claaaro (irónicamente y con risas)
- Sí, claaaro, tía, sí claro (risas)
- T: Ya, ¿por qué creen ustedes que se...? (se escuchan risas que interrumpen a la tallerista). Recojan eso. Gracias. ¿Por qué creen ustedes que se diferencia tanto lo que ustedes piensan a lo que en verdad respondieron los niños?

- Porque... están mintiendo porque la mayoría no siguen las reglas.
- T: Están mintiendo porque la mayoría no siguen las reglas. ¿E.?
- Cada...cada niño se porta de diferente manera, y cada niño no cumple las reglas, aunque digan que no las cumplen.
- T: Ya, perfecto.
- Ella tampoco las cumple aunque sea tímida (risas)
- T: Todos contra la A. (se escuchan murmullos). Ya, perfecto. Entonces, eso, eh... ¿A alguien se le ocurre más por qué como que se diferencia tanto lo que ustedes piensan de lo que respondieron los niños y las niñas?
- Yo creo que lo de los niños y las niñas está mal, porque, en la de al medio de ésta de aquí, porque...eh...algunos niños...se me olvidó la pregunta...algunos niños se portan peor que las niñas.
- T: ¿Los niños se portan peor que las niñas crees tú?
- Sí (al unísono entre varias niñas)
- Sí, eso es verdad.
- No, tía, las niñas son más desordenadas.a
- De hecho, en la clase de nosotros de nuestro curso, están las niñas escribiendo, calladas, y lo únicos niños son... los niños son los únicos que hablan.
- Algunos (enfaticando)
- T: Ya.
- "El grupito"
- Ese grupito de siempre.
- T: El grupo de siempre es de puros hombres.
- Las niñas hablan, pero en círculo.
- Les da más vergüenza decir en frente de todos, pero a los hombres no les importa lo que piense la profesora.
- T: Ah, ya. Las niñas podríamos decir que son más respetuosas desde su perspectiva.
- Sí, algunos de los grupitos.
- T: Me imagino (se escuchan conversaciones inaudibles)
- No, tía, yo no soy de esos.

- T: Ya, ahora vamos a hacer otra actividad. Pásenme los *post-it*. Siéntense para que podamos...
- Los *post-it* (risas)
- "Los *post-it*" (con entonación chistosa)
- T: Los *post-it*, sí. Eh, ya, vamos a sacar esta de acá (se escuchan movimientos de mesas y/o sillas). Ya, tienen que recordar un poquito, ustedes ya me dijeron que ninguno hizo entrevista.
- ¡E.! (con entonación de molestia)
- T: Siéntate, E., para que podamos explicar. Ya, ya me dijeron que ninguno de ustedes hizo entrevista porque no alcanzaron, ¿cierto? Pero, hay niño de otros colegios con las que también se hizo talleres que si alcanzaron a hacer entrevistas, ¿ya? ¿Recuerdan que una entrevista es una forma de recoger información? Como preguntarle a alguien sobre un tema que a ustedes les interese investigar.
- Es que...como todo lo que nosotros trabajamos en el año se lo preguntamos a otras personas
- T: Exacto, como preguntarle a otras personas todo lo que ustedes trabajaron en el año. Entonces, ¿qué pasó con esas entrevistas que los otros niños hicieron? Que... están acá. Acá hay como extractos de esas entrevistas que indican como compromiso afectivo, compromiso cognitivo, etcétera. Entonces lo que ahora quiero que hagamos es, primero, un ejercicio sobre lo que es análisis de entrevistas, ¿ya? Como: qué es analizar. ¿Alguien sabe lo que es analizar?
- ¿Comprender las entrevistas?
- T: Claro, como estudiar las entrevistas y comprenderlas. Por ejemplo yo acá puedo como analizar esta biblioteca y puedo decir cómo, no sé, que hay muchos libros, que está muy ordenado, que hay trabajos, puedo describir la biblioteca y la estoy analizando de cierta forma, la estoy comprendiendo. Como porque puedo decir que esos libros están ordenados, puedo decir de eso, deducir, que esta es una biblioteca muy organizada, o por ejemplo, porque están las cartulinas ordenadas por colores. También yo puedo decir como: "oh, qué organizado". Entonces, en base como a características, cierto, voy analizando y comprendiendo cierta cosa. Entonces, lo que quiero que hagamos ahora es analizar las entrevistas, pero antes, quiero que hagamos como un ejercicio de analizar, ¿ya? Entonces, cada uno va a tener tres *post-it* uno, dos y tres—. Saquen tres *post-it* de acá. Vayan pasando para los compañeros

de al lado que no alcanzan. (se escuchan movimientos producidos por les niñes repartiéndose los *post-it*). Ya, entonces tienen los *post-it*, y saquen un lápiz cada uno (se escuchan movimientos de los niños tomando los lápices y risas de les niñes). ¿Todos tienen lápiz?

— Sí (al unísono)

— T: Ya, entonces lo que vamos a hacer es analizar una galleta, ¿ya? Entonces, todos vamos a elegir una galleta que queramos.

— Mm... ¡qué rico!

— T: Después las vamos a poder comer (se escuchan exclamaciones de entusiasmo). Por favor, no se desordenen tanto, ¿ya? Para que después podamos dejar todo ordenado. Espérense, no... ya, saca una más.

— ¡Perdón!

— T: Ya, todos saquen una galleta que quieran analizar. (se escuchan ruidos producidos por la manipulación de los paquetes de galletas). Ya pero, una... es una primero, después las vamos a poder comer.

— Uy (risas)

— T: ¿Ya sacaste una *cookie*, o no?

— ¿Cómo se llaman esas galletas?

— T: Es una galleta. (se escuchan conversaciones inaudibles). Ya, B., siéntate, por favor, para que mantengamos el orden. Ya.

— Si po', B.

— Yo tengo una

— T: ¿Todos tienen tres *post.it*? B., es una galleta, después vamos a poder comerlas todas (risas). Ya, ¿todos tienen tres *post-it*? ¿Sí? A., ¿tú tienes tres también? ¿Tienes dos? Te paso otro, toma. Ya, entonces lo que vamos a hacer, primero... No se la coman todavía po' (risas). Ya, primero vamos a mirar la galleta, y en un *post-it* vamos a decir qué podemos decir físicamente sobre esa galleta, la que tienen adelante, como: los colores, las formas, como, descríbanla solo mirándolas.

— Tía, ¿no se pasa?

— T: ¿Se te está pasando?

— No, es que...

— T: Ah, no. Si es que tienen... si es que se está pasando, pónganle dos, aquí hay más *post-it*, para que no se pase. Van poniendo uno abajo, si

es que sienten que se está pasando hacia la mesa. ¿C., te está pasando? ¿No?

— No.

— ¿Cómo se llama esa forma?

— T: ¿Cómo se llama esa forma? (preguntando al resto de los niños)

— Ondulada. Ondulado.

— Uy, saqué otra.

— T: Ya voy a ir leyendo en voz alta para que se vayan escuchando en el audio, ¿ya? Ya, la C. está poniendo "la forma es... ¿una onduladilla?" (risas) Puso "onduladilla". La C.: "la forma es muy linda y se ve muy rica" (risas). Tenemos acá al B. que puso: "esta galleta muy redonda y tiene mucho chocolate". El B. no ha escrito nada..."Café, es redonda" Buena, nadie había puesto el color, eso la A. lo puso. "Tiene chocolates de color, entre piel y café, se ve rica". Ya, entonces, ya anotaron las características físicas de la galleta. Ahora, esa es una forma de analizar la galleta, ¿cierto?, una forma de estudiar la galleta. Ahora quiero que huelan la galleta y en el otro *post-it* pongan solo qué olieron de la galleta, como... analizar la galleta por su olor. ¿Ya? Huélanla, y escriban lo que huelen (se escuchan conversaciones inaudibles). Ya, en el otro *post-it* escriban el análisis de la galleta desde el olor (silencio)

— Listo.

— T: ¿Listo? Voy a ir leyendo: "ésta galleta huele a chocolate", "olor chocolate", "huele a galleta" (risas), buena interpretación, "tienen olor a chocolate", todos pusieron el chocolate parece. El B....B., ya po'.

— Si po', B., ponte vio',

— T: "Huele a masa". Oye, la A. tiene análisis muy profundos, quiero que lo sepan. Ya, y finalmente se la pueden comer, y van a decir análisis del sabor. Pueden decir objetivamente, así como "sabe a chocolate" o, subjetivamente, que es más como lo que pensamos nosotros: "sabe rico". En el otro *post-it*, entonces, cómanse la galleta y en el otro *post-it* pongan como su análisis de gusto. Cómanse la galleta nomás. (risas)

— Esta galleta...sabe rico (risas)

— T: Pueden decir todo lo que quieran, si sabe...

— (Interrumpiendo) sabe a galleta.

— T: Si sabe añeja, o si sabe a... no sé...(se escucha una conversación inaudible entre una de los niños y la tallerista)

- Ya, listo.
- Esta galleta sabe rica, chocolate y vainilla
- T: ¡Buena! Ya, ¿alguien más quiere leer lo que puso de sabor? (silencio)
Voy a ir leyendo. ¿Qué pusiste B.? Lee en voz alta.
- Esta galleta sabe a chocolate y muy rica.
- T: "Esta galleta está rica y también sabe a chocolate" Ya, entonces, ¿entendieron un poco la lógica de analizar algo? Como, algo tan simple como una galleta se puede analizar como desde tres puntos distintos, como desde: el olor, desde el sabor y desde la forma, como cómo la vemos. Entonces, eso es como analizar, básicamente. Ahora pueden comer galletas, pero traten de hacerlo como calmadamente para que no ensucemos tanto, ¿ya? Vayan sacando galletitas, se las pueden comer. Ya, eh... ahora vamos a hacer otra actividad, la última ya, que es... eh, denme los *post-it* para poder guardar su respuesta. Gracias (mientras recibe los *post-it*). Ahora vamos a hacer otra actividad que es analizar, pero en este caso no vamos a analizar galletas, sino que vamos a analizar las entrevistas que hicieron sus compañeros de otros colegios. Gracias (mientras recibe los *post-it*). Ya, entonces, lo que vamos a hacer es que yo les voy a poner tres colores sobre la mesa... muchas gracias (mientras recibe los *post-it*). Les voy a poner tres colores sobre la mesa... ay no, son los mismos (risas de la tallerista). Verde claro, azul y verde oscuro, ¿ya? Y lo que quiero que hagan es que, con estos extractos que vamos a repartir entre todos...Vamos a darte un poquito a ti, un poquito a ti...Saquen como extractos de la mesa y los tienen que leer. No en voz alta, pero léanlos y analicen a que está respondiendo más su frase; puede ser a compromiso cognitivo, a compromiso conductual, a compromiso afectivo, o puede que no sea ninguna y que a ustedes se les ocurra una nueva forma de analizar la frase, ¿ya? (silencio)
- Permiso, tía, la voy a cambiar, que no me gustó
- T: (se ríe) Pueden tener más de una, pueden analizar más de una. De hecho, ideal si analizan más de una. Toma C. ¿Cuántas tienes?
- Dos
- T: Ya. Entonces, ahora... en el papel verde oscuro, van a...ustedes de cierta forma van como a apostar. Van a poner que frases de las que tiene corresponden a compromiso afectivo, en el verde oscuro. Sobre el verde oscuro pongan cuál de sus frases creen que corresponde al

compromiso afectivo, que está como indicando compromiso afectivo. ¿Quién da más? Pueden sacar más. ¿Ya? Yo después las voy a leer en voz alta para que podamos ir analizándolas. (silencio mientras les niños van poniendo las frases). ¿Ya? ¿Sólo esas?

— Sí.

— T: ¿Sí? Ya, entonces que tenemos acá. Esta por ejemplo, dice: "¿Qué estrategias crees que usan los estudiantes para aprender? Creo que usan la investigación por Internet. Estudiamos juntos y lo que no sabemos lo investigamos por Internet". ¿Ustedes creen que esta corresponde a compromiso afectivo? Que es como, cariño por el colegio, cariño por los compañeros... ¿o creen que corresponde a otra categoría? Puede ser compromiso conductual o cognitivo, también.

— Yo creo que esa.

— T: ¿Cuál?

— Eh, la verde.

— T: ¿La verde claro, o sea, la verde oscuro?

— Oscuro.

— T: Ya, ésta es de compromiso cognitivo porque estamos hablando de estrategias para estudiar, ¿ya? no es tanto que nos compromete con el colegio como afectivamente, sino que qué nos compromete con el colegio en términos como de habilidades para estudiar, de técnicas para estudiar. Ya, vamos con otra. Ya, ésta dice: "¿Cómo usted da cuenta de que un estudiante se siente a gusto en su curso? Cuando manifiesta que le agrada ir al colegio y echa de menos a sus compañeros y el entorno en que se desenvuelve" ¿Ésta es de compromiso afectivo?

— No

— Sí

— Esa la puse yo.

— Es la verde.

— T: Ésta es verd... ésta es de compromiso afectivo po'.

— No, la verde.

— T: Ésta es de compromiso afectivo, la verde.

— Es la verde (inaudible) Yo creo que...

— T: Ya, ésta es de compromiso afectivo, ¿ya?, está bien, está correcta.

— Sí (celebrando)

- T: Efectivamente como sentirse a gusto, que le gusten sus compañeros es compromiso afectivo. Ya, vamos a ver otra. Ésta. Eh, siéntate C. (se escuchan ruidos en la sala) Si quieres me las puede pedir y yo te las puedo pasar pa' allá, para que no te pares. Ya, ésta dice: "¿en qué medida tus compañeros y compañeras se sienten parte y cómodos en su curso? Cuando los profesores son amables o también los compañeros son amigos se sienten parte de ese lugar" ¿Creen que esta es de compromiso afectivo? ¿Sí? Bien, ya, bien, le achuntaron a casi todas, menos la primera.
- ¡Esa fui yo!
- T: Recuerden que el compromiso... ¿Fuiste tú?
- Sí.
- T: Bien C.
- Yo fui la segunda
- T: Recuerden que el compromiso afectivo es como tenerle cariño al colegio, estar motivados por ir porque les gusta juntarse con sus compañeros, tenerle cariño a los profesores y cosas así. Ya, en la verde clara, vamos a hablar sobre compromiso cognitivo. Recuerden que el compromiso cognitivo son las técnicas que usamos para aprender, entonces, siempre se va a hablar como de técnicas de aprendizaje en el compromiso cognitivo, ¿ya? Pongan sus frases, las frases que creen que van en compromiso cognitivo. Ahí les estoy tirando más, para que vayan...
- ¿Cuál era el compromiso...ese?
- T: El cognitivo son como las habilidades o técnicas que yo aplico para estar comprometido con el colegio en términos como de aprender. Usar la biblioteca, tener técnicas para estudiar... eh, ¿se entiende C.? Ya, bacán. Voy a leer las que pusieron en compromiso cognitivo. Voy a leer tres. Ya, acá una: "yo creo que algunos estudian con ayuda de algún adulto". ¿Creen que ésta es compromiso cognitivo?
- Sí.
- Sí
- T: Sí, porque está estudiando, ¿cierto?, es una forma de aprender estudiar con un adulto. ¡Bien! Un aplauso para la E. que la puso bien. Ya, ésta: "yo creo que lo que más he visto en mis hermanas es aprender viendo videos, buscar cosas en YouTube" ¿Ésta es compromiso cognitivo?

- No
- Sí
- T: ¿Quién dice que no?
- Yo
- T: ¿Por qué no?
- Porque la puse yo.
- T: (risas) Sí es compromiso cognitivo, está bien, porque estamos viendo técnicas de aprender y una forma de aprender también es ver videos en YouTube de cosas que queramos aprender. Incluso con juegos también podemos aprender, ¿ya? Otra de compromiso cognitivo es ésta, que está bien, que no sé quién la puso: "a ellos les gusta aprender, yo creo que se sienten bien cuando pueden responder, cuando saben las respuestas que uno pregunta". Ésta también es compromiso cognitivo.
- ¿Quién la puso?
- T: No sé quién la puso. No me di cuenta. Ya, finalmente en el azul vamos a poner compromiso conductual, o sea, seguir las normas, las reglas, todas las que vean de compromiso conductual. Acá hay más por si quieren... ¿Alguien se atreve a poner alguna, o dos, o tres?
- Yo (inaudible)
- T: Ah, perdón.
- ¿Cuál era el compromiso conductual?
- T: El compromiso conductual es como seguir las reglas, ser respetuoso...Si, ahí en el azul. Ya, voy a leer las que van poniendo. Pusieron: "haciendo las tareas, haciendo actividades positivas". Hacer tareas...
- Sí, está bien.
- No po', este es cognitivo, porque es aprender hacer tareas. Ya, veamos la del..." ¿Cómo se da cuenta de que el estudiante se siente a gusto con su curso? Ya, ese sentirse a gusto es afectivo, ¿ya? Ya, voy a darles un ejemplo de lo que es el compromiso conductual, ¿ya? para que se queden con eso y puedan como repasarlo en su mente. Eh... (tose).
- Está atorá la profesora (risas)
- T: Ya, no tengo ninguna de esas a la mano. Ah, acá hay una. Una compañera puso: "porque es respetuoso y hace caso". Esto es

compromiso conductual, ¿ya? como ser respetuoso con los demás, seguir las reglas (se escuchan conversaciones de los niños que interrumpen a la tallerista). ¿Ya, se entendió un poco mejor lo que son los compromisos? ¿Sí? ¿Se entendió C.? Ya, eso, se acabó el taller chiquillos, un aplauso (aplausos).

Anexo 3

Transcripción taller de co-investigadores. Establecimiento N° 2.

- T: Ya, entonces ahí estamos grabando. Ya, entonces los que estuvieron acá, que me acuerdo que son la A. (tallerista confirma su nombre, a lo que A. afirma repitiéndolo). A., la S., el D, no, B. y el D. (nombrándolos en orden consecutivo según la ubicación espacial de cada niño en la biblioteca en que se encuentran emplazados). Quiero que me cuenten de que se acuerdan sobre qué se trata este taller.
- ¡De que jugamos!
- Juegos
- T: ¿Juegan juegos?
- Sí, e investigábamos
- T: Investigaban, ¿Sobre qué investigaban?
- Los distintos tipos de investigación.
- T: Los distintos tipos de investigaciones que hay.
- Y como qué es la investigación.
- T: Ya, ¿y se acuerdan como de algunos conceptos sobre lo que investigaban o como... qué hacían? Además de jugar, obviamente (risas y luego murmullos inaudibles). ¿No se acuerdan mucho? T: ¿Y se acuerdan que el compromiso escolar tenía tres dimensiones? ¿Alguien se acuerda de alguna de esas dimensiones?
- Yo no
- ¿No?
- Querer cuidar el colegio
- T: Ya, esa es un ejemplo de una dimensión. El compromiso escolar tiene como tres ramitas: está el compromiso afectivo con el colegio, por ejemplo; el compromiso conductual, que es cómo nos portamos, y el compromiso cognitivo, que es como... aprender. ¿Ya? El compromiso afectivo es básicamente como el cariño que le tenemos al colegio, las ganas que tenemos de venir al colegio, y cosas así. El conductual es como qué tanto le hacemos caso a los profesores, por ejemplo, qué tan bien nos portamos y qué tanto compartimos las normas del colegio o las reglas del colegio. El compromiso cognitivo se asocia más como a las técnicas de estudio que usamos, o a cuánto leemos, o cuánto usamos, por ejemplo, ésta biblioteca para venir a estudiar o para venir a leer o aprender, y qué técnicas de estudio usamos. Eso es básicamente el compromiso escolar. Tiene como estas tres dimensiones o estas tres aristas que indican como que estamos

comprometidos escolarmente. ¿Ya? Como para aclarar un poquito a los nuevos... Ese es el tema sobre el que estamos siendo co-investigadores. ¿Ya?

- Para resumirles un poquito también, la idea es que esto es una co-investigación ¿Ya? O sea, yo los vengo a investigar a ustedes, pero ustedes también tienen que integrarse en la investigación, como participar, eh... y si ustedes tienen cosas nuevas que proponer, lo que sea, como formas nuevas de aprender, o que el taller cambie, o que hagamos más juegos, o lo que sea. Ustedes me pueden decir y yo lo puedo planificar para las próximas venidas ¿Ya?

- Entonces eso, un pequeño resumen de lo que se vio el año pasado, para los que se vienen recién integrando, y ahora igual me gustaría que nos presentáramos, para poder como conocernos, saber que les gusta, que les interesa, que les interesaría investigar más adelante y cosas así. Me voy a presentar yo primero, yo soy I., me pueden decir I. (sobrenombre), no es necesario que me digan tía I., porque igual soy joven entonces me siento (inaudible) si me dicen tía, pero igual si están acostumbrados a decir tía me pueden decir tía I., o I. como quiera. Soy socióloga, salí el año pasado recién de la universidad, así que estoy recién partiendo en el mundo laboral. Me encanta la investigación y me encantan los niños y me encanta el tema escolar, así que eso, estoy muy feliz de conocerles, eh... ustedes pueden hablarme en privado o pueden, si es que necesitan hablar cualquier tema más allá de la investigación, se pueden acercar a mí a conversar, yo estoy dispuesta 100% a escucharlo para lo que necesiten. Así que eso, estoy muy feliz de que ustedes sean partícipes de la investigación, muy motivada también de empezar este año investigando con ustedes. Eso, ¿Alguien quiere partir presentándose? (silencio) ¿No? (risas y luego una de las niñas indica que puede partir). Dale, D.

- Hola, Mi nombre es D.M., yo creo que ya varios de acá me conocen (risas), me gustan los gatos, paso la mayoría de mi tiempo jugando, y... eso. (aplausos).

- T: Ya, hacia la izquierda.

