Sophia

Sophia-Educación, volumen 20 número 2. Julio/diciembre 2024. Versión español | págs. 1-15
ISSN (electrónico): 2346-0806
DOI: https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1374

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Barreras a la participación en el aula: Explorando Incidentes Críticos desde las Voces del Estudiantado

Barriers to Classroom Participation: Exploring Critical Incidents through Student Voices

Barreiras à participação em sala de aula: Explorando Incidentes Críticos a partir de las Vozes dos Estudante

Camila Oyarzún[*], Ignacio Figueroa-Céspedes[**], Iciar Dufraix[***]

*Magíster en Desarrollo Cognitivo mención en Evaluación dinámica de Propensión al aprendizaje y profesora de Educación Especial. Investigadora independiente, Chile. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0567-322X

**Doctor en Educación, Magister en Desarrollo Cognitivo, investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, Chile. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2756-1831

***Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación; Magíster en Psicología Educacional; Magíster en Liderazgo Pedagógico. Investigadora Postdoctoral de la Universidad de Tarapacá, Chile. ORCID: https:// orcid.org/0000-0002-5148-0177

Correspondencia de autor: ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Resumen

El estudio tuvo por objetivo analizar los incidentes críticos que afectan la participación en el aula según estudiantes de una escuela municipal de la región de Valparaíso, Chile. Utilizando un enfoque cualitativo fenomenológico, se recopilaron registros escritos de incidentes críticos realizados por 13 estudiantes de séptimo y octavo básico, los cuales describen situaciones inesperadas que afectan su participación en clase. Además, se aplicaron entrevistas y técnicas visuales para abordar sus perspectivas. Los resultados resaltan incidentes de indiferencia y tratos hostiles iniciados por el profesorado, generando respuestas proactivas o pasivas de los/as estudiantes. Los incidentes iniciados por estudiantes revelan problemas de convivencia y trato ofensivo entre pares, con reacciones similares. Las consecuencias de las actuaciones variaron entre llamados de atención y sanciones, reportándose la continuidad de la problemática. Estos hallazgos subrayan las tensiones entre la cultura estudiantil y adulta, evidenciando dinámicas pedagógicas conflictivas impulsadas por relaciones de poder y la imposición de lógicas adultocéntricas, contrastadas con la pasividad y una falta de autocrítica estudiantil.

Palabras clave: adultocentrismo, educación básica, estudiante-profesor, incidentes críticos, participación estudiantil.

Abstract

The study aimed to analyse critical incidents affecting classroom participation among students in a municipal school in the Valparaíso region, Chile. Using a qualitative phenomenological approach, critical incidents were collected through written records made by 13 seventh and eighth grade students, which describe unexpected situations affecting classroom participation. Additionally, interviews and visual techniques were applied to address their perspectives. The results highlight incidents of indifference and hostile treatment initiated by teachers, eliciting proactive or passive responses from students. Incidents initiated by students reveal issues of coexistence and offensive behaviour among peers, with similar reactions. Consequences ranged from warnings to sanctions, indicating the persistence of the problem. These findings underscore tensions between student and adult culture, revealing conflicted pedagogical dynamics driven by power relations and the imposition of adult-centric logic, contrasted with student passivity and a lack of self-critique. SOFIA-SOPHIA ISSN (electrónico): 2346-0806

Keywords: adultocentrism, primary education, student-teacher, critical incidents student participation.

Recibido: enero de 2024 | Revisado: marzo de 2023 | Aceptado: agosto de 2024 | Publicado: octubre de 2024

Cómo citar: /how cite:
Oyarzún, C., Figueroa-Céspedes, I., & Dufraix, I. (2024). Barreras a la participación en el aula: Explorando Incidentes Críticos desde las Voces del Estudiantado . Sophia, 20(2). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1374

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener ningún **conflicto de interés.**

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia

CC BY SA

UNIVERSIDAD La Gran Colombia

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar os incidentes críticos que afetam a participação na sala de aula segundo estudantes de uma escola municipal da região de Valparaíso, Chile. Utilizando uma abordagem qualitativa fenomenológica, foram coletados registros escritos de incidentes críticos realizados por 13 estudantes do sétimo e oitavo ano, que descrevem situações inesperadas que afetam sua participação em aula. Além disso, foram aplicadas entrevistas e técnicas visuais para abordar suas perspectivas. Os resultados destacam incidentes de indiferença e tratamentos hostis iniciados pelo corpo docente, gerando respostas proativas ou passivas dos estudantes. Os incidentes iniciados pelos estudantes revelam problemas de convivência e tratamento ofensivo entre pares, com reações semelhantes. As consequências das ações variaram entre advertências e sanções, sendo relatada a continuidade da problemática. Esses achados ressaltam as tensões entre a cultura estudantil e adulta, evidenciando dinâmicas pedagógicas conflitivas impulsionadas por relações de poder e a imposição de lógicas adultocêntricas, contrastadas com a passividade e a falta de autocrítica estudantil.

Palavras-chave: Adultocentrismo, educação básica, estudante-profesor, incidentes críticos, participação estudantil

Introducción

La escuela actualmente enfrenta el desafío de proporcionar una educación que celebre y valore la diversidad, garantizando que todo el estudiantado aprenda, participe y se desarrolle en un entorno que acoge todas las diferencias (Fernández & Echeita, 2022). Aunque los discursos de la inclusión educativa han permeado los sistemas educativos a nivel internacional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020), evidencian un riesgo real de ser interpretados como expresiones retóricas. A pesar de presentarse como una ética ideal sólida y aceptable, la implementación práctica de la inclusión educativa sigue siendo un desafío significativo para los sistemas educativos (Artiles & Kozleski, 2016). Así, siguiendo a Booth y Ainscow (2015), se aboga por un enfoque ético de la inclusión que no solo discuta sobre los valores, sino que también los traduzca en acciones concretas. Este enfoque busca acortar la brecha entre la aspiración de una educación más inclusiva y la realidad de la práctica educativa. En esta línea, se ha observado un creciente interés en la promoción de la participación del colectivo estudiantil como un camino clave para lograr la inclusión educativa (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Messiou & Ainscow, 2020).

