

Pequeños/as grandes investigadores: niñeces creando conocimiento sobre el compromiso escolar en Chile

Mahia Saracostti, Ph. D.^a

Universidad de Valparaíso, Chile

Ximena de Toro, M. Sc.^b

Universidad Autónoma de Chile

✉ mahia.saracostti@uv.cl

Resumen (analítico)

A más de 30 años de la Convención de los Derechos del Niño y reconocido su derecho a participar, las investigaciones siguen siendo predominantemente sobre los niños/as y no con ellos/as. Este estudio busca avanzar hacia la incorporación de niños/as como productores de conocimientos en sus escuelas. Es un estudio cualitativo longitudinal donde 64 niños/as asumieron un rol de coinvestigadores del compromiso escolar mediante talleres con una metodología de investigación-acción participativa, entrevistas y análisis que ellos/as realizaron. Se relevan distintas percepciones sobre los subtipos de compromiso escolar y factores contextuales asociados que enriquecen el análisis adulto y la importancia de complementar los datos cuantitativos en las escuelas con las voces de las infancias, en tanto agentes de cambio. Se concluye sobre cómo incluir su participación en investigación más significativamente.

Palabras clave

Participación estudiantil; relación estudiante-escuela; investigación participativa; infancia; adolescencia.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Saracostti, M., & de Toro, X. (2023). Pequeños/as grandes investigadores: niñeces creando conocimiento sobre el compromiso escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-31.

<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.6079>

Historial

Recibido: 30.01.2023

Aceptado: 23.05.2023

Publicado: 30.08.2023

Información artículo

Este artículo surge de la investigación denominada «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». Financiación: Anid / Fondecyt 1210172. Estudio realizado entre 2021 hasta el 2022. **Área:** sociología. **Subárea:** trabajo social.

Little big researchers: children creating knowledge about school engagement in Chile

Abstract (analytical)

More than 30 years after the Convention on the Rights of the Child recognized their right to participate, research continues to be predominantly about children but not carried out with them. This study seeks to contribute to the incorporation of children as producers of knowledge in their schools. It is a longitudinal qualitative study in which 64 children assumed the role of co-researchers on the topic of school engagement. This was achieved through workshops that used a participatory action research methodology, interviews and analysis undertaken by the children themselves. The study identified different perceptions about the subtypes of school engagement and associated contextual factors that enrich adult analysis, as well as the importance of complementing quantitative data collected in schools with the voices of children, who in this process act as agents of change. The authors conclude the article with identifying how to achieve more meaningful child participation in research studies.

Keywords

Student participation; school student relationship; participative research; childhood; adolescence.

Pequenos grandes pesquisadores: crianças criando conhecimento sobre engajamento escolar no Chile

Resumo (analítico)

Mais de 30 anos após a Convenção sobre os Direitos da Criança e o direito de participação reconhecido, a pesquisa continua sendo predominantemente sobre crianças e não com elas. Este estudo busca caminhar para a incorporação das crianças como produtoras de conhecimento em suas escolas. Trata-se de um estudo qualitativo longitudinal onde 64 crianças assumiram o papel de co-investigadoras do compromisso escolar através de oficinas com metodologia de pesquisa-ação participativa, entrevistas e análises que realizaram. Revelam-se diferentes percepções sobre os subtipos de envolvimento escolar e fatores contextuais associados que enriquecem a análise dos adultos e a importância de complementar os dados quantitativos nas escolas com as vozes das crianças, enquanto agentes de mudança.

Palavras-chave

Participação Estudantil; Relação Aluno-Escola; Pesquisa Participante; Infância; Adolescência.

Información autoras

(a) Universidad de la Frontera, Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, Temuco, Chile. Cátedra Unesco Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad, Chile. Trabajadora Social, Ph.D. Social Welfare, City University of New York.  0000-0002-9673-5727. H5: 19. Correo electrónico: mahia.saracosti@uv.cl

(b) Trabajadora Social. M. Sc. en Childhood Studies, University of Edinburgh.  0000-0002-9147-023X. H5: 3. Correo electrónico: xldetoro@uc.cl

Introducción

La participación de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) es considerada el «derecho de los derechos», porque se refiere centralmente al ejercicio de la ciudadanía y su efectivo cumplimiento permite analizar el grado de vigencia de otros derechos (Giorgi, 2010). En lo que respecta a la participación de NNA en investigación ha evolucionado significativamente en las últimas décadas relevándose su rol como sujetos capaces de desarrollar conocimiento (Cuevas-Parra, 2021).

En esta línea, Christensen y Prout (como son citados en Shier, 2018) identifican cuatro formas de ver a NNA en las investigaciones: objeto, sujeto, actor social o coinvestigador. Por otro lado, Kellett (2010) sugiere que los tipos de investigaciones pueden ser: en, sobre, con y por las niñas, mientras que Shier (2018) plantea que NNA pueden ser incorporados como consultados, coinvestigadores o líderes en algunas o todas las etapas del proceso investigativo.

Es cada vez más frecuente encontrar investigaciones en que los NNA son incorporados como participantes, desde enfoques metodológicos en que pueden aproximarse a sus mundos de vida, subjetividades y comprensiones. A nivel latinoamericano encontramos cada vez más investigaciones que incluyen la voz de NNA para reportar lo que les afecta o determina. Por ejemplo, Suárez-Arias *et al.*, (2020) investigaron desde una perspectiva situada las percepciones ambientales de NNA en una zona de Colombia para asimilar la idea que estos poseen sobre su entorno próximo y con eso, fomentar y mejorar su educación ambiental. Este estudio utilizó metodologías cualitativas que, a través de entrevistas semiestructuradas y dibujos, buscaron profundizar en las percepciones socioambientales de 24 niños y niñas en edad preescolar.

Otra investigación que grafica este tipo de participación por parte de NNA es la desarrollada por Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017) la que, a través de: revisión bibliográfica, entrevistas semiestructuradas a niños, niñas y sus familias, desarrollo de talleres creativos con niños, niñas y sus familias y grupos focales de actores educativos; se buscó conocer los recursos personales y creativos que les permiten a los/as NNA sor-

tear una situación de conflicto armado en su territorio. En esta investigación se les permitió a niños y niñas crear sus propias dinámicas de juego/trabajo para dialogar en torno a las construcción individuales y colectivas de lo que consideraban paz, siendo catalogado por el equipo de investigación como una de las actividades favoritas de los NNA, señalando que los procesos creativos no siempre se encuentran ligados a productos de arte, sino más bien con resultados innovadores que posibiliten nuevas rutas que permita a NNA ser parte activa de los procesos.

Por otra parte, se han documentado investigaciones en que las infancias son parte del equipo de investigación y participan en alguna etapa del proyecto o transversalmente en éste. Un ejemplo de esto es la investigación desarrollada por Bambs *et al.*, (2022) quienes en una investigación interdisciplinaria, abordando temáticas de bienestar escolar, involucraron a NNA como coinvestigadores/as, mencionando que previo a la creación de la encuesta y levantamiento de información, la que fue aplicada por los mismos/as NNA, se les introdujo en el método científico a través de los contenidos básicos de sus cursos de ciencias, pero también, a través de dinámicas lúdicas y didácticas que les permitieron comprender de forma empírica cómo se estructuraban las distintas etapas de un proyecto.

De esta manera, la coinvestigación con NNA tiene como finalidad proporcionar espacios seguros y amigables para su expresión y participación (Gibbs *et al.*, 2020; Marinovic *et al.*, 2022). Así, se les reconoce como actores sociales trascendentales al incluirlos en a lo menos algunas de las etapas de los procesos de generación de conocimientos (Lundy & McEvoy, 2011) facilitando un proceso de reconocimiento de ellos mismos y de otros, aportando a la construcción de significados permitiéndoles aprender sobre justicia, responsabilidad (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado, 2017) y marcos de convivencia (Alvarado & Ospina, 2014). Lo anterior implica un esfuerzo ético por parte de investigadoras adultas(os), para desarrollar metodologías cuidadosamente diseñadas que hagan posible la co-construcción de sus visiones y experiencias (Lundy & McEvoy, 2011) desafiando las estructuras de poder más amplias en la investigación.