- Hola, soy A.B., y... me gustan los perros (casi inaudible)

- T: ¿Te gustan los gatos?

- Los perros.

- T: Uhh... tenemos *team* perros y *team* gatos (risas). ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- Mm... nada
- T: ¿Nada? ¿Descansar?
- Mm... juego
- T: ¿Te gusta el colegio?
- Eh... sí
- T: Ya, aplauso (se escuchan aplausos)
- Grande A.
- T: Recuerden hablar fuerte para que escuchen para que se escuche en la grabación
- Me llamo C.C., y... casi siempre me gusta pintar en mi tiempo libre.
- T: ¡Súper! Que entretenido. Un aplauso para la C. (aplausos). ¿Te gusta que te digan C. (sobrenombre)?
- Sí.
- Hola, soy N., a mí me gusta jugar en el teléfono...
- T: ¿Qué juegas?
- *Freefire* (con entusiasmo, luego se escuchan risas del grupo) Hay que darle emoción (risas). Y en mis tiempos libres juego a la pelota.
- T: ¿A la pelota? Buena, un aplauso para el N.
- Hola, mi nombre es B.D., me gusta el fútbol y en mi tiempo libre salgo a andar en bicicleta
- T: Buena, que entrete (aplausos). Le toca a la A.
- Hola, me llamo A. y en mi tiempo libre toco violín o dibujo
- T: Guau, ¡una artista! (aplausos). Última.
- La F.
- Hola, mi nombre es F.M., me gusta jugar a la pelota, en mi tiempo libre toco la viola y en me gustan los perros y los gatos.
- T: ¡Buenísima! Un aplauso (se escuchan aplausos). Bueno, ahora que nos conocemos y nos saludamos, vamos a hacer una actividad un poco como para seguir hablando del tema del compromiso escolar, ya que refrescamos la memoria de los conceptos, acuérdense del compromiso afectivo, cognitivo ¿y cuál otro?
- ¿Afectivo?
- T: Afectivo, cognitivo y falta uno... ¿se acuerdan?
- ¿Comportacional?

- T: Afectivo, cognitivo y conductual, que es muy parecido al comportacional de hecho. Ya, entonces, ¿se acuerdan que ustedes el año pasado —los que participaron— respondieron una encuesta?
- Sí.
- T: Ya, esa encuesta arrojó que tan comprometidos están los niños en general, porque ustedes no son el único curso que participa de este estudio, los niños en general con los que trabajamos, qué tan comprometidos están escolarmente. Entonces, ahora lo que quiero que hagan, es que, con los *post-it* que les voy a pasar (pausa mientras busca los *post-it*)
- Ah, las notitas.
- T: Sí, eh... quiero que rellenen un poco la mesa. Vamos a imaginar que la mesa es como un medidor. ¿Ya? Entonces, acá está el mínimo de la mesa (indicando un sector de la mesa) y acá está el máximo de la mesa. (se escuchan murmullos de los niños). Entonces con los *post-it*, ustedes lo que tienen que hacer es como ir pegando cuántos papelitos ustedes creen que los niños están comprometidos cognitivamente, es decir, cuánto estudian, cuánta motivación tiene por el estudio, afectivamente, es decir, cuánto quieren el colegio, y, ¿Cognitivamente, afectivamente, y...? Conductualmente, o sea, cuánto siguen las normas los niños y las niñas del colegio. Ya, entonces parémonos para poder rellenar con los *post-it* (se escuchan ruido de mesas y sillas siendo arrastradas). Ya, entonces, primero, vamos a dividir hojas así.
- Oh, *oh my God*, que bacán.
- T: Ya, vayan repartiéndolos para el lado. Entonces, vamos a partir...
- ¿De a uno?
- T: Sí, de a uno, como pegándolo así, por ejemplo yo creo que hasta acá llega la varita, por ejemplo, del compromiso cognitivo. ¿Quién apuesta más? compromiso cognitivo acuérdense que es como, qué tan comprometidos están los niños por estudiar, por aprender técnicas de aprendizaje. Este es el mínimo y allá es el máximo. ¿Cuánto le apostarían al compromiso cognitivo?
- Yo no mucho (risas)
- Una
- T: ¿Una sola persona solamente? ¿Nadie más? Ya.
- Yo
- T: ¿Otro más?
- ¡Uno y medio!

- T: Un poquito más. Recuerden que allá está el máximo, o sea que ni siquiera llegamos a la mitad.
- ¡No tengo "post-ins" (refiriéndose a los post-it)!
- T: Ay, perdón, toma. (se escuchan murmullos y movimiento en la sala). Ahí está
- ¿A ésta también? (señalando otro punto de la mesa)
- T: No, solo en esta parte. Vayan poniéndose para este lado (se escucha movimiento en la sala) ¿Ahí, tan de la (inaudible)? Acuérdense que es el cognitivo. Cognitivo es que los niños les gusta aprender, están comprometidos con aprender.
- Listo, hasta ahí nomás.
- T: ¿Hasta ahí?
- Sí (al unísono)
- T: ¿Estamos de acuerdo todos?
- Sí (al unísono)
- T: Ya, entonces si esto fuese del uno al cinco, o sea, del cero al cinco, ahí podríamos decir que es un dos y medio, ¿no? porque está como a la mitad de lleno.
- ¡Casi!
- ¿Un uno?
- T: Un dos y medio, porque está como a la mitad. Ya, entonces los verdaderos resultados del compromiso cognitivo... los tengo acá. Los verdaderos resultados del compromiso cognitivo son 3,8, o sea, un poquito más que dos y medio, nos faltó, entonces, al final lo que ustedes me están diciendo acá es que ustedes sienten que el compromiso cognitivo es menor del que declaran los niños en las encuestas. ¿Ya? Pero en verdad es un poquito más. Es como hasta acá (señalando en la mesa)
- (Inaudible) mienten.
- Dice la verdad (refiriéndose a lo construido en la mesa)
- T: ¿Ustedes dicen que las encuestas mienten?
- Sí, tía.
- T: Puede ser, porque yo... igual las encuestas son anónimas, entonces nadie puede como identificar quién respondió qué, entonces igual, sí, puede obviamente haber sesgo que es lo que se hizo cuando un niño como que miente para responder una encuesta, pero igual como son anónimas —o sea que los datos de ustedes no van a saberse como

quién respondió qué— puede que los niños respondan más con la verdad. Entonces, declararon un dos como cinco, y en verdad es un 3,8. Lo voy a anotar acá (pausa mientras anota). Ya, ahora, con los mismos *post-it*, pero por este lado, respondan cuanto... (se escuchan ruidos de movimiento en la sala). Todos para este lado. Respondan cuánto compromiso afectivo creen que tienen los niños con el colegio.

- ¿Qué es eso tía?
- T: Lo afectivo acuérdense que es como, querer venir al colegio, que les guste el colegio, querer a sus profesores, por ejemplo.
- Ah, lo pusistes bien po' B.
- T: ¿No tienen más? Saca más. (se escuchan murmullos, conversaciones inaudibles, movimiento y ruidos en la sala). Recuerden dejar que todos participen y pongan *post-it*. (conversaciones inaudibles). Ya, le pusieron más que al cognitivo. O sea, que creen que...
- (Interrumpiendo) Falta más, falta más, falta más, falta uno mío.
- T: Ahí el D. está diciendo que falta uno.
- Esos son dos.
- ¡Falta uno!
- Yo quiero uno.
- Ahí.
- T: Ese es el máximo. Casi es el máximo. ¿Pondrían el máximo? Ah, ¡pusieron cinco! Ya, porque creen que los niños tienen un compromiso afectivo con el colegio.
- Me gusta jugar
- Por los recreos
- Porque me gusta jugar con los amigos y (inaudible)
- T: Por los recreos, porque les gusta ver a sus amigos dice A.
- Vienen a jugar a la pelota
- Porque han pasado muchos años acá.
- T: Alguien tiene otra...
- (Interrumpiendo) porque les gusta investigar.
- T: Porque les gusta investigar (risas)
- Porque han pasado muchos años en éste colegio.
- T: También...
- Porque quieren aprender.

- T: La...la F.
- Porque... (inaudible) experimentar.
- T: ¿Porque quieren qué?
- Porque les gusta experimentar
- T: Porque les gusta experimentar...ya, etcétera. Ya, entonces, ustedes pusieron que el compromiso afectivo es... (se escuchan ruidos en la sala que interrumpen a la tallerista). Chiquillos cállense, para que podamos escuchar todos. Ya, entonces ustedes pusieron que el compromiso afectivo era de cinco, y los verdaderos resultados son... — redoble de tambores— (se escuchan percusiones realizadas por los niños) 4,2
- Oh... (al unísono exclamando desilusión)
- T: Ya, pero estuvieron más cerca que con el cognitivo. Ya, ¡último! Vamos a sacar estos de acá (indicando los *post-it*), o los vamos a dejar y ustedes los pueden sacar y poner. Para este lado, todos córranse para acá.
- ¡Yo primero, yo primero!
- T: Ya cuanto compromiso conductual creen que tienen los niños, es decir, cuando comprometidos están los niños de los colegios de 5º básico —que ahora son 6º básico—, tienen con las normas del colegio, con respetas las normas. Le pueden sacar a eso o ponerle.
- ¿Y arriba?
- T: No, tienen que seguir para allá, hasta llenar el máximo si quieren seguir poniendo.
- ¡Vamos, vamos, vamos!
- T: Van a ponerle más
- Le voy a meter uno más, listo
- T: Ya, quien apuesta más
- Yo pongo más cinco
- Uno más, listo
- T: Ahora vamos (se escuchan murmullos y ruidos en la sala)
- Ahí nomás, ahí nomás
- T: Ya, ¡le pusieron el máximo!
- Nooo, nooo
- T: O sea que ustedes creen que...
- Ta bien

- T: Ya, pero espérense, sinceramente, sin haber visto mis apuntes, ustedes creo que los niños tienen un compromiso conductual de 5 puntos. 5 de 5, o sea que tienen un 100% de compromiso conductual.
- ¿Qué es eso tía?
- Sí, tía
- T: ¿Sí?
- No, tía.
- T: El compromiso conductual es de 7,7 que es muy alto. ¿Por qué creen que los niños se compromete conductualmente? ¿Porque siguen las reglas, siguen las normas...? D., dale.
- ¿Porque los retan?
- Es N., tía (risas)
- T: Se me confunden (risas) ¡Es que son muy parecidos! (risas). ¿Ya, qué más?
- Porque las tías nos retan
- T: Porque las tías nos retan, ¿qué más?
- Y las mamás también.
- T: Y las mamás también (risas) Chu... Puro miedo aquí. Ya, ¿qué más? ¿Quién más? A., eh... F. (se escuchan conversaciones inaudibles). Silencio para que escuchemos a todos.
- Porque acá enseñan a respetar las reglas que ponen... y eso.
- T: Ya, A., ¿a ti se te ocurre algo?
- ¿Porque aprenden más?
- T: Eso es verdad, porque por ejemplo cuando uno... cuando nos quedamos callados en clase y le hacemos caso a la profesora de callarnos en clase, eso permite que todos aprendamos más, al final. ¿Cierto? Entonces puede ser que si los niños, como dice A., estén comprometidos conductualmente para aprender más. ¿Ustedes creen que el compromiso conductual, o sea, seguir las reglas, les sirve para aprender más?
- Sí.
- T: ¿Sí? ¿Creen eso?
- Sí.
- Porque nos retan (risas)
- T: (Risas) El F. sigue con que los retan. (se escuchan conversaciones inaudibles). ¿Lo mismo que al N.? (dirigiéndose a una de las niñas)

- Porque si no obedecen nos retan.
- T: Porque si no obedecen nos retan... Chuta, ya. Asientos. (se escuchan conversaciones inaudibles, sumado a ruidos de sillas y mesas mientras les niños se acomodan nuevamente en sus lugares).
- ¡Ya po, C., pásalo!
- Pásalo C.
- ¡Ya po, C.!
- Pásaselo a la I.
- Yo sé que te gusta el azul, pero...
- Tome I. (dirigiéndose a la tallerista)
- Ya, ahora lo que vamos a hacer...
- Pásalo, pásalo, pásalo
- T: Eh... ésta actividad se llama... ya, una vez que nosotros investigamos...D., dame eso. Un distractor en tu vida ésta (risas y luego final de la frase inaudible). Ya, ahora que ya recordamos lo que era el tipo de compromiso y ¿ustedes se acuerdan que también el año pasado aplicaron entrevistas? ¿Les dijeron que tenían que entrevistar a un adulto? Las entrevistas, para los que no estaban, son una forma para recolectar información para los investigadores. Entonces uno va, depende de a quien se esté investigando, por ejemplo, el caso de los chiquillos, tuvieron que entrevistar a un adulto, pero, dependiendo de lo que sea que queramos recolectar, podemos entrevistar a profesores, podemos entrevistar a niños más pequeños, a amigos también. Entonces, las entrevistas son una manera de recolectar información, ¿ya?, con preguntas que nosotros planificamos. Si queremos saber sobre la vida de nuestros amigos, le preguntamos cosas sobre la vida, si queremos saber cosas sobre el colegio de los amigos, le preguntamos solo sobre el colegio, y así, dependiendo de lo que queramos investigar, planificamos las preguntas de nuestra entrevista. Entonces, lo que hicimos fue hacer entrevistas —o sea, lo que hicieron porque yo no estaba en verdad—, lo que hicieron fue hacer entrevistas para recolectar información.
- Sí.
- T: Y ahora, la etapa que viene es analizar esas entrevistas. ¿Alguien sabe lo que es analizar las entrevistas?
- ¿Explicarlas?
- ¿Pensarlas?
- T: Sí, pensarlas.

- Como investigarlas de nuevo
- T: Investigarlas de nuevo. ¿A.?
- Eh... ay ya se me fue (risas)
- T: ¿La F.? ¿No se te ocurre? Ya, analizar es como... Eh, ¿Han cachao' cuando de repente en *Tiktok*... ustedes tienen *Tiktok*?
- Sí.
- No.
- Sí.
- T: ¿O *Instagram* o alguna red social?
- Sí (al unísono).
- T: Donde puedan ver videos de gente que hace como sobre... la ropa que se compró.
- Sólo Youtube.
- T: ...Entonces, lo que hacen es como... ya, ir a una tienda a comprarse ropa y después llegan con la ropa a su casa y dicen como "ya vamos a ver todo lo que me compre y vamos a puntuar lo que me compre". Entonces, sacan la polera, se la prueban y dicen como "mmm... me costó muy barata, entonces, estaba buena, pero me quedó chica". Entonces, ahí lo que está haciendo esa persona es como analizar la polera, la ropa que se compró. Entonces, eso es analizar algo, como... decidirlo y anotar a veces como lo que ves sobre esa cosa. Entonces acá podemos analizar cualquier cosa, por ejemplo, ese dibujo. ¿Qué podrían decir sobre ese dibujo?
- Eh... son niños estudiando.
- T: Son niños estudiando, ya, ¿de qué color es el pelo de la niña?
- ¡Rubio! (al unísono)
- T: ¿Y el pelo del niño?
- ¡Café! (al unísono)
- T: Y el libro... ¿Cómo está el libro?
- ¡Abierto! (al unísono)
- T: Ya, entonces todo eso se puede decir sobre esa imagen, ¿cierto? Entonces ahí estamos analizando lo que es la imagen. Entonces lo que vamos a hacer ahora, para que puedan entender un poco lo que es analizar, es que vamos a probar galletas.
- ¡Uhh! (al unísono y expresando entusiasmo)
- ¡Ya me dio hambre!

- T: Ya, entonces, vamos a probar primero una galleta y después se las pueden comer todas, pero primero partamos por una, ¿ya?
- ¡Sí! (al unísono y con entusiasmo)
- T: Ya, vamos a decir la que prefiramos de las tres, y lo que vamos a hacer... (se escuchan conversaciones inaudibles que interrumpen), lo que vamos a hacer con esas galletas, en un *post-it*... Todos tengan un *post-it* a mano. No, en verdad todos tengan tres *post-it* a mano.
- Yo quiero este.
- Yo quiero este... y este.
- Ya, y con los lápices...
- ¿Qué lápices?
- T: Agarran un lápiz *Sharpie* de los que les pasé.
- *Sharpie* (con acento gracioso)
- ¿A'onde están los *Sharpie*?
- ¡Tengo uno! ¡Verde!
- Yo tengo uno... (se escuchan conversaciones inaudibles y ruidos de movimiento en la sala)
- T: No se peleen (silencio).
- ¿Quién quiere el verde? ¡Lo cambio! Cambio el verde (vuelven a escucharse conversaciones inaudibles y ruidos). ¿Me lo cambiái? Buena.
- T: Entonces, todos agarran una galleta, de la que quieran.
- Listo.
- T: No se la coman todavía.
- Yo quiero el cigarro (se escuchan conversaciones inaudibles).
- T: Todos agarran una galleta. Ya, y en el papel, en el primer papel, vamos a anotar lo que vemos de la galleta. Cómo es la galleta por fuera. Anotemos en los papeles. En un papel, cómo es la galleta por fuera: tres características de la galleta por fuera.
- Parece cigarro (risas).
- T: Lo que ustedes quieran.
- ¿Puede decir como de qué color es?
- T: Sí, obvio. Todas las características físicas de la galleta están perfectas. Voy a ir un poco leyendo en voz alta lo que vayan anotando, ¿ya? Para poder registrando acá. Entonces, por ejemplo, la C. dice:

"tiene un color castaño", la S.: "tiene chocolate por dentro", ¡Bien! Acá el N.: "café claro", el B.: "es café claro"... ¡Se copiaron! (risas).

- El me copió a mí.
- T: Da lo mismo eso (risas). Eh... la A.: "tiene relleno de chocolate", bien. La F.: "es de color café claro, es redonda, tiene una forma de queque, tiene chocolate en el centro", y el A.: "redonda, tiene chocolate en el medio", Sí.
- ¿Cómo se escribe *beige*?
- T: B-e-i-g-j...g-e. Beige (deletreando la palabra y luego pronunciándola tal como se escribe). Ya, entonces, ahí ustedes están analizando la galleta desde cierta perspectiva, ¿cierto? como, por fuera. Ahora, ¿qué van a hacer? Oler la galleta y anotar en otro papel lo que huelen de la galleta.
- Esto lo voy escribir (inaudible) (risas de la tallerista).
- T: Entonces, todos huelan la galleta y anoten que sienten —no lo que sienten como sentimentalmente sino lo que huelen—. No como: "me recuerda a mi infancia" (risas). Digan así como: "huele a vainilla".
- "Huele a la galleta de cigarro" (risas).
- T: "Huele a que me la voy a comer", "Huele a la galleta Obsesión".
- ¡Listo, terminé! Ya terminé.
- T: Ya, si no se les ocurre nada no importa. Oye, el D. es el más (inaudible). Ya, el D. anotó: "huele a galleta de chocolate", ¡miren! (risas de la tallerista)
- Huele a... barquillo relleno con crema sabor chocolate.
- Huele a crema chocolate.
- T: Ya, ahora, ya que no se le ocurrió nada al B. y a N...
- Espérese tía.
- Huele a galleta.
- T: Ahora se la pueden comer y en el papel anotan a qué sabe. Pueden decir si es rica, si es mala, si es muy dulce, si es muy amarga, lo que quieran.
- ¿En cuál papel, tía? ¿En el mismo?
- T: En otro papel. En el tercero (se escuchan murmullos y conversaciones inaudibles).
- Mm... sabe a...
- T: Ya, quien quiere ir leyendo lo que va poniendo.
- Mm (saboreando la galleta)

- Cálmate (dirigiéndose a otra compañera). Ya po', S.
- T: ¿Quién quiere ir diciéndolo? A., ¿qué pusiste tú?
- ¡Yo, yo!
- T: Dale N.
- Tiene sabor a chocolate.
- T: Tiene sabor a chocolate. Eh, ¿B., tú?
- Estoy escribiéndolo, tía.
- T: A., D... el D. está listo.
- Es dulce, sabe a chocolate (riéndose).
- T: Es dulce y sabe a chocolate (risas). Dale (dirigiéndose a otra una de las niñas).
- Sabe a manjar.
- T: A manjar. La...
- (Interrumpiendo) ¿tení problema de gustos?
- T: Sin juzgar aquí. No se juzga a los compañeros. Espacio seguro. Ya (se escuchan conversaciones inaudibles). ¿Quién más? A., dale.
- Profe, y tiene... (inaudible)
- T: Es dulce y tiene sabor a chocolate. ¿Alguien más? (se escuchan conversaciones inaudibles y ruidos en la sala). ¿Quién puso sabor a chocolate? ¿La S.? La S. dice que sabe a chocolate.
- ¡Yo puse!
- T: Como que de repente voy a ir repitiendo lo que dicen porque...
- (Interrumpiendo) Es muy parecido a lo que puse.
- Tía, yo.
- T: Dale F.
- Sabe a chocolate y es muy rica.
- T: Sabe a chocolate y es muy rica. Ya, ahora se pueden comer las galletas que quieran, obviamente.
- ¡Gracias!
- Dos pa' mí. (se escuchan conversaciones inaudibles, risas y ruidos producidos por la manipulación del paquete de galletas).
- Ah, tía, mire! (se escuchan exclamaciones de las niñas)
- Son terrible coshino'.
- Ah, que pasa B. (risas)

- Tienen que limpiar todo, a lo aspiradora, así (sonido de succión imitando una aspiradora) (risas).
- T: Después tienen que dejar limpio. Tenemos que dejar limpio, así que vamos a dedicar un tiempo del taller a dejar limpio. Ahí traje jugos también
- ¡Ah! (con entusiasmo)
- T: Y traje jugo también. Oh, pero espérense, me faltaron dos que se me quedaron en el auto.
- Oh, tía. (con desilusión)
- Mm... (saboreando la galleta)
- La aspiradora (sonido de succión)
- En la cocina.
- T: ¿En la cocina? Ya, me voy a conseguir más ratito los otros juguitos, ¿ya? Ya, es que como eran cuatro al principio pensé que no iban a haber más. No pensé que se iban a motivar tanto en participar. Ya, entonces, lo que vamos a hacer ahora es que yo, en esas cositas, hay frases de las entrevistas que vimos. Vayan leyéndolas. Déjense una cada una de estas (se escucha música amplificada)
- ¡No tengo!
- T: Vayan repartiéndoselas (se escucha a una de las niñas cantando)
- ¡Esa es la tarea de música! (refiriéndose a la música que suena de fondo)
- ¿Qué es un (inaudible)?
- T: Porque es que la respondió. Quién respondió la entrevista, puede decir como: entrevistada, apoderada... Repártanse estos también.
- Aquí está.
- T: Repártanse esa y denle a la S. también que se está consiguiendo mascarilla
- ¡Aquí tengo!
- "...por qué medidas sus hijos y compañeros se sienten..."
- (Interrumpiendo) Pero lee bien po'.
- Momentito (continúa leyendo a un volumen inaudible)
- Dice: "que aprendan, aprendan, aprendan..." (risas)
- T: Ya, entonces, ahora lo que vamos a hacer (continúan escuchándose conversaciones entre las niñas) es que van a, dentro de los papeles que tienen, ¿cuántos papeles tienen cada uno? Pásale otro al D.