Para ello, uno de los aspectos fundamentales es el reconocimiento de la dignidad y el valor de cada estudiante, contribuyendo así a la creación de un ambiente educativo justo y enriquecedor (Fraser, 2006; Honneth, 2006), pues la falta de reconocimiento social puede llevar a la alienación y la injusticia. La cultura profesionalista arraigada en la mayoría de las escuelas tiende a marginar al estudiantado al perpetuar una visión restringida de la identidad docente. Esta cultura considera a otros actores de la comunidad educativa como intrusos o ignorantes, limitando su autonomía y derecho a participar de la vida escolar (Escobedo et al., 2017; Gascón & Godoy, 2015). De esta forma, se obstaculiza el desarrollo profesional colectivo y promueve actitudes limitantes centradas en el poder y un conocimiento técnico exclusivo. Estas dinámicas se evidencian en instituciones educativas donde, a lo largo de su historia, el estudiantado ha experimentado discriminación, exclusión, jerarquías estrictas y una disciplina rigurosa, lo que contrasta con el ideal de libre expresión (Delbury & Cárcamo, 2020).

Estas dinámicas de opresión encuentran su origen en una perspectiva adultocéntrica que excluye lo que no se considera inherentemente adulto del espacio público (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020). De acuerdo con lo anterior, se perpetúan la cultura y los conocimientos dominantes propios del mundo adulto, afectando las decisiones administrativas, la configuración curricular, las dinámicas pedagógicas y el clima social del aula. Este último se refiere al ambiente emocional y relacional en una sala de clases, que es moldeado por las interacciones entre docentes y estudiantes (Palacio et al., 2022; Pérez et al., 2010). Como resultado, se observa un bajo nivel de autonomía y práctica del estudiantado como sujeto de derecho, lo que significa que no se les brindan oportunidades a los/as jóvenes para ser protagonistas de su proceso formativo (Lay et al., 2022).

Frente a esta problemática, resulta relevante adoptar un enfoque crítico que profundice en los procesos de inclusión/exclusión, así como en las diferencias presentes en el estudiantado, abarcando

aspectos étnicos, etarios, culturales, socioeconómicos y de género, entre otros (Booth & Ainscow, 2015; Messiou & Ainscow, 2020). Desde esta perspectiva, la inclusión educativa apuesta por una lucha continua sobre los procesos de escolarización que excluyen y obstaculizan la participación del estudiantado (Slee & Allan, 2001).

Siguiendo un enfoque inclusivo, la participación se define como un valor inclusivo que implica presencia, colaboración y diversidad (Booth & Ainscow, 2015). Así, la participación va más allá de simplemente "estar presente" o "ser parte", involucrando la colaboración activa y el reconocimiento de la diversidad como ejes fundamentales. La participación implica construir un diálogo igualitario y reflexivo, donde se toman decisiones y se abordan las diferencias de estatus y poder. Fomentar la participación no solo implica empoderar a cada estudiantes, sino también crear entornos escolares que brinden oportunidades para participar y promover el desarrollo de habilidades culturales en la vida diaria (Albornoz et al., 2015; Manghi et al., 2020). Este enfoque cobra relevancia en la medida en que la participación activa del estudiantado se ha asociado con el bienestar, lo que subraya la importancia de crear entornos que fomenten el apoyo socioemocional y el equilibrio académico (Palacio et al., 2022).

Si bien en Chile se han implementado políticas para responder a las demandas de un enfoque inclusivo y participativo, esto se contrapone con la arquitectura del sistema educativo basado en la rendición de cuentas. Por la supremacía de los valores individuales en detrimento del valor público, a la vez que las posibilidades de mejora educativa se centran en los incentivos a partir de los resultados de pruebas estandarizadas (López et al., 2019). En este sentido, las oportunidades educativas de calidad se encuentran altamente estratificadas, existiendo una relación significativa entre el nivel socioeconómico de las familias y los resultados de las evaluaciones de alto rendimiento, por lo tanto, es un modelo que continúa ocasionando segregación y otras inequidades (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017).

Así, la focalización excesiva en lo académico y la estandarización de los sistemas educativos ha derivado en dinámicas que excluyen y limitan la participación de los/as estudiantes, evidenciando lo que se ha denominado inclusión excluyente tal y como postulan Grinberg (2015) y Veiga-Neto y Corcini (2012). Como señalan estos autores, a pesar de las promesas de inclusión, las prácticas, culturas y políticas educativas continúan generando exclusión al restringir la participación del estudiantado, lo que perpetúa la desigualdad en el sistema educativo. A este respecto, diversos estudios sobre la participación del estudiantado en las aulas chilenas dan cuenta de la predominancia de la voz docente y el contenido curricular, evidenciando una baja agencia de los/as estudiantes (Agencia de la calidad de la educación, 2018; Delbury & Cárcamo, 2020; Godoy et al., 2016; Urbina et al., 2020; Urbina et al., 2021) y una participación tutelada e instrumental liderada por los adultos (Ascorra et al., 2016). De esta manera, se construye una visión estigmatizada sobre el estudiantado, produciendo una subjetividad estudiantil dependiente y pasiva (Figueroa-Céspedes et al., 2021), junto con una elaboración tensionada de sus identidades como legítimos aprendices (Julio, 2017).

En la búsqueda de metodologías para recoger las voces del estudiantado, el análisis de Incidentes Críticos (IC) emerge como una herramienta promisoria y novedosa, puesto que en el ámbito educativo ha sido utilizada predominantemente desde la perspectiva del profesorado (Figueroa-Céspedes et al., 2021). Los IC son eventos imprevistos que desestabilizan emocionalmente, poniendo en crisis nuestras creencias previas (Monereo, 2023). Por tanto, cabe preguntarse qué información resultaría al indagar en la subjetividad estudiantil y sus narrativas a partir de los IC, en este estudio, referido a fenómenos que pueden desestabilizar su participación en el aula, provocando malestar (Figueroa-Céspedes et al., 2021). El abordaje de los IC con estudiantes aporta un contrapunto esencial a las investigaciones centradas en voces docentes (Choy, 2014; Holguín et al., 2020; Monereo, 2023; Weiss et al., 2020), destacando su singular capacidad para identificar obstáculos y capturar la complejidad de percepciones y sentimientos sobre la experiencia pedagógica. Por tal motivo, se reconoce como un recurso valioso para desentrañar las situaciones que afectan la participación estudiantil, contribuyendo a crear un entorno educativo más inclusivo y democrático.

En este contexto, de acuerdo con las investigaciones revisadas (Escobar & Pezo, 2019; Escobedo et al., 2017 y Figueroa-Céspedes et al., 2021) las voces del estudiantado frecuentemente quedan marginadas, lo que crea un ambiente donde la participación y la autonomía se ven notablemente limitadas. Esta dinámica, en última instancia, podría repercutir en la calidad educativa al desaprovechar el potencial creativo y crítico inherente al colectivo estudiantil. Dado lo expuesto y la limitada literatura que aborda los IC desde las voces del estudiantado, este estudio tiene por objetivo analizar los incidentes críticos que afectan la participación en el aula según estudiantes de una escuela municipal de la región de Valparaíso, Chile.