Para lograr que dicho esfuerzo sea fructífero, es necesario hacer ajustes para garantizar que estas investigaciones no perpetúen el desequilibrio de poder entre NNA como participantes y los/as adultos como investigadores/as. Adicionalmente, hay que preguntarse de qué manera y cuándo debe involucrarse a NNA, y cómo se puede procurar que todos participen en la generación de conocimiento de forma segura, significativa y digna. Todo ello manteniendo el rigor científico en la investigación (Siagian *et al.*, 2021).

En el ámbito educativo —área de interés para este estudio— es posible identificar algunos ejemplos de su involucramiento activo de NNA en algunas aristas de su vida escolar, tales como en las dinámicas y contextos del aula (Ing *et al.*, 2015), en la transformación de la práctica pedagógica en el aula (Silva-Peña, 2012) en la co-construcción curricular (Charteris & Smardon, 2019), así como en la comunidad escolar más amplia (Castillo *et al.*, 2018). Acá cabe destacar las experiencias recopiladas por Traver-Martí y Lozano (2021) en el contexto de pandemia del covid-19. Allí se destacan métodos a los que recurrieron los equipos escolares para impulsar, realizar, acompañar o evaluar procesos de transformación que surgieron a partir de la crisis sociosanitaria, abarcando un amplio abanico de experiencias de investigación colaborativa e investigación-acción participativa, bajo la premisa que la acción educativa requiere la interacción de los distintos agentes sociales que conviven en el espacio escolar.

Sin embargo, en el caso de Chile las investigaciones que responden a diseños en los que NNA participan como coinvestigadores/as (Defensoría de la Niñez de Chile, 2020; Lay-Lisboa & Montañés, 2018; Marinkovic *et al.*, 2022; Sotomayor *et al.*, 2021) son incipientes, primando la investigación sobre NNA desde una mirada adultocéntrica, que recoge la visión de los adultos sobre ellos/as, antes que la investigación con NNA (Saracosti *et al.*, 2015). También es preocupante como los espacios de participación se vieron sacrificados en nombre de otros derechos en el contexto de la pandemia, contexto donde las contribuciones de los niños en la búsqueda de soluciones fueron más bien ignorados (Cuevas-Parra, 2021). Un estudio llevado a cabo con estudiantes chilenos en el contexto de la pandemia y el estallido social concluyó «que el estudiantado tiene gran interés en compartir sus opiniones políticas en cuanto a las situaciones de crisis y a las demandas ciudadanas contingentes, ligado con un reclamo y demanda por una mayor participación implicativa» (Burger *et al.*, 2021, p. 15) en sus escuelas.

Esto se puede comprender en la medida que con la coinvestigación se desafía las estructuras de poder más amplias en la investigación (Cheney, 2011). Lo anterior es más crítico aún en el caso de niños/as de primera infancia y los que están en una situación de mayor vulnerabilidad —donde prima una perspectiva adulto céntrica de la protección—, siendo los estudios en la temática primordialmente sobre ellos/as, prestándose menos atención a cómo grupos como las infancias pueden moldear y desafiar los tipos de conocimiento y toma de decisiones dominados por adultos que probablemente les afecten (Bradbury-Jones *et al.*, 2018)

Sin embargo, contrario a las presunciones que excluyen a NNA en situación de vulnerabilidad de investigaciones participativas, las lecciones de este tipo de investigaciones muestran que cuando se incluye a los niños en las tomas de decisiones sobre la investigación, la vulnerabilidad deja de ser una carga estigmatizante, y la investigación participativa se convierte en un vehículo a través del cual ejercer el poder que siempre existe, pero que requiere de las condiciones adecuadas para su promulgación (Bradbury-Jones *et al.*, 2018). Surge así este artículo enmarcado en un proyecto de investigación enfocado en el compromiso escolar y sus factores contextuales, el cual al momento de escribir este artículo se encontraba en ejecución. Esta investigación se plantea como objetivo general indagar y analizar los significados que construyen niños, niñas y adolescentes de establecimientos escolares chilenos acerca de un modelo predictivo de trayectorias de (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).

La investigación propone un diseño mixto con un componente cuantitativo, a través de la medición longitudinal del compromiso escolar y sus factores contextuales, y uno cualitativo. La participación de los NNA como coinvestigadores/as se inscribe en la dimensión cualitativa, donde se busca principalmente explorar y analizar los significados que niños, niñas y adolescentes construyen respecto de los componentes y las interrelaciones descritas en el modelo de trayectorias de compromiso escolar, factores contextuales-relacionales y logros académicos, diferenciados según género y ciclo educativo de estudiantes de establecimientos escolares chilenos, junto con explorar y analizar cómo cambian dichos significados en el tiempo.

En relación a nuestros antecedentes conceptuales, el compromiso escolar es considerado un concepto central para promover la retención escolar y prevenir la desescolarización (Fredricks *et al.*, 2019), ya que el abandono no suele ser un acto repentino, sino que la etapa final de un proceso acumulativo de una pérdida de compromiso con los estudios (Miranda-Zapata *et al.*, 2018). El compromiso escolar se define como la participación del o la estudiante en el proceso educativo (cuando un/a estudiante está comprometido/a considera que el aprendizaje es significativo, está motivado y muestra empeño en su aprendizaje y futuro, siendo importante mantener niveles de compromiso tan altos como sean posibles, dada su asociación con múltiples resultados positivos en la escuela (Lara *et al.*, 2018).

Se trata de un constructo multidimensional, revelándose al menos tres dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual (Lara *et al.*, 2018). Saracostti *et al.* (2019) definen el compromiso afectivo como el nivel de respuesta emocional hacia el proceso de aprendizaje y el colegio, caracterizado por una sensación de pertenencia a la comunidad escolar. En tanto, el compromiso conductual se relaciona con la participación en actividades académicas, la asistencia y las interacciones sociales. En tercer lugar, la dimensión cognitiva se vincula a la conciencia y voluntad para construir aprendizajes, a la disposición para utilizar estrategias profundas de aprendizaje y al esfuerzo desplegado para desarrollar habilidades para el aprendizaje.

Se comprende que el compromiso escolar está influido por factores contextuales y que un mayor conocimiento sobre estos favorece la intervención en pro del compromiso. Entre los factores contextuales están: 1) apoyo de la familia; 2) apoyo de los pares; y 3) apoyo del profesorado. El apoyo familiar es la percepción de ayuda en el proceso de aprendizaje y en caso de problemas, junto con la motivación e interés que la familia brinda al estudiante. El apoyo de pares se refiere a las percepciones del estudiantado acerca de las interacciones interpersonales, y a la preocupación y confianza que se da con sus compañeros/as. Por último, la percepción de apoyo y motivación para aprender brindada por el equipo docente en aspectos académicos y en caso de problemas personales (de-Toro *et al.*, 2021; Navarro *et al.*, 2021; Saracostti *et al.*, 2022).

Ahora, el análisis del estado del arte sobre coinvestigación con infancias en el CE, muestra que las experiencias son escasas, volviéndose relevante superar la lógica adulto-céntrica dominante en la producción científica e incorporar metodologías que rescaten la *agencia estudiantil* (Klemenčič, 2015) en tanto sujetos activos y productores de sentido y que se comprometen con sus procesos de aprendizaje (Roll & Browne, 2020)

Tomando estos antecedentes, este artículo busca identificar y analizar los significados que NNA construyen respecto de los componentes de compromiso escolar y factores contextuales en base a la co-investigación entre investigadores niños/as y adultos, teniendo a la base las siguientes preguntas directrices: ¿qué significados tiene el compromiso escolar para NNA y cómo consideran que los factores contextuales/relacionales contribuirían a la conformación de éste?, ¿cómo cambian en el tiempo dichos significados?, ¿qué aprendizajes hay a partir del proceso metodológico participativo implementado para los años subsiguientes de ejecución del proyecto?

