LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA PRODUCTO DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN EL AULA

Florlenis Chévez Ponce
Martha Patricia Astudillo Torres
Yesenia Milagro Oviedo Vargas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
UADY UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA PRODUCTO DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN EL AULA

Octubre, 2024

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA PRODUCTO DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN EL AULA

Edición: **Luis Adrián Maza Trujillo**
Diseño editorial de colección y forros: **Bernardo O. R. De León**
Formación: **Hilda E. Sarmiento García**

ISBN UNACH: 978-607-561-218-8
ISBN UADY: 978-607-8741-61-8

D.R. © 2024 Universidad Autónoma de Chiapas
Boulevard Belisario Domínguez km 1081, sin número, Terán, C. P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana con número de registro de afiliación: 3932.

D.R. © 2024 Universidad Autónoma de Yucatán
Bajo el sello de la Casa Editorial UADY, Calle 60 núm. 491 A por 57, Centro, C.P. 97000, Mérida, Yucatán, México. Tel. +52 (999) 923 9769
casa.editorial@correo.uady.mx
www.uady.mx/casa-editorial

Ambas Instituciones forman parte la Red Nacional de Editoriales Universitarias y Académicas de México, Altexto y de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y El Caribe, EULAC.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación; la información y análisis contenidos en esta publicación son estrictamente resposabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total de los textos aquí publicados, siempre y cuando se haga sin fines comerciales y se cite la fuente completa. Las imágenes de portada, la composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta publicación fue evaluada por pares académicos, mediante un proceso a doble ciego.

Hecho en México
Made in Mexico

CONTENIDO

11 Prólogo

CAPÍTULO 1.

27 RUTAS EXPLORADAS EN CURRÍCULO DESARROLLADO, LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS Y LA EXCLUSIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES

29 Género

32 La violencia y elementos de discriminación

34 Aspectos socioeconómicos

35 Conjunto de discurso y prácticas, conceptos, modelos corporales, valores globalmente conocidos y compartidos

36 Relaciones entre rendimiento académico y el nivel social de los estudiantes

37 Influencia del papel del docente y las prácticas áulicas en el contexto escolar

38 Exclusión escolar como falta de oportunidades educativas

CAPÍTULO 2.

43 ELEMENTOS CONCEPTUALES PARA LA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

45 Componentes teóricos curriculares

53 Las interacciones de comunicación en el contexto educativo

66 Procesos de exclusión en los espacios educativos

CAPÍTULO 3.

79 EL CURRÍCULO ESCOLAR: UN RECORRIDO DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

80 Fundamentos del paradigma interpretativo

82 Fundamentos del paradigma positivista

86 El abordaje metodológico del desarrollo del currículo en la Teoría Fundamentada

88 Fase I: Entrada en el escenario investigativo

92 Fase II: Recolección de información

95 Socialización de las guías utilizadas para las técnicas

96 Técnicas de recolección de información mediante Teoría Fundamentada

101 Fase III: Recorrido del análisis de los datos desde la Teoría Fundamentada

CAPÍTULO 4.

105 CONFIGURACIÓN DE LAS ETAPAS DEL ANÁLISIS EN ESTUDIOS CON TEORÍA FUNDAMENTADA

107 Codificación abierta

107 Codificación axial

108 Codificación selectiva

108 Matríz consensual

CAPÍTULO 5.

111 TRATAMIENTO SISTEMÁTICO DE LOS DATOS: GENERACIÓN DE LAS SUBCATEGORÍAS

113 Procesos de codificación abierta, axial e interpretación: exclusión desde los datos

114 Entrevista docente

117 Grupos de discusión

120 Observaciones

CAPÍTULO 6.

125 CONFORMACIÓN DEL PROCESO DE GENERACIÓN DE CATEGORÍAS EMERGENTES: LA EXCLUSIÓN DE ESTUDIANTES DESDE EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO

128 Flujo de la actividad de aula

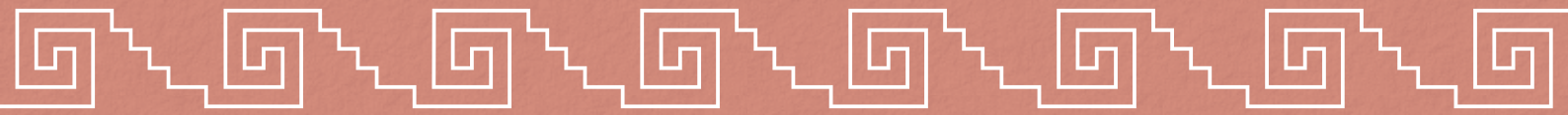
129 Organización de las actividades

132 Formación de grupos
135 Tareas
137 Intervención pedagógica
139 Percepción de actitudes en el currículo por desarrollar: personal docente y estudiantado
142 Trato desigual
146 Interacción de comunicación
147 Comunicación en el aula
151 Acciones que brindan reconocimiento de docentes a estudiantes y entre estudiantes
152 Expectativas
154 Acción administrativa
156 Estilo directivo y acciones de control
158 Directrices y normas

CAPÍTULO 7.
163 APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LAS AULAS COMO GENERADOR DE EXCLUSIÓN ESCOLAR

168 CONSIDERACIONES FINALES

174 REFERENCIAS

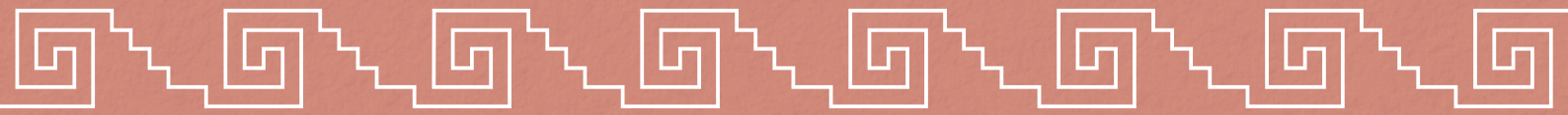


PRÓLOGO

El libro Las relaciones del desarrollo del currículo y la exclusión escolar: una perspectiva desde la Teoría Fundamentada de las autoras Florlenis Chévez Ponce, Yesenia Milagro Oviedo Vargas y Martha Patricia Astudillo Torres, es una obra que se ubica en una característica de la realidad de nuestro continente, la exclusión sistemática en nuestras sociedades, la cual también está presente en el sistema educativo. El abordaje metodológico es novedoso, ya que responde a la Teoría Fundamentada, la cual requiere un conocimiento teórico y técnico en la investigación cualitativa. Asimismo. En el ámbito de la problematización de la exclusión escolar desde las relaciones del desarrollo del currículo, cabe indicar que las autoras siguen una ruta de análisis y reflexión claramente definida a partir de las dimensiones: género, violencia escolar, características socioeconómicas y procedencia sociocultural de la población estudiantil, rendimiento escolar. Desde este punto de vista, analizan los discursos y las prácticas, en sentido amplio, en los cuales se involucra el personal docente

y práctica pedagógica. Este tema es trascendental porque las expresiones de creencias y prejuicios relacionados con la exclusión escolar emergen en los intercambios docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes y con la comunidad escolar. De igual forma, la comunidad educativa es el medio para transformar también las dinámicas socioculturales que van de la mano de la exclusión del sistema escolar. Uno de los desafíos más importantes es propiciar la conciencia en las actitudes que respaldan las creencias y los prejuicios, así como las interacciones comunicativas y relacionales en el seno de la comunidad educativa. De forma atinada las autoras también retoman el papel de la dirección del centro educativo, cuyo estilo de liderazgo puede beneficiar u obstaculizar la construcción de relaciones e intercambios comunicativos en relación con las dimensiones de la exclusión escolar, tal y como la plantean las autoras. El reto compartido es cómo seguir generando procesos de formación docente que propicien la toma de conciencia, la reflexión y el análisis del comportamiento docente y estudiantil, así como de los otros miembros de la comunidad educativa, para favorecer ambientes de aprendizaje asertivos, comunicativos que conlleven la educación inclusiva.

Dra. Jacqueline García Fallas
Catedrática Investigadora
Universidad de Costa Rica



INTRODUCCIÓN

Desde el contexto educativo existe la necesidad de reflexionar sobre la práctica que se realiza diariamente en los centros educativos y concretamente en el aula. Este planteamiento permite considerar el desarrollo del currículo en el espacio áulico, debido a que diariamente, se establecen intercambios de acciones entre los actores fundamentales del proceso educativo como lo son los estudiantes y los profesores. En este libro, se expone el desarrollo del currículo que se lleva a cabo en la educación básica, por ello, se centra en explicar cómo el avance de dicho currículo en los procesos de enseñanza y aprendizaje coadyuva a revelar la exclusión escolar; en consecuencia, se reflexiona acerca de interacciones pedagógicas que se llevan a cabo en las lecciones, el foco de atención de docentes en relación con las carestías, posibilidades e intereses de sus estudiantes, ya sea individual o colectivamente, además, de las interacciones de comunicación del personal docente con sus discentes y, entre estudiantes. Al analizar las

relaciones que se presentan en las aulas, se evidencian tres componentes fundamentales que influyen en las acciones que se manifiestan en el contexto educativo, sin que uno prive sobre los otros.

En primer lugar, la pedagogía responde a los requerimientos del estudiantado, según su desarrollo biológico y psicosocial; y a la importancia de establecer acciones que consideren el lenguaje, las estrategias, la planificación y los saberes que deben ser estudiados para alcanzar el logro y la formación integral del estudiantado. Asimismo, existe la necesidad de establecer una correspondencia con las necesidades del estudiantado desde sus contextos, política educativa y avances evidenciados en la ciencia (Contreras y Contreras, 2012).

La pedagogía debe responder a las realidades del estudiantado, considerando el clima social, cultural, contextos de los que emanan nuevas concepciones, enfoques; de ahí que es indispensable recapacitar la pedagogía más allá de una matriz social que requiere ser analizada y reflexionada como "un medio estructurante de límites, posiciones y prácticas desigualmente distribuidas y, de esta manera, de identidades que se producen en contextos de interacción estratificados, ya sea fuera de la escuela o dentro de ella" (Villa. 2019, p. 8). Es decir, el ámbito escolar debe pensar en las acciones que se realizan y, particularmente, en procesos de medicación como la enseñanza y el aprendizaje para dar una respuesta asertiva a los diferentes actores que concurren al espacio educativo.

En segundo lugar, se considera la didáctica, al hablar de esta en los procesos educativos es hacer justicia a la relevancia que tiene en el desarrollo de la educación, por tanto, es necesario que se conciba desde lo mental, lo

teórico y en toda su dimensión. Desde las representaciones mentales de lo didáctico hasta su teorización, lo cual imprime su sello en la actividad del aula. En efecto, se requiere considerar "la totalidad de su alcance dentro de la multiplicidad de relaciones y sucesos que ocurren en el complejo proceso que se desarrolla dentro de cada aula de una institución educativa, en función de un aprendizaje verdaderamente desarrollador" (Abreu et al, 2017, p.89).