Metodología

Esta investigación asume un diseño cualitativo fenomenológico, que se distingue por analizar las subjetividades presentes en los relatos de los/as participantes. Con un enfoque descriptivo-interpretativo, el estudio se centra en la búsqueda de significados asociados a un fenómeno específico, teniendo en cuenta la perspectiva de las personas involucradas (Flick, 2015).

El estudio se llevó a cabo en una escuela básica municipal de la región de Valparaíso, específicamente en la zona alta de la comuna de Viña del Mar. El establecimiento cuenta con una matrícula de 71 estudiantes entre los niveles desde Prekinder hasta Octavo año básico, donde acuden familias que pertenecen al sector con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 94% (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], 2022). En términos académicos, según los parámetros evaluados por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la escuela presenta un nivel de desempeño medio bajo (Corporación Municipal de Viña del Mar [CMVM], 2022).

El ingreso al campo contó con la autorización de la Dirección de Educación y del establecimiento escolar. La selección de los/as estudiantes participantes se llevó a cabo mediante un muestreo por conveniencia basado en la voluntariedad y previa firma del consentimiento informado de sus apoderados/as o tutores legales y el asentimiento estudiantil. Finalmente, accedieron a participar en el estudio 13 estudiantes de 7º y 8º año básico con una edad promedio de 13 años. Las características de los/as participantes se exponen, a continuación, en la Tabla 1.

Tabla 1. *Caracterización de estudiantes*

Curso	Edad promedio	Género femenino	Género masculino	Género no binario	Total de estudiantes
Séptimo	12	1	4	0	5
Octavo	13	4	3	1	8

Fuente: Elaboración Propia

La investigación adoptó una perspectiva plural en cuanto a las técnicas de recopilación de información con el propósito de sumergirse de manera participativa en la visión de mundo del estudiantado. En primer lugar, se llevaron a cabo entrevistas de encuadre con cada participante, durante las cuales se explicó el propósito del estudio y se solicitó su colaboración, generando un ambiente de confianza. Se recopilaron datos demográficos y contextuales, como edad, género, tiempo de permanencia en la escuela, así como información sobre intereses y preferencias personales. Estas entrevistas iniciales tuvieron una duración promedio de 20 minutos.

En segundo lugar, se invitó al estudiantado a completar una pauta de registro de IC en la que debían describir alguna situación que haya afectado su participación en la sala de clases. Se les animó a escribir un incidente cada semana por tres semanas consecutivas. Esta pauta se basó en la estructura propuesta por Nail et al. (2012) siguiendo las orientaciones de Figueroa-Céspedes et al. (2021) para capturar la perspectiva del estudiantado, la cual contempla las siguientes dimensiones:

- **Descripción del incidente:** Relato de la situación de manera objetiva, dando cuenta de qué y

cómo sucede.

- **Actuación:** Descripción de las acciones inmediatas al enfrentarse a la situación relatada.
- **Resultado de la actuación:** Descripción de las consecuencias o efectos que tuvo la acción tomada en quien relata y en otras personas involucradas.

Se priorizaron estas dimensiones debido a la brecha detectada en la investigación con IC. A este respecto, mientras algunos estudios se han centrado en la descripción situacional del incidente, sin abordar de manera integral las demás dimensiones (Figueroa-Céspedes et al., 2020), otros han puesto el foco en el aspecto emocional (Monereo, 2023) o han abordado solo algunas dimensiones (Holguín et al., 2020).

En tercer lugar, durante un lapso de tres semanas, se llevaron a cabo visitas al centro educativo con el fin de monitorear y respaldar los registros de los/as estudiantes. Esta actividad facilitó la recopilación de las pautas de IC y la organización de la entrevista final. Para enriquecer la expresión verbal de los/as participantes, se implementó la opción de utilizar dibujos como complemento para explorar los IC (Figueroa-Céspedes et al., 2021). Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los/as estudiantes participantes para profundizar en sus registros, cada una con una duración aproximada de una hora.

La información se sistematizó mediante un análisis de contenido cualitativo basado en una lógica inductiva (Cáceres, 2008). De este modo, a partir de categorías preanalíticas (la descripción del incidente, la actuación y los resultados), se analizaron los relatos del estudiantado, dando pie al surgimiento de las categorías emergentes que permitieron dar cuenta de aquellos aspectos que afectan la participación en el aula del contexto específico de estudio.

El análisis inició con la lectura sistemática del material, codificando inductivamente las textualidades de los IC, las entrevistas y los dibujos, creando categorías temáticas (Interrelación docente-estudiante e Interrelación estudiante-estudiante). Se generaron subcategorías al codificar actuaciones, buscando un marco analítico que condensara las características de cada tipo de incidente. Para garantizar la rigurosidad científica del estudio se aplicó un proceso de triangulación comparando la información de las diversas técnicas de recogida de información utilizadas, todo lo cual se sometió a revisiones constantes del equipo investigativo, quienes validaron las interpretaciones y categorías levantadas.

El estudio siguió las orientaciones éticas para la investigación con niños, niñas y adolescentes propuestas por Navas et al. (2018). En este sentido, se proporcionó información completa y clara sobre el proceso, incluyendo los propósitos, implicaciones, etapas, posibles ventajas y desventajas de participar en la investigación. Así también, y con objeto de evitar constituir su participación como una actividad obligatoria, durante todo el proceso se enfatizó en la voluntariedad y la posibilidad de renegociar su participación. Finalmente, se puntualizó sobre el anonimato y confidencialidad de la información proporcionada, respetando así el derecho a la privacidad de la población infantil.

Resultados

En el presente apartado se exponen los IC iniciados tanto por el profesorado como por los/as estudiantes conforme a las categorías utilizadas (la descripción del incidente, la actuación y los resultados de la actuación). El detalle de las categorías emergentes se expone, a continuación, en la Tabla 2.