Método

Diseño

Este estudio tiene un enfoque cualitativo basado en un modelo de investigación acción participativa (Reimer & McLean, 2015) donde NNA asumen un rol de coinvestigadores del compromiso escolar y sus factores contextuales. La investigación acción participativa se comprende como un proceso mediante el cual un grupo de una comunidad excluida o en desventaja (en este caso NNA de escuelas vulnerables) produce y analiza información (Balcázar, 2003). Esta opción metodológica y epistemológica se refiere a la síntesis de una práctica científica, pedagógica y política, donde el punto de encuentro es la construcción de conocimiento científico sobre la realidad, al mismo tiempo que la generación de una herramienta para su transformación (Shabel, 2014). Así mismo, Langhout y Thomas (como son citados en Ozer *et al.*, 2010) identifican a la investigación acción participativa como una visión teórica y una metodología colaborativa elaborada para asegurar que las personas involucradas en un proyecto de investigación tengan voz e incidencia en él. A partir de lo señalado, el enfoque participativo busca promover la inclusión activa, directa y protagónica de NNA a lo largo del proceso de co-construcción de conocimiento (Grace & Langhout, 2014). Se trata además de un estudio cualitativo longitudinal en la medida que busca hacer un seguimiento de los significados que NNA atribuyen a las variables de interés a lo largo de tres años.

Participantes

Fueron convocados a participar 64 niños y niñas de seis escuelas ubicadas en la zona central de Chile, conformando cuatro grupos mixtos de coinvestigadores (varones y mujeres) del primer año del segundo ciclo básico (10 años aproximadamente) y cuatro grupos del primer año de secundaria (14 años aproximadamente).

En esta investigación se planteó como criterios de inclusión a aquellos NNA: a) matriculados en una institución educativa pública decretada por el Ministerio de Educación de Chile; b) que cursen segundo ciclo básico o educación media; c) que cuenten con acceso a internet o conectividad telefónica. Por otro lado, como criterio de exclusión está el que NNA no manejen ni comprendan el idioma español. Los ocho grupos participaron en un conjunto de talleres de investigación acción participativa, talleres que posteriormente fueron transcritos para su análisis. Adicionalmente, NNA participando de estos grupos de coinvestigadores entrevistaron a nueve a compañeros/as, seis profesos-

res/as y diez apoderados/as en relación al compromiso escolar y los factores contextuales en sus escuelas, teniendo ellos y ellas la libertad de elaborar sus propias preguntas de entrevista.

Fases y técnicas

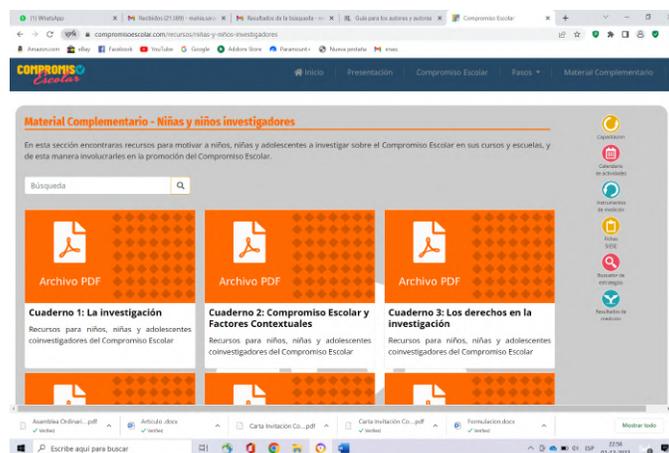
Este estudio tuvo el siguiente itinerario:

Fase 1. Primer semestre 2021. Conformación de un consejo asesor de NNA: se convocó a un conjunto de siete adolescentes entre 14 a 17 años que habían participado anteriormente en otra investigación del equipo (Marinkovic *et al.*, 2022) y dos niñas de 11 años, con la finalidad de asesorar al equipo de investigadoras adultas sobre cómo investigar con niños/as en el contexto de la pandemia, puesto que el estudio partió cuando las escuelas se cerraron y el país estaba en una modalidad de cuarentena sanitaria. Los insumos que surgieron de las cuatro sesiones fueron: recomendaciones de dinámicas en contexto virtual, vídeo e infografía para el reclutamiento de nuevos NNA coinvestigadores e insumos para la pauta guía para la recolección de datos posteriores (entrevista).

Fase 2. 2º semestre 2021 y 2º semestre 2022. Talleres de preparación de NNA coinvestigadores: estos talleres tuvieron como finalidad formar a NNA en competencias de investigación y en la temática de compromiso escolar y factores contextuales mediante sesiones virtuales basadas en el juego y la conversación libre. Se utilizó como apoyo los cuadernillos de formación en investigación para niños y niñas, elaborados por el equipo, y disponibles en <https://compromisoescolar.com>

Figura 1

Recursos educativos para motivar a NNA a investigar sobre compromiso escolar



Nota. Disponible en <https://compromisoescolar.com/recursos/ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-investigadores>

Mientras que en el primer año estos talleres fueron principalmente virtuales, para el segundo año se hicieron de forma presencial, retomando los aprendizajes del año anterior y reforzando aquellas técnicas que eran de interés para los/as estudiantes.

Fase 4. 2º semestre 2021 y 2º semestre 2022. Producción de datos: los datos producidos en este estudio fueron de dos naturalezas, en primer lugar las conversaciones, toma de decisiones y análisis que se levantaron en las sesiones de frecuencia mensual aproximadamente de cada grupo de NNA coinvestigador (grupos COI). Cada grupo contó con la participación de una moderadora del equipo de investigación adulto, quien facilitó la discusión y la producción de datos a través del juego y las dinámicas grupales que NNA querían hacer. También se hizo una sesión final de análisis de la metodología del taller con seis estudiantes de diferentes grupos COI.

Los otros datos levantados en este estudio, fueron los que NNA produjeron a partir de su salida a terreno y el encuentro con pares, profesores y familias. Para ese entonces los estudiantes ya habían retornado de manera presencial a sus escuelas o estaban con una modalidad híbrida. Siguiendo las recomendaciones de diversos autores (Clark, 2015; Darbyshire *et al.*, 2005; Felber-Smith, 2015; Kilpatrick *et al.*, 2007) sobre la relevancia y contribución de usar una diversidad de estrategias y técnicas de producción de datos cuando se examinan las experiencias de NNA para capturar sus significados, la facilitadora promovió el uso de distintas técnicas de producción de datos: vídeos, photo voice, diarios o dibujos y uso de tecnologías atractivas y amigables para NNA, resguardando que los contextos en los que se realizara el levantamiento de la información eran los apropiados para los NNA, y que se respetaran plenamente sus derechos y los principios éticos de investigación. En este contexto, algunos NNA de manera voluntaria tomaron la decisión de realizar entrevistas, dirigidas a pares, estudiantes y profesorado, las cuales fueron transcritas por el equipo investigador adulto. Si bien se les entregó una pauta semiestructurada de referencia, diseñada previamente por el Consejo Asesor de NNA, tuvieron la libertad de usarla o de plantear otro tipo de preguntas en la temática. Las pautas fueron realizadas en función de las siguientes dimensiones: los tres subtipos de compromiso escolar y los tres tipos de factores contextuales.

Fase 5. 1º semestre 2022. Análisis de datos realizados por NNA: durante esta fase los/as estudiantes analizaron los resultados del cuestionario aplicado a escolares a través de la plataforma de evaluación, seguimiento y estrategias de promoción del compromiso escolar y factores contextuales (Saracostti *et al.*, 2022). La facilitadora promovió que los/as estudiantes hicieran sus propios análisis de los resultados y que levantaran sugerencias

sobre cómo fortalecer el compromiso escolar y sus factores contextuales dentro de sus escuelas, en línea con el interés de la investigación acción participativa de facilitar que los/as participantes sean agentes de cambio en sus espacios. También se promovió que ellos y ellas hicieran un análisis de los talleres, de la toma de decisiones colectivas y sobre el proceso investigativo en general. Todas estas sesiones fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Fase 6. 2º semestre 2022. Difusión de resultados: durante esta fase, NNA en conjunto con la facilitadora, elaboraron a partir de distintos materiales de arte, distintos posters de difusión de sus experiencias dentro del proceso de investigación, promoviendo que quienes desearan hacerlo, mostrasen esos materiales en sus escuelas.