- Pásenle uno al A. Al A.
- T: A., ¿cuántos tienes?
- Uno.
- T: ¿Uno? Ya, acá va otro.
- Dale A.
- Grande A. (se escuchan murmullos y niños cantando fuera de la sala)
- T: Ya, acá repártanselas, pero... (murmillos). Es ilegal.
- Ese tiene tres.
- T: Ya, entonces, con los papeles que tenemos, lo que vamos a hacer es que ustedes me van a decir cuales creen que, cuáles de estas citas creen que se pueden asociar al compromiso cognitivo, que es como estar comprometido con estudiar, al compromiso conductual, que es estar comprometidos con las reglas y cuáles se corresponden al compromiso afectivo. Entonces partamos por el compromiso afectivo, ¿quién cree que tiene una cita de compromiso afectivo? ¿No?
- Eh... ¿yo?
- T: Acuérdense que el compromiso afectivo son como decir: "a los niños les gusta el colegio", "a los niños les gusta ir a jugar", o "a mí me gusta ir a jugar" si es que soy niño. Ya, ¿la A.? ¿A ver? Ya, la A. dice que su cita se... (balbucea) relaciona con compromiso afectivo. Dice —ya, esta es de compromiso afectivo, la A. está bien, se las voy a leer para que vayan entendiendo lo que es el compromiso afectivo, ¿ya?—: Por lo general los niños se sienten cómodos en sus cursos cuando son escuchados, cuando pueden compartir entre ellos, cuando sienten que no los dejan de lado sus compañeros, cuando tienen la palabra, cuando trabajan en equipo y se integra. Así, muchos ejemplos más". Esto lo dijo un profesor, y esto es compromiso afectivo, ¿ya? ¿Qué les llama la atención de esta cita? ¿Qué les llama la atención de esta frase? ¿Hay alguien que le llame la atención algo de esta frase? Así como que podamos decir, no sé: "el profesor se nota que...", o... ¿no? Vamos con otra.
- ¡Yo! ¡Yo quiero leerla!
- T: Ya, el A. estaba primero, lee tu cita. ¿La quieres leer?
- Después.
- T: ¿No? Ya, yo la leo. Ya, el A. también tiene razón, esta también es de compromiso afectivo. Dice: "en qué medida tus compañeros y compañeras se sienten parte y cómodos en su curso y escuela". La compañera dice: "cuando los profesores son amables, o también los

compañeros son amigos, entonces se sienten parte de ese lugar". ¿Les parece a ustedes que esto es compromiso afectivo?

— Sí (al unísono)

— T: ¿Sí? Ya, muy bien. La... pásasela al...

— *Okay.*

— T: Ya, vamos a leer esta y después la de la S. Ya, esta también es de compromiso afectivo, está bien. Dice: "porque se junta con su grupo y se ve que está feliz y cómodo" ¿Les parece que es compromiso afectivo?

— Sí (varios).

— T: ¿Sí? ¿Estamos todos de acuerdo?

— Sí.

— T: Ya, la S., después el D.

— No sé, tía.

— T: Ya, "apoderada: a él le gusta ir al colegio, está cómodo con los profesores, está cómodo con sus compañeros, está cómodo en el colegio en general". ¿Les parece que ésta es de compromiso afectivo?

— Sí.

— T: Ya, bien S. Venía el D. y después el B.

— Si po'.

— T: Ah, y la F. (se escuchan murmullos de les niñas). Ya, "yo siento que cuando hacen actividades donde los niños se comprometen, participan, cuando hacen ese tipo de actividades en los colegios, integran a los niños" ¿Sienten que este es compromiso afectivo? Muy bien. Ya, falta la F.

— Es un poco resumido, pero creo que sí.

— ¡Es mío!

— T: Ese es el tuyo (risas). Ya, la F., la entrevistadora dice: "¿cómo se da cuenta de que un estudiante se sienta a gusto con su curso y escuela? Mm... uno se da cuenta cuando ve a su hijo que va con ganas al colegio, que va entusiasmado, que le gusta ir". Efectivamente este es un compromiso afectivo. Y por último, el B.: "me doy cuenta porque cuando llega se siente cómodo" Bieeen (con entusiasmo). Ya, todos estuvieron muy bien en sus respuestas, un aplauso para ustedes (se escuchan aplausos).

— Oh, me siento halagado (risas).

- T: Ahora, vamos a ver el compromiso conductual. ¿Alguien tiene una frase que sea de compromiso conductual?
- ¿Qué es eso?
- T: El compromiso conductual es como hacerle caso a las reglas del colegio.
- "Él se porta..."
- T: "Él se porta bien porque le importa el colegio", "las reglas del colegio para él son importantes"
- Ah, ¡tía!
- Yo tengo una
- Yo sabía que tenía una...
- T: El N. tiene una.
- No, es de la otra
- T: ¿Del otr... no po' N. (inaudible y entre risas)?
- Ya, tía.
- T: ¿Tenís tú?
- Sí
- T: Ya
- Ah, tía, yo igual tengo una.
- T: El B.
- Oye esta no es mía
- ¡Ah, yo también tengo uno!
- T: Ya. Ya, vamos a escuchar la del B. Dice: "no sé, yo me doy cuenta porque ella quiere participar en todo lo que está en el colegio, cumple las normas del colegio, le gusta participar, quiere participar en todo". Normas del colegio: ésta es compromiso conductual, ¿ya, está bien? La F., y después el D. Ya, la compañera dice: "porque es respetuoso y hace caso", o sea que, compromiso conductual. ¿Quién más tiene? La C.
- ¡Yoooo!
- T: La C. y después el D. (risas). "Compañera: cuando es respetuosa con compañeros y profesores". Bien, compromiso conductual. Conductual es todo lo que sea de la conducta. Ya: "¿Cómo se da cuenta de que un estudiante quiere participar y está de acuerdo con las normas de convivencia en la escuela?". El apoderado dice: "pienso que eso se manifiesta en el interés y en la dedicación que le ponen". Esto también es compromiso conductual.

- ¡Ese es el mío!
- T: ¿Quién más? ¿Quién más tiene?
- Huele a chocolate...sabe a chocolate (isas)
- T: ¿Alguien más tiene de compromiso conductual que quiera compartir? Ya, nos falta la última, que es de compromiso cognitivo.
- ¿Qué era eso tía?
- T: Cuando el niño está interesado en participar de las tareas, cuando le gusta aprender estrategias de aprendizaje y cosas así. Ese es compromiso conductual
- Tengo uno.
- T: ¿Tienes uno? A.
- Yo, yo.
- Yo tenía dos de la primera...perfecto
- T: "Ya, yo creo que un estudiante se siente bien en su curso debido a ciertas acciones, como por ejemplo, estar más motivado, contento y con hartas ganas" Yo creo que esto es un poco más afectivo que cognitivo, porque el cognitivo se relaciona más como con hacer tareas, como con participar de actividades como académicas y cosas así (se escuchan conversaciones inaudibles entre los niños)
- Tenía dos de la primera.
- T: Vamos a repartir estos también, ¿ya? Para que vayan viendo. Mira esa A., por ejemplo. Aquí tengo más. ¿Alguien tiene de compromiso conductual?
- Yo no tengo de conductual.
- Yo tenía dos de la primera.
- T: Lean estas y díganme a qué les parece. Una y una, ya. ¿Ahora alguien me puede decir quién tiene de compromiso conductual?
- Yo no.
- Tía, yo no tengo.
- T: Ya, yo les puedo dar un ejemplo. Aquí tengo una. Dice: "Entrevistadora: *Okay*, la primera pregunta es: ¿cómo te das cuenta de que a una estudiante le gusta participar en clases y está de acuerdo con las normas de convivencia? Cuando quiere hacer sus tareas, hace las pruebas y las envía el mismo día". Aquí vemos un ejemplo de compromiso cognitivo porque hace las tareas, estudia, pero también de compromiso conductual, porque sigue las normas mediante eso. Entonces, en una misma frase podemos ver compromiso cognitivo y

también conductual. ¿S.? ¿Tienes alguno? Ya. Eh... si, este es afectivo: "yo creo que lo noto en el momento en que se levantan, están entusiastas con ir al colegio, uno los pasa a buscar y están contentos". Eso es más afectados, así como "me gusta el colegio" (se escucha nuevamente la música, lo que hace inaudible lo que menciona uno de los niños). No importa (en respuesta a la niña que había hablado). ¿Este de qué dices que es tu F.?

— Del...último

— Del último: del conductual

— T: Ya, escuchen este: "no solamente estudian la materia que logramos pasar en clases, sino que ocupan también las redes sociales, ocupan el paradigma de la conectividad para poder estudiar" Se ha ocupado también la conectividad: este es compromiso cognitivo, efectivamente, porque acá están estudiando como otros recursos además, para estudiar. Por ejemplo, computador. Muy bien F. Dame, A. (refiriéndose a uno de los papeles)

— Tengo tres

— Yo tengo cinco

— T: Afectivo dice el A. "Cuando los profesores son amables, o también, cuando los compañeros son amigos, se sienten parte de ese lugar". Bien, este es afectivo. Ya, se entendió...ahora vamos a hacer otra cosa. ¿Se entendieron entonces las dimensiones?

— Tía, ¿este qué es?

— Este... afectivo.

— T: Ya, entonces, este...ésta es la actividad respecto de los tipos de compromiso, ¿ya? Entonces, ¿hay algo de las frases que les haya como llamado la atención?

— No.

— T: ¿Nada les llamó la atención? ¿A.? Dale.

— Que todas esas cosas (inaudible)

— T: ¿Cómo?

— ¿Que todos esos cursos se llevan bien?

— T: Que todos esos cursos se llevan bien. Recuerden que esto es como... de todos los niños que participaron en el taller de los años anteriores, ¿ya? ¿Tú A.?

— No.

- T: ¿Nada? F., tú querías decir algo. ¿Qué te llama la atención? (se escucha a alguien cantando de fondo y ruidos en la sala). A la F. le llama la atención... ah, que ocupen las redes sociales para estudiar, lo encuentras interesante.
- Y este también.
- T: ¿Sí? Buenísima. A la A. le llama la atención este: el que... ya, acá una profesora dice que leer es súper bueno porque cuando leen están poniendo los cinco sentidos para servirse la información. Eso le llama la atención a la A. Ya, ¿hay alguien más que tenga una cita que le llame la atención? ¿S.? Ya, ¿nada más? Ya, súper entonces no hay más cosas que nos llamen la atención respecto a eso. Eh... eso, como, ¿tienen alguna reflexión respecto a la última actividad que hicimos? ¿Algo que decir? Además de lo que ya dijo la A., la F., el A... ¿no? ¿Nada más que decir?
- No (al unísono).

Anexo 4

Transcripción taller de co-investigadores. Establecimiento N° 3

- T: Entonces vamos a empezar a grabar, ¿alguien quiere partir presentándose? Eh, dale P.
- ¿Digo mi nombre completo?
- T: No, tu nombre nomás.
- Me llamo P. y lo que recuerdo del taller es que estábamos anotando las cosas que podríamos preguntar a nuestros compañeros, pero era como una cifra exacta, como a tres compañeros les puedes preguntar.
- T: Ya, perfecto, eh...vamos pa' allá. Dale...
- Me llamo A. y no me acuerdo.
- T: No te acordai de nada de lo que hicieron. Ya, bacán, después vamos a hacer como una ayuda memoria para que todos nos acordemos, ¿ya?
- Yo soy M. (nombre de pila), me gusta que me digan M. (sobrenombre) y el año pasado me acuerdo que hicimos entrevistas a nuestros compañeros y parece que a más adultos, así como a nuestras familias o algo así.
- Sí, a profesores.
- T: Ya, ¿quién de acá hizo entrevistas? Uno, dos, tres, cua... cinco personas, caleta. Recuerden hablar fuerte para que se pueda escuchar en la grabación porque igual hay como harto ruido ambiental. Ya, la M. entonces, ahora la C.
- Mi nombre es C., pero no me gusta que me digan C. (nombre de pila), que me digan de cualquier otra manera menos C. (sobrenombre)
- T: Ya perfecto.
- Y lo que me acuerdo es que hicimos varias entrevistas a profesores, a tu apoderado y también a un compañero, y también la última clase que hicimos con la A. la hicimos como lo que nos gustaría hacer cuando grandes y como las preguntas que le vamos a hacer a los niños del colegio.
- T: Ya, bacán, la C. tiene buena memoria al parecer.
- No (risas)
- T: Dale, A.
- Ehh... mi nombre es A. y yo me acuerdo de que la última vez hicimos... estábamos dando ideas para hacer preguntas a los niños de la escuela.

- T: Ya. Dale A.
- Eh, me llamo A., mi familia me dice A. (sobrenombre) y me acuerdo también de que hicimos preguntas exactas que teníamos anotadas en un libro que nos entregaron.
- T: Ya, súper. Dale S.
- Me llamo S. y me dicen S (sobrenombre) y mi familia me dice gordo y... lo que me acuerdo es que estábamos haciendo una entrevista y que entrevisté a un músico.
- ¿A un músico? ¿y fue interesante? ¿Fue una buena experiencia?
- Más o menos.
- T: Ya (risas), dale V.
- Yo me acuerdo que hicimos una entrevista y yo entrevisté a alguien (risas). Ah, me llamo V.
- T: Ya, bacán. Un aplauso para todos (aplausos). Ya, entonces, sé que tienen mascota, pero que no está acá, así que yo creo que para este año vamos a hacer una nueva mascota. Voy a traer... la próxima vez que venga voy a traer materiales para que hagamos una mascota, ¿ya? y la bauticemos todos. La M. tiene una mascota parece.
- La Lily Juana María.
- Ah verdad, Lily Juana María.
- Uh, yo me acuerdo de Juanito Pepito.
- T: Entonces, eh... bueno, obviamente ustedes (inaudible) como lo que han hecho un poco como ahí veo que tienen buena memoria.
- No.
- Cállate.
- No interrumpai.
- T: Entonces, eso, esta es una instancia de co-investigación, o sea, donde yo voy a estar investigándolos entre comillas a ustedes pero ustedes también tiene como que hacerse partícipes y por eso también queremos que sea como una instancia de respeto donde escuchemos a los demás compañeros, donde respetos la opinión de los demás, no interrumpamos, eh... y levantemos la mano cuando queramos dar nuestra opinión, ¿ya? para que todos podamos ser escuchados y escuchadas para que todos podamos sentirnos seguros de decir lo que estamos pensando. Eh, eso, entonces, ahora como que quiero

recordar, como refrescar un poco su memoria respecto como a lo que...
¿ustedes saben que esto es una investigación cierto? Ustedes son investigadores.

— Sí (al unísono)

— T: Ya, ¿y se acuerdan de lo que estábamos investigando?

— Mmm...

— No.

— Mmm... más o menos.

— T: ¿Se acuerdan del concepto de compromiso escolar?

— ¡Sí! (al unísono)

— T: ¿Y recuerdan que tiene como tres dimensiones el compromiso escolar?

— No (al unísono)

— T: Como que hay tres formas de medir el compromiso escolar, que son: el compromiso afectivo, que es como el cariño que le tenemos al colegio, a nuestros compañeros, a nuestros profesores... está el compromiso cognitivo, que es como las técnicas que tenemos para estudiar, que es, por ejemplo, usar la biblioteca o destacar o usar *post-it* o hacer resúmenes, como todas las habilidades y las estrategias que usamos para estudiar, ese es el compromiso cognitivo, y después está el compromiso conductual, que es como cuánto seguimos las normas del colegio, ¿ya? Esos son básicamente como los tres tipos de compromiso. Entonces, ¿ustedes se acuerdan que el año pasado tuvieron que responder como una encuesta? ¿Sí?

— Sí.

— T: Ya, ahí tuvieron que... al final los resultados que obtuvimos de esa encuesta —o que obtuvieron en verdad, yo no participé— fue como... qué tanto compromiso afectivo, cognitivo y conductual tienen los niños de su edad —o sea, de 6º básico— con el colegio. Entonces, lo que quiero que ahora hagamos es que, agarran un *post-it*, una cantidad de *post-its* cada uno... Para allá... Toma V.... y que, lo que vamos a hacer es que yo les voy como a expandir una cartulina... Toma C., M., y...

Ya, entonces, en esta cartulina —tengo uno *post-it* pegados— (se escuchan conversaciones inaudibles) porque hay algunos que se adhieren pegados de otras formas. Ya, entonces... (se escuchan ruidos de mesas y sillas en la sala) vamos a expandir esta cartulina y lo que

vamos a hacer, ya que ya nos acordamos... ¿Se acuerdan de lo que es el compromiso cognitivo, conductual y afectivo?

— No.

— No.

— T: Ya, yo se los voy a ir recordando pa' cada uno, ¿ya? Ya, entonces, pongan atención, porque tiene que rellenarlo. En esta cartulina tenemos, como piensan que es como una batería, como una pila, ¿ya? y lo que tienen que rellenar acá —ustedes van a ir llenando los *post-it*— es como: cuánto compromiso afectivo creen que tienen los niños de su edad con la escuela, o sea, cuando yo les pregunto como “cuánto compromiso afectivo tienen los niños con la escuela”, ustedes me van a decir del 0 al 5 hasta donde rellenarían, ¿ya? Entonces párense pa' que... ya, primero partamos con el compromiso afectivo. Recuerden que el compromiso afectivo es como el cariño que le tenemos a la escuela, a los profesores, como qué tan motivados estamos en venir al colegio como por el cariño o el afecto que le tenemos a los compañeros, a los profes, etc. Entonces, vayan rellenando, acá está el mínimo que es 0 y el máximo que es 5, ¿ya? Ya, miren, ahí el J.M., lo puso hasta ahí. Vayan como rellenando. Dale. Ya, ahí la A. puso. ¿Quién da más que eso? ¿Quién dice que es más alto que eso?

— ¿Qué dijo? (se escuchan conversaciones inaudibles)

— Tienen que ponerlas con cuidado po'.

— T: No pero está bien.

— No, A.

— Pero aquí falta otro, claro. Chiquillas intégrense para que ustedes también vayan aportando

— Y, yo voy a poner al medio. Yo soy chico malo, tía. Soy chico malo, pongo al medio.

— Ya, ¿ahí o más? Ahí tenemos como hasta 2,3 o 2,5.

— ¿Pero como el compromiso que queremos que tengan nuestros compañeros?

— T: Todos los niños de su edad, no solo sus compañeros. Esta es una encuesta que se aplicó a más de un colegio.

— Ah, entonces no.

— T: ¿Ya? Es como cuánto cariño creen que le tienen los niños en general al colegio, a su edad

- Ah, no.
- Sácalo, sácalo.
- T: Si po', por eso, es como en general, no pensemos como en los casos extremos, como...
- Quiero pegar siete.
- Ay, no sé yo.
- T: Ya, ¿lo dejarían ahí o le pondrían más?
- No, yo creo que le pondría menos.
- No, yo le pondría un poco más.
- T: ¿Le pondrías más?
- Un poco.
- Cero coma cero.
- Yo le voy a poner otro ahí.
- Cero como nueve.
- Yo le voy a poner (inaudible, se escucha mucho ruido en la sala)
- C., le puedes poner otro ahí.
- ¿Puedo poner en ese borde?
- T: Eh... donde sea. La idea es que traten de llegar como... el más de arriba es el último que (inaudible)
- Ahí ta'.
- T: Ya, entonces... ya, ¿hasta ahí? ¿Acordamos que hasta ahí? ¿Dónde lo puso la C. o más?
- No, menos.
- Ahí.
- Ahí está bien.
- C., eso es demasiado.
- T: Ya, ahí tenemos como 4,8.
- Esa no es la realidad.
- T: Ya, pero ese es el resultado de todos. ¿Estamos todos de acuerdo con la C. que es 5?
- No (al unísono).
- T: Ya, C., quítale.