Tabla 2. *Categorías emergentes*

Descripción del incidente		Actuación	Resultado de la actuación
Incidentes iniciados por el profesorado: IC que surgen de la interacción entre docente y estudiante	Indiferencia: situaciones en las que los/as estudiantes perciben que sus profesores/as son indiferentes a sus necesidades e inquietudes Trato hostil: Situaciones en las que los/as estudiantes perciben que sus	Respuesta proactiva explícita: activación conductual del estudiantado como manera de afrontar el incidente	Continuación de la clase sin cambios Abordaje insuficiente de la necesidad de apoyo

Descripción del incidente		Actuación	Resultado de la actuación
Incidentes iniciados por el estudiantado: IC que surgen de la interacción entre pares (estudiantes)	profesores/as tienen un trato irritable e impaciente ante sus necesidades y demandas Incumplimiento de normas de convivencia: Situaciones en las que los/as estudiantes se ven afectados por el comportamiento de compañeros/as que interrumpen el trabajo en el aula Trato ofensivo: situaciones en las que los/as estudiantes se ven afectados por actitudes y acciones ofensivas de compañeros/as	Resistencia pasiva: expresión indirecta de inconformidad o descontento, pero sin recurrir a la confrontación física o verbal	Llamado de atención docente sin cambios en la conducta disruptiva Llamado de atención docente y sanción

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describirán los incidentes iniciados por el profesorado y el estudiantado.

Incidentes iniciados por el profesorado

Corresponde a aquellos IC iniciados por el profesorado que afectan la participación de los/as estudiantes en el aula y que surgen durante la interacción entre ambos.

Descripción del Incidente

Las situaciones que describe el estudiantado se circunscriben, principalmente a dos tipos: indiferencia y trato hostil.

La **indiferencia** refiere a aquellas situaciones en las que los/as estudiantes perciben una falta de interés y sensibilidad del profesorado hacia sus necesidades e inquietudes. Estos IC se presentan, principalmente, en dos situaciones: *la indiferencia en el plano de la interacción social* y la *indiferencia sobre las características educativas del estudiantado.*

La **indiferencia en el ámbito de la interacción social** refiere a cuando el estudiantado intenta captar la atención de su profesor/a sin lograrlo, como se ejemplifica en el siguiente caso:

> Estábamos viendo vídeos de miedo para entender lo que era una narración y un cuento. Después nos pusimos a ver las partes del cuento y lo teníamos que copiar de la pizarra, pero la profe es como descuidada. Siempre que está con la profe del PIE[1] se queda hablando con ella y no pesca[2] a mis compañeros, ni a mí. Una que le habla, le tiene que hablar como 5 veces para que responda algo (E5.IC3).

La **indiferencia sobre las características educativas del estudiantado** refiere a la dificultad para realizar o comprender las actividades en clase, dando cuenta de una limitación hacia el aprendizaje. Lo anterior se observa en la experiencia de la Estudiante11:

> En matemáticas la profesora explica todo muy rápido y yo creo que no todos entendemos a la primera. Entonces, el otro día nos decía algo de álgebra, así como de las multiplicaciones, cuando está la x la y. Y empezamos recordando lo de la clase anterior, pero yo no me acuerdo de nada y hay dos compañeros que responden siempre y yo no alcanzo a entender lo que están haciendo. Y la profe sigue preguntando y explicando y yo como que me voy quedando atrás (E11.IC3).

El **trato hostil,** por su parte, refiere a aquellas situaciones en las que los/as estudiantes perciben que sus docentes muestran impaciencia e irritabilidad ante sus necesidades y demandas. Lo anterior se ejemplifica en la Figura 1 en donde el Estudiante8 dibuja una situación de desencuentro con dos docentes, describiendo lo siguiente:

> Estaba hablando mucho en la clase y la interrumpía a ella [a la profesora en práctica] y no estaba hablando del tema de la clase y se enojó, porque no tenía que hablar. Y después sacó a mi familia y le dije ya ya ya. Me empieza a sacar cosas de mi familia, de mi mamá, que yo reflejaba en la escuela lo

que me pasaba en la casa. Las dos profes me estaban regañando, me estaban hablando mal (E8.IC1).

Figura 1. *Trato hostil*



Nota. Elaborado por Estudiante8.

1. Proyecto de Integración Escolar. En este caso se refiere a la profesora de educación diferencial o especial.

2. No presta atención, ya que se concentra en la conversación con su colega

Actuación

Las acciones inmediatas que ejecutan los/as estudiantes para enfrentar las situaciones descritas se circunscriben, principalmente, a dos tipos: respuesta proactiva explícita y resistencia pasiva.

La **respuesta proactiva explícita** refiere a la activación conductual del estudiantado como manera de afrontar el incidente, la cual es visible en la expresión de la inconformidad, la notificación a un tercero y la búsqueda de apoyo de un par.

La **expresión de inconformidad** se refiere a cuando los/as estudiantes explícitamente comunican al profesorado el descontento generado. Lo anterior se observa en la Figura 1 donde el Estudiante8 narra lo siguiente:

> Pude haber reaccionado de otra manera, porque no pueden sacar así a mi familia. No le falté el respeto, pero le dije chao gritándole (E8.IC1).

La **notificación a un tercero** se refiere a cuando los/as estudiantes acuden a un familiar, profesor/a o persona significativa para comentar lo ocurrido y las emociones suscitadas a propósito del evento. Así, el relato de la Estudiante9, reporta:

> Estábamos en clases de inglés y yo estaba con dos compañeras más respondiendo los ejercicios mientras los demás ya estaban en la salida. El profe estaba enojado desde la mañana y yo le tiré una broma "Dios mío, por favor, danos paciencia con el profe que nos tocó", porque tengo confianza con él, pero parece que él no se lo tomó como una broma porque se levantó con el pie izquierdo y me grita al frente de todos "no seas falta de respeto y te callai". Yo le dije profe, fue una broma y me dijo ¡no y te callas! Después de eso arreglé mis cosas y me fui. Llegué a la casa y le dije a mi tía, le conté y todas esas cosas, porque yo nunca pensé que iba a reaccionar así (E9.IC1).

Finalmente, el **apoyo entre pares** refiere a cuando los/as estudiantes acuden a un compañero/a en búsqueda de una solución. Esto se puede apreciar en el siguiente ejemplo donde el Estudiante1 narra lo siguiente:

> Estábamos en Lenguaje escribiendo algo de los sustantivos, como yo escribo lento, yo estaba a la mitad un poquito más y la profe borró y yo me enojé, porque no nos preguntó si terminamos, ella solo borró (...). Después igual pude escribir lo que me faltó, porque un compañero me lo envió (E1.

IC1).

La **resistencia pasiva,** por su parte, refiere a la expresión indirecta de inconformidad o descontento, pero sin recurrir a la confrontación física o verbal, la cual es visible cuando los/as estudiantes abandonan la interacción pedagógica u optan por el trabajo individual en clases.