Desde la actuación del personal docente para facilitar los aprendizajes del estudiantado, el aspecto didáctico conlleva a la realización de un procedimiento, relacionado con las ciencias y los saberes que deben ser enseñados y aprendidos; esto se presenta en dos vías, por una parte, se debe tener presente el transmitir, no en el sentido de contenidos, sino ir más allá de este, o sea llegar a que el estudiante cree y recree sus aprendizajes en procura de adquirir una formación integral, por otra parte, realizar transformaciones sucesivas que permitan, en distintos contextos y para diferentes sujetos, cumplir el propósito de entregar el legado de las producciones científicas a sociedades específicas" (Aristizábal, 2006, p.47).

En tercer lugar, se expone el desarrollo del currículo, el cual debe plasmar el contenido tanto como el conocimiento, a fin de contener una

> […] fundamentación basada en los fines que persigue, la metodología a emplear en su desarrollo, los recursos para el aprendizaje que se necesitan, las bases psicológicas donde será aplicado y el conocimiento de la cultura y el contexto donde se desarrollará (Meza. 2010, p. 8).

Es así como el desarrollo del currículo se enfoca en la selección de lo que se espera aprender, tanto el profesor como los estudiantes, de manera que es relevante reflexionar sobre las mejoras profesionales del profesorado y considerar "para qué formar a los estudiantes, quiénes son nuestros estudiantes, cómo aprenden, qué hemos de enseñar, qué implica la actualización del saber y cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente" (Medina, 2009, p. 7).

En el aula, al relacionar los elementos pedagógicos, didácticos y curriculares mientras se generan las lecciones, se evidencia la interacción de comunicación que se da entre docentes y discentes, así como la interacción que se lleva a cabo entre estudiantes; además, las actividades propuestas para el estudio del contenido; así también, se identifican acciones que repercuten en todo el proceso educativo como lo es la asignación de tareas, los trabajos individuales y grupales, y las evaluaciones que permiten establecer una visión de lo que ocurre en el aula. Es así como la educación se posiciona como un componente clave para el crecimiento de las personas y, en general, de la sociedad, la cual debe buscar que el estudiantado sea capaz de desarrollarse de tal forma que obtenga un desenvolvimiento como ser que pertenece a un grupo social.

Por lo anterior, el referente teórico considera: los aspectos a los que se refiere la teoría del currículo, ya que esta permite entender el entramado de realidades sociales en el aula; esto por cuanto los elementos esenciales de la teoría curricular y los aspectos derivados del desarrollo del currículo abordan el entendimiento de interacciones de comunicación en el aula y tensiones que se presentan en ella. De igual manera, se consideran los elementos teóricos, que se proponen desde los planteamientos de las interacciones de comunicación y de la exclusión, porque estas permiten visualizar lo que ocurre

en el aula entre docentes y estudiantes y entre estudiantes, mediante las experiencias que se suscitan al interior de las lecciones, en cuanto a la comunicación, relaciones personales e intrapersonales y las acciones que rodean las acciones que se suscitan en las aulas.

En cuanto al diseño metodológico, se utilizó la Teoría Fundamentada, la cual, según Corbin y Strauss (2002), admite el desarrollo de teorías novedosas, considera el conocimiento de lo natural y la comprensión del mundo social desde los datos, permitiendo la reorientación del desarrollo del currículo en su puesta en el espacio áulico. De forma tal, que el análisis de los datos permite entender si lo que ocurre en el aula, mediante el desarrollo del currículo, ayuda a explicar la exclusión escolar. Por tanto, con la metodología, se ahondó en el aula y se obtuvo una manifestación espontánea de nociones relacionadas con el desarrollo del currículo, acciones que permiten el establecimiento de categorías con un referente contextualizado, a partir de los datos obtenidos.

De acuerdo con Denzin y Lincoln (1994), en la Teoría Fundamentada interesan las conceptualizaciones emergentes inferidas desde los datos, lo cual refiere a que los investigadores se interesen en los patrones de acción y de interacción entre dos o más unidades sociales, como sucede en las interacciones generadas en el aula durante las lecciones. Así, desde esta perspectiva metodológica, no se trata de controlar variables, sino de comprender lo que sucede en el contexto propio donde se realiza la investigación, por lo que interesa la representación de los participantes en el estudio que se realiza.

En lo que respecta a lo educativo, para el desarrollo del currículo se han planteado principios fundamentales como una educación en el marco de la equidad y sin exclusiones. Sin embargo, en el contexto educativo, se identifican elementos contrarios a lo que se aspira en ese marco, tales como la vulnerabilidad, la violencia, desigualdad social, la inequidad, la segregación, la deserción y la repitencia (Tercer Informe del Estado de la Educación, 2011). Ante este panorama, se puede indicar que "la escolaridad de las personas pobres está creciendo, pero la brecha entre su logro educativo y el de los no pobres se ha ampliado" (Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible, 2012, p. 119).

También se ha demostrado que la escolaridad para estudiantes en situación de pobreza no representa un factor suficiente que les permita superar esta condición. Al referirse a la educación secundaria, en relación con el tema de la exclusión escolar, se han identificado "problemas con los docentes, temor a los exámenes, fallas pedagógicas y falta de una transición adecuada a sétimo año" (Gaete y Jiménez, 2013, p. 113). En lo que respecta al currículo desarrollado en el aula, se tienen dimensiones curriculares, así como aspectos de índole didáctico y pedagógico que convergen en la integración del proceso de mediación que se da en cada centro educativo y, más específicamente, en cada aula, donde los docentes tienen una gran responsabilidad. Fernández (2011) plantea que, estos elementos son relevantes para enfatizar en el desarrollo del currículo en el aula como eje central para el estudio de la exclusión escolar; para profundizar en procesos de investigación que se llevan a cabo en el contexto del aula, puesto que:

> Tradicionalmente el interés de estas investigaciones se ha centrado de forma mayoritaria en los rasgos o características del profesor, en

> su comportamiento o en el comportamiento de los alumnos, pero el aula en sí ha sido tratada casi siempre como un contenedor sin incidencia apreciable sobre lo que en ella sucede (Coll y Sánchez, 2008, p. 20).

En el tema del desarrollo del currículo Díaz (2006) expone que es un buen objeto para investigar debido a que permite obtener información de las relaciones que se llevan a cabo en las aulas; así, mediante este tipo de estudios se recoge información de cómo, mediante el desarrollo del currículo se puede obtener información de exclusión de estudiantes de las aulas. Es decir, se deben realizar estudios que permitan valorar cómo se va desarrollando del currículo en las instituciones educativas, para lograr comprender y monitorear, con mayor precisión, qué sucede en el aula.

El tema de la exclusión es un fenómeno que requiere "de abordajes parciales, de elecciones temáticas y metodológicas, concentrándose en unos aspectos y marginando otros, para producir un conocimiento idóneo: explicativo y comprensivo" (Gaete, Jiménez y Carvajal, 2010, p. 21). En otras palabras, se requiere realizar un estudio sistemático que permita estudiar la exclusión de estudiantes en procesos escolares, mediante el desarrollo del currículo. La relevancia del libro reside en la búsqueda de evidencias de exclusión de estudiantes que puede suceder en el seno de las aulas en centros educativos de nivel de secundaria, mediante el desarrollo del currículo generado en las prácticas educativas; esto quiere decir que la aproximación teórica relacionada a la exclusión de estudiantes que se presenta en este libro, se genera a partir del desarrollo del currículo que llevan a cabo los docentes en el aula en el contexto educativo más próximo como lo es el aula donde se confluyen tanto estudiantes como docentes.

Las investigaciones convergen en señalar que estudiantes de colegios privados, donde suele estudiar la juventud de clase alta, casi siempre obtienen los mejores resultados. Asimismo, quienes asisten a colegios públicos, personas de clase media y baja reflejan bajo rendimiento en las pruebas internacionales, como las aplicadas por el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes[1] y las que implementa la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en América Latina y el Caribe, mediante el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) denominadas actualmente pruebas ERCE. Al respecto, sus informes indican que las condiciones socioeconómicas de las personas que realizan esas pruebas, influyen en sus resultados, esto agrava las desventajas del estudiantado acrecentando las desigualdades sociales y la exclusión escolar.

En consecuencia, en la educación secundaria obligatoria, al ser una etapa de transición caracterizada por un conjunto de cambios como el aumento de las exigencias, acompañado de falta de control sobre el cumplimiento de dichas obligaciones, se menciona que, desde este momento, que este tránsito trae consigo para el estudiantado, en algún momento, verse involucrado en una especie de escalada de adversidades, donde las repeticiones de curso y exclusión parecen marcar el extremo. Consecuentemente, lo que se viven como una etapa de la educación secundaria, resulta con secuelas permanentes para el estudiantado.

Además, la reflexión en torno a cómo se miran los procesos de aula, en esta temática juega un papel relevante la visión con la cual se aborda el tema

1 PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés.

de la exclusión escolar, ya sea desde una mirada liberal o desde una visión conservadora; por lo que hay una declaratoria que es necesario analizar los aportes de los estudios realizados con respecto al tema del desarrollo del currículo en el aula, al considerar una u otra perspectiva.

Los recorridos con respecto a señalar que un entorno de aprendizaje propicio y seguro no garantiza, necesariamente, una educación igualitaria y equitativa, es que se hace justo, como ideal ético, propiciar una práctica educativa en la cual el diálogo sea un pilar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la indagación de la perspectiva de las interacciones docente-estudiantes y entre estudiantes en el desarrollo del currículo, es necesario tener un panorama sobre lo que se ha hecho en las comunidades científicas, cómo se ha hecho y cuáles vacíos se han identificado con respecto al tema del desarrollo del currículo, y así se pueda establecer el abordaje de una problemática no ahondada sobre acciones que se suscitan en el aula.

En efecto, los planteamientos introductores permiten señalar que la problemática de exclusión escolar en relación con el currículo que se va dando en las aulas por parte de los docentes, es de interés, ya que el sistema educativo y específicamente, la persona educadora, “se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural” (Nieves, 2009, p.190). De manera que la escuela ha sostenido y reproducido acciones que se manifiestan en la exclusión escolar.

En lo que respecta a países de América Latina, en general presentan políticas educativas que promueven el acceso y permanencia de toda la población

estudiantil, con edad escolar. En palabras de Gutiérrez y Puentes (2009) aspectos como la pobreza, la exclusión, el trabajo infantil o situación de riesgo en que se encuentra la juventud, al transcurrir el tiempo son, precisamente, aquellos elementos que generan limitaciones para la permanencia en el sistema educativo de esa población.