- Yo creo que está bien (se escuchan conversaciones inaudibles y risas)
- Ahí nomás, ahí nomás.
- T: Ya, ahí, entonces ahí agregamos como hasta 3,1, ¿ya? ¿Estamos todos de acuerdo que es 3,1 de 5?
- No (al unísono)
- T: ¿Más o menos?
- Menos.
- T: ¿Menos? ¿Quiénes están de acuerdo que es 3,1? Levanten la mano. De acuerdo.
- Yo creo que un 3,5.
- 0,2.
- T: Ustedes piensan que es menos.
- Sí (al unísono)
- T: Entonces vamos a llegar a un acuerdo de que es 3, pero los resultados reales dicen que el compromiso afectivo de los niños es 4,2.
- Ahhh (al unísono y con desilusión)
- Ven, yo tuve *MasterCard*.
- Cállate.
- ... y no me quisieron hacer caso.
- T: Ya, ¿Por qué creen que se equivocaron? ¿Por qué ustedes pensaron que era menos?
- Porque tenemos un compañero que nunca viene al colegio.
- T: ¿Ya?
- Porque...
- Viene dos veces al año.
- T: ¿Qué más?
- Ustedes saben por qué, no se hagan.
- Porque le da flojera venir po'.
- Tiene una herida po', pobre T.
- Nooo, no tiene una herida.
- Me retó la C., tía, me hizo bullying.
- Pero igual, pobre T., tiene una herida.

- T: Ya, pero ¿por qué piensan que es más bajo que eso?
- Porque a nadie le gusta el colegio, porque escriben mucho
- A nadie le gusta la matemática.
- Eso (se escuchan conversaciones inaudibles)
- T: Ya, pero hablemos como de compromiso afectivo, como... ¿le tienen como cariño a sus compañeros?
- Es que si alguien no tiene amigos claramente no va a querer venir al colegio.
- T: Pero, ¿la mayoría de sus compañeros tiene amigos?
- Sí (al unísono).
- T: Ya, entonces, eso igual implica... (se escuchan carcajadas que interrumpen la frase) eso igual implica mucho compromiso afectivo.
- O sea, tienen amigos, pero...
- Yo no.
- Yo sí.
- Yo digo que no.
- Ella no es mi amiga pero nos llevamos bien.
- Ella es mi amiga, nos caemos mal pero es mi amiga (risas).
- T: Ya, ahora vamos a hablar del otro compromiso que es el compromiso cognitivo. Pueden seguir el mismo, seguir rellenándolo o quitarle, que es...
- ¿Podemos (inaudible)?
- T: Sí, sí. Eh... el compromiso cognitivo es como el compromiso... las habilidades que tenemos o las herramientas que usamos para poder estudiar. ¿Qué tanto compromiso cognitivo creen que tienen los niños de su edad?
- ¿A estudiar?
- Hay algunos que tienen un puro lápiz mina.
- ¿Para estudiar?
- T: Sí, para estudiar.
- A mí no me queda ningún lápiz mina.
- Ya, vamos donde está el A.

- Pero ocupen los que están aquí po', no sigan sacando.
- T: Lo que hay, lo que ustedes creen que hay de compromiso cognitivo (se escuchan conversaciones inaudibles entre les niños)
- Chiquillos, miren, tienen que ponerlos ordenados, se gastan muchos *post-it*.
- Como que ya se pasaron.
- T: Ya, entonces ustedes creen que... ¿están de acuerdo con que es hasta ahí?
- Nooo (al unísono).
- T: ¿No? ¿Menos?
- Menos.
- T: Entonces sáquenle.
- Tía, le falta más.
- ¡Sáquenle!
- C., el M. me dijo que fueron a buscar y que le decía*i* (inaudible).
- T: ¿Ahí? Creen que es como 2,5.
- Un 4.
- No, no, no.
- ¡No!
- T: V., tenemos que respetar las opiniones de todos para que todos estemos de acuerdo. Ya, entonces, el real compromiso cognitivo que hay es —las encuestas indican esto— es... redoble de tambores (se escuchan percusiones realizadas por les niños): 3,8.
- Ohh (exclamando desilusión)
- T: ¿Por qué creen ustedes que es menos?
- Porque hay como 20 compañeros que no llevan ni lápiz ni goma.
- T: Ya, ¿qué más? Hablando de ustedes mismos. Hablemos de ustedes mismos, como... háganse una autocrítica, ¿ustedes estudian?
- Nooo (al unísono)
- Más o menos.
- T: ¿Más o menos?
- Nunca leo los libros, se me olvida.

- Por ejemplo, el año pasado había que leer un cómic y lo leyeron como 5 personas, porque... a nadie casi le gustaba el tema entonces muchas veces ni siquiera hacían la prueba.
- ¿Cómic o manga?
- Yo leí un manga, yo leí 7 mangas de *Naruto*.
- T: ¿Ya, y porque creen ustedes que los niños tienen poco compromiso cognitivo?
- No sé.
- Porque... por la culpa de los papás.
- T: ¿Por la culpa de los papás?
- Sí.
- Nooo (al unísono).
- Los papás no le compran ná.
- Es que casi... (inaudible) nunca estudian, los papás se van a conversar, casi nunca les prestan atención, más que nada esto se ve en la clase de religión.
- Sí (al unísono)
- T: Ya, ¿qué más? C.
- En nuestro curso nos retan mucho porque somos muy desordenados y no les hacemos caso a los profes entonces hemos llevado mucho reto este año, como 3 retos por día.
- A mí me retaron un día nomas
- T: ¿un solo día?
- Sí, no pasa ná.
- T: Ya, ahora último...Eh, vamos... me di cuenta de que ni siquiera me presenté (risas) Me llamo I., por si acaso (risas)
- Yo pensaba que como no estaba ya se había presentado.
- T: No, no, se me había olvidado, es que como algunos se los dije, pero.... Me llamo I., soy socióloga y... eso, me pueden decir I. o tía I., como quieran, pero...
- (Interrumpiendo) I., I.
- Es muy joven para decirle tía.

- T: “Es muy joven para decirle tía” (risas). Tengo 25, ¿ya? (se escuchan conversaciones inaudibles y risas de la tallerista). Gracias.
- Yo por eso que a mis tías no les digo tía.
- T: Ya, ahora vamos a hacer el último compromiso que es el compromiso conductual... El V. está chocho con los *post-it*.
- ¡Córtala!
- T: Ya, el compromiso conductual es qué tanto seguimos las reglas del colegio (risas)...
- (Interrumpiendo) ¡Cero!
- T: ... y respetamos a los profes. Recuerden que esto es de todos los niños, no es su caso particular, esto nos respondieron todos los niños.
- Un dos, un dos.
- Ah, no, entonces...
- T: En general.
- Oye, los niños de la tía Cony la respetan bastante.
- T: ¿Y por qué ustedes no hacen eso, a ver?
- Nos cambió.
- ¡Listo!
- Depende de la escuela.
- Depende del clima.
- Yo creo que...
- Depende de si es pública o privada.
- T: Ahí saqué ahí saqué... ¿qué número creen que es? ¿Como un 3?
- Cero, bajo cero.
- Sí, como 3.
- T: 3 de 5.
- Yo diría que es un 2,5.
- T: ¿Un 2,5?
- O un 2,8.
- O un 4,1
- Yo digo que es como un cuatro coma...
- 2,8.

- 2,8 o un 3,8.
- 4,2.
- 3,4.
- 4,6.
- 3, 4 y listo.
- T: Ya, el compromiso conductual que los niños declaran en las encuestas —eso es lo que los niños dicen en las encuestas— es de 4,8.
- Ah mentira.
- Ohhh (exclamando sorpresa).
- ¿De verdad?
- Es falso.
- Es mentira.
- T: Hablemos de a uno. Ya, P., ¿por qué dices que es tan alto, y por qué tú crees que no es así?
- Porque se refleja en mi curso.
- T: Ya. ¿Sentémonos para que conversemos?
- Pero es que no es solamente en nuestro curso.
- No, en nuestro colegio. Es ordenado pero no cuando debe ser ordenado.
- T: Ya, la C. dice que el colegio es ordenado pero no cuando debe ser ordenado.
- En las clases no.
- Ya, ¿quién más? Levantemos la mano, para que se escuchen todos. La M.
- Yo creo que es la edad, como cuando uno empieza a ser más desordenado...
- (Interrumpiendo) la edad del pavo.
- ... y más irrespetuoso, y... yo creo que lo de la encuesta es mentira porque casi siempre en las encuestas uno miente.
- T: ¿Y por qué mienten en las encuestas?
- Para hacerse los bacanes.
- Sí (al unísono)

- Para que hablen bien del colegio.
- T: ¿Para que hablen bien del colegio?
- Sí.
- Las palomitas blancas.
- T: Las palomitas blancas dice la P.
- Las “vístimas”.
- T: Las “vístimas” (risas). V., tú estabas diciendo algo, ¿qué?
- (inaudible)
- T: ¿No? Ya, entonces, eso. Ahora... ya, vamos a sacar estas cosas. Quédense con 3 *post-it*. Con 3.
- Yo quiero 5.
- Yo quiero este.
- Saquen 3 *post-it*, porque vamos a hacer una actividad entretenida ahora (se escuchan ruidos de movimiento en la sala y conversaciones inaudibles entre las niñas).
- ¿Me lo prestai?
- Uno, dos, tres.
- Permiso, tía, saqué 3.
- Tía, no sé por qué pero los textos que me pasó apareció esto.
- T: Ay, sí, es una actividad, pero no la veas porque te vas a *spoilear*.
- Ya la vi.
- Autoespoiler.
- Yo también tengo 3m mira.
- A ver, ya, yo tengo tres de los míos, ¿quién quiere uno de los míos?
- T: Silencio y asiento. Silencio y asiento.
- C., dame uno de los tuyos.
- Ya me senté, tía.
- T: C., asiento. Ya, ¿estamos?
- Sí, tía.
- Tía, ¿usted no conoce la moda? Esta es la nueva moda.

- T: Ya, entonces lo que vamos a hacer ahora es, ustedes se acuerdan que el año pasado —bueno, muchos de acá no, cinco me dijeron— que habían hecho entrevistas, ¿cierto?
- Sí (al unísono y con entusiasmo)
- T: Ya, entonces lo que quiero ahora es que, alguien va a tener que usar un plumón eso sí, porque me falta un lápiz, ¿tú quieres usar un plumón?
- ¡Yo, yo, yo quiero!
- T: Ya, y los otros vamos a usar estos. Elijan uno.
- Yo quiero el verde.
- El morado.
- T: ¿El morado?
- El V. siempre escoge el verde.
- T: Ya, asiento y silencio para que les explique la actividad. Ya, lo que vamos a hacer ahora es que vamos a aprender a cómo se analiza una entrevista, ¿ya? Analizar, ¿alguien sabe lo que es analizar aquí?
- No (al unísono).
- Yo sí.
- T: Ya analizar es como... es como estudiar algo. Es como que yo les diga, ya, si analizamos, por ejemplo, esta biblioteca les puedo decir que está muy organizada porque veo que los libros están muy ordenados, está... etcétera, está lleno de libros, tiene libros grandes, etcétera. Entonces, lo que quiero que hagamos ahora es una actividad práctica y lo que vamos a hacer... La P. está escribiendo en un *post-it* (inaudible y risas). Ya, lo que vamos a hacer es analizar una galleta, ¿ya?
- ¿Una galleta? (al unísono).
- T: Sí.
- ¿Y quién tiene galletas aquí?
- Mmm, galletas.
- Oh, esta galleta tiene chispop.
- T: Cada uno va a sacar una de estas galletas, después las vamos a poder comer todas pero ahora una, ¿ya?
- Ya, yo quiero analizar galletas.
- Yo quiero analizar ésta.

- T: Pero no... No las muelan. Vamos a sacar una galleta.
- Yo quiero todas.
- Yo quiero ésta.
- Yo quiero ocho.
- Yo quiero siete.
- ¡Una! Y no es pa' comer.
- T: Sin comérsela todavía, sin comérsela todavía. Después las vamos a poder comer todas.
- ¡Es para analizarla!
- ¿Esto es negro o café?
- C., si la tirai se rompe.
- T: No po'.
- ¿Solo una o una de cada una?
- T: Solo una, la que tú quieras.
- ¿Esto es negro o café?
- T: Ya, en tu percepción, ¿de qué color crees que es?
- Eh, no sé, yo creo que pa' mi es negro.
- T: Ya, sentémonos. Entonces... ya, silencio. En el primer papel vamos a anotar cómo ven la galleta, como la podrían describir por fuera: características de la galleta.
- Crujiente.
- Tiene tréboles de cuatro.
- T: Tengan cuidado con no pasarse al otro lado de la mesa para que no la manchemos, ¿ya? Si es que se pasan pónganle doble *post-it*. Ponle ahí otro para que no se pase.
- ¿Aquí, por ejemplo, colocamos tres características?
- No, aquí, en el primer papel tienes que poner características físicas. Ahí, ahí.
- Por dentro tiene crema.
- Listo.
- T: Así como de qué color es, de qué forma y cosas así, y voy a ir leyendo lo que van a ir poniendo, para que se pueda escuchar...

- ¿Pero se pone solo una?
- T: No, las que ustedes quieran.
- Pero yo no sé si es café o negra.
- T: “Redonda” puso el J.M., “por fuera es negra y circular”, puso las P. (se escuchan conversaciones inaudibles). Chiquillos, cállense para que se escuche en el audio lo que voy diciendo.
- Esto es café pero pa mi es negro.
- Tiene diseños.
- T: tiene diseños, puso la P. “Es café y oscura”...
- ¿Y lo de adentro también se pone?
- T: Lo que quieran de la galleta como la puedan ver.
- Él se la está comiendo (risas)
- Es rica.
- Yo sabía que se la iba a comer.
- T: Ya, es que esa es la última parte. Ya, entonces muchos dijeron que es redonda, tiene diseños, es café oscura o negra, etcétera. Ya en el otro papel lo que vamos a hacer... (se escuchan conversaciones inaudibles) Shhh, silencio. En el otro papel vamos a oler la galleta y vamos a poner, escribir en el otro papel cómo huele la galleta.
- Ohhh, me entró galleta (inaudible y luego risas)
- T: No la huelan tan fuerte que les va a entrar polvo
- Ohh (exclamando dolor)
- Se huele dulce.
- T: Se huele dulce, ya.
- Huele a chocolate.
- Huele a cosholate.
- Huele a chocolate.
- T: ¿Pudiste? Ya, la A. puso de características físicas: “es larga, café claro por fuera y tiene relleno de...” No puso nada. Ya, dale, escribe en el otro cómo huele, así como si les recuerda a algo, por ejemplo, o si... cosas así.
- Huele a plumón.

- T: Huele a plumón porque tu plumón huele mucho (risas). Es que lo tenías abierto. Anda cerrándolo pa' que puedas hacerlo.
- Sirve para comer.
- T: Ya, la C. puso: "huele a chocolate, huele dulce..."
- La puedo inspeccionar por dentro.
- T: Es que es olor nomás, pero dale.
- Tiene diseños.
- T: J.M., huele la galleta.
- Oh, parece que la inhale (risas)
- T: "Huele a vainilla", "huele a chocolate, huele a vainilla". Ya, y por último pusieron: "huele a chocolate, huele vainilla" y lo último que vamos a hacer es comerla y vamos a poner en el papel a qué nos sabe: analizarla de gusto.
- Sabe a galleta.
- Es frágil, ¿puedo poner que es frágil?
- T: Obvio.
- Sabe a que... a que me va a dar una diarrea. Sabe a que me van a dar diabetes (se escuchan conversaciones inaudibles entre les niños)
- Oye, ¿de qué tiene relleno la galleta?
- Chocolate.
- T: Saboréenla.
- Crema.
- ¿A qué más?
- Yo la, la, la rayé con plumón.
- T: Tengan cuidado porque estos plumones son súper tóxicos.
- Sí, tía, por eso necesito otra galleta, porque ésta la rayé con plumón.
- T: Saca otra.
- Espere que tía...
- T: No, no, no, no te la metas a la boca. Ya.
- Con eso me refiero a que son desordenados.
- Tampoco son idiotas, tampoco soy idiota tampoco, pero sí.
- ¿Cómo se llama la que tenía adentro el relleno?

- Crema (al unísono).
- T: Ya, que vamos poniendo en saber: “es crujiente, sabe a vainilla”
- Crema.
- Tiene chocolate.
- T: “es frágil” no ha puesto nada de sabor este caballero po'. “Tiene relleno de... crema”
- Tiene relleno de crema, tía.
- Sabe a galleta.
- Quítate, loco.
- T: La P. puso: “tiene sabor vainilla, es frágil”, también.
- Tiene sabor a plumón.
- Sabe a que va a darme diabetes.
- T: “y crocante”.
- Tía, yo puse “tiene sabor a galleta, a chocolate, sabor a vainilla, es crujiente...”
- Tal y como dice el nombre de esa, son (inaudible)
- Tienen sabor a galleta y a plumón.
- T: Ya, un aplauso para la actividad (aplausos).
- T: Pásenme los papeles y ahora pueden comer galletas, coman.
- Sabe a chocolate y plumón.
- Que rico.
- Listo.
- T: Ya, cierren los plumones, para que no se vayan a intoxicar.
- ¿Qué hago ahora?
- Mira yo los pegué así.
- T: Pásenmelos a mí. Eso, ojala como me los pasó la C., o así está bien.
- Estos son de los que me compre en el (inaudible)
- T: Así está bien, gracias. Ahora pueden comer... aquí tengo juguitos para los que quieran
- Yo quiero jugo.
- T: ¿Quieren juguito?

- Sí.
- ¿De qué es?
- Yo quiero de... piña.
- Yo también quiero de piña.
- Yo quiero de... frutilla.
- No, este es de manzana.
- Yo quiero jugo con bombilla.
- T: Ya, ¿quién falta?
- Tía, falta usted.
- No, porque son ocho, ¿o no?
- La C. no tiene.
- Ah, no, no tengo.
- Tía esto tiene azúcar. Tiene mucho azúcar, tía, me hace mal a mí.
- T: ¿En serio?
- No, pero no me gusta.
- T: Ya, pero quédate y se lo puedes dar a alguien que le guste. Pa' la próxima vez V. te puedo traer algo que te guste. ¿Prefieres tomar agua, algo así?
- Bebida.
- T: No, bebida no le puedo traer po'.
- Entonces, eh... un libro.
- Agua con sabor.
- T: ¿Agua con sabor?
- Con gas.
- Agua con jabón.
- Con jabón (risas).
- Tiene más la galleta que te comiste que el jugo.
- T: Es que no le gusta el jugo.
- Tía, es que yo soy racista con las marcas, a mí no me gusta esta marca.
- T: Ah, chuta. Oye, ¿esas galletas que están ahí molidas de quién son?
- Del V.

- T: Pa' que las boten.
- La mía sabía a plumón pero igual estaba rica.
- T: Ya, viene la última actividad.
- Tiene 170 calorías una galleta.
- Ah, qué mala.
- T: Pero es malo contar las calorías, porque las calorías no dicen nada de lo saludable que es la galleta.
- Si po'.
- Ya llevo una semana contando las calorías y he bajado 3 kilos.
- T: No hagas eso, te hace muy mal.
- Tía, yo bajé 20.
- Yo bajé como 7 en una semana porque estaba enferma.
- T: No, pero en serio, a las mujeres sobre todo les digo que les hace muy mal obsesionarse con las calorías.
- Yo no me obsesiono con las calorías.
- Porque son muy calientes, dicen “calorías”
- Cuando me quebré el brazo estuve como una semana en el hospital y bajé como 10 kilos.
- Yo hago lagartijas en el agua para no quemar calorías.
- T: Pero eso no es saludable porque...
- (Interrumpiendo) yo hago patinaje por diversión.
- T: Sí, eso está bien, lo tienen que hacer desde el amor a su cuerpo.
- Yo ando en bici para aprender a andar en scooter.
- T: Sí, pero lo tienen que hacer desde el amor.
- Yo tengo que subir de peso por mi salud.
- T: Ya, entonces, ahora lo que vamos a hacer es... eh, le voy a pasar
- (Interrumpiendo) V., deja de tirar la galleta.
- T: Ya, lo que voy a hacer es que les voy a pasar...
- Molió la galleta (risas).
- T: No po' V., ya.
- Ya, tía, ya no.

- T: Ordena eso V. y bótalo en el basurero. Anda a ordenar eso V. y después vas a botar lo otro.
- ¿Tía pero la galleta?
- Sí, la galleta.
- Ah, pero hay niños de Haití que no tienen qué comer po' (risas).
- T: Ya, pero después las tías del aseo tienen que ordenar eso, y eso es peor.
- Esas galletas se llaman obsesión (se escuchan conversaciones inaudibles)
- T: Ya, niños, ahora vamos a hacer la última actividad, concentración (la tallerista aplaude llamando la atención de los niños). Ya la última actividad es... tenemos acá sus entrevistas y las de otros niños, y lo que vamos a hacer es que todos vamos a agarrar una serie de extractos. Todos agarren tres o cuatro. Saquen (se escuchan ruidos de movimiento en la sala). Ya, entonces, quiero que lean los extractos que tienen, que se den un ratito para leer, ¿ya?... Espérense (corta el audio y tras unos minutos retoma)
- Ya, entonces ahora, con las frases que leyeron... Silencio, silencio, para que hagamos la última actividad. Entonces con las frases que tenemos es que yo les voy a decir como, ya, cuál de esas frases se asocian a compromiso cognitivo, y ustedes me van a decir cuál de esas frases se asocian a compromiso cognitivo, ¿ya? Entonces, de las que tenemos... acuérdense que el compromiso cognitivo es como las estrategias que los niños —ustedes mismos— usan para estudiar, aprender más, leer y cosas así. ¿Alguien de ustedes tiene una frase que cree que se asocia con compromiso cognitivo? Ya, ¿esa? Ya, la P. puso...
- No, no.
- T: ¿No?
- No es mía.
- T: No, pero tú dijiste que era esta. Ya, la P. puso “cuando es respetuoso con compañeros y profesores” Ya, esta... ya, el J.M. El A. puso “haciendo las tareas, haciendo actividades positivas y las tareas”: esta se asocia a compromiso cognitivo porque acá está haciendo cosas para aprender más, ¿cierto?
- Tía, está leyendo al revés.