El **abandono de la interacción pedagógica** refiere a cuando los/as estudiantes renuncian a participar, permaneciendo en el aula, pero en silencio. Lo anterior se observa en la siguiente reacción:

Me quedé callado el resto de la clase, no quería hacer nada, porque cuando me enojo no me gusta hablar (E2.IC1). Finalmente, **optar por el trabajo individual** refiere a cuando los/as estudiantes deciden no involucrarse en un trabajo grupal, prefiriendo cumplir con las demandas del docente de manera individual. Lo anterior se observa en la siguiente cita:

> Estábamos en Artes haciendo un trabajo con nota, (...), pero como la profe estaba muy ocupada con mis compañeros me daba vergüenza preguntarle porque estaba para acá y para allá con mis compañeros. Yo le pregunté, pero no me escuchó y después me dio vergüenza preguntarle (...). Seguí a mis compañeras que estaban haciendo lo mismo, pero no les pregunté si me ayudaban, solo las estaba siguiendo, porque no tengo tanta confianza en ellas. Son mis amigas, pero no tengo mucha confianza del todo. Intenté llamar a la profe, pero no escuchó y no seguí intentando (E12.IC1).

Resultados de la actuación

Las consecuencias o efectos que tuvo la acción tomada tanto en el/la estudiante que relata el incidente como en los/as demás involucrados/as se circunscriben, principalmente a dos tipos: continuación de la clase sin cambios y abordaje insuficiente de las necesidades de apoyo

La **continuación de la clase sin cambios** refiere a cuando los/as profesores/as no cambian su actitud pese a la actuación de los/as estudiantes tras el incidente. El Estudiante2 retrata este resultado, refiriéndose al actuar de su docente:

> Dijo, disculpen chiquillos que estaba viendo algo en el teléfono, lo dejó en la mesa. Mis compañeros le preguntaron, la profe respondió la pregunta y después tomó el celular de nuevo (E2.IC1).

El **abordaje insuficiente de las necesidades de apoyo** refiere a cuando el profesorado no brinda apoyo a los/as estudiantes, especialmente cuando existen dudas o vacíos conceptuales. Lo anterior se aprecia en el siguiente caso:

> La profe empezó a preguntar de a uno, pero la mayoría no sabía. Algunos no respondían. Entonces, al final, respondían los dos de siempre igual. (E11.IC3).

Incidentes iniciados por los/as estudiantes

Corresponde a IC que surgen en la interacción entre estudiantes y que afectan negativamente la participación convivencia dentro del aula.

Descripción del incidente

Las situaciones que describen los/as estudiantes se circunscriben, principalmente a dos tipos: incumplimiento de las normas de convivencia y trato ofensivo.

El **incumplimiento de las normas de convivencia** se refiere a aquellas situaciones en donde el comportamiento de los/ as compañeros/as interrumpe el trabajo escolar. Estos incidentes críticos suelen surgir principalmente cuando se enfrentan a situaciones de ruido en el aula, producto de las conversaciones entre compañeros y el uso constante de dispositivos móviles.

Las **conversaciones de los/as compañeros/as** refiere a cuando el trabajo escolar se ve interrumpido por algunos/as compañeros que hablan entre ellos/as mientras los/as profesores explican la materia. Lo anterior se ejemplifica en la Figura 2 donde el Estudiante11 dibuja a dos compañeros conversando al fondo de la sala de clases, describiendo lo siguiente:

> En lenguaje estábamos leyendo historias, pero en toda la clase hay compañeros que distraen, hacen ruidos con el celular, hablan fuerte, y no me puedo concentrar y me cuesta entender lo que están explicando (E11.IC1).

Figura 2. *Conversaciones de los/as compañeros*



Nota. Elaborado por estudiante11.

El **uso constante de dispositivos móviles**, por su parte, se refiere a cuando los/as estudiantes ven interrumpido su trabajo escolar debido a que sus compañeros/as usan el celular con volumen alto o porque la profesora interrumpe la clase para solicitar que dejen de usarlo. Lo anterior se observa cuando, por ejemplo, la Estudiante6 relata el siguiente evento:

> Estábamos en la sala de Lenguaje haciendo una guía y como siempre empezaron a usar el celular y cuando la profesora se los pedía no se lo entregan y dicen que ya no lo van a usar y después lo vuelven a sacar y así es casi toda la clase. Se pusieron a reír exageradamente y a usar el celular y no pasárselo a la profesora cuando se los pidió (E6.IC2).

El **trato ofensivo,** por su parte, refiere a cuando los/as estudiantes se ven expuestos a violencia de género (principalmente de carácter verbal) o física.

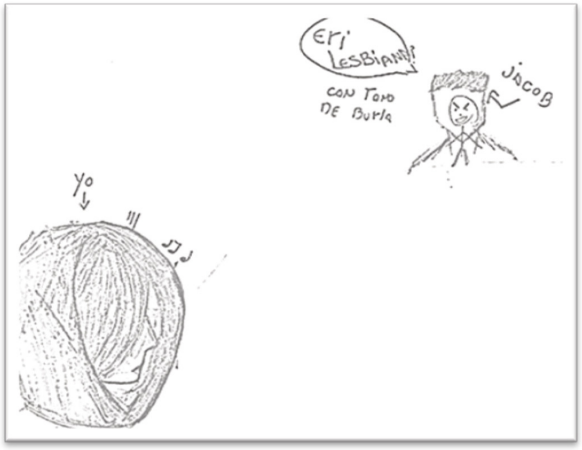
La **violencia de género** se manifiesta cuando los/as estudiantes emiten comentarios relacionados con el género, ya sea hacia sus compañeras o personas disidentes, denigrando o menospreciando su identidad. Lo anterior se observa en el siguiente ejemplo:

> Estábamos haciendo ecuaciones en la pizarra y la profe nos preguntaba cómo se resolvería. Cuando yo respondí lo resolví bien y mis compañeros dicen "¡Ah, por puro que es mujer!" (E5.IC2).

Otro ejemplo de violencia de género se observa en la Figura 3 donde la Estudiante13 dibuja a un compañero realizando un comentario burlesco acerca de su orientación sexual, describiendo lo siguiente:

> Estábamos en Artes y en un momento casi todos se callaron cuando él [un compañero] habló fuerte, pero lo que noté fue que primero conversó con su grupo y después me miró y dijo ¿Eres lesbiana? (E13.IC3).

Figura 3.*Trato ofensivo*



Nota. Elaborado por Estudiante13.