Procedimientos

Los NNA fueron convocados voluntariamente a participar de un taller de investigación a través de su profesor jefe, luego de una exposición sobre la investigación a las escuelas. En cada escuela hubo un profesional adulto que facilitó el involucramiento del equipo investigador, destacándose el interés para que los/as estudiantes pudieran vincularse en el proyecto.

A los NNA que mostraron interés y accedieron a ser parte del estudio, se les pidió el consentimiento firmado de sus apoderados/as y el asentimiento informado, destacando que la participación era voluntaria, que podían retirarse en cualquier momento, que no era una tarea escolar y no estaban obligados a recoger datos si no lo querían. También se apoyó a los NNA con tabletas y otros materiales para el trabajo, tales como los consentimientos informados para que los/as entrevistados por los niños/as pudieran firmar. El proyecto cuenta con la aprobación del Comité de ética institucional de la Universidad de Valparaíso.

Análisis de datos

Al análisis realizado por los NNA explicado anteriormente se sumó el análisis realizado por el equipo de investigación adulto a partir de la información arrojada en los talleres y en las entrevistas realizadas por niños/as, en función de las siguientes dimensiones: las tres subdimensiones de compromiso escolar y los tres subtipos de factores contextuales. La técnica de análisis fue un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) comprendido como un método para identificar, analizar y reportar patrones a partir de los datos, explorando las congruencias e incongruencias entre los participantes. De esta ma-

nera, la triangulación metodológica, en tanto método para fortalecer el rigor metodológico (Flick, 2014), se realizó entre técnicas cualitativas y cuantitativas así como entre las visiones de adultos y niños/as. Se buscaba así identificar convergencias y divergencias, permitiendo extender el conocimiento potencial sobre la temática.

Resultados

Los resultados fueron organizados en dos categorías comprensivas alineadas a los objetivos de investigación y al marco teórico: 1) compromiso escolar y sus factores contextuales que lo promueven o restringen; 2) proceso de coinvestigación con NNA para la generación de conocimiento en torno al compromiso escolar y factores contextuales.

Acerca del compromiso escolar y sus subtipos

En cuanto al compromiso escolar, se destaca la facilidad con la que niños y niñas coinvestigadores logran conceptualizarlo e identificar sus dimensiones afectiva, cognitiva y conductual (figura 2) mediante estrategias de trabajo lúdicas y virtuales (figura 3).

Figura 2

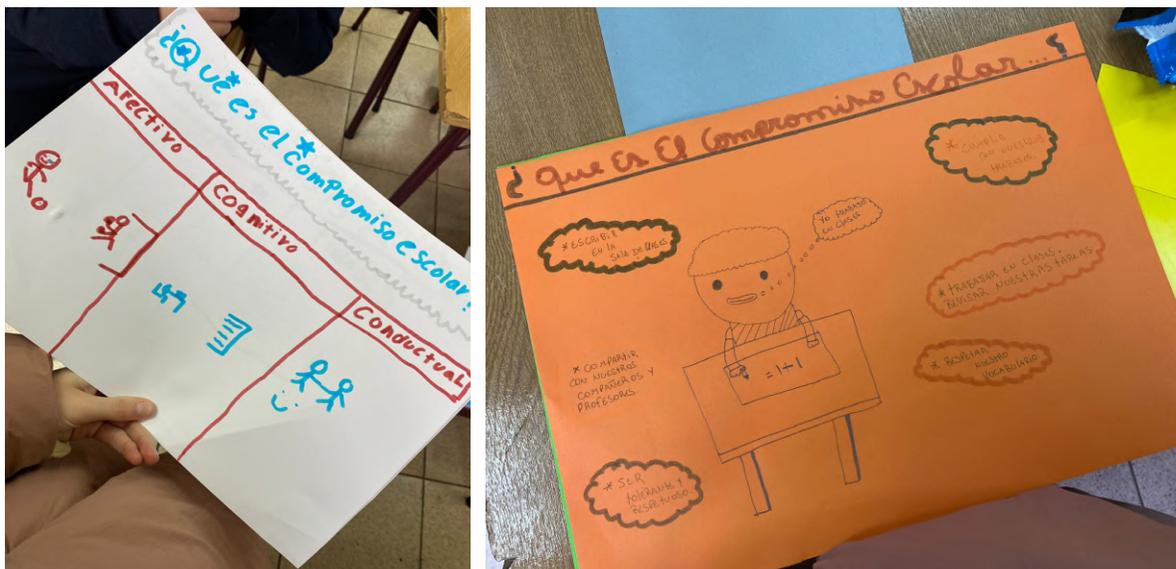
¿Qué es el compromiso escolar?



Nota. Lluvia de ideas respondiendo a la pregunta ¿qué es para ti el compromiso escolar?, actividad realizada en una de las sesiones de coinvestigación, a través de la plataforma MentiMeter.

Figura 3

Compromiso escolar y sus dimensiones afectivas, cognitiva y conductual



Nota. Fotografía de una sesión de grupo de coinvestigadores, en la que niños y niñas del ciclo de educación básica utilizan el dibujo para expresar sus opiniones.

Compromiso afectivo

En cuanto al compromiso afectivo, los datos evidencian que esta arista se refleja en el agrado por ir al colegio, en la actitud que adoptan NNA al momento de predisponerse a asistir a clases, en particular desde el relato de las familias:

Mi hija manifiesta que le agrada ir a su colegio, y echa de menos a sus compañeros y el entorno en que se desenvuelve. (Entrevista apoderada 1)

A la vez, el compromiso afectivo se refleja en el sentirse cómodo y parte de la escuela, lo que se desprende del relato de apoderados y estudiantes:

Le gusta ir al colegio, está cómodo con los profesores, está cómodo con sus compañeros, está cómodo con el colegio en general. (Entrevista apoderada 6)

La mayoría tiene amigos y son pocos los que están sentados solos en el recreo. (Grupo COI 4)

Se junta con su grupo y se ve que está feliz. (Entrevista compañera 1)

Complementariamente, se reflejan sentimientos de alegría, disfrute o emociones positivas en general, como se visualiza en los relatos adultos:

Yo creo que, si está contento, si hace las cosas con alegría, si va contento al colegio y vuelve contento del colegio, yo creo que esa es la mejor manera de medir que está a gusto en el colegio. (Entrevista apoderada 7)

Que ande alegre, que ande contento, que, además, tenga motivación para trabajar en clase. Eso me hace ver que el alumno puede estar contento de venir a la clase. (Entrevista profesor 5)

Por otro lado, los estudiantes se refieren a la relevancia de la convivencia escolar en la conformación del compromiso afectivo, en tanto, declaran que este puede ser bajo porque:

Tienen conflictos o porque tienen problemas. (Grupo COI 4)

A algunos niños le hacen bullying, ya, y puede que esos niños hayan respondido que no le tienen compromiso afectivo. (Grupo COI 4)

Los estudiantes se pasan peleando y armando cahuín. (Grupo COI 2)

Se agarran todas a combos... Hay que llegar al límite como de golpes porque con palabras no se entienden. (Grupo COI 1)

Compromiso cognitivo

En relación con el compromiso cognitivo, la comunidad educativa destacó el gusto por aprender, como parte del compromiso cognitivo del estudiantado, lo que se visualiza tanto en los relatos de adultos como niños/as:

A ellos les gusta aprender (...) yo creo que se sienten bien cuando pueden responder, cuando saben las respuestas que uno pregunta. (Entrevista profesora 2)