- T: Ya, acá la A.: “ella se ve interesada en aprender”. También ésta... ¿les parece que es de compromiso cognitivo?
- Ajá (exclamando afirmación).
- T: Ya, la M: “no solamente estudian la materia que logramos pasar en clases, sino que ocupan las redes sociales, ocupan el paradigma de la conectividad”. Muy bien. Ya, espérenme un poquito, ahora a lo que vamos a pasar es al compromiso... Eh, “cuando quiere hacer sus tareas, hace sus pruebas y las envía el mismo día”. Ya, está muy bien, pero se asocia también a otro compromiso. ¿Se acuerdan que hay compromiso cognitivo pero también hay compromiso conductual y el compromiso conductual es seguir las normas, respetar a los profesores y cosas así? Ya, acá una dice, por ejemplo: “porque es respetuoso y hace caso”, ésta es compromiso conductual, ¿ya? Y acá también otra dice: “cuando es respetuoso con compañeros y profesores”, esto también es conductual, respetar a los demás. Acá la A. me pasa una de compromiso conductual: “cuando las respetan y las cumplen, que sean parte de esas normas y que sean parte de la creación de esas normas”. Ya, entonces, ya tenemos el cognitivo y el conductual y veo que las están entendiendo súper bien. Ahora, pasemos al afectivo, ¿cuál de sus frases se relacionan como querer a los compañeros, querer estar en el colegio porque les tienen cariño y cosas así?
- Este, ¿no? No sé.
- T: Ya: “a él le gusta ir al colegio, está cómodo con los profesores, cómodo con sus compañeros” Ya, ésta es compromiso afectivo. Muy bien.
- Tía, ésta.
- T: La C.: “porque se junta con su grupo y se ve que está feliz”. Bien C., ésta es compromiso afectivo. “Me doy cuenta porque quiere participar en todo en lo que está en el colegio, cumple las normas” Esto es conductual.
- Pero lo de participar, sí.
- T: Sí, lo de participar sí. Ya, “cuando uno toma en cuenta en el grupo, eso también es fundamental”, bien esto también es afectivo. “En las escuelas en que se sienten cómodos y parte de una familia”, bien P. Ya, ¿entendieron entonces, les quedó un poco más claro cuál era el compromiso conductual, afectivo y cognitivo?
- ¡Sí, tía!

Anexo 5

Transcripción taller co-investigadores. Establecimiento N° 4.

- T: Ya, vamos a empezar a grabar entonces, eh... bueno me voy a presentar de nuevo para los que no se acuerdan me llamo I., me pueden decir I. o tía I., como les acomode más. Me pueden decir tú también, no es necesario que me digan usted ni nada, lo que más les acomode, me da lo mismo cómo me digan. Y... ¿se acuerdan que yo estoy investigando...? bueno, este grupo en verdad es muy comprometido, de hecho el otro día estuve revisando sus entrevistas porque tengo que hacer como un análisis de eso y vi que hartos de acá hicieron entrevistas, así que eso. Les voy a recordar un poco: ¿se acuerdan de lo que estábamos investigando? ¿Del compromiso escolar? ¿Se acuerdan de ese concepto?
- De la buena convivencia.
- T: De la buena convivencia, ¿alguien más se acuerda de lo que es? ¿G., tú querías decir algo?
- No.
- T: ¿No? ¿Alguien tiene alguna noción de lo que es el compromiso escolar?
- Respetar a los compañeros.
- T: Respetar a los compañeros, sí.
- ¿Comprometerse con los trabajos?
- T: Comprometerse con los trabajos, también. Eh... ¿T.?
- Eh... hacer lo que uno se compromete a hacer.
- T: Hacer lo que uno se compromete hacer, muy bien. Eso es compromiso escolar. ¿Se acuerdan que el compromiso escolar uno lo podía medir de tres formas? Había tres indicadores de compromiso escolar, que son: el compromiso afectivo, que es como tenerle cariño a los compañeros, cariño a los profesores, ese tipo de cosas; el compromiso conductual, que es como comprometerse con las normas del colegio...
- Portarse bien.
- T: Exactamente, portarse bien, guardar silencio en clases y cosas así, y finalmente el compromiso cognitivo, ¿alguien se acuerda de lo que es el compromiso cognitivo? (silencio) Es como usar estrategias para aprender, por ejemplo, usar esta biblioteca, destacar los cuadernos, hacer resúmenes y todas las estrategias que nos puedan servir para

aprender mejor: ver videos en YouTube sobre materia que no entendemos, y todo ese tipo de cosas. Ya, entonces, lo que yo les quería como recordar un poquito, que acá tengo una actividad chiquitita que va a ser un poco incómoda porque no tenemos mesa, pero no importa, lo hacemos en el suelo. Ya, ¿se acuerdan que ustedes el año pasado respondieron una encuesta sobre el compromiso escolar?

- ¿Era eso como que nos mandaban un link y podíamos escribir cosas?
- T: Sí, eso es, eso es la encuesta.
- ¿Tía, le desocupo esta mesa?
- T: No, no se preocupen, si en el suelo estamos bien. Ya, entonces, el año pasado respondieron una encuesta de compromiso escolar y esa encuesta se aplicó en muchos colegios de Chile y a mucha gente de su edad, y lo que arrojó eso son los resultados de compromiso afectivo, del compromiso cognitivo y el conductual, del 1 al 5, como cuánto compromiso afectivo efectivamente tienen los niños de su edad con la escuela. Entonces lo que quiero que hagamos es que con estos post-it que les voy a pasar... divídanselos entre ustedes, con los colores que quieran. Ya, lo que quiero que hagamos con eso es que yo les voy a preguntar, por ejemplo —acá tenemos que pensar no solo en nosotros, tenemos que pensar en más compañeros y compañeras, en otros colegios de otros lugares también—, lo que quiero que me digan es: del 0 al 5, ¿cuánto compromiso afectivo tienen los niños de su edad con su escuela? O sea, que tanto quieren a sus compañeros, a sus profesores, de. 0 al 5.
- 4.
- T: ¿4? Vayan rellenando hasta un 4 imaginario. Imagínense que esto es como una batería y tienen que rellenarla con post-it. Tenemos que llegar a un acuerdo, es decir, cuánto creemos como grupo que tienen de compromiso afectivo los niños.
- ¿Puedo rellenar para abajo?
- T: Sí, obvio. Ya, entonces, tenemos que llegar a un acuerdo sobre el compromiso afectivo, ¿ya? Cuánto cree el grupo que hay de compromiso afectivo en los niños de su edad. Un número, del 0 al 5, ¿cuánto creen que hay de compromiso afectivo?
- ¿Qué era el compromiso afectivo?
- T: El cariño a los compañeros, el cariño a los profesores, eso es el compromiso afectivo.
- Yo un 4, porque...

- T: ¿Un 4? No, en general, como pensando en todos los niños de su edad.
- Opino lo mismo contigo.
- T: ¿Tú crees que 3?
- Yo creo que un 4, porque hay gente que no se llevan bien con los profesores y hay veces que tampoco se llevan bien con los compañeros.
- Yo creo que un 3,3, porque hay unos que se llevan bien y otros que se llevan mal. Entonces, (inaudible) como semi la mitad.
- T: Ya, entonces un 3,3 la R. ¿Estamos de acuerdo con que es un 3,3 o más o menos?
- 3,3 yo creo que está bien.
- T: ¿3,3?
- Sí.
- Yo creo que la mitad yendo pa'...
- T: ¿Para arriba o para abajo?
- Entre 3 y 4.
- T: Ya, ¿lo dejamos en 3,3 entonces?
- Sí (al unísono)
- T: Ya, les voy a mostrar los resultados reales ahora. Ya, los resultados reales de compromiso afectivo son 4,3. ¿Por qué ustedes creen que es más bajo que 4,3?
- Porque hay veces que se llevan bien.
- Permiso tía, que necesito decirle algo a (inaudible)
- T: Sí, pasa nomás. ¿Quién más? ¿Por qué creen que es más bajo que 4,3?
- Yo creo que es porque... sí.
- T: La P. cree que es porque...
- Porque... estoy como nerviosa.
- T: No te preocupes, tú puedes.
- Yo creo que es así porque igual la mayoría no se lleva muy bien con sus profesores y alumnos.
- T: La mayoría no se lleva bien con profesores y alumnos, ya. ¿El G.?
- Voy a pensarlo.
- ¿Lo vas a pensar?

- T: Ya, entonces hay opiniones divididas de que la mayoría no se lleva bien con sus profesores.
- El G. va a dar su opinión de porque cree que el compromiso afectivo es más bajo de lo que es en verdad. Ya, dale C.
- En realidad yo creo que sería más bajo que el 4,3 porque puede ser que uno llegue como de mala al colegio.
- T: Ya, y por eso no le gusta al final como...
- Sí, puede ser.
- T: Ya, perfecto. ¿Y ustedes se llevan bien con sus compañeros?
¿Tienen amigos en el colegio?
- Sí.
- Sí.
- Yo no tengo amigos, pero me llevo bien con todos
- T: ¿Sí? ¿R.?
- Yo me llevo bien con todas mis compañeras porque mi mamá dice que yo soy cariñosa.
- Sí, la R. es muy cariñosa, pero cuando (inaudible)
- T: (risas) ¿La P.?
- Eh, yo tengo como conocidos nomas porque los demás son como mis amigos.
- T: Tienes conocidos.
- Sí, conocidos.
- T: Ya, la E.
- Yo me llevo bien con todo el curso porque nos conocemos desde pre-kínder.
- Yo la conozco desde primero.
- T: A la E. la conoces desde primero tú, G.
- Sí.
- T: ¿Y el N.? ¿Te llevas bien con tus compañeros?
- Desde pre-kínder.
- T: Desde pre-kínder también. Ah, están todos aquí desde chiquititos.
- Yo llegué en tercero.
- T: Ah, la R. llegó en tercero.
- Yo llegué en segundo, el segundo semestre.
- T: Llegaste en segundo el segundo semestre tú, G.

- Sí.
- T: Ya, bacán.
- Y creo que la E.G., también.
- T: La E.G. también. ¿También llegaste en segundo básico?
- Yo también llegué en segundo básico, el segundo semestre.
- Ya, bacán, ahora vamos a rellenar sobre compromiso conductual. El compromiso conductual acuérdense que es seguir las normas, apegarse, respetar, respetar...
- (Interrumpiendo) Cero.
- T: El D. dice cero (risas). Negativo (risas y luego se escuchan conversaciones inaudibles entre los niños). Ya, del 0 al 5, acuérdense, y es de todos los niños de Chile, no solamente de ustedes y sus compañeros.
- Ah, ya, entonces, ¿me pasai, G., mi papelito, porfa? Es que lo puse allá porque aquí hay cero, pero...
- T: Ya, entonces del 0 al 5, ¿qué número creen que es? ¿2,5?
- 4,9.
- T: ¿4,9? (exclamando sorpresa)
- Sí.
- T: 4,9, ¿están de acuerdo con que es 4,9?
- Yo creo que 4,7.
- 3,5.
- Yo creo que 4,9, porque el 1% es como el total de un grupito de niños que se porta mal, pero por ejemplo, hay un niño que no le gusta la clase, pero a los demás sí. El niño se puede portar mal pero los demás no. Entonces, yo me imagino que es mejor 4,9, porque la mayoría se porta bien.
- T: Ya, la R. cree que es la minoría la que se porta muy mal, pero que la mayoría se porta bien. ¿La P. qué opina?
- Yo creo que 4,5.
- ¿El G.?
- Tres y medio.
- T: Tres y medio, 3,5. ¿Por qué? ¿Alguien...?
- No sé.
- Ya, la R dice que es alto porque la minoría se porta mal. ¿Y respetan a los profes, ustedes creen?

- Yo sí.
- Sí.
- T: ¿Sí?
- Los de séptimo un día que se cayó la profe de religión le dijeron que la recoja Dios. (inaudible)
- T: Que la recoja Dios... Ya, eso es no respetar a los profesores al final, como ese tipo de cosas. Ya, los resultados reales de compromiso conductual, o sea, de apegarse a las normas, son... redoble de tambores (se escuchan percusiones de los niños): 4,8.
- ¡Oh! (con entusiasmo)
- T: Es alto, es súper alto. ¿Por qué creen ustedes que es tan alto?
- Porque los compañeros se llevaban bien en convivencia y que también respetan mucho a los profesores pero hay unos que no les gusta respetar a los profesores.
- T: Ya, dale P.
- Que... yo creo eso porque igual los niños que a veces se portan mal, también a veces los llevan a convivencia, a hablar con ellos, entonces como que los niños dejan de hacer las cosas que hacían antes y se portan bien.
- T: Ah, ya. Entonces como que el colegio toma medidas con los niños que se portan mal. Perfecto. Dale R.
- Yo me imagino que es 4,8, porque cuando los niños hacen convivencia como que se sueltan con los compañeros y se empiezan a llevar en buena onda y empiezan a convivir más. Entonces imagino que así se llevan bien y van mejorando más.
- T: Ya, perfecto. ¿G., quieres decir algo? ¿o D., no? ¿Nada que decir al respecto?
- Yo no sé.
- T: Tú no sabes, ya. Estuvieron muy cerca. Ya, ahora, el compromiso cognitivo, que es como usar estrategias para estudiar, que puede ser desde usar Internet hasta leer libros, ¿ya? Como estrategias para estudiar. Ya, ¿cuánto creen que es? ¿5 de 5? R., ¿por qué crees que es 5 de 5? El cognitivo es como usar estrategias para estudiar: hacer resúmenes, leer la materia, escribir en clases, etcétera. Ya, la R. cree que es 5 de 5, dale R.
- Pero, ¿individual? Es como individual.
- T: De todos los niños, en general.

- Yo creo que es 5 de 5 porque ahora como que todos los niños tiene tecnologías, entonces, por ejemplo, los hacen estudiar y lo primero que agarran es tecnología, entonces, me imagino que es 5 de 5 porque está Google, YouTube y hay hartas cosas para seguir avanzando, por ejemplo de matemática, hay hartos juegos *aprenditivos*.
- T: Súper. La P.
- Ah, es que tengo una pregunta, ¿de qué estábamos hablando?
- Del cognitivo, el cognitivo es como cuánto compromiso cognitivo tienen los niños, que es usar estrategias para estudiar, desde escribir en clases hasta usar el internet para estudiar. La R. dice que es 5 de 5. Dale N.
- Yo creo que 5 de 5.
- T: ¿También 5 de 5? La E. había levantado el dedo.
- Sí, que ahora en la pandemia se ocupan más los celulares para poder ubicarse como también el año pasado se usaban para clases normales, y les tocaba no saber hacer un trabajo y buscaban en Google la información y la pasaban al trabajo.
- T: Ya, Entonces ustedes creen que las tecnologías se usan harto para estudiar.
- Sí.
- Y también hay libros.
- T: Dale P.
- Sí, yo puse un poco menos porque también como dijo la R. se puede ocupar la tecnología y todo eso pero también algunas personas no tienen un buen Internet para ocupar todo eso, por eso algunas personas prefieren ocupar a la antigua según ellos.
- T: Ya, perfecto. ¿Alguien más? Dale G.
- Yo creo lo mismo que la P.
- T: Crees que también hay gente que no tiene acceso a Internet.
- Sí.
- T: Ya, perfecto. Les voy a dar los resultados reales ahora. Redoble de tambores (se escuchan percusiones de les niños). Ya, los resultados reales son: 3,7.
- Ohhh... (exclamando sorpresa)
- Igual estábamos cerca.
- T: ¿Por qué creen ustedes que es más bajo de lo que piensan? ¿Por qué creen ustedes que es más alto? Dale R.

- O sea, hablando de los que tienen acceso a Internet, a mí se me imagina que eso igual está bien, pero a la vez mal, porque cómo va a tener acceso a Internet y él tiene tecnología y se pueden instalar varios juegos y le pueden llegar notificaciones, y mientras investiga y todo eso puede tener distracciones.
- T: Hay hartos distractores en Internet. El G. piensa lo mismo y el D. también. Dale P.
- Es tan bajo también por el Internet puede que algunos tengan, pero ahora en este tiempo el Internet está muy caído porque, por ejemplo, Movistar: mi mamá dice que es porque llueve pero, ¿todos los días llueve? porque siempre está mal.
- T: Siempre se cae. Como que hay algo más estructural que es como el Internet que está malo...
- Y más ahora que estamos en invierno.
- T: Y más ahora que estamos en invierno.
- Además de que el Internet está funcionando mal porque están haciendo actualizaciones por el 5g que agregaron ahora.
- T: Perfecto. Ya, bacán. Esa fue la actividad de ahora. Ahora que se queden cada uno con 3 *post-it*. Lo que vamos a hacer ahora es una actividad de análisis, ¿alguien sabe de acá que es analizar o tienen una idea de lo que es analizar?
- Comprender.
- T: Comprender, ya. Dale R.
- Yo no sé qué es analizar pero yo creo que es como hacer actividades y comprender lo que estamos hablando.
- T: Hacer actividades y comprender lo que estamos hablando, ya. Analizar es básicamente observar una cosa y describirla desde diferentes perspectivas, por ejemplo, yo puedo mirar esa princesa que está ahí y puedo describirla físicamente: puedo decir que tiene un vestido morado, que tiene una corona plateada y cosas así, pero también puedo decir, por ejemplo, que requirió mucho tiempo de hacerla, porque se ve que está muy elaborada, que está pintada, que está bien cortada y cosas así. Entonces, la analizo desde distintas perspectivas (se pausa el audio).
Para que terminemos la actividad luego y podamos comer galletitas. Ya, entonces, eso es analizar. Lo que vamos a hacer ahora es que vamos a analizar una galleta, entonces, todos tenemos que sacar una galleta y vamos a analizarla en cada *post-it* desde tres perspectivas.

- Tía, primero me la como y después la analizo.
- T: (risas) No, primero vamos a mirar la galleta y anotar sus características físicas, después vamos a oler la galleta y vamos a anotar sus características de olor, y después vamos a comer la galleta y anotar sus características de sabor. Entonces vamos a sacar una galleta cada uno. Entonces, en el primer papel vamos a mirar la galleta y vamos a anotar las características físicas de la galleta: cómo es, de qué forma, de qué color...
- Es color café (risas)
- T: ¡Eso! Todo eso. Yo voy a ir leyendo lo que van anotando o ustedes pueden ir diciendo en voz alta las características físicas.
- Es café.
- T: Ya, la R. dice que es café.
- Es grande... ¡es redonda!
- T: Es redonda, ¿quién más tiene otra característica física?
- Es mediana.
- Chica.
- T: Es mediana, ya.
- Tiene más chispitas en un lado que en el otro.
- T: Tiene más chispas en un lado que en el otro, dice el G.
- Tiene chispas blancas.
- T: Tiene chispas blancas, bien.
- Es negra.
- Es café.
- T: Ya, ahí tenemos casi todas las características físicas.
- Tiene grietas.
- T: Tiene grietas, ya.
- Yo le puse que está un poco rota.
- T: Está un poco rota dice el G.
- D. pone: "está mordida" (risas)
- T: Está mordida dice el D. Ya, ahora vamos a olerla y en el otro papel van a poner las características de su olor (se pausa el audio). Ya, la R. dice que huele a galleta.
- Huele a cacao, dulce.
- Huele a chocolate.
- El olor a la chispa no se nota mucho.
- T: El olor a la chispa no se nota mucho, dice el G. El G. es un buen observador, es un buen analista. Pero D. (risas). Tiene migas, tienes que decir.
- Las chispitas parecen dientes.

- T: Las chispitas parecen dientes, dice la R. Acuérdense, olerla y anotar, por ejemplo: “me recuerdo al olor de mi casa”, “me recuerda a cuando cocinan algo rico en mi casa”.
- Me recuerda a cuando cociné con mi amiga y casi quemamos la casa (risas).
- Me recuerda a cuando cocino.
- T: A la R. le recuerda a cuando cocina.
- Sí, a mí me recuerda cuando me caí una vez y había una galleta en el suelo.
- T: A todos les trae recuerdos traumáticos a la galleta (risas).
- Me recuerda a la cocina de mi abuela.
- T: Al G. le recuerda a la cocina de su abuela. La P. había dicho que le recordaba a cuando se había caído...puros recuerdos traumáticos aquí.
- Huele a chocolate.
- T: Huele a chocolate. Ya perfecto, ahora cómansela y digan las características de sabor. Pueden ser características objetivas como “sabe a chocolate”, “sabe a esto”, o características subjetivas que es como “mmm me parece rica”.
- Tía en vez de poner chocolate puse choco.
- T: (risas) Ya, entonces ahora se comen la galleta y ponen las características de sabor. ¿Qué pasó? ¿Te falta una?
- Me falta una.
- T: Toma, saca una de acá. Entonces ahora las características de sabor. ¿A qué sabe?
- Está rica.
- T: Está rica dice el D.
- No le siento sabor (risas).
- La R. no siente sabor, es preocupante.
- Ahora las chispas si se notan, a diferencia del olor.
- T: Ya, el G. dice que ahora las chispas saben. ¿La P.?
- Lo siento como sabor chocolate y un poco más de azúcar y como con chocolate blanco.
- La P. le siente todos los sabores. ¿R.?
- Yo para no escribir tanto voy a resumir todo en una cosa: es sabrosa.
- T: Es sabrosa. Ya, ¿alguien más tiene características del sabor de la galleta? (silencio). Ya, entonces lo que vamos a hacer ahora es que, con las citas que tienen, vamos a analizar las entrevistas que ustedes hicieron, ¿ya? Ahí no se sabe quién las hizo y lo que yo voy a hacer es que les voy a preguntar qué les llama la atención de los que están leyendo, primero, y después cuáles de esas se corresponden al

compromiso afectivo, el cognitivo y al conductual. Así que les voy a dar un rato ahora para que las lean y después vamos a conversar sobre eso, ¿ya? (se pausa el audio) Ya, entonces vamos a anotar ahora las cosas que les llamaron la atención. La R. tiene algo que le llama la atención. Dale R.