La **violencia física** se refiere a cuando los/as estudiantes se ven expuestos a agresiones de sus pares que atentan contra su cuerpo, ya sea empujones, lanzamientos de objetos, u otros. Lo anterior se ejemplifica en la siguiente narrativa:

> Estaba haciendo una prueba en clases y le dije a mi compañero que guardara silencio y se callara. Se fue al asiento mío y me empujó y casi me caigo (E10.IC3).

Actuación

Las acciones inmediatas que ejecutan los/as estudiantes para enfrentar las situaciones descritas se circunscriben, principalmente, a dos tipos: respuesta proactiva explícita y resistencia pasiva.

La **respuesta proactiva explícita** refiere a la activación conductual del estudiantado como manera de afrontar el incidente, la cual es visible al enfrentar a los/as compañeros/as que tienen un comportamiento inapropiado y molesto. Lo anterior se puede observar en el siguiente relato:

> Le dije a la profe de lenguaje que le dijera [a mi compañero] que guardara silencio y ella me escuchó. Después solo tuve que intentar concentrarme (E10.IC1).

La **resistencia pasiva,** por su parte, se refiere a la expresión indirecta de inconformidad o descontento, pero sin recurrir a la confrontación física o verbal, la cual se evidencia cuando los/as estudiantes aceptan con resignación el comportamiento inapropiado y molesto de sus pares. Lo anterior se ejemplifica en el relato del Estudiante13.

> Yo no respondí, porque no quería decir algo que le molestara a los demás, que yo dijera que soy bisexual y esas cosas. Él esperaba que yo le dijera que sí y que le siguiera el juego. Me quedé callada (E13.IC3).

Resultados de actuación

Las consecuencias o efectos que tuvo la acción tomada tanto en el/la estudiante que relata el incidente como en los/as demás involucrados/as se circunscriben, principalmente, a dos tipos: llamado de atención docente sin cambios en la conducta disruptiva y llamado de atención docente y sanción.

El **llamado de atención docente sin cambios en la conducta disruptiva** refiere a cuando interviene en la situación que interrumpe el clima de aprendizaje dentro del aula, sin embargo, las conductas disruptivas permanecen.

> Lo retaron[3] por hablar y no pescar[4] a la profe, le empieza a llamar la atención y decir cosas para que no siga, él siguió. (E4.IC3).

El **llamado de atención docente y sanción**, por su parte, refiere a cuando los/as docentes intervienen en la situación que irrumpe el clima de aprendizaje aplicando una sanción por la conducta disruptiva, logrando de este modo retomar el ambiente de aprendizaje. Esta situación se evidencia cuando, por ejemplo, el Estudiante10 narra que su profesora logró frenar la conducta disruptiva al advertir al estudiante que sería remitido a la oficina del inspector.

> Luego le dije a la profesora, la profesora lo retó en ese momento, pero siguió molestando. Cuando me empuja entonces se lo llevó, le dijo que saliera del salón, la profe lo llevó a dirección. Llegó el inspector, luego lo sacó para hablar con él en la dirección. Y ese día lo suspendieron (E10.IC3).

De esta forma, las intervenciones docentes ante conductas disruptivas oscilan entre advertencias verbales, que suelen ser insuficientes, y sanciones, que restauran el orden, pero plantean dudas sobre su impacto socioemocional.

Discusión

En conjunto, los IC analizados reflejan una falta de reciprocidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que lleva a una percepción de incumplimiento del deber de enseñar del profesorado. Así, los incidentes se escenifican en prácticas donde gobierna la autoridad docente, a través de clases expositivas o actividades individuales tuteladas por el mismo, lo que no da cabida a oportunidades de agenciamiento del estudiantado. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que indican que los/as estudiantes a menudo se sienten ignorados y poco considerados, factores que afectan negativamente su participación e involucramiento en las clases (Albornoz et al., 2015; Figueroa-Céspedes et al., 2021; Urbina et al., 2020; 2021). Esto sugiere que los/as estudiantes construyen una identidad pasiva y receptiva que les lleva a experimentar una falta de voz y capacidad de acción en el aula, lo que a su vez podría disminuir su motivación y compromiso con el proceso educativo. En efecto, tal como señala Lay et al. (2022), el estudiantado genera sumisión a la norma impuesta por el mundo adulto. Sin perjuicio de lo expuesto, cabe señalar que los/as estudiantes no señalan ni describen IC que surgen como resultado de acciones iniciadas por ellos mismos, lo que indica una posible falta de autocrítica respecto de la responsabilidad que tienen en la creación de los eventos que influyen en la interacción con sus docentes y, en consecuencia, su participación en el aula.

Paralelamente, surgen tensiones culturales debido a la implementación de un modelo educativo híbrido que oscila entre la atención a la diversidad y la estigmatización, lo que genera un proceso de inclusión excluyente que margina a ciertos estudiantes a causa de la sobrecarga que enfrentan las escuelas y los docentes, especialmente en contextos de desventaja (Grinberg, 2015; Manghi et al., 2020; Veiga-Neto & Corcini, 2012). Esto conlleva a una relación de conflicto constante entre docentes y estudiantes, marcada por la ritualización de culturas y prácticas (Lennon, 2008) orientadas a la imposición de lógicas escolarizantes y a la interiorización de mandatos sociales hegemónicos mediante la disciplina y la promoción de conocimientos y valores propugnados por el Estado nación (Dubet & Martucelli, 1998). Como resultado, se establece una dinámica relacional basada en la jerarquización y subvaloración de las culturas diferentes a aquella impuesta por la escuela. Es así como los/as estudiantes advierten que los/as docentes no abordan sus necesidades, pues se impone una forma de participación normativa, instrumental y tutelada (Ascorra et al., 2016; Vergara et al., 2015). Esto produce un "simulacro de participación" o una marginación por inclusión pues, si bien, los/as estudiantes acceden y permanecen en las aulas, esto no asegura que sean reconocidos/as y desarrollen habilidades y conocimientos necesarios para su inclusión social (Manghi et al., 2018).

3. Regañaron

4. Prestar atención

Desde la perspectiva de la justicia social, esta investigación revela que la falta de atención a las particularidades del estudiantado en el apoyo a su participación en el aula impacta negativamente sus

dimensiones emocionales, cognitivas y sociales, obstaculizando así la formación de su identidad y el reconocimiento mutuo en el proceso de socialización (Fraser, 2006; Honneth, 2006). En contextos de desventaja social, donde los/as estudiantes enfrentan desafíos relacionados con su entorno relacional, estos factores se intensifican, afectando la construcción de su identidad como aprendices, llevando a identidades pasivas y marginalizadas (Julio, 2017). La problemática de la participación es, por tanto, multinivel y está vinculada a la vida social y la formación ciudadana (Delbury & Cárcamo, 2020). Sin embargo, es preocupante que las voces del estudiantado sean a menudo silenciadas e invisibilizadas en especial en la escuela, un espacio que debería ser especialmente creado para ellos.