También cuando estudian mucho es porque quieren estar ahí y pasar de curso. (Entrevista compañera 3)

Otro hallazgo, dice relación con la relevancia de realizar las tareas y otras técnicas de aprendizaje como un aspecto del compromiso cognitivo que ha sido destacado especialmente en el relato del estudiantado:

Cuando quiere hacer sus tareas, hace las pruebas y las envía el mismo día. (Entrevista compañera 6)

Haciendo las tareas, haciendo actividades positivas y las tareas. (Entrevista compañero 5)

Yo a veces entro al colegio y hay gente a veces está leyendo libros, buscando libros. (Grupo COI 1)

Yo he visto muchos cuadernos que están destacados, muchas personas que tratan de recordar las cosas subrayándolas y yo soy de esas personas también. (Entrevista compañera 2)

Complementariamente con lo planteado por estudiantes, desde el mundo adulto, los relatos identifican a la responsabilidad como un indicador relevante del compromiso cognitivo:

Cuando el alumno es responsable, cuando hace sus trabajos a tiempo, cuando estudia para sus pruebas, cuando prepara sus trabajos. Para mí eso es que el alumno está comprometido con sus estudios. (Entrevista apoderada 8)

Cuando es responsable, participativo en clases, cuando se acuerda por ejemplo de lo que uno le ha enseñado. (Entrevista profesor 6)

Lo anterior, además está asociado con el uso de diversas estrategias de aprendizaje como la lectura, el uso de tecnologías o el acudir a familiares, profesores o compañeros/as como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la lectura, como estrategia de aprendizaje, los relatos de estudiantes y profesorado reflejan que:

Cuando leen están poniendo los cinco sentidos para el servicio de la información. Uno cuando está leyendo ocupa la vista, cuando vas leyendo vas escuchando lo que lees, aunque uno no se dé cuenta, estás tomando el libro, estás completamente concentrado. (Entrevista profesora 2)

Algunos por ejemplo tratamos de estar solo y concentrarnos y leer. (Entrevista compañera 6)

El uso de internet como estrategia de aprendizaje ha sido ampliamente identificado en los relatos de apoderados, estudiantes y profesorado:

Creo que la estrategia que usan es la investigación por Internet (...) Estudiamos juntos y lo que no sabemos lo investigamos por Internet. (Entrevista apoderada 6)

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. (Entrevista profesora 4)

Ahora como que todos los niños tienen tecnologías, entonces, por ejemplo, los hacen estudiar y lo primero que agarran es tecnología... Está Google, YouTube y hay hartas cosas para seguir avanzando, por ejemplo, de matemática; hay hartos juegos para aprender. (Grupo COI 8)

El acudir a adultos significativos, familiares o profesores, es otra de la estrategia de aprendizaje que se identifica en los relatos. En lo que, respecta al apoyo del profesorado, los relatos identifican la ayuda frente a los errores o las dificultades para comprender alguna actividad.

A veces a mis compañeros les cuesta un poco y le dicen a la profesora que los ayude. La profesora ayuda o estudian juntos. (Entrevista compañera 4)

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 a la incorporación en actividades escolares, como lo son el centro de estudiantes o talleres extracurriculares. Los datos aportaron que el interés por participar se conforma como una de sus características de acuerdo con el relato de adultos y niños:

Ella quiere participar en todo lo que está en el colegio, cumple las normas del colegio, eso en lo general, le gusta participar, quiere participar en todo. (Entrevista apoderada 3)

Por lo general, en este colegio los alumnos tienen buen comportamiento. La mayoría participa, son muy poquitos niños que no participan, pero finalmente se logra realizar que todos participen por el mismo profesor que los está apoyando o sus propios compañeros lo incentivan a que participen con ellos. (Entrevista profesora 1)

Me doy cuenta ya que esa persona es muy responsable y siempre tiene ganas de participar. (Entrevista compañero7)

Los estudiantes les ponen empeño a las clases que más le gustan, entonces ahí se nota al tiro dónde participan más. (Entrevista compañera 1)

Otra arista que se asocia con el compromiso conductual es el apego a las normas del colegio y del aula; de tal manera, se evidencia un bajo compromiso conductual, cuando los estudiantes

Se arrancan y eso no es seguir las normas del colegio. (Grupo COI 3)

No quieren hacer lo que les dicen, por ejemplo, les dicen «escribe» y dicen «¿Por qué?» (Grupo COI 3)

En relación con la categoría apego a las normas, algunos apoderados y profesores manifiestan que sus hijos e hijas se comportarían positivamente.

Cuando no ponen un «pero». Ahí uno se da cuenta de que por ejemplo el uso del teléfono, si uno le dice «ya chiquillos vamos a usar el teléfono con directamente propósito pedagógico ahí recién lo ocupan», cuando les dice que guarden el teléfono y lo guardan, ahí se nota quienes son los que realmente [están] comprendiendo y están comprometidos tanto del colegio como de la sala. El mismo tema de levantar la mano para preguntar o si quieren comentar algo para no generar desorden o ruido, levantan la mano en silencio. Ahí se ve que los niños van comprendiendo y aplicando estas estrategias para poder seguir las reglas. (Entrevista profesor 5)

El comportamiento es bueno, es un niño que se sabe desenvolver, que sabe los contextos donde puede bromear y no bromear. (Entrevista apoderada 5)

Cuando el alumno... trata de hacer todo lo correcto dentro de las normas del colegio como usar el uniforme, hablar correctamente, eso en general. (Entrevista apoderada 7)

Por último, el género como categoría emergente es evidenciado en algunas de las percepciones recabadas en torno al compromiso conductual, declarando que los niños tienden a comportarse peor que las niñas, lo que se puede apreciar mediante los siguientes fragmentos:

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. (Grupo COI 6)

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. (Entrevista compañera 9)

Sobre los factores contextuales que facilitan o restringen el compromiso escolar

De manera coincidente con el marco teórico del proyecto, el estudiantado destaca el apoyo familiar, del profesorado y de los compañeros/as (figura 4).

Figura 4

Factores del contexto relacionados con el compromiso escolar



Nota. Lluvia de ideas respondiendo a la pregunta ¿qué son para ti los factores del contexto que se relacionan con el compromiso escolar?, actividad realizada en una de las sesiones de coinvestigación, a través de la plataforma MentiMeter.

Apoyo de pares

De acuerdo a la percepción de los estudiantes en general existe apoyo entre compañeros/as de curso. Una de las formas en que los estudiantes perciben este apoyo es a través del apoyo emocional que brindan los amigos/as más cercanos:

Cuando tengo problemas acudo a mis amigos más cercanos, sobre temas más personales, pero con algunos, con los que tengo confianza. (Grupo COI 5)

En vivencia propia si hay buen apoyo entre pares, pero entre los amigos. (Grupo COI 2)

Creo que es importante la amistad porque así uno se distrae de algunas cosas de la escuela y se puede entretener...Y entre amigos igual se pueden ayudar. (Entrevista compañera 8)

Por otro lado, parte esencial de los datos dio cuenta de la existencia del apoyo académico entre pares en diferentes circunstancias y mediante diversas acciones.

Es importante, ya que un compañero puede saber algo que yo no sepa o viceversa y nos podemos ayudar mutuamente. (Grupo COI 6)

Si un estudiante se enfermó que otro le ayude y le pueda facilitar los apuntes o lo pueda orientar con los temas que han pasado en la asignatura, eso considero que es una buena relación. (Entrevista apoderada 2)

Otro hallazgo se evidencia en lo que perciben como apoyo académico. Cuando se les pregunta por ayuda en el colegio recibida por parte de compañeros, automáticamente los/as estudiantes expresan que éste si existe y es una forma de dar apoyo a los pares, sin embargo, para los/as alumnos existe esta ayuda, en tanto, hacen trampa en las pruebas:

Nosotros nos copiamos, todo el curso hace trampa, así nos ayudamos. (Grupo COI 4)

No quiero mentir, yo siempre copio, así que ese apoyo si recibimos. (Grupo COI 1)

Si les doy la respuesta de lenguaje. (Grupo COI 3)

Apoyo de familiares

Se identificó que los/as alumnos/as en general perciben apoyo familiar, aunque no todos cuentan con el mismo nivel de apoyo, como se visualiza en sus relatos:

Tenemos mucho apoyo de nuestras familias, pero algunos tienen menos. (Grupo COI 4)

A algunos papás les da igual apoyar a sus hijos, los papás se van a conversar, casi nunca les prestan atención. (Grupo COI 4)

A la vez, el apoyo emocional de las familias no es utilizado en varios casos, puesto que no confían mucho en sus papás como para contarles sus problemas personales e incluso algunos estudiantes manifiestan que prefieren conversar sus temas personales con amigos/as/pares, antes que con sus padres.