- Aparece que son mamás de 4º y de 5º.
- T: Ya...
- Me gusta, porque son como niños chicos aprendiendo cosas nuevas, me gusta eso, me llama la atención.
- T: Ya, perfecto. Denme un segundo. Ya, a la E. le interesó...
- Hay una apoderada que se ve interesada en aprender lo que su hijo está aprendiendo.
- T: Ah, perfecto, te llamó la atención.
- Sí.
- T: ¿A alguien más le llama algo la atención de lo que leyó? A la E. le llamó la atención que la apoderada está interesada en aprender lo que aprende su hijo. Dale P.
- A mí me llamó la atención que una apoderada decía de su hijo que a él le gustaba ir a colegio y que estaba cómodo con los profesores y con sus compañeros, está cómodo con el colegio en general y eso es lo que me llamó la atención, porque a la mayoría de los niños les incomoda algo, pero este niño le gustaba todo de la escuela.
- T: Ya, te llama la atención que al niño le guste todo lo de la escuela porque siempre hay algo que no nos gusta.
- Sí.
- T: Ya, perfecto.
- Generalizando todo.
- T: Generalizando todo, dice el G. Ya, perfecto.
- A mí me pasa que me llamó la atención que hay un compañero aquí que dice: "yo creo que algunos estudian con ayuda de un adulto, otros piden ayuda a los profesores".
- T: Ya, eso te llamó la atención E., como que algunos estudian con ayuda de adultos y otros con profesores. Eh, ¿N., nada?
- A mí me llamó la atención cuando los profes son súper amables, o también los compañeros son amigos.
- T: Ya, te llama la atención eso, ¿tú crees que es verdad?
- Sí.
- T: ¿Sí? Ya, ahora quiero que me digan cuál de las citas que ustedes tienen se corresponde con compromiso afectivo. Recuerden que el

compromiso afectivo es como tenerle cariño, tener agrado por venir al colegio... La P. tiene una. ¿La quieres leer o la leo yo?

- No, yo la puedo leer.
- T: Dale.
- “A él le gusta ir al colegio, está cómodo con sus profesores, está cómodo con sus compañeros, está cómodo con el colegio en general”.
- T: Efectivamente ese es el compromiso afectivo. Dale G.
- Ya, “uno se da cuenta de que ve a su hijo de ir con ganas al colegio, que va entusiasmado, que le gusta ir”
- T: Muy bien, esa también es de afectivo.
- De 2º a 5º básico.
- T: De 2º a 5º básico. ¿Tienes una?
- Así como que se llevan bien y...
- T: Sí.
- ¿Le leo todo el papelito?
- T: Lee una parte que nos diga como: “sí, es afectivo”.
- “Por lo general los niños se sienten cómodos en su curso cuando son escuchados, cuando pueden compartir entre ellos, cuando no los dejan de lado sus compañeros”.
- T: Perfecto. Dale N.
- “En otras escuelas no les interesa que aprendan, aprendan, aprendan, pero no... es como parte de la familia”
- T: Perfecto, es como parte de la familia, eso es muy de compromiso afectivo. Ya, ahora, cuál de esas ustedes creen que se corresponden al compromiso cognitivo, es como usar estrategias para aprender. La R. tiene una, después la E.
- Aquí aparece: “yo creo que se llevan más por lo visual, en este caso, por los videos, que sean más interactivos a ellos les motiva, ya que nadie ocupa libro, nadie lee, todo es video. Eso les estimula la cabeza y les gusta”.
- T: Perfecto, eso es de compromiso cognitivo totalmente, porque son estrategias para aprender. Dale la P., después la E. Dale P.
- ¿Leo el de la entrevistadora y el de la apoderada?
- T: Lee solo la respuesta.
- “Por ejemplo, la he visto que cuando no entiende algo, busca información o me pregunta y ahí se van disipando algunas dudas si no entiende algunas palabras”
- T: Perfecto, eso es como preguntar a un adulto para poder entender. También es una estrategia de estudio. Dale E.

- Dice: “yo creo que lo que más he visto en mis hermanas es aprender viendo videos, buscando cosas en YouTube y algo que no entienden, automáticamente buscan ahí, porque es más sencillo y más rápido”
- T: Perfecto, es como lo que ustedes hablaban de que ahora se usan las tecnologías para aprender.
- No tengo ninguna.
- T: Ya, no importa. Finalmente, nos queda el compromiso conductual. Recuerden que ese es como seguir las normas, ser respetuoso, cumplir con los horarios de las tareas, cosas así.
- Yo tengo una.
- T: Dale, G.
- Solamente una parte dice: “cuando las respetan y las cumplen”, refiriéndose a las normas...
- T: Sí, refiriéndose a las normas.
- Y también me llama la atención que dicen que participan en la creación de las normas.
- T: Sí, hay colegios en que hacen a los niños súper partícipes de las normas, donde son más habladas. Dale R.
- “Así como cuando trabajan en equipo y se integran”
- T: Perfecto, sí. Dale E.
- Este me interesa: “yo creo que algunos estudian con ayuda de adultos y otros piden ayuda a profesores”
- T: Ese es más cognitivo, acuérdate que las estrategias de aprendizaje son más del cognitivo. El conductual es como más de normas, seguir las normas, ser respetuoso, pero bien. Dale P.
- Yo no tengo ninguna.
- T: Ya, entonces estaríamos.

Anexo 6

Transcripción entrevista a facilitadora de la investigación.

- Entrevistador: Básicamente las preguntas tienen que ver con eso, como con tu experiencia de haber implementado esta metodología, igual tu cachai que es una metodología super como innovadora, probablemente aquí en Chile(...)yo no conozco una experiencia en que se haya implementado así, así que por esa línea van a ir las preguntas
- Isidora: Ok, perfecto
- Entrevistadora: lo primero que te quería preguntar Isi, en el caso de tu experiencia: ¿Cómo se presentó esta metodología más bien particular en la escuela? Como se presentó en la escuela...
- Isidora: Ehhh... ¿Cómo le planteamos al colegio lo que queríamos hacer?
- Entrevistadora: Exacto...
- Isidora: Es que como yo no estuve en esa fase no te puedo decir, porque yo llegué y ya estaba andando.
- Entrevistadora: No te tocó esa parte de negociación inicial
- Isidora: No, no me tocó esa parte
- Entrevistadora: Y lo otro, en esa misma línea quizás, ¿en qué etapa te sumaste tú?
- Isidora: Yo me sume ya en el segundo año de implementación
- Entrevistadora: Ah ya...perfecto
- Isidora: Ya había andado todo un año en pandemia vía zoom y yo me sume cuando ya se volvió a la presencialidad
- Entrevistadora: Ah ya pero igual te tocó justo ese cambio, como de lo no presencial a lo presencial..
- Isidora: si
- Entrevistadora: ya, perfecto... ¿Qué tuviste que hacer como para poder apropiarte a la metodología específica de este proyecto? ¿tuviste que capacitarte? tuviste que leer? que tuviste que hacer para apropiarte de la metodología?
- Isidora: Ehh...en particular leí como los manuales que tiene el proyecto en sí, y bueno yo igual venía con una visión como la que plantea este proyecto como dejando de lado el adulto-centrismo, como intentando

que la metodología sea participativa, que sea co-construida por parte de los niños...entonces en particular yo creo que para mí lo esencial fue, además del cambio de facilitadora que fue un mega problema encuentro yo....Lo esencial creo que fue como presentarme con los niños, ganarme su confianza eh particularizar los actos, como entender harto como sus características personales, como no entenderlas como grupo homogéneo, como de cierto colegio, de cierta edad, sino que entenderlos como cada uno...por separado

- Entrevistadora: Voy a ir profundizando en esos puntos que dices...como pa entrar más en profundidad...Cuando tú me decías que tú ya traías como una visión de no adulto-céntrica o más centrada en los derechos de los niños... ¿Por qué traías eso? ¿Por qué te formaste en eso?
- Isidora: Ehhh sí, es que como que estudié sociología, siempre me gustó el tema como de la educación...Participé en proyectos anteriores como sobre derecho cívicos, estuve harto en la discusión como que si tenían que votar niños de 16 años en adelante, y siempre me parece una perspectiva bien niño céntrica...como que los niños también tienen voz, tienen derecho a ser escuchados, tienen derecho a 'plantear sus problemáticas, tienen experiencias, que también son igual de válidas...no se muchas veces conocen el mundo no tan sucio, no tan sesgado como lo conocemos los investigadores mismos, entonces, no sé cómo que venía con esa...no se si es un sesgo, pero si venia como con esa mentalidad, como así decirlo, por eso me pareció un proyecto como super encantador para mí...yo apenas lo leí y tuve la primera entrevista dije como ooh que bacán esto, como que me gustaría como aportar desde el facilitar y tener contacto con los niños. Además, que los niños me encantan, entonces... todo se dio...entonces como que no era un cacho para mí.
- Entrevistadora: ¿Oye, y tú habías conocido experiencias de otros proyectos que tenían esta metodología de niños COI?
- Isidora: No, de hecho eso también me llamó mucho la atención, como ser partícipe a los niños, cómo hacer una investigación pero que los niños fuesen partícipes de esa misma investigación...y que además tenía el impacto pragmático que era hacer que aumentara el compromiso escolar, incide en las tasas de deserción escolar, ausentismo, etc. Lo encontré super bueno, así que ojalá tenga impacto en el largo plazo.
- Entrevistadora: Pensando en que quizás alguien no conoce la metodología o no ha leído los manuales ni nada... ¿Qué estrategias

específicas tú pudiste implementar para poder llevar a cabo esta metodología con los niños?.

- Isidora: Yo creo que lo principal es como motivarlos a participar, porque como son metodologías nuevas y como que los niños nunca son partícipes de la co-construcción de sus clases, de la co-construcción de sus trabajos, de sus investigaciones...como que es algo mega poco normal para ellos, entonces como que se le es difícil tomar la iniciativa. plantear ideas, sentirse seguro de sus ideas y cómo apropiarse de los espacios, entonces yo creo que lo principal, la principal recomendación que haría o lo que más me enfoqué yo, fue como motivarlos que se hicieran partícipes y se apropiaran de esos espacios, y hacerlos entender que finalmente es un espacio para que ellos co-construyeran y que ellos eran los protagonistas y que yo sólo era facilitadora y como mediadora, pero ese era un espacio como enteramente de ellos. Fue una fase que igual me costó hartó, como hasta el día de hoy lo sigo incitando mucho, pero (inaudible). Ellos vienen como con una metodología como de colegio tradicional, donde las clases son planificadas por adultos...para niños neurotípicos, entonces...y para también como que hay un sesgo de género cierto...entonces como sí yo creo que esa fase, así como de empoderarlos, por así decirlo y como...motivarlos más que brindarles las herramientas, porque las herramientas yo siento que ya las tienen, era como incentivarlos y asegurarlos de participar en los espacios y apropiarse.
- Entrevistadora: ¿Oye...Porque claro la metodología tiene, cierto la estructura, tiene pasos, etapas, que seyo...Tú hiciste algún ajuste o quizás para algunos grupos en particular, tu hiciste ajustes específicos de esa misma metodología, ya sea en las etapas o en los contenidos, ¿hiciste ajustes particulares para estos grupos?
- Isidora: Mira, como te dije yo igual me centré mucho como más que la...además de centrarme en la particularidad misma de los grupos...como no considerarlos como...ya los grupos de segundo medio, los de sexto. Me centré en la particularidad de cada alumno, entonces si bien se sigue una metodología genérica de tras, y hay un taller como prescrito, porque hacen talleres y se hacen en base a esa metodología...cierto. Hay un taller genérico para todos los grupos, que si bien yo lo quise, por ejemplo, en primer lugar adapté un taller para segundo medio y un taller para sexto básico, centrado como en sus necesidades, entonces después yo los iba conociendo, iba diciendo como este grupo particular de niños está más motivado que este otro,

y este otro más desmotivado, le gusta tal y tal cosa...entonces por ejemplo, la segunda aplicación, para la segunda aplicación yo di, como ya...que les gusta hacer?...y como algunos me dijeron, no sé...me gusta pintar...me gusta que se yo, entonces ya en esas aplicaciones se hacían cosas que a ellos les gustara. Entonces, si se tuvo que adaptar, por ejemplo, si habían niños que eran más artísticos, les llevaba acuarelas...si habían niños que en verdad eran como más deportistas y como más hiperactivos lo hacíamos en el patio para que pudieran como respirar y como tener un ambiente que se adaptara como a sus necesidades, usé con un grupo en particular que estaba muy desmotivado comimos pizza, entonces como que ahí se motivaron harto con el taller, entonces fue como así bien particularizado, y adaptado a las características del grupo, y como también de cada persona...además veníamos con un contexto donde los talleres en una primera instancia eran solo juegos, las niñas que habían aplicado antes habían hecho mucho esta etapa como del juego, jugar juegos en línea y como que no pasaban mucha materia, como que no había mucho contexto teórico, entonces los niños estaban super débiles en ese aspecto, como que en verdad no sabían nada, entonces a mí la planificación que yo tenía en un principio era super teórica, pero no podía llegar y meterles teoría, entonces fue como ya...hagámoslo así y asa...(inaudible)le meto juegos entre medio de la teoría...adaptado como a obviamente a lo que, además de las distintas edades que habían, como de las distintas personalidades de los grupos.

- Entrevistadora: En el fondo el diseño, pauta y taller, supera la realidad (inaudible)...
- Isidora: De todas maneras, en ningún caso se pudo aplicar la pauta como 100% como estaba escrita...
- Entrevistadora: Oye...los ajustes que hiciste, porque tú me hablabas de los ajustes que estuvieron hechos más que nada en función de las características de los niños y sus intereses. ¿Tuviste que ajustar algo en función de condicionantes de las escuelas?
- Isidora: Bueno, los condicionantes de la escuela igual fueron un factor importante, igual tengo hartos (inaudible) de campo, porque muchas veces como que no estaba...como que de repente cambiaban el ambiente, por ejemplo, de repente me pasaban la biblioteca y después me pasaban el comedor, en particular el comedor no me gustaba bastante, porque siempre había alguien del aseo, como que yo sentía que lo estábamos molestando y ella tenía una actitud como super

agresiva, me pasó en un taller en particular, entonces eso condicionaba mucho como el que los niños se soltaran, que se yo...entonces por ejemplo esa vez que me pasaron el comedor fue como que los niños evidentemente no estaban cómodos y nos fuimos al patio, entonces sí, obviamente si es que yo quisiera hacer una actividad, que requiere una biblioteca, me va a condicionar la actividad, como que voy a tener que adaptar esa actividad que era como más de hablar y más de anotar y más teórica, voy a tener que adaptarla al patio, porque en el comedor los niños se sienten incómodos, entonces tenía que ir adaptando lo que casi...como ya en el andar a las condiciones que el colegio me entregaba. Si la mayoría de los colegios me entregaba como condiciones óptimas para hacer los talleres, o sea me entregaban una sala, me entregaban una biblioteca, pero sí obviamente de repente me entregaban el comedor o a veces, prefería hacerlo yo en el patio porque el comedor estaba pasado a comida o habían más niños o había mucho ruido...pero sí de repente habían talleres que eran planificados para conversar y dado que no estaba el contexto, las condiciones, porque era o en el patio o en el comedor...o sea porque del comedor los llevaba al patio mejor, tenía que adaptar un poco ese taller, como esa metodología.

- Entrevistadora: Entonces, estaban las condiciones, pero eran las mínimas, por lo que tú dices...
- Isidora: Si...
- Entrevistadora: ¿Podrían haber sido mejores?
- Isidora: Si
- Entrevistadora: Oye...otra cosa que te quería preguntar en este grupo de preguntas, es si: ¿Alguna técnica que tu implementaste con los chiquillos en la implementación de la metodología en niños COI...Alguna técnica que tú hayas encontrado o de los manuales o que tú implementaste por cuenta propia que tu consideras que haya sido exitosa, que te haya resultado para los fines que tenía el taller?... que haya llegado más a los niños, ya sea desarrollando propuestas de investigación o levantando temas de interés de investigación?
- Isidora: Sí, yo creo que el tema de los factores contextuales, cuando conversamos sobre el tema de los factores contextuales que es como el apoyo de los pares, el apoyo de la familia...ahí se evidencio mucho un fenómeno que yo lo había mencionado ya a la Mahia y a la Xime, que es como este fenómeno que los niños necesitan ser escuchados...y

cuando tú les prestas un espacio que ya de por sí para ellos es de confianza, porque yo igual me preocupé antes de generar un espacio de confianza, donde ellos se sintieran libres, escuchados, podían pelar a quien quisieran, podían pelar al colegio, los profes, etc...Ellos se abrieron mucho mucho en esta instancia, como mucho en el sentido de, sobre todo en el apoyo de los papás, me contaban sus historias, porque igual venimos de un contexto que son de colegios de un contexto económico más bajo, entonces igual tienen historias obviamente mucho más fuertes de lo que uno como que acostumbra en una realidad como más privilegiada...Entonces sí como que la metodología que yo aplique para sacar el tema de factores contextuales, como este apoyo que al final fue más conversacional...Fue super buena, como que los niños se abrieron mucho, pero sí está condicionada a que uno antes establezca un contexto de confianza y que los niños se quieran abrir, obviamente...como que todo lo que hay detrás de que uno como que instaure conversaciones y que les brinde a los niños la confianza, viene cierto...desde fundar las bases de un espacio de confianza, como lo que te decía yo, como decir a los niños que este es su espacio...que se tienen que empoderar, que pueden confiar en mí, que me pueden decir las cosas, que yo no los voy a acusar con los profesores, que este es un espacio de total anonimato y confianza...Entonces esta metodología como más conversacional, como de...como más personal...que fue más como apelando un poco como a sus experiencias personales para hablar de los factores contextuales, se dio super bien y hablaron muchas cosas muy íntimas, pero insisto que hay detrás como este trabajo de generación de confianza... Como si bien uno puede instaurar este espacio, no va a servir de nada porque los niños no se van a abrir si no hay detrás un espacio de confianza que ya instauraste.

- Entrevistadora: No es sólo planificar estos temas con estos niños, sino que preparar el camino, cuidar esas condiciones...
- Isidora: Si...por eso también el tema como que les haya cambiado de facilitadora, es tan clave...como...
- Entrevistadora: (interrumpiendo), a que te refieres con facilitadora, yo no cacho nada, mi pregunta absurda...(inaudible)
- Isidora: Como...el primer año hubo...estas tres niñas que estaban antes eran facilitadoras, cumplían el rol que yo cumplo ahora
- Entrevistadora: ah, perfecto.

- Isidora: Y...se cambió para el segundo año y algunos cursos le cambiaron como a mitad de semestre de este año, porque la Belén que es la última que estuvo se fue como a mitad de este año. entonces como que obviamente eso instauró que por ejemplo algunos niños se salieran, porque obviamente hay niños que confían en su facilitadora, para instaurar este espacio de confianza y (inaudible) Si, se crea un vínculo y después la facilitadora se vaya y como que llegue otra persona desconocida y como empezar todo este círculo de nuevo, es como complejo. Para mí fue como muy complejo instaurarme en un espacio donde ya había un vínculo creado, un poco ya como de reemplazar de cierta forma esta persona que estaba antes fue muy complejo.
- Entrevistadora: Muy importante eso que tú me dices, porque es justamente lo que queremos registrar tiene que ver con lo que va resultando y no va resultando en las implementaciones, entonces es importante lo que tú dices, en el sentido de que quizás un factor o un condicionante que altera cierto...que resulte la metodología de niños COI...en la estabilidad del vínculo con la facilitadora...
- Isidora: De todas maneras, yo creo que eso es clave...yo creo que al final incluso te corta un poco el tema del estudio longitudinal, es como casi empezar de cero...como que la facilitadora igual incide mucho como en...obviamente en la información que se recopila en la actividad y la forma en que se recopila la información...y eso, por ejemplo, no sé...
- Entrevistadora: (interrumpiendo)tiene costos altos en el proyecto
- Isidora: De todas maneras...yo vi los talleres del año pasado y son como totalmente diferentes a lo que yo planteo ahora, además que era un contexto...que pasamos de un contexto remoto a un contexto presencial, hubo un cambio en el vínculo en la persona a la que tú le contai tus cosas...en la persona en la que tú veías una vez al mes, entonces eso sí tiene un impacto importante y es un costo importante a considerar esta idea de la facilitadora...siento que es un papel esencial y también siento que mi rol como facilitadora, como verte más chica por ejemplo igual incide harto en que los niños confíen en ti...y te vean como un...
- Entrevistadora: (interrumpiendo) a favor digamos...
- Isidora: Sí de todas maneras...
- Entrevistadora: Además la cercanía obviamente, como generacional... Y por qué se fueron las otras facilitadoras.