No obstante, en distintas regiones educativas, los estudiantes cuestionan aspectos relacionados con la pertinencia académica del currículo, tales como que lo estudiado en el colegio es poco atractivo, lo cual, los lleva a escaparse de la realidad en el aula considerando que los contenidos no son interesantes ni contextualizados. Asimismo, los estudiantes coinciden al señalar como clave, los problemas de aprendizaje por parte de los estudiantes, la descontextualización del currículo escolar y la falta de tiempo por parte de la población estudiantil para actividades curriculares y extracurriculares (Rodríguez, 2012). Las respuestas coinciden al señalar que la falta de adaptación de los métodos de enseñanza de los docentes, alerta acerca de lo que ocurre en los centros educativos que presentan promociones muy bajas y, a su vez, existe la exclusión escolar.

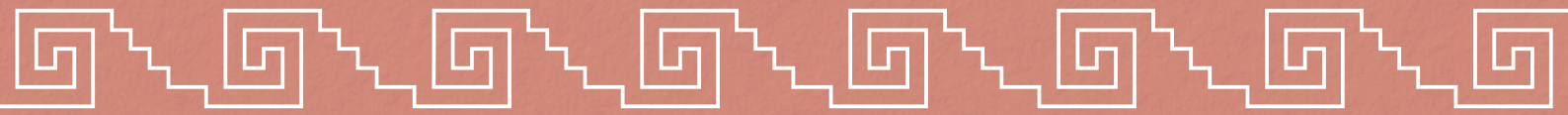
La temática del desarrollo del currículo como generador de exclusión escolar, parte al considerar elementos que ocurren en la cotidianeidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, de ahí que se establece como objetivo central la explicación de cómo el avance del currículo en el aula, contribuye a la exclusión escolar de estudiantes del centro educativo.

Considerando los elementos expuestos anteriormente; el desarrollo del libro, se expone de la siguiente manera: En primer lugar, se exponen las rutas exploradas del desarrollo del currículo, contemplando diversas aristas

que han sido abordadas desde las interacciones de comunicación y la exclusión en contextos educativos. En segundo lugar, se presentan los elementos conceptuales para la comprensión del desarrollo del currículo en los centros educativos, considerando los componentes teóricos curriculares, la incursión de las interacciones de comunicación en el contexto educativo y los procesos de exclusión en el espacio escolar.

En tercer lugar, se indica el currículo escolar como un recorrido desde la Teoría Fundamentada, en este se incluye los fundamentos paradigmáticos que abordan el tema del currículo escolar y el abordaje metodológico del desarrollo del currículo en la teoría fundamentada. En cuarto lugar, se establece la configuración del análisis en estudios con Teoría Fundamenta, en este se considera: la codificación abierta, la codificación axial, la codificación selectiva y la matriz consensual. En quinto lugar, se muestra el tratamiento sistemático de los datos como generación de las subcategorías.

En sexto lugar, se exhibe la conformación del proceso de generación de categorías emergentes de la exclusión de estudiantes desde el currículo, sustentado en el cómo se va dando la actividad de aula, la intervención pedagógica, las interacciones de comunicación, las acciones de reconocimientos y el trabajo administrativo, para concluir, se presenta una aproximación teórica del desarrollo del currículo en las aulas como generador de exclusión de estudiantes, el cual instituye un proceso en la construcción de la categoría central. También, para el estudio de la exclusión escolar es indispensable considerar lo socioeconómico, pues tiene influencia en las repercusiones de los estudiantes, así como los centros educativos que cuentan con condiciones de menores ingresos y espacios sociales vulnerables.



CAPÍTULO 1

RUTAS EXPLORADAS EN CURRÍCULO DESARROLLADO, LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS Y LA EXCLUSIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES

En relación con el desarrollo del currículo, las interacciones de comunicación y la exclusión en contextos educativos, en las rutas exploradas por investigadores, se consideran los aspectos propios de diversas formas de estudio que se pueden evidenciar en los procesos educativos, es así como en el recorrido que se presenta, se consideran elementos relacionados con elementos de

exclusión que surgen desde el género el cuál es un aspecto que cobra relevancia en diversos estudios, en este se presentan diferencias que ocurren en cuanto a las actividades que realizan los estudiantes y el comportamiento entre hombres y mujeres.

Asimismo, en este capítulo se considera la ruta de la violencia y la discriminación, ya que esto es uno de los problemas que sufre la población estudiantil en las relaciones con sus compañeros. De igual forma se incluye el tema de los elementos socioeconómicos, puesto que es un factor de mucha influencia entre quienes asisten a un centro educativo con menores recursos que repercuten en la población en condición de vulnerabilidad.

En este apartado, también se considera el conjunto de discursos y prácticas, conceptos, modelos corporales, valores globalmente conocidos y compartidos, en esta ruta de investigación, se resaltan aspectos como el estudio de planes de estudios en cuanto a que en las prácticas de aulas según el currículo formal y lo que resulta de su implementación, o sea, el currículo real. Es decir, en el aula, lo que se da mediante el currículo real es la puesta en práctica del saber cultural, en donde se contribuye a la interiorización de las representaciones sociales y las creencias generalmente expuestas por la cultura sistematizada.

También se expone la relación entre el rendimiento académico y la procedencia social de los estudiantes, esto por cuanto el desempeño escolar con base en parámetros para los cuales el estudiantado de clase alta está mejor preparado que los estudiantes provenientes de grupos sociales desfavorecidos, es un elemento que brinda información para establecer canales de exclusión de estudiantes en el contexto escolar. De manera que los estudios demuestran

que el sistema educativo evalúa el desempeño escolar con base en parámetros para los cuales los estudiantes de clase alta están mejor preparados.

La influencia del papel del docente y las prácticas de aulas se considera fundamental, en cuanto a explicar si la escuela beneficia a los estudiantes a profundizar o romper con los ciclos de exclusión escolar; puesto que el centro educativo debe ser visto como un espacio destinado a ofrecer a los estudiantes oportunidades para el éxito, sin embargo, al desarrollar los contenidos basados en un plan de estudios unificado no es lo más pertinente para todo el estudiantado.

La exclusión escolar como falta de oportunidades educativas, es una de las rutas que permiten identificar como un sesgo que se manifiesta en el trato que se da a los alumnos y en el conjunto de prejuicios en cuanto a la valoración de sus capacidades de aprendizaje. Así estas actitudes tienen consecuencias perjudiciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, es preciso reflexionar en torno al posicionamiento que se tome con respecto al estudiantado, de manera que la actitud del docente no sea el factor que profundice la exclusión escolar.

El interés de centrar estas rutas en la escritura de este libro es brindar un panorama de cómo es que se ha abordado el estudio de lo que ocurre en el contexto escolar y cómo esto influye en el estudiantado, generando acciones que profundizan las diferenciaciones, particularmente en las poblaciones estudiantiles con mayor evidencia de vulnerabilidad.

Género

En relación con el estudio del género, en los centros educativos y en su composición curricular, los autores Soto y Poveda (2002); Vázquez y Fernández

et al (2000); Lojo (2004); Devís, Fuentes y Sparkes (2005); Lovering y Sierra (2006); Castro (2007) y Jiménez (2007), destacan elementos formativos asociados a la persona en el centro educativo, así como sus consecuencias académicas en la escolaridad, que permiten al personal docente tener conocimiento de sus estudiantes, en correspondencia con las diferencias entre la población estudiantil según el género de cada estudiante. Para ilustrar mejor este tipo de indagaciones, los autores enfatizan en el estudio de las desigualdades sociales en relación con el género que se manifiesta en las clases de educación física, lo cual está dirigido a explorar las discriminaciones y los problemas que sufren ciertos sectores de estudiantes y profesores con identidades de género y de sexualidad no dominantes en las clases. La referencia al estudio del género en educación estudia las interacciones que se desarrollan en el aula; así, en estas actividades se visualiza que en esta área confluyen, por un lado, las estructuras de la sociedad y, por otro lado, las acciones de las personas y, posteriormente, la interacción entre ambas situaciones.

Esto quiere decir, que las interacciones entre géneros pueden ser plasmadas por medio del análisis sobre las estructuras sociales y los mecanismos que median en las relaciones que intervienen en ellas, así es que estudian el comportamiento de los profesores en relación con la atención que se les da a los varones y a las mujeres en las clases, tanto por razones de control como de enseñanza (preguntas, conocimiento de los resultados y refuerzos). También, consideran las diferencias entre lo que piensa el profesorado y el estudiantado, o sea, se plasma en los estudios en las que consideran las disparidades entre lo que dicen unos y otros y lo que hacen en las clases. Igualmente, analizaron las actividades en función de las tareas que son realizadas por hombres, en este sentido, concluyen que en las lecciones

hay menor participación de las mujeres en algunas actividades, establecidas principalmente para hombres; por lo que concuerdan en que los aspectos formativos asociados a la persona en el centro educativo, así como sus consecuencias académicas en la escolaridad, permiten al personal docente tener conocimiento de sus estudiantes, en relación con las diferencias entre la población estudiantil, según el género de cada estudiante.

Desde la percepción del género de la persona estudiante, los docentes consideran que las estudiantes son en general dóciles, llevaderas, modelables, responsables, metódicas y persistentes, mientras que en relación con los estudiantes varones los consideran independientes, rebeldes, con personalidad, irresponsables, autónomos y activos. Igualmente, en la valoración hacia las mujeres los profesores señalan que en general manifiestan una conducta de sumisión, mientras que los varones presentan un grado mayor de autonomía, por consiguiente, desde la percepción que tienen los docentes de la población estudiantil, según el género, se concluye que las conductas del profesorado pueden incidir en el abandono de los estudios por parte de los estudiantes.

Si bien se concibe el género desde diferentes acepciones, en el campo educativo, y más propiamente, la Organización de Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación señala que género “hace referencia a los roles y relaciones socialmente construidos, rasgos de la personalidad, actitudes, comportamientos, valores, poder relativo e influencia que la sociedad atribuye a ambos sexos de manera diferencial” (UNESCO, 2024), por tanto, se hace necesario reconocer que los estudios de géneros mencionados son coherentes con este posicionamiento.