Si les contamos algo estaríamos castigados. (Entrevista compañero 7)

Yo le tengo más confianza a mis compañeras que a mis papás, les cuento casi todo a ellas. (Grupo COI 4)

Por el contrario, en el caso de los cursos mayores declaran que les interesa y perciben más apoyo de sus familias que de sus pares.

Para mí es más importante el apoyo de mis papás que de mis compañeros en realidad. (Grupo COI 1)

En oposición a lo expresado por los estudiantes, en el mundo adulto destaca la importancia que tiene el apoyo emocional de las familias:

La importancia de tener el apoyo familiar en el aprendizaje de los niños es la base. Acá como profesores nosotros como se dice en la casa somos sus segundos papás, pero cuando en su casa tienen apoyo se nota demasiado. (Entrevista profesor 5)

Otra forma de evidenciar el apoyo de las familias es a través de las labores académicas, como una de las formas más importantes en que reciben apoyo por parte de sus familiares, situación que se visualiza en los relatos de adultos y niños/as:

Emocional no tanto, pero para comprar cosas para las tareas académicas, sí nuestros padres nos apoyan. (Grupo COI 2)

Generalmente los ayudan a estudiar para las evaluaciones, repasar contenido para prepararse para algún trabajo artístico. (Entrevista profesor 5)

Yo trato de apoyar a mi nieto en todo lo que él necesite, ayudándolo a buscar el material que requiere para que le vaya bien. (Entrevista apoderada 9)

En cuanto a la trascendencia del apoyo académico que brindan las familias, no solo se da cuenta de que existe este tipo de apoyo para con los/as estudiantes, sino que también resalta la conciencia por parte de la comunidad educativa sobre la importancia que este tipo de apoyo tiene en los resultados de los/as alumnos/as, en su proceso de desarrollo y rendimiento académico:

El apoyo familiar es el pilar al momento de que el niño empiece su aprendizaje. (Entrevista apoderada 10)

Tiene además la cooperación de la mamá que es súper importante, ella está permanentemente preocupada de incentivarlo y los resultados han sido óptimos. (Entrevista profesor 5)

Otros apoyos incluyen desde la consulta a la familia hasta la generación de un espacio de estudio en el hogar, según se identifica en relatos del mundo adulto.

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. (Entrevista apoderada 4)

Tener un lugar adecuado para estudiar en la casa, un lugar que les guste y que puedan concentrarse, es decir, que no tengan ni la tele ni la radio prendida, ni el celular cerca y así puedan concentrarse. (Entrevista profesora 3)

Finalmente, otro factor importante que surgió a lo largo de las entrevistas al mundo adulto, sin ser mencionado por parte de los estudiantes, fue el tiempo de calidad que brindan las familias a sus estudiantes, que implica un tipo de apoyo implícito e indefi-

nido y tiene un impacto en el estudiantado y consecuencias tanto académicas como emocionales.

Lo importante no es la cantidad de tiempo (de las familias), sino que la calidad de tiempo que cambia la visión y el día a día. (Entrevista profesora 6)

Yo creo que la manera en que se puede ayudar es el tiempo. Eso es fundamental al menos en estos tiempos, que la familia tenga más tiempo para conocerse más. Las familias trabajan tanto que no tienen tiempo para los hijos y ¿quién ayuda a los hijos? Nadie. (Entrevista apoderada 5)

Tomarse el tiempo de compartir un momento pero que ese momento sea dedicado al niño, no un momento por estar sentado al lado tuyo, sino que sea un tiempo de calidad, significativo, algo que el niño valore. Quizás tomarnos un té, pero que ese momento sea personal, que sea propio, que no exista nada que interrumpa ese momento. (Entrevista profesor 5)

Apoyo de profesores

Los estudiantes perciben que existe apoyo por parte de los profesores, sin embargo esta visión refiere solo a algunos, es decir, por parte de algunos profesores existe un alto apoyo, pero por parte de otros es sumamente bajo. Vale decir, el apoyo no es transversal, sino que, particular, es decir, son solo algunos profesores quienes entregan apoyo.

De algunos profesores si tenemos mucho apoyo nosotros; pero de otros nada. (Grupo COI 4)

Es bajo porque hay profesores que no tienen paciencia y explican una pura vez y dicen que no van a explicar más. Y explican una pura vez y no entendemos y les preguntamos y no vuelven a preguntar. (Grupo COI 7)

Algunos /as estudiantes transparentan que existe una especie de favoritismo por parte de los/as profesores, lo que puede perjudicar el aprendizaje de los demás o el apoyo que reciben algunos alumnos.

Hay profesores que tienen favoritos y por eso no apoyan a todos. (Grupo COI 5)

Los profes tienen alumnos favoritos, pero no importa si es hombre o mujer, depende del profe en realidad. El alumno que tenga mejores notas va a ser el favorito. (Grupo COI 1)

En cuanto al apoyo emocional de los profesores, se evidencian también respuestas divergentes, donde según el estudiantado algunos profesores manifestarían preocupación

mientras que otros no, o algunos priorizan en lo académico por sobre lo emocional, según se refleja en los siguientes relatos:

No se preocupan mucho por los problemas personales, ni nos preguntan mucho qué nos pasa. (Grupo COI 5)

Aquí no hacen mucho cuando tienes un problema personal, a lo más te pueden mandar al psicólogo, pero tampoco hace mucho. (Grupo COI 1)

Igual se preocupan por las notas, pero emocionalmente no se preocupan tanto. (Grupo COI 8)

Otro hallazgo, revela que, se manifiesta cierta desconfianza hacia algunos profesores, por parte del estudiantado y no planteado en el mundo adulto, para contar sus problemas personales, lo que podría eventualmente influir en el apoyo emocional que los/as estudiantes perciben por parte de estos.

A los profesores no les contamos nuestros problemas de la casa porque tenemos miedo de que llamen a nuestros papás y les digan y nuestros papás en la casa nos castigan por andar contando las cosas. (Grupo COI 4)

Por otro lado, los datos revelan la importancia, que perciben los distintos actores, que tiene el apoyo emocional de los/as docentes:

Somos como sus segundas mamás o papás dentro de sus vidas, porque ustedes pasan como ocho horas en la escuela y están en constante observación de nosotros. (Entrevista profesor 5)

Es muy importante que los profesores estén concentrados, conozcan a sus alumnos, conozcan la realidad fuera del colegio de los niños, si tienen buena familia, todo eso. (Entrevista profesora 6)

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. Además, los COI pueden sentir que sus profesores están interesados en lo que les sucede a nivel personal, los/as motivan para adquirir nuevos conocimientos, son tratados con respeto, valoran su opinión y fomentan la participación.