Así, la presencia de un enfoque adultocentrista y profesionalista en el abordaje de la participación estudiantil muestra la necesidad de analizar las dinámicas de poder involucradas y su contexto relacional. Siguiendo a Escobar y Pezo (2019), la visión adultocentrista es sesgada y puede llevar a interpretaciones simplistas que culpan individualmente a los/as jóvenes por su supuesta falta de participación, sin tener en cuenta las barreras y desigualdades que enfrentan. También, la falta de reconocimiento estudiantil puede desencadenar interrupciones a la participación en el aula, por lo que es crucial comprender esta dinámica dentro de sus contextos de producción. De esta forma, las políticas punitivas y managerialistas implementadas pueden impactar en las prácticas escolares, exacerbando aún más esta situación. Siguiendo a López et al. (2019), los procesos en el aula se tornan más burocráticos al priorizar objetivos y estándares de desempeño por sobre la calidad educativa, lo que puede relegar la experiencia estudiantil a un segundo plano. Para adoptar un enfoque inclusivo, en efecto, es fundamental recuperar la noción de experiencia y potenciar el aprendizaje socioafectivo y político como medios que permitan fomentar el empoderamiento y la agencia estudiantil (Valdés et al., 2020). Esta perspectiva está estrechamente ligada a la creación e implementación de un marco valórico que promueva la convivencia inclusiva (Booth & Ainscow, 2015).

Es fundamental reflexionar críticamente sobre el papel del cuerpo docente y del estudiantado en la participación en el aula, adoptando un enfoque que transforme las dinámicas de poder y promueva un ambiente educativo genuinamente inclusivo. Las instituciones educativas deben priorizar la creación de espacios de escucha y confianza (Peña et al., 2018) para fomentar un clima de aula positivo y promover la triada interaccional entre estudiante-docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante (Pérez et al., 2010). En este sentido, es esencial establecer espacios de sensibilización que fortalezcan la comprensión del estudiantado sobre la convivencia escolar y su rol activo en la construcción de un entorno educativo colaborativo (Weiss et al., 2020). Además, siguiendo a Escobar y Pezo (2019), es necesario construir puentes intergeneracionales que favorezcan la aceptación, la cooperación y el diálogo, valorando la diversidad y promoviendo el respeto por las experiencias y roles sociales. Para alcanzar estos objetivos, el profesorado debe desarrollar habilidades en la gestión de la convivencia y la interacción pedagógica, implementando prácticas relacionales que sean receptivas, conscientes y adaptadas al contexto educativo (Allende et al., 2021; Figueroa-Céspedes et al., 2023; Urbina et al., 2020). Este enfoque integral requiere un compromiso institucional para abordar las desigualdades estructurales del sistema educativo mediante la promoción de políticas inclusivas que garanticen la equidad y el desarrollo integral de todo el estudiantado.

Conclusiones

La presente investigación se propuso analizar los incidentes críticos que afectan la participación en el aula según estudiantes de una escuela municipal chilena, evidenciándose la complejidad de las situaciones reportadas. Se destacan como barreras a la participación situaciones de indiferencia y tratos hostiles iniciadas por docentes, las cuales provocan respuestas tanto proactivas como pasivas por parte del estudiantado. Por otro lado, los incidentes entre estudiantes revelan dificultades en la convivencia y tratos ofensivos, con respuestas similares por parte de los afectados. Las repercusiones de estas acciones oscilaron entre llamados de atención y sanciones, evidenciando la persistencia del problema.

Los IC analizados reflejan una falta de reciprocidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, restringiéndose la participación y el empoderamiento del estudiantado. Subyacen tensiones entre la cultura estudiantil y la cultura profesional docente, las cuales se expresan en dinámicas pedagógicas conflictivas marcadas por relaciones de poder y la imposición de lógicas adultocéntricas, en contraste con la pasividad y la falta de autocrítica del estudiantado. Lo anterior da cuenta de una carencia de reconocimiento hacia el estudiantado, influenciada por políticas y culturas escolares que privilegian los estándares de desempeño sobre la calidad educativa, lo que se vuelve aún más problemático en contextos de desventaja social. Se destaca la importancia de fomentar una reflexión consciente sobre este tema y de crear espacios de sensibilización tanto para docentes como para estudiantes, con el propósito de mejorar la convivencia en el aula y promover la participación activa de todos los involucrados.

Desde una perspectiva metodológica, es crucial reconocer que, aunque el enfoque cualitativo del estudio en un contexto educativo específico y en las experiencias del estudiantado proporciona una gran profundidad y riqueza de datos, también presenta ciertas limitaciones. En particular, este enfoque restringe la capacidad de generalizar estadísticamente los hallazgos. Sin embargo, es posible considerar la transferibilidad de los resultados a contextos similares, lo que permite que otros investigadores o educadores puedan aplicar estos hallazgos en situaciones comparables y obtener insights valiosos.

A modo de proyección, se hace evidente la necesidad de ampliar la diversidad de perspectivas representadas en esta investigación, considerando no sólo la heterogeneidad del estudiantado, sino también las distintas experiencias del profesorado y de los equipos directivos. Además, una perspectiva longitudinal podría arrojar luz sobre la evolución de los IC a lo largo del tiempo. Integrar estrategias y enfoques de intervención específicos podría ser clave para identificar desafíos y propiciar un cambio efectivo en la cultura escolar, fomentando la participación significativa de todos los actores involucrados. Estos métodos podrían enriquecer aún más el análisis y proporcionar una visión más completa de la participación en el aula.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación refuerzan la importancia de abordar las voces del estudiantado para analizar y mejorar las prácticas educativas, subrayando su papel protagónico en los procesos de indagación inclusiva (Figueroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Messiou y Ainscow, 2020). Por lo tanto, este trabajo podría servir como referente para que tanto el cuerpo docente como los/as investigadores/as se aproximen a la complejidad de la interacción entre los diversos actores en búsqueda de una mejor educación, considerando las características de la cultura escolar con sus limitaciones y oportunidades. Esta reflexión crítica permite establecer algunas bases para futuras investigaciones que busquen una comprensión más completa y aplicable de los factores que influyen en la participación en el aula y, en última instancia, en la calidad de la experiencia educativa.