La violencia y elementos de discriminación

El tema de la violencia y los elementos de discriminación en los centros educativos, autores como (González, 2003; Chan, 2004; Yüksel, 2006; Doganay y Mediha, 2009 y Viscardi, 2013;) concuerdan en que es un aspecto central en el que han profundizado es resaltar las relaciones agresivas que se generan en las prácticas de aulas, entre estudiantes y el papel que debe desempeñar el centro educativo, el cual debe realizar acciones que rompan con este tipo de agresiones que pueden llevar a la exclusión de estudiantes que experimentan estas situaciones. En relación con la violencia escolar, estudian el fenómeno del currículo que promueve la desigualdad y a partir de ello la violencia, toman como base esta investigación para establecer "una propuesta que facilite la aplicación de un currículum educativo que conduzca al desarrollo del potencial de los alumnos, sujetos primordiales del proceso educativo" (Gómez, Leigh y Nova, 2012, p.174). Además, señalan que es necesario superar la dicotomía que se genera en los centros educativos entre el papel fundamental que tienen las instituciones escolares en la preparación de los futuros ciudadanos y en los aspectos no desarrollados en las prácticas de aula de manera explícita, como parte del currículum oficial en el aprendizaje del estudiantado.

Asimismo, indican que la emergencia de violencias en el contexto educativo muestra dificultades al centro escolar para actuar como un ente activo y crítico de las trayectorias de vida de los estudiantes. En realidad, se presenta un análisis de cómo los aspectos de violencia se presentan como un mundo aparte en el centro educativo, y que ante esta problemática hace falta la participación reflexiva de los actores de la institución. En relación con la exclusión al interior de los centros educativos, manifiestan que los

estudiantes que provienen de sectores más desfavorecidos socialmente se asientan en un contexto educativo, que ofrece muy pocas posibilidades de realización personal e incorporación a la sociedad.

En la temática referida a la identificación de elementos de discriminación étnica (descalificación, exclusión, restricción o preferencia), presentes en el currículo, los autores refieren a que, de acuerdo con la población afrodescendiente, se reconoce una discriminación relacionada con afectos y sentimientos; motivaciones, intenciones y expectativas; opiniones y creencias; relaciones interpersonales y comportamientos en el contexto, inductores de la discriminación étnica hacia la población de mayor vulnerabilidad.

Es por ello, que es preciso revelar los efectos del currículo en las manifestaciones de los estudiantes donde se estudia las relaciones de discriminación en estudiantes migrantes, señalando que el desarrollo del currículo debe incidir en el respeto por la dignidad humana como uno de los valores democráticos básicos. A decir verdad, se ha investigado la educación moral y cívica y el currículo, por lo que examinan cuestiones e implicaciones contemporáneas de la educación moral indicando que hace falta profundizar en estas temáticas para trabajar y generar posibilidades de mejoras en las relaciones entre poblaciones estudiantiles de composición genética, espacios geográficos y etnias diferentes.

En el Tercer Informe del Estado de la Educación (2011), se indica que en el contexto costarricense: “De cada mil estudiantes, 388 han sufrido algún acto violento en el último año y 92 son víctimas frecuentes, es decir, experimentan agresiones de sus pares una vez por semana como mínimo” (p. 50).

Igualmente, este informe señala que la violencia que sufren estudiantes, se genera al interior del centro educativo, de forma particular en el aula, y

se manifiesta mediante burlas, descalificaciones y robos entre sus compañeros, se muestra que en un grupo de treinta estudiantes, once han sido víctimas de violencia.

Aspectos socioeconómicos

En el estudio de los aspectos socioeconómicos, se determina que hay evidencias problemáticas existentes en educación, relacionado con los recursos materiales, sociales y culturales que son elementos relevantes para reducir las desigualdades sociales. A partir de la experiencia territorial se toma como base al estudiantado de estratos socioeconómicos bajos, se ratifica que quienes asisten en escuelas municipales, tienen los más bajos resultados educativos, esto en si se comparan con los brindados por las encuestas de caracterización socioeconómica y las mediciones de aprendizaje escolar, tanto en el nivel nacional como internacional. A partir de esto, se prevé que la población estudiantil de estratos más bajos, no alcanzará los requisitos mínimos para el nivel educativo en el que se encuentra y menos aún en el ciclo escolar organizado.

Igualmente, las escuelas a las que asiste la niñez de menor nivel socioeconómico tienden a ser de peor calidad que aquellas a las que asisten sus pares de estratos medio y medio alto; de manera que, con respecto a la influencia del centro educativo, este repercute en la población de mayor vulnerabilidad, de tal manera que la desigualdad influye en el aislamiento de los sectores más empobrecidos de la sociedad.

Una problemática evidente en educación es la medida en que los recursos materiales, sociales y culturales son aspectos relevantes para discutir las implicaciones del estudio en cuanto a la reducción de las desigualdades socioeconómicas y la exclusión en la educación.

Ante todo, se considera la relación que se evidencia entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico de los estudiantes, en función de los sistemas nacionales de educación sobre los indicadores sociales que dependen de cómo dichos sistemas estén organizados. Antes que nada, es necesario que se analicen los años de educación, la finalización de la escuela, el acceso a la universidad y el rendimiento académico (Julio (2009); Ainley, Cresswell y Marsk (2006); Marks (2010) y Halperin y Tuñón (2010).

Conjunto de discursos y prácticas, conceptos, modelos corporales, valores globalmente conocidos y compartidos

Las relaciones que se establecen en el ambiente escolar se parten de un currículo explícito y, ligado a este, se encuentra el currículo oculto en el cual se visualiza el manejo del espacio, las relaciones de autoridad, el clima y una serie de condicionamientos que hacen evidente una dimensión sociopolítica innegable. Es ahí donde las acciones dentro de la escuela, se constituyen en el vínculo entre las prácticas de aula de docentes, sus representaciones sobre los individuos adolescentes, el grupo social de pertenencia y sus propias trayectorias sociales y profesionales propiciando espacios de exclusión de estudiantes.

Del mismo modo, se estudia el currículo visual y cómo influye en aprender a obedecer a través de la imagen, se considera la elección del mobiliario y su distribución, pues el acomodo y reparto del aula es uno de los mecanismos más importantes en sistemas de comunicación del currículo visual; la decoración de espacios comunes, ya que esto acaba por transmitir, de una manera implícita, lo que es correcto y la distribución jerárquica de forma general y específica. Por tanto, dentro de ese contexto, la cultura profesional se convierte en un condicionante para el desarrollo de una asignatura,

lo que permite reforzar supuestos, premisas básicas y estigmatizadoras de todo aquello que no se rige por las normas institucionales (Gallegos (2000); Acaso y Nuere (2005) y Cárdenas y Ponce (2009).

Relaciones entre rendimiento académico y el nivel social de los estudiantes

El desconocimiento que se tenga con respecto a la exclusión escolar puede influir en la consideración de estas como situaciones naturales; lo que conlleva a concebir los privilegios culturales de ciertas personas como producto de sus capacidades individuales. de ahí que "El sistema escolar legitima los privilegios culturales de las clases altas. El privilegio de los estudiantes de la élite consiste en que su cultura está muy próxima a la cultura que el sistema educativo enseña, evalúa y premia" (García y Quiroz, 2011, p. 141).

Por lo que se reconoce que existe una preocupación en la comunidad científica por abordar la problemática de la exclusión en el contexto educativo, específicamente, desde diversos elementos que se generan en las aulas, y que inciden en la población estudiantil ahondando los problemas que aquejan al estudiantado.

En cuanto a los problemas que se han investigado en estos estudios, los autores reconocen que existe una preocupación en la comunidad científica por abordar la problemática de las desigualdades sociales y la exclusión escolar, desde diversos elementos que inciden en la población estudiantil.

De forma general, en relación con la exclusión en el ámbito educativo es preciso reflexionar en las interacciones entre las instituciones escolares, los docentes y las prácticas que se generan en las clases (Hee y Taylor (2008); Portela, Nieto y Toro (2009); Fernández (2011) y García y Quiroz (2011)).

Influencia del papel del docente y las prácticas áulicas en el contexto escolar

Las prácticas educativas, no deben ser unificadas, sino que deben situar a la persona que estudia como centro de la problemática educativa y atender sus particularidades, como constructora de sentidos en las relaciones que establece con otras personas en su vida diaria y en las acciones que se despliegan en su ambiente inmediato para superar los retos que se les presentan.

El reconocimiento de prácticas educativas, variables o elementos diferenciadores que acrecienta de manera positiva los resultados y las expectativas del estudiantado en riesgo de exclusión educativa, deben ser contextualizadas dentro de un proyecto más amplio en el cual se gestionen actividades para responder a la población vulnerable en la educación secundaria y sea un vehículo que les permita insertarse con éxito en la sociedad.

Es sumamente interesante retomar en cuanto a que se está ante un problema con una clara vertiente educativa ligada al fracaso escolar y al abandono prematuro del sistema; vertiente que, por un lado, merma las posibilidades de inserción laboral, y promoción de los profesionales, por otro lado, incrementa las probabilidades de que el estudiando se conduzca a quehaceres apartados de los propósitos educativos y disminuya su desarrollo personal.

También se apunta a que los estudiantes en contexto de presión funcionan como resistentes a la dominación de los grupos hegemónicos, por lo que actúan de forma opositora a la reproducción social, cabe señalar que con esta actitud se pierden la posibilidad de romper con las características de subordinación de sus familias, desaprovechando lo que la escuela les brinda en cuanto a oportunidad de mejorar su inserción en actividades laborales.

Es decir, la reacción de los estudiantes, se sustenta en el rechazo a la imposición de considerar como una exigencia de lo que se vive en las escuelas, mediante trabajos débiles y pasivos ante las realidades a las que enfrentar en la cotidianidad (Vuelvas (2008); Kim y Taylor (2008); Willis (2008) Cárdenas y Ponce (2009) Fernández (2011).

Exclusión escolar como falta de oportunidades educativas

La exclusión escolar, se encuentra estrechamente relacionada con los estratos más pobres, los cuales en su mayoría reciben una enseñanza de baja calidad, justamente, por su condición de grupos marginados. De ahí que es indispensable, como forma de luchar contra la situación anterior, dar un seguimiento sistemático al proceso de enseñanza y aprendizaje como una manera de garantizar que dichos estratos no se vean robustecidos, sino que se disminuya su existencia. La exclusión escolar, presenta tres formas que se presentan en los procesos educativos de los estudiantes:

- La exclusión temporal de un curso, el estudiante sale del curso que recibe y, posteriormente, lo retoma.
- La exclusión temporal de la institución, la población estudiantil se retira por un tiempo, y retoma los estudios en años posteriores.
- La exclusión final de la institución, los estudiantes no logran terminar con sus estudios, motivo por el cual no llegan a alcanzar las metas educativas.

Generalmente estos estudiantes resultan ser un número más de datos estadísticos sobre la exclusión escolar; cada una de estas formas de exclusión representa una serie de dilemas prácticos y morales para el personal de la escuela, o sea, las instituciones educativas, enfrentan retos significativos

tanto por su condición de escuelas públicas, así como en el ambiente de trabajo dentro de los equipos educativos.