Acerca del proceso de coinvestigación con NNA para la generación de conocimiento en torno al compromiso escolar y factores contextuales

De acuerdo a las observaciones de la facilitadora, es importante generar un espacio cómodo y de confianza para que los niños y niñas se abran a conversar aspectos favorables o negativos de su escuela, junto con enfatizarles aspectos de confidencialidad y anonimato para su tranquilidad. En este sentido el espacio físico es importante de evaluar a priori, de manera que este permita la conversación abierta, sin ruidos externos o con personas externas al taller que distraen o limitan dicha apertura. En general los factores contextuales fueron un tema más sensible de abordar, asociado a las vulnerabilidades que viven algunos de los estudiantes. Los niños/as en tanto valoraron el espacio del taller como un espacio de aprendizaje, y para compartir entre pares que no se conocían:

Lo que más me gustó fue aprender cosas nuevas con la profe es súper simpática. Entonces me divertí mucho con la profe y con los demás compañeros. (COI 1)

A mí también me gustó muchísimo el taller porque nos reímos aprendimos cosas nuevas. Y compartimos entre todos. (COI 2)

Lo mejor de los talleres que yo me empecé a socializar más con mis compañeros porque cuando iba presencial yo no compartía tanto con ellos. (COI 3)

Me gustó conocer conceptos nuevos como el adultocentrismo. (COI 4)

También valoraron el uso de técnicas lúdicas, aunque reconocen que la virtualidad termina afectando la motivación, que lo vinculan a los problemas de conexión. Por eso destacan que les gustaría que los talleres continuaran siendo presenciales, arguyendo que el contacto fomenta la participación:

Algunos de los que estaban en el grupo los seleccionados como que al principio pusieron mucho empeño, pero después al final como que no se conectaban, no respondían mensajes y eso echaba todo el grupo para atrás. (COI 2)

Algunas veces se me van a señal y no me puedo conectar mucho porque igual veces que se pone mal señal y me cuesta meterme y aprender. (COI 5)

Llama la atención que, si bien se privilegió que la facilitadora fuera una profesional joven para facilitar la confianza, aún se le reconoce como profesora:

Lo mejor fue la profesora (facilitadora) es super simpática, apoyaban todo y los juegos también porque nos moríamos de la risa como ahora. (COI 5)

Más allá de la edad, la escucha activa, la capacidad de contención y la comprensión fueron las competencias de las facilitadoras más valoradas, más aún si se considera que a algunos niños/as les cuesta más participar y expresar sus opiniones:

Yo me sentí muy cómoda porque como que con mi con mis compañeros y con la profesora conectábamos con las respuestas. (COI 6)

Yo me sentí súper bien, pero en taller acogida escuchada también llegué todo bien. (COI 5)

La (facilitadora) es como acogedora y podíamos opinar y expresarnos libremente. (COI 4)

Cuando alguien no quería hablar o le daba miedo, la (nombre de la facilitadora) le daba la confianza, así como de poder hablar tranquilamente sin ser juzgado ni nada. (COI 1)

Algunos son muy tímidos o no saben cómo expresarse. Hay que ayudarlos y darles la comodidad y confianza. (COI 4)

También destacan lo desafiante de entrevistar y salir a terreno, añadiendo su interés de investigar sobre otras temáticas más allá del compromiso escolar:

Me sentí nerviosa porque teníamos que entrevistar y me sentí nerviosa, pero a la vez feliz. (COI 5)

Por último, destacan la capacidad de transformación de un espacio de investigación y participación:

De hecho yo me uní a este grupo para saber algunas situaciones de los niños que sufren por esta escena como agresiones de los familiares o cualquier cosa así y poder ayudarlo de cualquier forma. (COI 4)

Discusión

En cuanto al rol de los NNA en el proceso de construcción de conocimientos, la metodología planteada por la investigación acción participativa se destaca por su potencial de producción de conocimiento basado en la articulación del conocimiento científico y del saber popular (Zúñiga-González *et al.*, 2016), los que en esta investigación han sido generados por NNA, permitiendo estimular su sentido crítico y empoderamiento. Estos conocimientos y saberes generados se consideran de gran valor epistemológico por su

aporte desde una perspectiva experta en la niñez, como lo son los mismos NNA opinando y reflexionando sobre temas de su interés e implicancia. Además del valor agregado que implica la innovación de investigaciones colaborativas con la niñez, las que suelen ser escasas en el ámbito científico.

A partir del trabajo de investigación con NNA coinvestigadores acerca del compromiso escolar, en donde hemos realizado diferentes procesos en conjunto (preparación del proceso de producción de datos, talleres de formación, entrevistas, sesiones de grupo y análisis de datos) hemos podido levantar las siguientes reflexiones.

Primero, hay un alto interés por parte de NNA de participar en procesos de investigación y opinar sobre los temas que son de su interés, en particular en las sesiones de los grupos de coinvestigadores/as, entre ellos el relacionado con el estudio acerca del compromiso escolar y sus factores contextuales que permiten promoverlo o no. Por un lado, la literatura especializada muestra que los NNA quieren y pueden participar en los diferentes momentos de la investigación, y que esta se ve beneficiada con su incorporación en las diversas etapas (Mannay, 2017). Por otro lado, el compromiso intencional de los investigadores adultos con los estudiantes como COI, afecta tanto el producto como el proceso mismo de investigación, para comprender las complejidades de las experiencias escolares y para que la investigación se convierta en sí misma en una importante herramienta de aprendizaje para los propios estudiantes (Reimer & McLean, 2015)

En cuanto a las técnicas de recolección de datos utilizadas en este estudio, inicialmente se pensó que la entrevista podía ser una buena estrategia de producción de datos; sin embargo, no todos los niños/as comprendieron las pautas de entrevistas diseñadas por el Consejo Asesor de NNA y posteriormente trabajadas en las sesiones del taller de formación, rescatándose entonces la importancia de elaborar pautas con los mismos niños/as que las van a utilizar. De todas formas, en este estudio se visualiza la participación de NNA en la toma de decisiones respecto a dos aspectos: 1) voluntariamente pudieron decidir si participar como entrevistadores/as o no; y 2) en caso de decidir implementar las entrevistas, también eligieron a quiénes entrevistar.

Considerando que algunos NNA decidieron no ejecutar las entrevistas, se hace necesario abrirse a nuevas estrategias de producción de datos como foto voz, videos u otras que NNA puedan elegir y se sientan cómodos de utilizar. Felber-Smith (2015) y Kilpatrick *et al.* (2007) argumentan la relevancia y contribución de usar una diversidad de estrategias y técnicas de producción de datos cuando se examinan las experiencias de NNA para capturar sus significados, así como también la importancia de que los estudi-

antes coinvestigadores tengan un rol activo y participativo, tanto en el diseño de las técnicas como en su implementación para la toma de datos.

La participación más activa de NNA en investigaciones sociales, presenta como un desafío futuro el diseño investigativo, en el cual los propios investigadores adultos establecen los límites y proporciones de participación entregados a NNA participantes. Frente a esto, como equipo investigador adulto hemos observado en ciertos parámetros una tendencia hacia una perspectiva adultocéntrica al momento de diseñar tanto el proyecto en sí, definiendo la temática a abordar (modelización del compromiso escolar y factores contextuales) así como las dinámicas, formas y contextos de participación de NNA. En base a esto, es importante reconsiderar el papel que NNA juegan dentro de las investigaciones sociales, esto referido precisamente a abrir sus horizontes y potencialidades. Esto relacionado a un contexto de investigación, donde se espera que personas adultas dejen de auto percibirse como responsables de la interlocución o mediación de la voz NNA en cuanto a lo social (Saracostti *et al.*, 2015), sino más bien entregar los espacios adecuados para que NNA se desarrollen dentro de un ámbito investigativo, siendo ellas/os los principales actores responsables de darle voz a sus vivencias, experiencias, etc. Por consiguiente, y bajo la misma experiencia de este proyecto cabe mencionar como desafío para próximas investigaciones la mayor implicancia que se puede realizar en las diversas fases del proceso investigativo, desde la pregunta de investigación hasta la difusión de resultados, donde las/os participantes NNA implicados pueden ser consideradas/os, incluidas/os y protagonistas de estos procesos, dependiendo sus niveles de participación de sus propios intereses investigativos.