- Isidora: Creo que una de las facilitadoras se fue porque encontró otro trabajo...como más estable...y otra se fue porque como iban a empezar a ser presenciales los talleres...a ella no le convenía porque vivía muy lejos...y la otra como que se fue como que a mitad de año, creo que también se fue porque encontró un trabajo estable en una municipalidad, entonces se fue...yo igual....pa mi eso es como onda, en verdad como que yo no podría como dejar a los niños...como que ya...me tendría que pasar algo como muy muy cuático respecto de los talleres o respecto como al trabajo como pa poder dejarlos, porque uno forma un vínculo en verdad muy importante, como los niños confían mucho en ti. Yo creo que es un proyecto...yo creo que es vital para un proyecto así el rol de la facilitadora...es muy importante.
- Entrevistadora: Entonces por lo que tú dices, claro...pudo significar y dime si estoy reflejando bien tu parecer...Como partir de cero con los niños que cambian...o definitivamente perder algunos que como tú decías deciden dejar de participar porque ya no está la persona con la que partieron originalmente...
- Isidora: Si...hay un par de casos de niños como especialmente, como no sé si difíciles...pero un par de casos de niños como particulares que por ejemplo cuando se cambió una de las niñas (facilitadora), cuando se fue una de las niñas, esta niña (COI) se salió y esta niña participaba en los talleres y la niña tenía como no sé...muchos problemas mentales...como depresión, ansiedad y obviamente le impactó de forma positiva, como que la mamá estaba muy contenta con que ella asistiera a los talleres, pero se fue la facilitadora y se perdió el vínculo y la niña se salió
- Entrevistadora: Volviendo a la pregunta original (inaudible)...tú me contabas que una técnica positiva o que te había resultado muy bien era el espacio de la sesión con los niños...
- Isidora: Si...
- Entrevistadora: ¿Tú identificas alguna otra técnica que haya sido especialmente exitosa en este trabajo más transversal digamos... de la implementación de la metodología de niños COI?
- Isidora: Mhhh...no sé si una técnica en particular...pero como se...como que no te vean como el rol de la facilitadora como que...insisto en eso...es como que el hecho como que no te vean como una profe...como una relación asimétrica y que tú les digai como en verdad....yo les digo...como en verdad pueden ver el teléfono, da lo

mismo...la idea es que vengan a su espacio...eso favorece mucho el tema de la confianza que se implementa...y la confianza...quizás un espacio de confianza, un círculo de confianza, también impacta mucho por ejemplo en la convivencia que hay entre los niños mismos del grupo que puede que en el colegio en su espacio de recreo quizás no sean amigos, pero como que llegan ahí y como que todos se conocen y en verdad...todos se llevan bien y todos se respetan...entonces sí como...creo que es lo vital es que más que metodología en específico, se busque la forma de generar este espacio de confianza...como te lo mencionaba.

- Entrevistadora: ¿Oye tú viste que de alguna manera los niños lograran apropiarse de la metodología? ¿Por qué encuentro que igual es una metodología compleja...tu lograste ver que ellos se apropiaran? en qué notaste que ellos se apropiaran?
- Isidora: Mira...yo creo que los niños no han...de todas formas no lograban apropiarse del todo de la metodología ni del espacio, porque insisto que están sesgados desde hace cinco años...seis años con una forma de estudio y una forma de educación...cierto, tradicional...que les riga a ser guiados, guiados constantemente y como que ellos no toman las riendas del asunto...Pero si hay ciertos espacios...ciertas conversaciones y también se va dando mucho esa característica que es más particular, como de cada niño...como de los liderazgos...En todos los grupos se forma un líder y este líder al final se apropia y todos lo siguen...Yo ahí no me meto, en verdad, yo no digo como...ya...yo soy mediadora no más...Y veo las dinámicas que se dan y que se yo...Pero no, de todas maneras falta trabajar mucho para que se apropien de la metodología, no se han apropiado del todo...Sí guían mucho las conversaciones, son de repente...por ejemplo yo quiero hablar y hay algunos que se están portando mal y les dicen (niños COI), ya po pórtense bien que la tía quiere hablar...Dicen como quieren que sean los próximos talleres, porque yo obviamente que les pregunto...También en el último taller que ya estamos empezando a como las técnicas de recolección, eligieron ellos la técnica que querían usar, entonces eso ya es un gran avance...Ellos eligieron también a quien entrevistar...la forma en que lo querían hacer...Entonces sí, como que siento que comparado con la primera vez que yo los vi...que yo los fui a ver y comparado con los talleres del año pasado, yo siento que de todas maneras están más empoderados, no sé si con la metodología de por sí, porque no sé si la dominan, pero sí con los espacios que uno les brinda para que ellos co-investiguen.

- Entrevistadora: ¿Y...Cuánto o qué sería necesario para que ellos estuvieran en un nivel mayor de apropiación? ¿Qué crees que tendría que pasar para que tú los vieras más apropiados de la metodología?
- Isidora: Yo creo que es...seguir como estamos, yo creo que es tiempo, es cosa de tiempo porque ya en un año se ha avanzado mucho, encuentro yo, como lo compare, como del año pasado a principios de año y ahora...en estos últimos talleres. Es como cosa de tiempo, de constancia finalmente, yo creo que el corte, por ejemplo, que hubo entre lo presencial y lo remoto fue vital, el corte que hubo de la facilitadora...fue vital también, entonces es como darle constancia al proyecto (inaudible).
- Entrevistadora: (interrumpiendo) tanto cambio entre medio...
- Isidora: Si, yo creo que el cambio como que afecta en la metodología finalmente, como que la afecta de todas maneras y la sesgan y cuesta identificar que parte en particular de la metodología afectan, porque también es algo trascendental al proyecto, entonces yo creo que de por sí la metodología no se pudo instaurar en un 100% como se esperaba, pero eso pasa en todos los proyectos...pero sí evitar estos sesgos a futuro y darle constancia al proyecto, yo creo que tres años es suficiente...pero tres años que sean constantes, que no tengan como estos cambios tan abruptos que hubo en este caso...
- Entrevistadora: Sería pandemia principalmente, o sea, como lo remoto y lo presencial...y el cambio de facilitadora dirías tú...
- Isidora: Si...
- Entrevistadora: ¿Alguna cosa que ha ocurrido, que haya sido no esperado...además de lo que tú logras identificar en la implementación de la metodología que te haya afectado?
- Isidora: Mhhh...no...o sea, yo creo que el contexto como te dije, de los colegios, como la misma indumentaria de la escuela...que se ve la diferencia por ejemplo en las bibliotecas...otra cosa es que, por ejemplo, cuando habían terceros...que de repente cuando te pasan la biblioteca...está la bibliotecaria, entonces la bibliotecaria escucha lo que están hablando los niños y los niños se sesgan...obviamente como que se (inaudible)...los profes...y de repente entran profes, salen profes y a mí me molesta mucho eso...entonces eso...eso yo creo que es como...cómo evitar esta también...sesgo...o este acompañamiento de terceros que no pertenecen al espacio simplemente.

- Entrevistadora: Ahí evitar eso, mejorar las condiciones en eso...
- Isidora: Sí, como controlarlas un poco más...diría yo...
- Entrevistadora: Súper...Te iba a preguntar ahora algunas...un set de preguntas, como de la línea más de los materiales, ¿de las guías que tú disponías para poder implementar los talleres...Crees que ese material fue el más adecuado para poder trabajar con los niños? Qué te paso...Cómo tu percepción de los materiales...Cómo los encontraste...
- Isidora: Yo creo que sí estuvo bien el tema de los materiales, si me hubiese gustado que se hubiese facilitado los cuadernillos, para que los niños lo tuviesen a disposición siempre, como la materia y el tema ahí...porque tenía que todos los talleres recordarles cuál era la temática, recordarles qué eran los factores contextuales, entonces, haber tenido los cuadernillos obviamente facilita el proceso...eso pero en general siempre me brindaban como los que yo necesitaba...obviamente yo intentaba como...ser igual como...como ahorrativa en términos de materiales, pero sí, si necesitaba set de pinturas me la daban...cartulinas, me las daban...post it, me los daban...entonces si, no hubo problemas con eso en verdad, creo que fue adecuado...si siento por ejemplo que el tema de las tablets, que se usan para la aplicaciones cuantitativas, podrían ser muy útiles para las aplicaciones cualitativas, siento que haberles...como facilitarle una tablet a cada niño de los talleres cualitativos hubiese sido un facilitador importante, sobre todo para la recolección de datos...porque en particular son niños de escuelas más rurales...entonces no podemos asumir que son todos nativos digitales, y haberles echo como una introducción un poco a la tecnología mediante las tablets, hubiese sido muy bueno para que dominen mejor las tecnologías, las apropien. Las tecnologías cumplen un rol fundamental hoy en día, entonces, siento que falta como esa...darles esa arista un poco más pa que se apropien de los espacios de investigación, esta arista más tecnológica, enseñarles por ejemplo a buscar pappers, a buscar investigaciones, a buscar títulos....
- Entrevistadora: ¿Y de los materiales que tú dispongas, de los cuadernillos o de las guías que ya venían como más o menos estructuradas...Adecuaste alguna vez? tuviste que hacer algún ajuste?
- Isidora: No...en general los usé todos, me sirvieron todos...bastante...para guiarme con los talleres, no era como mucho de copiar y pegar...y usar lo mismo, porque entiendo que en los talleres

anteriores ya lo habían visto, entonces no quería ser repetitiva con los niños...Entonces, adaptaba estas guías a juegos...y además lo mezclaba con los resultados de las investigaciones del año pasado, entonces, si estaban adaptadas.

- Entrevistadora: Super...Ahora, me gustaría como retomar algunas cosas que tienen que ver contigo...como con tus condiciones personales, profesionales que en un principio me dijiste como una respuesta así (inaudible)...de esas cosas, quizás ahora le hagamos doble click a eso...Isi...Qué características tuyas quizás...primero voy a partir con las personales...facilitaron que tu puedas implementar este tipo de metodologías de niños COI, ¿qué cosas tuyas...que recurso personal...tuyo facilitó esta implementación?
- Isidora: Yo creo que lo fundamental, como para ser ese tipo de trabajos es ser una persona muy empática...como siempre ponerme en el lugar del otro...porque no siempre te vas a topar con niños que se porten bien...no siempre te vas a topar con niños que se adapten a tu espectro de paciencia, entonces hay que ser empática, hay que entender que a veces hay niños que son más hiperactivos y que no se van a portar bien y que te van a interrumpir el trabajo, pero también entender que esos niños están pasando por un proceso que...están descubriendo un mundo... que están aprendiendo cosas nuevas, que quizás no lo están pasando bien en sus casas...que quizás no lo están pasando bien en el colegio....Entonces, como posicionarse desde una posición sumamente empática creo que es vital para este tipo de trabajo, eso en primer lugar, siento que es fundamental, y en segundo lugar, dejar de lado este tema del paternalismo, como el asistencialismo...como de casi que guiarse por...como ser empática, pero no dejarse llevar como por este asistencialismo...como verlos desde la otredad...no sé que son personas evidentemente distintas a ti, porque son niños de escuelas rurales, yo vivo en la urbanidad máxima...y que tienen experiencias que son válidas, que son distintas a la tuya, que no por eso son menos válidas...entonces mirarlos como desde esta mirada...valga la redundancia...empática, pero no acudiendo en el asistencialismo, ni en el paternalismo, ni tenerles lástima...como siempre escucharlos con respeto y con dignidad...entendiendo que son personas...niños y niñas con derechos...con libertad de expresión también...y que quizás me voy a topar con experiencias que son muy distintas a la mía y que me van a choquiar, pero que...me tengo que dar el tiempo eventualmente de procesarlo, esa es otra cosa importante también...como...es un proceso que también puede afectar mucho psicológicamente, porque

hay historias que son igual fuertes...hay niños que han pasado cosas que uno nunca en la vida te vas a imaginar que vas a pasar...Entonces hay que saber cómo identificar el momento adecuado para tu tener...como vivir esa pena, porque obviamente son cosas que te dan pena...obviamente no puede ser en el mismo taller, no puedes en el mismo taller ponerte a llorar o poner cara de tristeza, que se yo...entonces, también entregarte ese espacio a ti misma como facilitadora de desahogarse y como tener pena por las experiencias de los demás, pero siempre desde el respeto y entendiendo que son personas que viven procesos y que sus (inaudible)... son válidas y sus experiencias son válidas, eso yo creo que es fundamental.

- Entrevistadora: Super...Y del punto de vista técnico...Qué cosa de tu profesión, de tu formación, de tus quizás especializaciones...o experiencias laborales previas facilitaron que pudieses implementar satisfactoriamente esta metodología de niños COI.
- Isidora: Sí...yo creo que en términos de eso, mi experiencia como socióloga me permitió de cierta forma, un poco de guiar el tema del paternalismo dejarlo de lado y el tema como del adulto-centrismo, que son términos que como en general la gente no maneja mucho pero obviamente la sociología te los enseña y te enseña que son cosas malas finalmente. De mi experiencia laboral previa, yo ya había trabajado antes en un FONDEF, entonces eso me permitió un poco conocer el mundo de la academia...que el mundo de la academia no es tan tradicional como así decirlo, no es un ambiente laboral tradicional, de repente te exigen cosas 24/7 y eso me permitió obviamente como asumir las cosas feas del trabajo como así decirlo, como la sobrecarga, como tratar de lidiar con eso...pero eso en verdad, yo creo que más que nada la formación como socióloga me permitió como dominar términos y entenderlos y no ponerlos en práctica, cómo evitar estos sesgos...y mi experiencia laboral previa como que me permitió conocer el mundo académico al final...
- Entrevistadora: ¿Cómo te sentiste implementando particularmente esta experiencia, en estos colegios, en este proyecto...¿Cómo te sentiste en esta labor?
- Isidora: Bien...en general me encanta trabajar con los niños, encuentro que tengo un vínculo muy lindo con todos y con todas...entonces me sentía muy bien en los talleres...me siento bien yendo a los talleres...si de repente siento que mi visión como sociología queda un poco como afuera...como que si bien mi formación profesional me permitió

obviamente poner en práctica todos estos términos y conocimientos...que uno tiene que rechazar y como no perpetuar me permitió hacer eso...como no perpetuarlos pero si siento que mi...de repente siento que soy más profe que socióloga...entonces eso como que de repente me hace cuestionarme....pero nada más allá de eso, siento que la experiencia como facilitadora y la experiencia de trabajar con niños es increíble, porque te enseña muchas cosas, como que tu aprendes mucho de los niños y yo siempre estoy muy abierta a escuchar a los niños y cómo aprender de ellos, me encanta aprender de ellos, porque como te digo, tienen como una visión súper limpia respecto al mundo, como que te dicen las cosas como son. Entonces sí fue una súper buena experiencia en verdad.

- Entrevistadora: Qué bueno, ahora tú me contabas que al principio de la entrevista que tú te pusiste a leer los manuales...para conocer esta metodología...Hoy día después de haberla evidenciado, con estos cursos, ¿con estos grupos...Sientes que estás más apropiada? Sientes que si te tocará como partir en otro proyectotú podrías decir “si yo manejo la metodología”....¿Cómo te sientes hoy día con esa apropiación?
- Isidora: Si bien como mencionaste tú la metodología es bien compleja, obviamente en el principio estaba como muy asustada, porque decía como “ay no cacho nada de esta temática”, “es un proyecto muy nuevo”, además que me interesaba mucho el tema de generar impacto también...si ahora estoy más apropiada, de todas maneras, la domino mas y podría ya...sin leerme ningún manual...aplicarla.
- Entrevistadora: ¿Desde el punto de vista profesional...Qué desafíos te deja? Como...Qué hay que seguir aprendiendoqué hay que seguir profundizando?
- Isidora: Yo creo que con la temática de los niños y de la educación, como que hay que constantemente aprender, yo creo que lo principal es como aprender de los niños, como aprender a aprender de los niños, eso es fundamental creo yo, para que se sigan consolidando este tipo de metodologías y este tipo de investigaciones en la temática, siento que es importante como saber escucharlos...como...finalmente es difícil porque uno fue criado en un mundo adulto-centrismo, en donde solamente la opinión de los adultos es válida, donde solamente la opinión de los adultos...más sesgada todavía...profesionales formados en cierta temática es válida...y lo experiencial como que se deja un poco de lado. Yo hablo de los niños sin ser niño, pero es porque yo tengo un

doctorado en niños...pero en verdad la experiencia de los propios niños es más válida que tu doctorado...como lo que tienen que decir ellos...entonces creo que sí...seguir perfeccionando la idea de aprender a aprender de los niños es fundamental.

- Entrevistadora: ¿Tú decías que había sido super potente el tema como de la relación con los niños y la implementación de esta metodología...Tú dirías que fue igual con los distintos grupos que trabajaste el vínculo-relación que estableciste con ellos? ¿Logras identificar diferencias con los grupos? ¿Cómo te relacionaste con ellos?
- Isidora: En particular, si hay grupos que obviamente uno es más cercana, sobre todo con los más chicos, porque ellos en general son más (inaudible) a generar vínculos más fuertes con personas como desconocidas...y como que confían en los desconocidos, entonces con ellos como que desde el principio fue un vínculo más fuerte, ya el segundo taller ya me abrazaban. Con los más grandes también, me contó un poco más obviamente pero igual se formó un vínculo importante, como de confianza, si yo creo que hubo un grupo en particular, que me asignaron a última hora este año, cuando se fue esta niña...con el que me costó más formar vínculo y como tres niños se retiraron del taller cuando se fue ella...entonces como que con ellos estoy recién en mí....este es el último taller que les voy a hacer, es mi tercer taller con ellos, entonces obviamente no se ha formado un vínculo, porque no había un trabajo detrás, por ende la realización de talleres y aplicación de la metodología se va a ver mucho más afectada.
- Entrevistadora: ¿Y el tiempo? porque igual llevas un buen tiempo trabajando con ellos...En el tiempo cómo tu viste que esa relación o ese vínculo fue variando, fue cambiando, como viste ese proceso con el vínculo de los niños...
- Isidora: Es que, al principio era como, yo les dije que se presentaran y que se yo...y estaban todos muy tímidos, nadie quería comer lo que llevaba para comer...ya los últimos talleres como que me hablaban...me contaban de sus vidas, de sus profesores, pelaban a sus profes...pelaban a la directora, inspectora...entonces como que...pelaban a sus compañeros...entonces era como que ya...realmente había confianza para hacerlo. Yo sentía que ya cuando empezaban a hablar más cosas o mal de ciertos profes es como que ya estaba instaurada la confianza

- Entrevistadora: Como confianza total...(ambas se ríen)...Oye y tu entre sesión y sesión...habían tareas...quedaban acordadas cosas...había algo como entre una y otra o no?
- Isidora: En particular no, no me gustaba mucho como dejarles tareas, porque como que sentía que era darles cargas académicas como innecesarias y siempre les planteo mucho que si yo les fijaba algo que hacer...no era como una tarea...Como: “ahora tienen que recolectar información” sino que es como una colaboración para su investigación, su fuente de información para su propia investigación, como que trataba de recalcar mucho su rol como investigadores, que es muy importante, entonces como que no les dejaba tareas entre medio, pero si les preguntaba que querían hacer en la próxima sesión, entonces eso yo lo integraba a la planificación del próximo taller obviamente...
- Entrevistadora: ¿No quedaban cosas coordinadas con ellos? No habían cosas que quedaran como acuerdos...?
- Isidora: No, era como: “la próxima sesión, la próxima vez que nos veamos traigan juegos de mesa” ...era como eso, nada más allá.
- Entrevistadora: ¿Ya...Te encontraste con algunos niños con mayores resistencias o con niños que derechamente tuviste tensión para poder trabajar?
- Isidora: No tensión...nunca tuve tensión con ningún niño en particular, si hubo mayor resistencia de algunos niños que eran como más tímidos o que eran más desordenados y no les gustaba el tema como teórico, pero nada más allá de eso.
- Entrevistadora: ¿En relación al apoyo que te daban en las sesiones las escuelas...porque tú eres como la cara visible de este proyecto para esta actividad cierto?
- Isidora: Claro...
- Entrevistadora: ¿Tú no ibas con más gente del proyecto?
- Isidora: No...
- Entrevistadora: Ahí entonces, con quién te relacionabas en la escuela, quién te ayudaba a instalarte, ¿a facilitarte los espacios...como se daba eso?
- Isidora: Cuando acordaron con las escuelas se consiguieron el número, que generalmente era de las inspectoras, y acordaba con ellas por WhatsApp, coordinaba con ellas la implementación...ellas me recibían y me facilitaban un espacio.

- Entrevistadora: ¿Lo evidenciaste como un apoyo eso realmente? o fue más o menos?
- Isidora: Era un apoyo en el sentido que yo les decía “puedo ir tal día...” y ellas me decían que sí, aparte que llegaba allá y me daban un espacio, pero no era un apoyo más allá de eso
- Entrevistadora: Era super funcional entonces...
- Isidora: Si, muy funcional, como la sala y los niños, nada más.
- Entrevistadora: Entonces, no había una preocupación de las profes...lo que conversábamos antes...en el fondo no había una preocupación de que no hubiera bulla...que no hubiera olor a comida...No había como.. así consultar que actividad ibas a hacer....
- Isidora: No, no había mucha preocupación respecto de eso...en los colegios no se tomaba muy en serio el taller yo sentía.
- Entrevistadora: ¿Tuviste alguna situación en particular de estas coordinaciones, donde vieras abiertamente como una falta de apoyo...o indiferencia? o como dices tú...que no se tomara muy en serio el taller?
- Isidora: No, ninguna situación en particular, pero si me toma muchas horas coordinar, o sea, tengo que hablarles por lo menos tres veces a los colegios para que me agenden, pero ninguna situación en particular que me costara...como que no hubiese intención de aplicar los talleres.
- Entrevistadora: Tú igual me habías adelantado algo sobre las características de la escuela y cómo afectaba la implementación de la metodología...cierto que hablábamos como del espacio...que se les tomara en serio o no...Logras identificar algún otro factor de la escuela misma, de las facilidades, ¿si se tomaba en serio el programa...u otra cosa que afectara la implementación de esta metodología de niños COI?
- Isidora: No, en verdad lo que te decía que los profes de repente se paseaban y como que los niños no querían hablar...eso como algo más estructural en verdad...además que los colegios están super sobre intervenidos, entonces como que millones de actividades e igual entiendo que les cueste coordinar, entonces obviamente eso intervenía la planificación más que el taller mismo...pero interviene finalmente en la aplicación del taller...
- Entrevistadora: Si...sin duda...pero esta es la historia de la vida de los colegios, o sea...cuesta mucho llegar con ellos siempre...
- Isidora: Si...muchas licencias también....