Asimismo, la exclusión en el ámbito educativo presenta cuatro segmentos de tamaño que muestran un perfil del abondo que se da en la población de estudiantes, cada uno de estos grupos tienen características particulares:

> i) Los excluidos por falta de apoyo docente, a los que se denominó "los insatisfechos", ii) los excluidos por causas sociales y de rendimiento, o "los pobres", iii) los excluidos por condiciones del medio rural, o "los caminantes", iv) los excluidos por razones de género, "las mujeres" (Tercer Informe del Estado de la Educación, Costa Rica, 2011, p. 54).

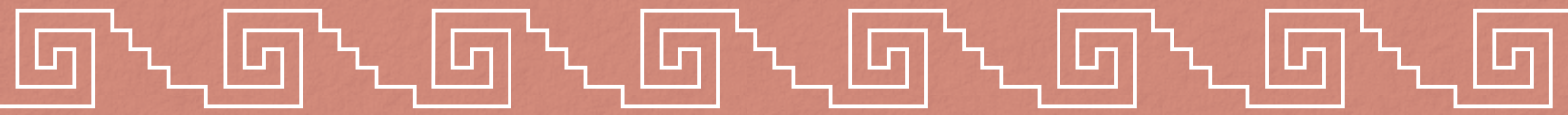
De igual forma la exclusión de estudiantes sigue siendo una problemática que se mantiene, específicamente, en el nivel de secundaria. Mostrando un porcentaje del 15 % al 17 % y, con respecto a la repitencia se presenta un porcentaje de 23 %; de forma particular, la exclusión se registra en sétimo año. Este año escolar presenta grandes retos para la población estudiantil al pasar de la primaria e incursionar a la educación secundaria y encontrarse con un panorama distinto a la escuela, de ahí que es fundamental que se valore las prácticas de aula, por parte de los docentes, de forma que esto no impacte negativamente y se presenten exclusiones de estudiantes (Vuelvas (2008); Portela, Nieto y Toro (2009); Vienne (2011).

Las rutas investigadas y expuestas, anteriormente, establecen que el papel que desempeñan las personas docentes quienes imparten lecciones y los centros educativos contribuyen a la generación de aspectos que provo-

can la exclusión de estudiantes, esto ocurre desde la misma organización de la institución, así como desde el discurso que emite el personal docente en las interacciones que se llevan a cabo en las aulas, ya que en dichas relaciones se pone de manifiesto el currículo expuesto por el profesorado.

En consecuencia, la problemática del estudiantado en cuanto a su riesgo de exclusión educativa está ligada a un fenómeno multifactorial que implica lo personal, social y familiares, pero también a factores relacionados con los centros escolares, de manera que esta situación puede agravar los problemas académicos de jóvenes en riesgo, cabe señalar que estos problemas tienen una incidencia en la exclusión de estudiantes del centro educativo.

Se concluye, entonces, que las rutas establecidas a partir de los estudios investigativos hacen un llamado a que la política pública en educación se oriente hacia un modelo educativo en donde la cobertura aumente con altos estándares de calidad y condiciones similares para todas las clases sociales. Por consiguiente, es preciso demandar que la educación pública reciba la atención que merece y se convierta en un destino posible para estudiantes de diferentes clases sociales, para que este tipo de educación procure lograr un sistema educativo que mejore la movilidad social y, con ello, la convivencia entre estudiantes de diversos grupos sociales y étnicos.



CAPÍTULO II

ELEMENTOS CONCEPTUALES PARA LA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La práctica educativa requiere una reflexión en procura de asumir con responsabilidad la demanda evidente en los centros escolares, porque para el estudiantado la escuela en una oportunidad de salir adelante, de cambiar la historia de su familia, puesto que, en muchos casos, representa la primera generación que espera culminar con sus estudios y, de esta forma, alcanzar algo que para muchas personas se torna difícil.

Así los componentes que guía este apartado permiten visualizar las teorías que respaldan el reconocimiento de lo que conlleva la exclusión escolar, de manera que el propósito de llevar a cabo una reflexión sobre las teorías curriculares es evitar las simplificaciones que derivan tanto de tomar una posición teórica, así como una posición pragmática. Por lo tanto, es que quienes estén dedicados a la enseñanza, para el desarrollo del currículo, deben organizar actividades que logren incorporar desde la práctica el fundamento teórico que se requiere en los procesos formativos en el aula.

También se hace un abordaje de las interacciones de comunicación, ya que en el desarrollo de las lecciones, en el cual se establece una comunicación ligada con el currículo, es preciso que se pongan en perspectiva los elementos como el lenguaje, las relaciones entre docentes y estudiantes, así como los modelos de comunicación, la conformación del trabajo entre los estudiantes para el desarrollo de actividades dentro del aula, así como las expectativas entre los actores principales que se conjugan en el espacio del aula.

Además, se muestran los elementos centrales sobre la exclusión, ya que estos evidencian que existe una interacción entre los diferentes elementos, los cuales nutren continuamente el debate filosófico, interdisciplinar y político sobre este fenómeno, tanto en perspectiva histórica como coyuntural. Al respecto, se establece un posicionamiento que comprende la problemática de la práctica educativa como tal y sus procesos inmersos como el enseñar y formar, donde además se procura el desarrollo tanto de destrezas como habilidades para la construcción del conocimiento desde las realidades que convergen en el centro educativo.

Componentes teóricos curriculares

La conceptualización del término currículo desde el posicionamiento de Posner (1998) tiene diferentes acepciones. Por un lado, puede ser entendido como los fines esperados por la educación: resultados esperados del aprendizaje. Por otro lado, como los medios de la educación mediante los planes de enseñanza. Casarini (1999) señala que es preciso pensarlo en términos de proyectos, debido a que, de esta forma se visualiza el currículo como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula entre docentes y estudiantes. Refiere la autora que "si el currículum es el proyecto que integra teoría y práctica, el maestro ya no es el simple ejecutante que permanece estático, sino un sujeto activo" (p.12).

Respecto al currículo Gimeno (1995) lo plantea desde dos vertientes. La primera, como el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación. La segunda, como el eslabón entre el conocimiento referido a la cultura heredada y el aprendizaje. Es decir, el currículo es la expresión del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones.

Por otra lado, Zabalza (1995) considera al currículo como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes, aspectos importantes para desarrollarlos en el aula en todos los años, o considera el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desean lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas.

Una vez expuestos los anteriores planteamientos con respecto al currículo oficial y explícito, es preciso considerar los aspectos que se generan detrás de dicho currículo manifiesto, por lo que resulta de interés mostrar lo que se

evidencia en las prácticas de aula donde se desarrollan los intercambios de comunicación entre docentes y el estudiantado y entre los mismos dicentes.

El tipo de currículo experimentado en la escuela sirve como un refuerzo de las normas básicas que rodean la naturaleza del conflicto y sus usos. Se desarrolla mediante una red de suposiciones que, una vez internalizadas por el estudiantado, establecen los límites de la legitimidad (Apple, 1986). El currículo en su rol oculto no es reconocido institucionalmente, aunque puede tener una profundidad y un impacto mayor en el estudiantado que cualquier otro tipo de currículo, sea el oficial u operacional (Posner, 1988).

En las lecciones influyen dos aspectos la ideología y el poder. En cuanto al primero, el autor lo proyecta como la interpretación que otorga el personal docente al temario cuando enseña. Con respecto al segundo, se observa a la hora de planificar sus actividades para la clase, al igual con la evaluación que se ejerce sobre el estudiantado (Torres, 1991).

En relación con la perspectiva teórica del currículo, Stenhouse (1987) manifiesta que la teoría posee dos funciones: la primera, organizar los datos, los hechos, de modo que permitan una comprensión; la segunda, proveer una base para la acción; es decir, la teoría debe tener una vertiente normativa y otra reflexiva.

Así que, en las prácticas de aula, se debe adoptar una posición en la cual se organicen acciones que procuren un desarrollo del currículo para que el estudiantado genere una posición de reflexión y acción como parte del grupo al que pertenece. De acuerdo con las líneas de pensamiento y acción, el currículo se presenta como “la suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos b) base de experiencias de aprendizaje c) sistema tecnológico

de producción y d) reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica" (Casarini, 1999, p. 18).

Posner (1998) propone cinco perspectivas teóricas denominadas: tradicional, estructura de las disciplinas, conductista, cognitiva y experiencial. En el planteamiento de estas perspectivas, el autor hace énfasis en que por medio del desarrollo del currículo se debe considerar una serie de elementos: fines de la educación, docentes, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa, así como los discursos y las interacciones que se crean en el aula.

En la perspectiva tradicional, se hace referencia a que con el método de lectura-recitación se forma una base potenciadora constituida para hacer que el estudiantado piense en lo que lee. Además, señala que se resalta la transmisión de la herencia cultural de la civilización occidental. Su pregunta primordial se refiere a los aspectos más importantes de la herencia cultural de un país que deberían ser preservados.

La perspectiva de la estructura de las disciplinas se refiere a la organización en la que se fundamenta el conocimiento y a la forma en que el estudiantado entiende la distribución de los contenidos de las disciplinas. Se destacan puntos básicos referidos a que la materia de estudio es dinámica y que cada disciplina tiene su propia forma de hacer investigación. La metáfora del estudiante como científico fue el cimento de esta perspectiva. La pregunta base se dirigió a destacar la estructura de la disciplina del conocimiento.

En relación con la perspectiva conductista, expone que todo el conocimiento responde a las impresiones sensoriales, de manera que estas emociones forman los bloques de construcción de las experiencias. Con el desarrollo de la

taxonomía de Bloom se sistematizó esta dimensión, la cual reforzó la creencia de que los objetivos tienen implícitos las conductas que se espera aprenda el estudiantado. La pregunta fundamental es si al finalizar el desarrollo del currículo el estudiantado puede ser capaz de asimilar y responder lo estudiado.

La perspectiva cognitiva, enfatiza que, en los centros educativos, se profundiza en el aprendizaje rutinario y no se trabaja en la búsqueda de la comprensión real y reflexión. Además, critica que se deja de lado que el estudiantado construya su propio conocimiento, no se consideran sus experiencias, de manera que no se favorece la toma decisiones ni el resolver problemas. La pregunta central cuestiona e indica cómo la persona puede dar sentido al mundo y pensar en forma productiva y creativa.

Cabe resaltar los elementos de la perspectiva experiencial, ya que parte de un cuestionamiento de interés para la investigación propuesta: ¿cuáles experiencias conducirán a un crecimiento integral del individuo?