En cuanto a los hallazgos específicos de la investigación y el análisis de las categorías propuestas, se visualiza en primer lugar que niños y niñas logran evidenciar las dimensiones del compromiso escolar y los factores contextuales que influyen en el mismo, como lo son el compromiso afectivo en relación a cómo perciben que se sienten en sus escuelas, donde desde el análisis de los fragmentos se considera que NNA otorgan un rol importante a sus grupos de pares (factor contextual), lo que es un punto relevante a tener en cuenta, en relación al entorno de aprendizaje y cómo deben configurarse espacios inclusivos, libres de violencia y de discriminación. Desde allí, se plantea la importancia de los pares en el desarrollo de la convivencia escolar (vivir con otros en el espacio escolar). Por otro lado, NNA otorgan un valor clave 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 importante la conside-

ración de la familia para el aprendizaje, suponiendo que padres y profesores puedan compartir la responsabilidad de enseñar a los/as alumnos y desarrollen un trabajo conjunto para la obtención de objetivos educativos. Por último, las percepciones acerca del factor profesorado se muestran divergentes en cuanto al nivel y tipo de apoyo. Desde estos resultados, es posible situar el concepto de compromiso escolar como un proceso multidimensional, el cual se ve afectado por diversos factores.

Agradecimientos

Este artículo ha recibido el apoyo del proyecto Anid/Fondecyt 1210172.

Referencias

- Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (Eds.) (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños y niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre Editores.
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, (7-8), 59-77.
- Bambas, C., Pascual, M., & Pascual, M. (2022). *Seminario Sentirnos bien: niños y niñas como investigadores para potenciar la salud y el bienestar en la escuela*.
- Bradbury-Jones, C., Isham, L., & Taylor, J. (2018). The complexities and contradictions in participatory research with vulnerable children and young people: A qualitative systematic review. *Social Science & Medicine*, 215, 80-91. <https://doi.org/gfnjpd>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Burger, V., Santibáñez, C., Sepúlveda, K., Urbina, C., & López, V. (2021). Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural. *Sinéctica*, (57), e1290. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-002)
- Castillo, V., Rodríguez, C., & Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108-115. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Charteris, J., & Smardon, D. (2019). Dimensions of agency in new generation learning spaces: Developing assessment capability. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(7), 1-17. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n7.1>

- Cheney, K. E. (2011). Children as ethnographers: Reflections on the importance of participatory research in assessing orphans' needs. *Childhood*, 18(2), 166-179. <https://doi.org/10.1177/0907568210390054>
- Clark, A. (2015). *Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives*. University of South-Eastern Norway.
- Cuevas-Parra, P. (2021). Thirty years after the UNCRC: children and young people's participation continues to struggle in a COVID-19 world. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 43(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/09649069.2021.1876309>
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>
- Defensoría de la Niñez de Chile. (2020). *Estudio sobre efectos del estado de excepción y posterior crisis social 2019, en niños, niñas y adolescentes*. Autor.
- de-Toro, X., Sotomayor-Barros, B., Saracostti-Schwartzman, M., Rossi-Cordero, A., & Lara, L. (2021). Plataforma online de evaluación de compromiso escolar, Versión 3.0: avance hacia un sistema de protección de las trayectorias educativas. *European Journal of Education and Psychology*, 14(2), 1-29. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i2.1739>
- Felber-Smith, A. (2015). *Out-of-school learning: An exploration of children's and teachers' perspectives* [Tesis de doctorado, University of Minnesota]. University of Minnesota Digital Conservancy. <https://hdl.handle.net/11299/177170>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Fredricks, J., Reschly, A., & Christenson, S. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. En J. Fredricks, A. Reschly, & S. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 1-11). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>
- Gibbs, L., Kornbluh, M., Marinkovic, K., Bell, S., & Ozer, E. J. (2020). Using technology to scale up youth-led participatory action research: A systematic review. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), S14-S23. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.10.019>
- Giorgi, V. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/A-20-anos-de-la-Convencion.pdf>
- Grace, S., & Langhout, R. D. (2014). Questioning our questions: Assessing question asking practices to evaluate a yPAR program. *The Urban Review*, 46(4), 703-724. <https://doi.org/10.1007/s11256-014-0279-4>
- Ing, M., Webb, N., Franke, M., Turrou, A., Wong, J., Shin, N., & Fernandez, C. H. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: The missing link between

- teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics*, 90(3), 341-356. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9625-z>
- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research: Attitudes in contemporary society*. Continuum International Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781350934153>
- Kilpatrick, R., McCartan, C., McAlister, S., & McKeown, P. (2007). «If I am brutally honest, research has never appealed to me...» The problems and successes of a peer research project. *Educational Action Research*, 15(3), 351-369. <https://doi.org/dw96cg>
- Klemenčič, M. (2015). What is student agency? An ontological exploration in the context of research on student engagement [Introducción]. En *Student Engagement in Europe: Society, higher education and student governance* [n.º 20] (pp. 11-30). Council of Europe Publishing.
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J.-J., De-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J., & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35 (1), 52-62.
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176>
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2011). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144. <https://doi.org/b77x4r>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Ministerio de Educación de España; Narcea.
- Marinkovic, K., Gibbs, L., Saracostti, M., Lafaurie, A., Campbell, R., Sweeney, D., Hernández, M., Sotomayor, M., Escobar, F., López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D., Aristizábal-García, D., Wright, M., Charalampopoulos, D., Miranda, E., & Alisic, E. (2022). Think big: A multinational collaboration to promote children's role as coresearchers in participatory research. *American Journal of Community Psychology*, 69(3-4), 306-317. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12582>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J.-J., Saracostti, M., & de-Toro, X. (2018). Modelling the effect of school engagement on attendance to classes and school performance. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.03.001>
- 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*, 2(59), 109-124. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.09>

- Ospina-Ramírez, D. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- Ozer, E. J., Ritterman, M. L., & Wanis, M. G. (2010). Participatory Action Research (PAR) in middle school: Opportunities, constraints, and key processes. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 152-166. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9335-8>
- Reimer, K., & McLean, L. (2015). Taking note, engaging students as co-researchers. *Journal of Radical Pedagogy*, 12(2), 68-92.
- Roll, S., & Browne, L. (2020). Students as co-researchers to inform student learning: Findings from a poverty simulation. *Action Research*, 18(2), 230-250. <https://doi.org/10.1177/1476750317723966>
- 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*, (62), 221-244.
- Saracostti, M., de Toro, X., Rossi, A., Lara, L., & Sotomayor, M. B. (2022). Implementation of a web-based system to measure, monitor, and promote school engagement strategies. *A Chilean experience. Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/kpf6>
- Saracostti, M., Lara, L., & Miranda-Zapata, E. (2019). Technological platform for accessing school engagement and contextual factors and providing online result reports. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(47), 193-212. <https://doi.org/kpf7>
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170.
- Shier, H. (2018). Towards a new improved pedagogy of «children's rights and responsibilities». *The International Journal of Children's Rights*, 26(4), 761-780. <https://doi.org/kpf8>
- Siagian, C., Habib, M., Bennouna, C., Agastya, N., Arifiani, S., Febrianto, R., Handayani, S., Wandasari, W., Kusumaningrum, S. (2021). *Handbook for children's participation in research in Indonesia*. Puskapa.
- Silva-Peña, I. (2012). Investigación-acción realizada por docentes chilenos como una vía para su desarrollo profesional: caracterización de dos experiencias. *Paradigma*, 33(1), 27-44.
- Sotomayor, M. B., Mainemer, H., & Kaplan, M. (2021). ¡Las niñas también investigamos! *SciComm Report*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.32457/scri.viii.1363>

- Suárez-Arias, A., García, I., & Cardona, L. (2020). La metodología de análisis de la percepción ambiental de los niños en una comunidad periurbana. *Sophia*, 16(1), 19-32. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1004>
- Traver-Martí, J., & Lozano-Estivalis, M. (Coords.) (2021). *La escuela incluida: redes comunitarias para el cambio educativo*. Editorial UOC.
- Zúñiga-González, C., Jarquín-Sáez, M., Martínez-Andrades, E., & Rivas-García, J. (2016). Investigación acción participativa: un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 218-224. <https://doi.org/kpgd>