Referencias bibliográficas

Agencia de la calidad de la educación (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula*. Autor. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4507/interaccionespeda.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Albornoz, N., Silva, N. & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación cómo ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos, 41*(especial), 81-96. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006

Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives, 24*(43), 1-29. https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919

Ascorra, P., López, V. & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con mala y buena convivencia escolar. *Revista de psicología Universidad de Chile, 25*(2), 1-18. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686

Booth, T. & Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* OEI/FUHEM.

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, *2*(1), 53-82. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3

Choy, B. H. (2014), Noticing Critical Incidents in a Mathematics Classroom. In J. Anderson, M. Cavanagh & A. Prescott (Eds.), *Curriculum in focus: Research guided practice* (pp. 143-150). Merga. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572572.pdf

Corporación Municipal Viña del Mar (2022). Plan anual de educación municipal. https://www.cmvm.cl/content/educacion/biblioteca/PADEM/PADEM2022.pd

Delbury, P., & Cárcamo, H. (2020). Participación en el aula y formación ciudadana para la democracia: un análisis de caso. *Educación, 29*(57), 43-66. http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.003

Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la Escuela: Sociología de la experiencia*. Editorial Losada.

Escobar, S. & Pezo, H. (2019). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última década, 27*(52), 65-79. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200065

Escobedo, P., Sales, A. & Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI, 20*(2), 299-318. https://doi.org/10.5944/educxx1.19045

Fernández, M., & Echeita, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, *35*(1), 185-206. https://doi.org/10.14201/teri.27699Figueroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14*(1), 109-126. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109

Figueroa-Céspedes, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo, 57*(1), 1-15. http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1

Figueroa-Céspedes, I., Arévalo-Aróstica, N., Yáñez-Urbina, C., & Muñoz-Abarca, F. (2021). Incidentes críticos de la participación en el aula: explorando la voz de estudiantes del programa de integración escolar. *Revista Sul-Americana de Psicología*, *9*(1), 11-38. http://doi.org/10.29344/2318650X.1.2546

Figueroa-Céspedes, I., Becerra, L. N., & Dufraix, I. (2023). ¿ Qué interacciones pedagógicas ofrecen los "buenos profesores"?: una mirada desde la voz del estudiantado. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *14*. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1621

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución,reconocimiento y participación. En A. Honneth y N. Fraser (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*, (pp. 13-88). Morata.

Gascón, F. & Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia: por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(2), 645-656. https://doi.org/10.11600/1692715x.1326093014

Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E. & Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos, 42*(3), 149-169. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008

Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa, 43*(1), 123-130. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714012

Holguín, J., Ledesma, F., Apaza, J., Cruz, J. & Alanya, J. (2020). Tensiones didácticas: el análisis de incidentes críticos como fortalecedores reflexivos de la docencia en contextos vulnerables. *Gestión del conocimiento perspectiva multidisciplinaria, 26*(4), 265-283. https://www.cedinter.com/wp-content/uploads/2021/01/Ebook-Gestion-del-conocimiento-vol-26.pdf

Honneth, A. (2006). Reconocimiento y justicia social. En A. Honneth y N. Fraser (Eds.), *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp. 126-148). Morata.

Jara, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51604

Julio, C. (2017). Configurando identidad de aprendiz en la escuela: Obstáculos en la relación pedagógica y su incidencia en procesos de "deserción" escolar temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11*(1), 109-129. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100008.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] (2022). Prioridades 2022 con IVE SINAE básica, media y comunal. https://www.junaeb.cl/ive/

Lay, S., Armijo, F., Calderón, C., Flóres, J., & Mercado, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista electrónica Educare 26*(3), 1-27. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26

Lennon, O. (2008). La interacción según Goffman. Implicaciones educativas. *Revista electrónica diálogos educativos,*

8(15), 39-61. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2744773.pdf

López, V., Litichever, L., Valdés, R. & Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas, 18*(1), 117-131. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484

Manghi, D., Conejeros-Solar, M. L., Bustos-Ibarra, A., Aranda-Godoy, I., Vega-Córdova, V. & Díaz-Soto, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa, 50*(175), 114-135. https://doi.org/10.1590/198053146605

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, *46*(3), 670-687. https://doi.org/10.1002/berj.3602

Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3*(1), 15-37. https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.43

Nail, O., Gajardo, J. & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, *11*(2), 56-76. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204

Navas, M. F., Martínez, M. Valdebenito, X., & Castillo, H. (2018). Documento de trabajo Nº14 Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones. Centro de estudios MINEDUC. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18832

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2017). *Evaluaciones de políticas nacionales de Educación en Chile.* OCDE, Fundación SM.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on.* UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASIM9654

Palacio, C., Gutiérrez, J. & Quintero, S. R. (2022). El ambiente educativo desde la perspectiva de los escolares y sus experiencias de estrés escolar. *Revista Sophia*, *18*(2). http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.18v.2i.1072

Pérez, A., Ramos, G. & López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación, 22*(3), 259-281. https://doi.org/10.1174/113564010804932184

Peña, J., Weinstein, J. & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docente: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas, 17*(1), 78-90. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education, 11*(2), 173-192. http://doi.org/10.1080/09620210100200073

Urbina, C., Ipinza, R. & Gutiérrez, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, *19*(3), 29-40. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2045

Urbina, C., Allende, P., Durán, C. & Carrasco, C. (2021). Pasarlo bien juntos: experiencias y significados sobre participación estudiantil desde la voz de niños y niñas. *Perspectiva Educacional*, *60*(3), 185-209. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1168.

Valdés, R., Manghi, D. & Aranda, I. (2020). La escuela tensionada: Posibilidades de inclusión en contextos neoliberales. En D. Manghi (Ed.), *Escuchar los sueños de escolares chilenos: el desierto, la gran ciudad, los cerros* (pp.7-12). Centro de investigación en educación inclusiva.

Veiga-Neto, A. & Corcini, M. (2012). La inclusión como dominación del otro por él mismo. *Pedagogía y Saberes,* (36), 57.68. https://doi.org/10.17227/01212494.36pys57.68

Weiss, S., Muckenthaler, M., & Kiel, E. (2020). Students with emotional and behavioral problems in inclusive classes: A critical incident analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29*(4), 213-225. https://doi.org/10.1177/1063426620967286

Yáñez-Urbina, C., Figueroa-Céspedes, I. & Fica, E. (2022). Emojilogía: propuesta metodológica para la transformación escolar desde y con el estudiantado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20*(3), 1-22. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4875