Esta perspectiva propone que:

> La escolaridad está muy desprendida de los intereses y problemas de los estudiantes, es decir, de su experiencia de vida habitual. Relacionar la enseñanza en forma más funcional con la experiencia de los estudiantes, es decir, menos inventada y artificial, hará crecer a los estudiantes más, convirtiéndoles así en mejores ciudadanos. (Posner, 1998, p. 67)

Estas condiciones no hacen que la escuela como institución sea inmune a las realidades que confluyen en las interacciones que se producen en las aulas, entre docentes y estudiantes y estudiantes con sus pares, de manera que

se debe procurar atender las demandas que se presentan diariamente en el escenario social y complejo del aula. Así, el currículo, desde el planteamiento de Posner (1998), se describe en forma documental, mediante los planes, los programas, los materiales didácticos, las guías que se utilizan, así como los objetivos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Lundgren (1997) manifiesta que para el desarrollo del currículo se considera una selección de contenidos y fines para la reproducción social. Esta selección contiene el conocimiento de las destrezas que deben ser transmitidas por la educación. Adicionalmente, Coll (1992) indica que en el desarrollo del currículo se considera el documento en el cual se establecen las actividades educativas, mediante la precisión de las intenciones y las guías, lo cual debe ser adecuado y útil, ya que se contempla información sobre el qué se enseña, el momento en el que se enseña, cómo se enseña y, finalmente, qué, cuándo y cómo evaluar. Aunque es indispensable la reflexión del profesorado, Apple (1986, p. 24) señala:

> [Estos están] estructuralmente ubicado entre el capital y el trabajo, con intereses a veces afines a ambos, y son miembros de la nueva pequeña burguesía, y por lo tanto no se puede esperar que reaccionen de la misma manera que los obreros y empleados de las grandes empresas.

La problemática educativa, no se debe llevar a un reduccionismo tal que se visualice solo mediante un cambio de paradigma que desplace a los que no tienen vigencia; se trata, entonces, de mirar diferente los problemas que conlleva la práctica educativa, en cuanto a procesos como el conocer, enseñar y formar, donde se desarrollen y promuevan tanto destrezas como

habilidades, en la construcción del conocimiento desde las realidades que convergen en el centro escolar.

Al considerar los diversos aspectos, se debe volver la mirada, al espacio escolar, desde su propia realidad, su interior y su contexto educativo, de esta manera, se podrá posicionar con mayores argumentos para solucionar problemas directos que aquejan al estudiantado.

La educación es un proceso complejo intrínsecamente y difícil de materializar en forma plena, por lo que debe estar dirigida a que quienes se educan, se puedan realizar como seres humanos. Sin embargo, las escuelas funcionan para reproducir una sociedad desigual y se han convertido en reproductoras del orden establecido, al ser simples transmisoras del conocimiento que convierte al estudiantado en personas pasivas (Apple, 1987).

El currículo, de acuerdo con Pérez (1999) es un término polisémico que se conceptualiza como una estructura ordenada según los contenidos de un campo de estudio; además, de un conjunto de elementos estructurados que permiten la trasmisión cultural; también, como un conjunto de conocimientos que el profesorado necesita para llevarlo a la práctica mediante estrategias, que tomen en cuenta las características del estudiantado.

En particular, se deben comprender los agregados al currículo oficial que se incluyen, muchas veces, de forma no consciente y que reflejan la forma de pensar y de actuar del personal docente. Es decir, los objetivos explícitos cognitivos de la instrucción formal, y el currículo oculto, así como las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a estudiantes a través de la estructura significativa subyacente, tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula deben

adquirir un sentido amplio para reivindicar los procesos educativos en accionar, en procura de responder a la realidad del estudiantado.

Es relevante considerar que las relaciones que se presentan en el aula están mediadas por una segunda selección de contenidos, por parte del profesorado, pues la primera selección de contenidos están definidos por quienes establecen un documento denominado currículo oficial; conjuntamente, en el aula se da un enfoque, en otras palabras, cómo el profesorado puede darle al contenido la forma desde su pensamiento e ideología que practica; sin embargo, no es que selecciona un contenido diferente al del currículo oficial.

Las normas que rigen las interacciones, así como la acción que realiza cada docente y la internalización de la cultura de la sociedad a la que responde el centro educativo, se concretan en las lecciones que se llevan a cabo en el aula (Cisterna, 2004). Es así que el ámbito educativo, ofrece un panorama complejo donde se desarrollan las prácticas educativas en los niveles institucional y de aula, en la cual se relacionan docentes y estudiantes.

Por lo que, en el espacio del aula, se producen procesos de enseñanza y aprendizaje tanto intencionados como no intencionados, mediante una serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan, pese al tipo de organización de los alumnos y alumnas que se haya establecido y a la filosofía educativa a la que esté adherido el profesorado (Jackson, 2010, p. 17).

Así, el desarrollo del currículo, se convierte en un elemento relevante en las prácticas de aula, ya que se enfoca como un agente que puede generar exclusión, por medio del patrón de comunicaciones e interacción que se

observa entre los diferentes actores; por lo que estas prácticas se tienen como premisas que pueden generar la exclusión. Por tanto, es un tema que no puede relegarse a un segundo plano dentro del hecho educativo.

Todo estudio en el que se aborde el currículo debe atribuir el mismo peso en toda la estructura organizativa que determinan las interacciones que se dan entre el profesorado y el alumnado (Giroux y Penna,1979), esta perspectiva de la teoría curricular se convierte en un punto fundamental para el análisis del desarrollo del currículo que coadyuva a la exclusión de estudiantes. Por ende, es indispensable considerar la interrelación entre los actores que participan directamente de estas experiencias: docentes y estudiantes.

Desde este planteamiento, en gran parte de las escuelas se puede observar la convergencia de una doble realidad:

> Por una parte, el interés declarado, por parte de legisladores y profesorado, en mostrar que la escuela, como institución social, debe favorecer el respeto hacia la diversidad humana, desarrollando actitudes de no discriminación y, por otra, la coexistencia de muchas prácticas escolares explícitas. (Gómez, Leigh y Nova, 2012, p. 178).

Esta perspectiva de la teoría curricular y, particularmente, el desarrollo del currículo se convierten en un punto fundamental para el análisis de la exclusión de estudiantes en las prácticas de aula. Así, con los posicionamientos expuestos se respalda que, al establecer un entretejido entre ellos, se tiene presente una realidad que se vivencia en los centros educativos en cuanto a la exclusión presente en el proceso de formación de la población estudiantil.

Las interacciones de comunicación en el contexto educativo

La dinámica de interacción de comunicación que se manifiesta entre los estudiantes y los docentes, así como entre estudiantes presenta una serie de características indispensables para el análisis de la actividad humana, ya que en la comunicación que se desarrolla en las prácticas de aula, se llevan a cabo las interacciones producto de la relación entre docentes y estudiantes, tanto como de educandos entre sí. Por consiguiente, se establece la necesidad de comprender la dinámica de la interacción, puesto que este aspecto influye en el logro educativo del estudiantado (Artavia, 2005). Esto quiere decir, que la organización y flujo de la actividad como dinámica de interacción en el aula, permite que quienes participen de las interacciones puedan tener:

> Conocimiento de las propias ideas, reflexión individual y recogida por escrito, puesta en común y reflexión sobre las ideas distintas que aparecen en el aula. Cuestionamiento de las concepciones personales, contraste con fuentes de conocimiento autorizadas y validadas, diálogo colectivo utilizando diversas experiencias, como lectura de texto, investigación en laboratorio, resultados de observaciones, visionados de láminas móviles, videos, etc. Reflexión sobre el conocimiento previo y la información contrastada, validez de unas y otras concepciones, y diálogo colectivo y reflexión individual por escrito. (Cubero et al, 2008, p. 95).

De manera que, en el flujo de la actividad del aula, la comunicación y las interacciones se dan en tres sentidos: docente-estudiantes, estudiantes entre sí y estudiantes en relación con los contenidos (Pérez, 2009).

En primer lugar, el acto comunicativo que se presenta entre el profesorado y el estudiantado debe propiciar el diálogo, además, de contribuir con la motivación hacia el aprendizaje. En este tipo de interacción, interesa tener presente la actitud docente, ya que el lenguaje se interrelaciona en el acto educativo e influye "en el comportamiento de los estudiantes; ellos están atentos a los gestos y a todas las manifestaciones que expresa el docente durante el discurso pedagógico" (Granja, 2013, p. 73).

En segundo lugar, la interacción que se genera entre estudiante y estudiante debe fomentar el trabajo colaborativo entre iguales, con intercambio de ideas y contenidos. No obstante, para el caso de Costa Rica, Román y Murillo (2011) indican que, en cuanto a los maltratos verbales por algún compañero o compañera, más del 30 % afirma haber sido víctima. Este tipo ocupa el tercer lugar en América Latina y el quinto lugar en relación con la violencia física entre pares. De acuerdo con lo anterior, la comunicación entre estudiantes puede incidir en que estudiantes víctimas opten por no regresar al centro educativo.

En tercer lugar, la interacción que se identifica entre los estudiantes y el contenido es la manera como el estudiantado interacciona con los contenidos de aprendizaje para procesarlos y aplicarlos desde su experiencia y contexto y, desde ahí, establecer un diálogo cognitivo entre sus experiencias y los nuevos aprendizajes; por ello, es importante identificar cómo utilizan los textos y los recursos bibliográficos.

En este sentido, es relevante considerar si el estudiantado muestra interés por el contenido y cómo este les servirá, de ahí que es fundamental que el alumnado que está entregado a aprender debe ser orientado, saber a

dónde debe dirigir sus esfuerzos y cuál es el propósito de estos contenidos para ser desarrollados en la clase. Debido a que el personal docente debe identificar el interés o desinterés que muestran sus estudiantes en relación con lo que se desarrolla en la clase, para cambiar las condiciones, según lo demostrado en el aula.

En los tres tipos de interacción manifiestos en la comunicación en el aprendizaje, se forma un elemento de co-construcción o de construcción conjunta, en donde "existen peculiaridades importantes que caracterizan y acompañan a las intervenciones que tienen lugar en el marco del aula" (Jackson, 2010, p.17).

En la comunicación que se observa en las aulas, se refleja un flujo particular en las conversaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, por ello, aquí el papel del profesorado debe abocarse a ser un eje que direcciona las metas propuestas para el acto educativo. En consecuencia, en la comunicación que se genere en las prácticas discursivas del aula no debe privar un reflejo de homogenización y normalización de lo escolar por parte de docentes. En el análisis del lenguaje, la realidad se construye a medida que las personas hablan o escriben sobre el mundo y se introducen en las prácticas cotidianas del aula.