- Entrevistadora: ¿En relación al compromiso de las familias...tú notaste algo? ¿viste o percibiste el compromiso de las familias en la implementación de los talleres?
- Isidora: Honestamente no...no...sentí que las familias eran las menos involucradas con la implementación de los talleres.
- Entrevistadora: Ya...no viste nada...su presencia en cero...
- Isidora: A lo más, cuando quería coordinar la implementación de talleres de escritura...que un papá me escribió para que metiera a su hija, pero al final no se metió...entonces eso, nada más que decir.
- Entrevistadora: Mirando el vaso medio llenoQué facilidades viste tú de las escuelas para implementar la metodología?
- Isidora; Hay escuelas en particular que están más comprometidas, como que les gusta que vayan a aplicar los talleres y facilitan la biblioteca, un espacio bueno, te reciben bien...te ofrecen agua...como que les gusta que vayas...te conocen...como que yo me conocía con varia gente de las escuelas...y te ofrecen un espacio adecuado, hay escuelas que obviamente se preocupan de ofrecerte un espacio adecuado, eso yo creo que fue un facilitador...y como estar dispuestos a flexibilizar también...
- Entrevistadora: Estoy llegando como a mi último set de preguntas...pensando en el resultado de esta metodología...que en el fondo es que los niños puedan desarrollar investigación, pensando particularmente en el compromiso escolar y factores contextuales...Tú crees que se lograron...en lo que se lleva de trayecto, porque entiendo que todavía no está 100% terminado...pero en lo que tú has trabajado y has visto...Tú crees que se lograron levantar propuestas de investigación aunque sean acotadas, por parte de los niños?
- Isidora: Si, se lograron levantar propuestas de investigación, en el taller de escritura, por ejemplo, en particular...se levantó una propuesta de investigación respecto a la temática medio ambiental, entonces sí...de todas maneras, hay niños que son más empoderados y que están súper comprometidos con ciertas temáticas', entonces sí, se levantaron propuestas investigativas...
- Entrevistadora: ¿Se ha logrado desarrollar? o quedaron en el nivel de diseño?
- Isidora: No, el taller de escritura, investigamos sobre las sequías...y se levantó un eventual artículo escrito por niños...

- Entrevistadora: Ah...tienen incluso la estrategia de divulgación...
- Isidora: Sí...
- Entrevistadora: ¿Y es en eso? en uno de todos los grupos....
- Isidora: Esto se hizo con niños, como que yo le ofrecí a todos los niños ...y los que querían...porque fue online, entonces hubo cuatro niños de tres escuelas distintas...
- Entrevistadora: Ah ya...entonces no solo de un grupo, de todos los grupos se mezclaron...
- Isidora: SiSi...
- Entrevistadora: ¿Mi última pregunta...asociada a los desafíos...¿Qué desafíos ves tú para poder abordar esta temática en particular, la de compromiso escolar...con niños como COI? A que nos desafía como investigadores adultos...como educadores...como gente que está trabajando estas temáticas desde la academia, desde las intervenciones sociales...Qué desafíos ves tú ahí..
- Isidora: Yo creo que de todas maneras nuevamente escuchar las experiencias de los niños, de todas maneras, como que se sacó información muy importante de ahí...como desde los propios niños surgieron categorías emergentes por así decirlo, que no estaban consideradas dentro de la fundamentación teórica de la temática, como es el apoyo de pares y convivencia escolar...cómo se relacionan.. o como se relaciona el compromiso escolar con la convivencia escolar y como...la tenencia de amigos en el colegio...o como los niños confían o no en sus profesores...investigar temáticas emergentes encuentro yo que es fundamental...yo busqué paper...sobre estas temáticas y no hay casi nada...como compromiso escolar relacionado con estas temáticas...creo que es un gran desafío, cómo investigar desde categorías que emergen desde los niños
- Entrevistadora: Esto no está en mi pauta, pero igual te quiero preguntar...Nosotros igual hemos visto que hay experiencias con niños COI en otro países...no en nuestro país, probablemente estas son unas de las primeras experiencias...Crees que hay algo particular de nuestro país...no sé si cultural o de la idiosincrasia...que afecte que la implementación de esta metodología se de cierta manera?
- Isidora: Pucha es que hay variables transversales, yo creo por ejemplo que los niños de Chile en particular son como...pueden haber menos sesgos de género, por ejemplo...como que, en otros países de

Latinoamérica, como México, Colombia, se me imagina que los niños son más machistas...entonces la temática va a ser muy distinta de abordarla...el nivel socioeconómico también es importante, en los colegios de Chile están demasiados demarcados por el nivel socioeconómico....los colegios públicos son muy distintos a los colegios privados y eso es algo que se me imagina que en otros países no se da tanto, como esta diferenciación, además que Chile es extremadamente clasista y elitista...eso, yo creo que también la ruralidad...Chile no tiene tanta ruralidad, los niños rurales no son tan rurales...al final igual todo es urbano y eso en otros países no se da... que hay efectivamente lugares rurales en donde los niños se van caminando dos horas para llegar a su escuela...yo creo que eso se puede dar de forma distinta, más como las variables sociodemográficas...que afectan los talleres, más que una dinámica misma más de Chile dentro de los colegios...eso....

- Entrevistadora: Te agradezco mucho tu tiempo...cualquier cosa te pregunto cuando esté transcribiendo...ahí te consulto..
- Isidora: Super...que estés bien.

Anexo 7

Formato formulario: Consentimiento informado para padres, madres o apoderados de estudiantes que participarán como Coinvestigadores.

El propósito del presente documento es invitarlo a participar en el estudio titulado “Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”, patrocinado por el Proyecto FONDECYT N°1210072 y ejecutado por la Universidad de Valparaíso, la Universidad de la Frontera y la Universidad Alberto Hurtado.

La investigadora responsable de este estudio es la Dra. Mahia Saracosti Schwartzman.

Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría su cola:

1. ¿Dónde y cuándo se llevará a cabo la investigación? Se realizará de manera presencial y/u online en establecimientos escolares públicos chilenos durante los años 2021 y 2025.
2. ¿Cuál es la relevancia del estudio y sus posibles beneficios? Con esta investigación buscamos conocer los significados que aportan niños, niñas y adolescentes de establecimientos escolares chilenos acerca de las trayectorias educativas, compromiso escolar de los estudiantes y los factores de contexto y relacionales (apoyo de la familias, pares y profesores) que permiten promoverlo.

Estudios previos muestran que estudiantes con alto nivel de compromiso escolar son estudiantes con mayores probabilidades de tener trayectorias educativas positivas y menores probabilidades de abandonar la escuela. Así este estudio busca antecedentes que permitan promover la retención en el sistema educativo de todos/as las estudiantes.

3. ¿Cuál es el principal objetivo del estudio? El objetivo general de este estudio es indagar y analizar los significados que construyen niños, niñas y adolescentes de establecimientos escolares chilenos acerca de un modelo predictivo de trayectorias de compromiso escolar (y sus subtipos afectivo, cognitivo y conductual), factores contextuales (familia, profesorado y pares) y logros socioeducativos (rendimiento académico, permanencia, aprobación de asignaturas, asistencia, otros)

a través del tiempo, diferenciado por género y ciclo educativo (segundo ciclo básico y educación media).

4. ¿En qué consiste su participación en el estudio? Su participación será consentir/autorizar la participación de su hijo/a y/o pupila/o en las actividades de la presente investigación. En este caso consiste en:
 - Participar en un taller de formación inicial de habilidades de investigación científica para estudiantes, participar en el diseño y aplicación de entrevistas y otros instrumentos de recolección de información, así como en el análisis y discusión de resultados que arroje el estudio. Estas actividades serán realizadas en espacios protegidos (hogar o escuela) y se trabajará en coordinación con el profesor/a jefe de los NNA COI y el equipo directivo del establecimiento escolar también estará involucrado en el proceso. Los NNA COI trabajarán bajo la supervisión y apoyo de un equipo de investigadores adultos que posee experiencia previa en las metodologías de investigación participativas.

La participación de su hijo/a o pupilo /a en las actividades descritas es totalmente voluntaria y no recibirá ninguna retribución económica por ello. El estudio tampoco tendrá asociado costos para usted ni su hijo/a o pupilo/a.

Respecto al tiempo de dedicación de su hijo/a o pupilo/a al proyecto, se considerarán en promedio dos a cuatro sesiones de trabajo anuales entre 2021 y 2024, de 1 hora cada vez, pudiendo incluirse sesiones adicionales en caso de que los NNA COI lo soliciten. Las sesiones de trabajo serán mayoritariamente en modalidad online, pudiendo incluirse algunas sesiones presenciales en el establecimiento escolar, siempre y cuando las condiciones sanitarias así lo permitan.

Los estudiantes que participen del taller de formación inicial en investigación científica recibirán un certificado que acredite aquello por parte de las Universidades involucradas en el estudio. Los estudiantes que ejecuten todas las actividades descritas como NNA Coinvestigadores recibirán un certificado que acredite que fueron investigadores del estudio.

5. ¿Qué riesgos tiene participar en esta investigación? El estudio no implicará daños físicos ni psicológicos de los participantes. Los investigadores y profesionales adultos del equipo poseen entrenamiento y experiencia trabajando con NNA COI.
6. ¿Esta investigación implica costos o pagos para sus participantes? Su hijo no recibirá dinero por participar en este estudio. En caso de

requerirse de algún gasto de traslado, materiales u otros relacionado a la ejecución de este estudio, el costo será asumido por el equipo investigador a través de los fondos que han sido adjudicados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) para la ejecución del proyecto.

7. ¿Cuáles son los Derechos del participante? Usted o su hijo/a o pupilo/a podrá realizar consultas o manifestar sus dudas en cualquier momento o acceder a los resultados de la investigación, contactando a la Investigadora Responsable, Dra. Mahia Saracostti, docente de la Universidad de Valparaíso, al correo: mahia.saracostti@ufrontera.cl, mahia.saracostti@uv.cl, o al teléfono (+569) 8293161.

Su hijo/a o pupila/a puede retirarse del estudio en cualquier momento, si lo considera necesario, comunicándose a la investigadora principal o a algún(a) miembro de su equipo. Esto no tendrá ningún perjuicio para su hijo/a o pupilo/a.

8. Reserva de la identidad del participante. El nombre de su hijo/a o pupilo/a Los datos personales de su hijo/a o pupilo/a y de todos quienes participen en esta investigación no será relevado, y en su lugar se utilizará un código (número), sin poder identificarse la identidad de las personas que están participando de la investigación y así asegurar confidencialidad y anonimato.
9. Confidencialidad de los datos. Toda la información que se entregue será confidencial y se resguardará el anonimato de los participantes. Los datos serán guardados en equipos computacionales de la Universidad de Valparaíso hasta un máximo de cuatro (4) años después de finalizada la investigación, con protección bajo clave de acceso. Posterior a ese período, las bases de datos serán destruidas. Tendrán acceso a estos datos exclusivamente la investigadora principal y su equipo de investigación. Solo en caso de que se determine que la integridad física o emocional de un/una estudiante se encuentre en riesgo severo, se entregará dicha información a los/as profesionales pertinentes del establecimiento escolar para brindar la ayuda necesaria, previa conversación con el/la estudiante.
10. Utilización, publicación y difusión de los hallazgos. Los resultados de esta investigación serán divulgados en publicaciones científicas o actividades de divulgación académicas (congresos, seminarios, otros)

y podrían ser utilizados en otras investigaciones científicas, preservando siempre el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

En caso de que alguno de los NNA COI manifieste su interés en participar en actividades de divulgación científica se le solicitará una autorización especial a usted y a su hijo/a y/o pupilo/a.

A cada escuela se le entregará un resumen de la información general que se obtenga del estudio, sin identificar la identidad de los/las estudiantes participantes. Además, se le entregará un documento que sistematice la experiencia del trabajo con grupos de NNA Coinvestigadores, con el propósito de que la metodología pueda ser replicada con otros estudiantes del establecimiento escolar, si el equipo de gestión así lo desea.

11. Evaluación Comité Bioética y contacto. Esta investigación ha sido evaluada y aceptada por el Comité Institucional de Bioética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Valparaíso. Si usted lo requiriera, puede contactar a alguno de sus integrantes mediante contacto con su secretaria administrativa, Srta. María José Torres, al teléfono +56 32-2603136, o al mail institucional cec.uv@uv.cl

12. En caso de aceptar participar, recibirá un ejemplar de este documento.

Anexo 8

Formato ficha. Consentimiento informado para padres, madres o apoderados de estudiantes que participarán como Coinvestigadores.

Yo, (nombre y apellidos), RUT..... (dígitos numéricos),
(explicitar relación con el niño: padre o tutor o apoderado) de
 (nombre y apellidos de niño, niña o adolescente)

DECLARO que la investigador(a) principal Dra. Mahia Saracostti Schwartzman, académica de la Universidad de Valparaíso, ubicada en calle Av. Colón Nro. 2128 de la ciudad de Valparaíso, me ha informado en forma completa en qué consiste la investigación “Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”, que llevarán a cabo en

.....
 (nombre establecimiento escolar y/o ciudad) y cuáles son los procedimientos en los que participará mi hijo/a o pupilo/a.

De acuerdo con lo explicado en el Consentimiento Informado, del que recibí una copia, entiendo que:

1. El objetivo de la investigación es conocer los significados que aportan niños, niñas y adolescentes de establecimientos escolares chilenos acerca de las trayectorias educativas, compromiso escolar de los estudiantes y los factores de contexto y relacionales (apoyo de la familias, pares y profesores) y será útil para promover la retención escolar de los estudiantes en el sistema escolar.
2. La participación de mi hijo/a o pupilo(a) es voluntaria y consistirá en participar de un taller de investigación científica, diseñar y aplicar instrumentos de recolección de datos, participar en análisis de resultados de este estudio y/o en actividades de difusión de dichos resultados.
3. La investigación no ofrece riesgo alguno para mi hijo/a o pupilo/a.
4. Los datos obtenidos serán confidenciales, es decir, mi nombre (o el de mi hijo/a) no será dado a conocer, en su lugar, se utilizará un código numérico y sólo podrán ser usados en alguna otra investigación cuyo objetivo no se aleje de los propósitos de este estudio.

5. Los resultados podrán ser divulgados en publicaciones de tipo académico-científicas, resguardando mi identidad y la de mi hijo o de mi pupilo/a. Además, entiendo que tendré acceso a los resultados, si yo lo requiriera.
6. No recibiré remuneración alguna por la participación de mi hijo/a o pupilo/a en este estudio y tampoco tendré que asumir gasto alguno.
7. Podré retirar la participación de mi hijo/a o pupilo/a si lo considerara necesario en cualquier momento sin que ello implique perjuicio alguno para mí o para mi hijo/a o pupilo/a.
8. Si me surgiera alguna duda, podré consultarla al investigador principal, en cualquier momento de la investigación, a quien/es podré contactar en el mail mahia.saracosti@uv.cl
9. El Comité Institucional de Bioética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Valparaíso ha evaluado esta investigación y podré contactar a alguno de sus integrantes a través de su secretaria administrativa, Srta. María José Torres, en el teléfono +56 32-2603136 a través del mail institucional cec.uv@uv.cl

De acuerdo con lo declarado por mí en este documento, del que recibo una copia, firmo aceptando la participación de mi hijo/a o pupilo/a en esta investigación.

Anexo 9

Asentimiento informado para estudiantes que participan como
Coinvestigadores.

¡Hola! Somos un equipo de investigadores/as de la Universidad de Valparaíso, Universidad de la Frontera y Universidad Alberto Hurtado a cargo de un estudio que quiere conocer más sobre las trayectorias educativas de estudiantes de quinto básico a cuarto medio. Este estudio, FONDECYT N° 12100172, se llama **“Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”** y lo realizaremos en escuelas públicas de distintas regiones de nuestro país. La investigadora responsable del estudio es la Dra. Mahia Saracostti, docente de la Universidad de la Universidad de Valparaíso.

Con esta investigación queremos conocer los significados que tienen los niños, niñas y adolescentes de establecimientos escolares chilenos acerca de las trayectorias de compromiso escolar para así poder prevenir el abandono escolar y promover que permanezcan en el sistema educativo.

¿Quién financia este estudio? Este estudio tiene financiamiento del gobierno de nuestro país mediante el Proyecto de investigación FONDECYT N° 12100172.

¿Y qué tengo que ver yo? Seguramente te preguntarás por qué tu colegio y tu curso han sido seleccionados para participar en esta investigación. Estamos invitando a participar a estudiantes de quinto básico a tercero medio y entre ellos/as estás tú. Nos interesa que sean colegios municipales o dependientes de servicios locales de educación pública, porque estamos comprometidos/as con fortalecer la educación pública chilena. Estos cursos han sido seleccionados porque sabemos que en ellos ocurren grandes e importantes cambios y desafíos para los niños, niñas y adolescentes.

¿Qué tengo que hacer? Si quieres participar, puedes hacerlo como investigador/a de este estudio junto a investigadores adultos y a otros investigadores niños, niñas y adolescentes. Te invitaremos a participar de un taller de formación en investigación, a diseñar entrevistas y otros instrumentos de recolección de información (como, por ejemplo: vídeos, audios, dibujos, diarios de campo, otros) que nos permita entender cómo se conforma el compromiso escolar y el interés por estudiar en estudiantes de tu edad. Posteriormente, te invitaremos a realizar algunas entrevistas y/o a aplicar esos

instrumentos de recolección de información a otros estudiantes, familias y profesores. También nos interesa conocer tus reflexiones y análisis respecto a los resultados de la investigación. Y, por último, te invitaremos a participar en actividades para difundir los resultados de este estudio.

Para participar como investigador/a de este estudio debes disponer de 2 a 4 sesiones por año, de 1 hora aproximadamente cada vez, entre el 2021 y el 2024. Eventualmente, y solo si es de interés de los y las estudiantes pueden realizarse un mayor número de sesiones de trabajo.

¡No te preocupes! Este estudio no tendrá costos para ti y no implicará daños físicos ni psicológicos.

Nadie conocerá tus respuestas personales de este cuestionario. Aunque los/as profesores y padres/madres nos pregunten, no entregaremos esa información. En los informes y presentaciones que hagamos no pondremos tu nombre. Eliminaremos todas las bases de datos después de cuatro años de finalizada esta investigación. Solo en el caso de que supiéramos que estás siendo vulnerado en tus derechos y necesitas ayuda, nos comunicaremos con las personas que te puedan proteger dentro del establecimiento escolar, pero siempre hablándolo primero contigo y contando con tu autorización para hacerlo.

¿Y si no quiero participar? Tu participación es totalmente voluntaria y te puedes retirar en cualquier momento de la investigación. Aun cuando tu profesor/a y apoderado/a autoricen tu participación, puedes decidir no hacerlo y eso no te traerá ninguna consecuencia negativa. Tampoco recibirás ningún pago por participar, pero sí te daremos un diploma como reconocimiento de tu participación y aporte a esta investigación y a las ciencias.

¿Cómo me voy a enterar de los resultados? Cuando terminemos la investigación, regresaremos a tu escuela a compartir los resultados de este estudio como forma de agradecimiento y para que pueda servirles, sin identificar los nombres de las personas que participaron.

¿Dónde puedo obtener más información? Podrás realizar consultas en cualquier momento o acceder a los resultados de la investigación, contactando a la investigadora responsable, Dra. Mahia Saracostti, docente de la Universidad de Valparaíso, al correo: mahia.saracostti@uv.cl o al teléfono +56 9 98293161.

Esta investigación ha sido evaluada y aceptada por el Comité Institucional de Bioética de Investigación en Seres Humanos de la Universidad de Valparaíso.

Por esto, si quieres hacernos comentarios o tienes alguna preocupación sobre el estudio o sobre tus derechos al participar en el estudio, puede contactar a alguno de los integrantes del Comité de Ética científica de la Universidad de Valparaíso, a través de su secretaria administrativa, Srta. Mariana Rodríguez, al teléfono +56 32-2603136, o al e-mail institucional cec.uv@uv.cl

Anexo 10

Acta de asentimiento estudiantes. Para estudiantes que participan respondiendo el cuestionario.

Yo,, Rut:

....., comprendo la información que me han entregado, mis preguntas han sido respondidas y deseo participar del estudio FONDECYT N° 12100172, llamado “Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno”. Junto a ello, he comprendido que:

- Estoy de acuerdo con participar voluntariamente en esta investigación
- Entiendo que no recibiré ningún pago económico por ello.
- Que yo participe no implicará ningún daño físico ni psicológico para mí.
- Mi participación consistirá en participar como investigador de alguna o varias tareas de una investigación.
- No estaré obligado/a a participar y puedo dejar de hacerlo cuando yo quiera.
- Las actividades en las que participaré serán de responsabilidad de la Dra. Mahia Saracosti de la Universidad de Valparaíso o de alguno de los miembros del equipo de investigadores que ella determine.
- Los resultados del Cuestionario serán confidenciales.
- Autorizo a que los investigadores/as presenten y publiquen los resultados de esta investigación, manteniendo mi anonimato (sin poner mi nombre).

Firmaremos este documento en dos ejemplares. Yo me quedaré con una copia y la otra la tendrá el equipo de investigación.