Un punto relevante en las realidades educativas, según Cubero, Carmona y Padrós (2008) manifiesta que, en las interacciones del habla, se materializan, en la actividad docente, recursos semióticos y discursivos que emplean tanto docentes como estudiantes en la construcción de significados. Así, en la comunicación que se presenta en el aula "cada acto comunicativo concreto está caracterizado por un conjunto de coordenadas que lo hacen único e irrepetible:

se produce entre individuos concretos, en espacio concreto, en un momento determinado, y en unas circunstancias particulares" (Escandell, 2005, p. 9).

Por ello, es evidente reconocer que estas relaciones comunicacionales conllevan una interacción entre docentes y estudiantes y del estudiantado entre sí, en la cual se considere como papel fundamental el diálogo, debido a que, "como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente" (Granja, 2013, p. 67).

El desarrollo del currículo en las prácticas de aulas en la realidad que se vive en los centros educativos debe considerar aspectos como:

> La realidad social que se vive en la escuela, las interacciones entre los actores del proceso educativo, las cosmovisiones de tales actores, los conflictos, las influencias de la clase social, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, la subcultura a la que se pertenece, los conflictos que se desarrollan, las normas que se practican, las creencias, los hábitos, las valoraciones de la cultura ideal y material, las pautas de crianza, las pautas de socialización, en fin, todos los rasgos culturales que se presentan en la práctica pedagógica (Rizo, 2007, p. 5).

En las interacciones comunicativas que favorecen la relación entre los principales actores de la educación docente y estudiantes y estudiantes con sus pares estudiantes, se debe asegurar una participación de quienes forman parte del grupo de trabajo, y valorar la colaboración para el desarrollo del currículo en las lecciones que se imparten.

Igualmente, al señalar el componente de las interacciones de comunicación, según Herrero (2012), se debe enfatizar que este conlleva un lenguaje, el cual debe estar orientado a facilitar los procesos cognitivos, afectivos y sociales que son aspectos relevantes en todo hecho educativo. De manera que la interacción comunicativa debe estar en estrecha relación con el proceso de socialización al considerar aspectos auditivos, visuales y gestuales, por lo que la operativización de estas interacciones se presenta en el lenguaje verbal y el no verbal, de manera que la comunicación en la que se sustente el lenguaje en el aula debe observarse como un proceso cognitivo en el desarrollo de una realidad múltiple (Hamdan, 2012).

En la realidad en la cual convergen estos tipos de lenguaje, en los sistemas de comunicación, es indispensable considerar el elemento oral y escrito, donde la palabra es la herramienta fundamental en la comunicación (Allaín, 2012). Por tanto, es indispensable contemplarlos en las interacciones de comunicación, puesto que las formas visuales o físicas que acompañan a las palabras generan información relevante en cuanto al mensaje que se emite.

Las interacciones presentes en los procesos educativos pueden ser consideradas como un proceso de comunicación, ya que se generan relaciones de interacción entre el estudiantado y el profesorado y entre estudiantes con estudiantes. Por ende, los planteamientos anteriores permiten evidenciar patrones de comunicación que se crean en el aula. En este ambiente, se distinguen tres modelos básicos que se manifiestan en el desarrollo de las lecciones (Tabla 1).

Tabla 1. Modelo básico de patrones de comunicación

Patrones de comunicación		
(Educación = Objeto)	Modelos Exógenos	1. Educación que pone el énfasis en los contenidos. 2. Educación que pone el énfasis en los efectos.
(Estudiante = Sujeto)	Modelo Endógeno	1. Educación que pone el énfasis en el proceso.

Fuente: elaboración propia con base en Kaplún (1998).

Los modelos propuestos por Kaplún permiten establecer elementos que se generan en el aula y se presentan de la siguiente forma: en el primer modelo exógeno se privilegia el énfasis en el contenido (Tabla 2).

Tabla 2. Primer modelo exógeno de comunicación

Énfasis en los efectos	
Docente	Estudiante
Regulación	Acatamiento-adaptación
Obtener respuesta buscada	Medición y control de efectos

Fuente: Elaboración propia con base en Kaplún (1998)

El primer modelo exógeno refleja el poder del personal docente sobre el estudiantado, aquí el docente es quien determina lo que se desarrolla en la clase y cómo se lleva a cabo el tratamiento del contenido; el alumnado se convierte en un sujeto que recibe y escucha lo indicado. En el segundo modelo exógeno,

se privilegian los efectos que concibe la comunicación más equilibrada, pues existe el reconocimiento más activo al sujeto receptor. (Tabla 3).

Tabla 3. Segundo modelo exógeno de comunicación

Énfasis en el contenido	
Docente	Estudiante
Emite-habla	Escucha
Escoge el contenido-es quien sabe	Recibe información-es quien no sabe

Fuente: elaboración propia con base en Kaplún (1998)

El modelo endógeno se centra en la persona y pone el énfasis en el proceso, este concibe la comunicación como acción-reflexión-acción; de manera que la comunicación educativa, en este modelo, es de un rechazo a la idea de una diferenciación jerárquica entre el profesorado y el estudiantado. Así que en este modelo se manifiesta una comunicación de dialogo mediante una relación equitativa entre los actores participantes del proceso educativo. (Tabla 4).

Tabla 4. Modelo endógeno de comunicación

Centrado en la persona
Comunicación dialógica
Roles equitativos

Fuente: elaboración propia con base en Kaplún (1998)

En los patrones de comunicación generados en estos modelos de la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes y entre estudiantes con otros estudiantes está la presencia del lenguaje; por lo que el aula se convierte en un espacio complejo donde convergen diversos elementos mediante las interacciones entendidas como "procesos sociales que están al margen de quién o qué inicie el proceso de interacción, el resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes quienes, por el recurso a la comunicación, se afectan mutuamente" (Rizo, 2007, p. 4).

Dada la relevancia del acto de comunicación en el desarrollo de las lecciones, los planteamientos de Escandell (2005) resultan pertinentes, puesto que resaltan el carácter emergente del lenguaje como elemento fundamental en la relación social que se da entre enseñar y aprender.

Es así como en los modelos de comunicación, el lenguaje adquiere un papel fundamental, ya que es uno de los aspectos más utilizados en la comunicación que se lleva a cabo en las clases que se imparten en los centros educativos. Por esto, es preciso considerar la percepción del estudiantado con respecto al lenguaje que emplea el personal docente y también sus pares estudiantes como uno de los componentes primordiales que se establecen en las prácticas de aula.

De acuerdo con Van Dijk (2002), en la definición del término lenguaje considera dos aristas principales: el uso específico del lenguaje y otra que tiene que ver con la interacción social. En general se considera el lenguaje como un evento comunicativo completo en una situación social. Y desde esta mirada, se concibe el lenguaje como una estructura de tipo cognitiva, por lo que incluye en su definición elementos observables verbales y no

verbales, o interacciones sociales y actos de habla, las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión del lenguaje; además del factor dinámico de las interacciones sociales, así como todo aquello que permita mediante normas, encontrar modelos para su interpretación y análisis.

Como premisa fundamental, Van Dijk (2001) concibe el lenguaje como un fenómeno práctico, social y cultural. Esto quiere decir que las personas que lo usan también realizan actos sociales y participan en la interacción social, como suelen ser en la conversación y en otras formas de diálogo. En consecuencia, para analizar si el lenguaje del personal docente y el lenguaje del estudiantado actúa como un elemento de exclusión, se parte de la comunicación que se establece a través del diálogo entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes para conformar un esquema de análisis que permita identificar e interpretar las formas de intervención verbal que se originan en el aula.

En el ámbito educativo es relevante considerar las cuatro dimensiones que propone Van Dijk (2001), pues, en su esencia, tienen elementos de interés en la concepción de lenguaje como una posible forma de exclusión escolar.

La primera dimensión la constituye la acción, la cual va dirigida a la clase de cosas que las personas realizan. La segunda es el contexto, en el cual se pueden involucrar parámetros como los participantes, sus roles y propósitos, además, de un marco como el tiempo y el lugar. En esta dimensión, las personas participantes o involucradas en el proceso son elementos cruciales del contexto y, por ello, se consideran características como ser sujeto hablante o receptor, ser hombre o mujer, ser joven o adulto, tener autoridad

o prestigio, por ejemplo. Todos estos componentes pueden influenciar la producción o interpretación del texto y el habla.

La tercera dimensión la constituye el poder, en el cual se evidencian algunos aspectos que pueden ser considerados elementos de exclusión, como el lenguaje sexista, el habla racista y las formas de contrapoder de algunos grupos. En esta posición, se observa cómo existe un vínculo entre el poder y el lenguaje. De esta manera, en las aulas, cuando se solicita o sugiere la realización de determinada acción, aún sin amenazas explícitas, el poder del personal docente consiste en que el estudiantado tenderá a obedecer para evitar las consecuencias negativas.

La cuarta dimensión propuesta por este autor es la ideología, que sirve de interfaz entre los intereses colectivos del grupo y las prácticas sociales individuales. Vale decir que las ideologías son las representaciones mentales que forman la base de la cognición social; además, tienen una función social de coordinación, por lo que poseen funciones organizativas de las creencias que se reflejan en un nivel muy general de pensamiento, les dicen a las personas cuál es su posición y qué deben pensar acerca de las relaciones sociales.

El planteamiento de estas dimensiones permite reflexionar sobre cuáles características del desarrollo del currículo en la práctica de aula pueden tener una carga de exclusión escolar.

De tal manera que las interacciones que se identifican dentro del aula se convierten en punto de interés, ya que en ellas inciden diferentes aspectos en el trato que se establece entre docentes y estudiantes y estudiantes entre sí. En resumidas cuentas:

> Tanto la representación que los profesores realizan de sus alumnos como la percepción que estos alumnos se construyen de sí mismos pueden influir en las relaciones comunicativas que se desarrollan en el entorno escolar. Detrás de una dificultad comunicativa en la relación educativa puede haber una percepción negativa del otro y/o de sí mismo y representaciones sociales no ajustadas a la realidad (Mateos, 2009, p. 287).

En relación con el contenido pedagógico, muchas veces se le da menor importancia cuando es dirigido hacia estudiantes que el profesorado considera de actitud baja, impartiendo lecciones con menor interés y menos significados al desarrollar el currículo, es así como:

> El desempeño pobre en la escuela muchas veces se atribuye a la escasa aptitud, y esta se percibe inmune al cambio, tanto como el color de los ojos o de la piel. Por lo tanto, los estudiantes con bajo desempeño a menudo llegan a creer que no importa qué tanto esfuerzo haga, este no se reflejará en un mejor aprovechamiento (Lumsden, 2005, p. 26).

En las prácticas de aula, correspondientes a una institución en la que se identifica una confluencia obligatoria, el estudiantado que asiste experimenta problemas de la "conflictividad social, de la crisis de proyecto futuro que atraviesan los jóvenes, del deterioro de los lazos sociales, ocurridos en un contexto de desocupación, pobreza y exclusión social que afecta a vastos sectores" (Lumsden, 2005, p. 4).

La conformación de los grupos de trabajo en las aulas se convierte en un aspecto que puede brindar información para establecer si desde ahí

se produce exclusión, ante esto, Barrios (2005), señala que en el proceso de conformación de los grupos de trabajo intervienen aspectos relevantes como el conocimiento de las personas que serán integrantes, el número de participantes, el grado de homogeneidad y el papel docente en la evaluación que se realice a nivel individual o grupal.

Loza (2006) analiza la forma en que se leen los libros en las aulas de secundaria; a partir de esas características encontradas propone que es necesario el planteamiento de la lectura desde el aprendizaje dialógico, mediante la tertulia, pues esta se constituye en un instrumento magnífico para la "Educación en Valores, ya que la literatura permite trabajar, desde un ambiente de diálogo igualitario en el que todos podemos expresar lo que sentimos, mientras somos respetados" (Loza, 2006, p. 68).

La necesidad de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el propio alumnado, de darle la oportunidad de participar activamente dentro del aula, y brindarle las condiciones necesarias para que sea él, a través de la interacción con otros compañeros y compañeras, y con sus docentes, quien finalmente construya su propio conocimiento (Espinosa, 2003).

Para la conformación de los grupos de trabajo en el aula, el personal docente a cargo debe dirigir su mirada a que en ellos se refleje la participación de cada individuo, desde sus fortalezas, y en un trabajo en el que, con el aporte de cada uno, se logre participación y se sienta el compromiso de un resultado alcanzado en conjunto.

De esta forma se muestra cómo, de manera general, la educación puede profundizar la exclusión mediante mecanismos que se implementan en el proceso escolar, particularmente, en las acciones que se desarrollan en las

aulas durante el proceso de interacción, entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes. De manera evidente que el currículo mostrado en las lecciones reafirma intereses de los grupos hegemónicos quienes seleccionan los posibles contenidos por desarrollar en el aula, y, además, que quienes lo llevan a la práctica le ponen el sello personal y la legitimación de lo considerado relevante para ser enseñado y aprendido por el estudiantado.

En el ámbito educativo donde media la capacidad del individuo, la interacción entre los espacios colectivos y las estructuras más amplias, es preciso considerar las diferentes realidades que confluyen en el accionar de cada individuo en relación con el grupo, de forma que el estudiante se sienta parte fundamental del transcurso de acciones que se llevan a cabo en el aula.

Es necesario seguir trabajando con el propósito de que en la práctica se logren acciones que permitan al estudiantado oportunidades reales para culminar sus estudios, en un contexto donde la exclusión escolar no sea un obstáculo que limite o trunque sus expectativas. De manera que es imprescindible y fundamental considerar la importancia de:

> Una estrategia intersectorial para lograr una educación mejor, para más alumnos y alumnas, ya que durante más tiempo ha vuelto a poner en primer plano la necesidad de un Estado y unas Administraciones educativas fuertes y eficientes, capaces de abordar con rigor los procesos de descentralización, de cooperación institucional, de control y supervisión de los procesos educativos y de compensación de las desigualdades que se produzcan (Murillo, 2010, p, 86).

cuentra en estado de riesgo y vulnerabilidad posibilidades que les permitan lograr sus metas y con ello culminar sus estudios en un ambiente

analítico y reflexivo con posibilidades y acciones concretas en miras de las necesidades y realidades de estos estudiantes.

Procesos de exclusión en los espacios educativos

En el marco de la complejidad y realidad educativa, donde confluyen diversas situaciones, se debe considerar tanto el accionar de cada individuo, así como las relaciones de grupo que se establecen para la formación del estudiantado. En este sentido, Terceiro (2006) manifiesta la necesidad de enfatizar que la exclusión es más relevante cuando se estudia desde las oportunidades y no en la distribución de los resultados. Al tener presente la generación de exclusión mediante el desarrollo del currículo, es preciso considerar las disparidades y la influencia del poder y la condición social entre la población estudiantil y entre los grupos que conforman esta comunidad.

Por lo que, en la exclusión, se tiene que tomar en cuenta factores como la discriminación derivada del grupo étnico al que se pertenece, el género, la clase, la capacidad física, entre otras. Ya que cuando, categóricamente, se excluye a una persona, se convierte en un fenómeno de carácter multidimensional (Insulza, 2014).

Al tener presente la exclusión escolar como aspecto central que incide en el desarrollo de la persona en diversos ámbitos de la sociedad, es preciso considerar que este tema adquiere relevancia por varios motivos, dos puntos notables son:

> (i) Porque tiene un campo de aplicación práctico mediante el conjunto de leyes que gobiernan al Estado moderno, las cuales son susceptibles de nivelar las oportunidades de los diferentes actores sociales —especialmente los más desfavorecidos— y las reglas con

> las que estos operan, y (ii) porque es una categoría teórica esencial cuyo espectro cruza transversalmente las diversas disciplinas sociales (Tezanos et al, 2013, pp. 115-116).

Los debates actuales sobre el tratamiento de la exclusión en el ámbito educativo toman diversas aristas; una de estas, se refiere a la interrogación de cómo repensar los efectos de las desigualdades sociales, estructurales y dinámicas que impactan en los centros escolares, de manera que en esta dirección:

> Es necesario construir más información sobre los "datos blandos", no estadísticos sino de un registro cualitativo, sobre las interacciones cotidianas al interior del sistema escolar y de las instituciones educativas, interacciones que incluyen las que se dan entre los propios adultos, entre los adultos y los niños y adolescentes, y dentro de los grupos de niños y adolescentes (Dussel, 2004, p. 11).

En relación con las realidades que se presentan en los centros educativos, existe la necesidad de considerar la diversidad de actores presentes en los procesos educativos, las expectativas que tienen tanto docentes como estudiantes frente a las relaciones de poder y el saber que se genera en las aulas, así como las diferentes formas de relaciones y comunicación que se planifican. Desde esta concepción, es indispensable reflexionar de qué manera se posiciona el personal docente frente a las acciones que generan exclusión de estudiantes desde lo que ocurre en el aula cuando se desarrolla el currículo.

El análisis teórico de la exclusión, no se limita a la muestra de las distintas corrientes sino que se trata, también, de introducir un punto de vista crítico desde la perspectiva particular que interese estudiarse, en este caso, desde la exclusión escolar que se produce en el seno de las instituciones

educativas, particularmente, lo que ocurre en las aulas cuando el docente desarrolla el currículo oficial y tras este lo que se genera en los estudiantes derivada de esta acción que se gesta en el seno del contexto escolar.

Al respecto Fernández (2003) y Jackson (2010) concuerdan en que estas relaciones se encuentran en las aulas y se reflejan en los siguientes ejemplos: cuando un profesor hace valer más su opinión por encima de lo que hace cualquier estudiante dejando de lado la experiencia que puede tener. Así el poder en las aulas se relaciona en la escogencia de algún tema, donde quienes han obtenido mayor calificación son quienes determinan el trabajo que se realiza en el aula. En este ejemplo, en las lecciones se observa cómo las opiniones o argumentos de algunos estudiantes dejan de lado la participación del resto del grupo. Este accionar impacta en el estudiante que no forma parte en ese grupo privilegiado, lo que hace sentirse excluido del proceso de aula.

En el marco de referencia es indispensable, encuadrar lo que ocurre en el espacio educativo, específicamente, en el proceso de transmisión y de interacción dentro del aula, puesto que este aspecto provee un sistema teórico que faculta anticipar la mera recogida de datos y da la posibilidad de realizar un reagrupamiento de los hechos y el planteamiento de las hipótesis relacionados con el desarrollo cognitivo y lingüístico y el futuro del estudiantado en relación con el contexto inmediato donde se desarrollan las interacciones (Bernstein, 2001).

En el planteamiento anterior, la determinación del concepto de exclusión permite comprender y explicar la reproducción de desigualdades sociales en determinadas personas o grupos humanos, Tezanos (2001) expone que

la exclusión debe considerarse como un proceso en el cual se presentan distintos estadios y se culmina con una completa postergación. Ante esto, Subirats, Gomà y Brugué (2005) señalan que la exclusión, como fenómeno relativo e inscrito en actos y decisiones de agentes, se instaura en una:

> […] clara dimensión estructural la cual debe articularse con su naturaleza relativa y enmarcada en una red de agentes que adoptan decisiones de las que pueden derivar procesos de exclusión, de manera que la exclusión social expresa la nueva configuración de las desigualdades en el contexto actual (Subirats, Gomà y Brugué, 2005, p. 11).

Es así, como en la educación se aspira a construir espacios para el desarrollo social, la interacción personal y el establecimiento de objetivos comunes mediante criterios unificados, de tal forma que se propicie la justicia escolar y la aportación estudiantil activa. No obstante, en la educación, existen contradicciones en relación con sus propios procesos, debido a que la misma escuela propicia la exclusión, pues no genera espacios sociales para integrar a los sujetos. Por tanto, este contexto educativo "introduce un verdadero cambio sobre el paradigma de la exclusión, ya que la paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades obedece a que sus ambiciones y su apertura hacen que ella misma se convierta en agente de exclusión" (Dubet, 2005, p. 97).

> De forma semejante, es necesario señalar que la exclusión abarca:
>
> Prácticamente todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes (intelectuales, personales y emotivas, sociales y actitudinales…) e incide en instancias y sujetos que están a su alrededor.

> Asimismo, resulta de la confluencia e interacción de elementos, estructuras y dinámicas diferentes, situadas, además, en diversos niveles (familias y entornos de socialización de los estudiantes, relaciones con el grupo de iguales, organización y gestión de los centros escolares y seguramente redes de centros, además del tipo de relaciones y alianzas entre cada centro y su medio, así como también el currículo, la enseñanza y evaluación, la consideración y la formación del profesorado, los sistemas y dinámicas de asesoramiento escolar, desarrollo de los centros y el profesorado. (Escudero, 2005, p. 14)

Las dinámicas de la exclusión y el fracaso escolar se establecen desde dos niveles: el meso nivel, en él se encuentran las decisiones que generan las políticas de gobierno y el nivel micro, en este se considera el espacio del aula donde se desarrolla el currículo (Johnson y Rudolph (2001). O sea, la exclusión conlleva hendiduras en el tejido social, la ruptura de ciertas líneas básicas de integración y, en consecuencia, emerge una nueva ruptura social en términos de dentro/fuera. Por tanto, genera un nuevo sociograma de colectivos excluidos, es decir, "la exclusión es susceptible de ser abordada desde los valores, desde la acción colectiva, desde la práctica institucional y desde las políticas públicas" (Subirats, Gomà y Brugué, 2005, p. 13).

En la exclusión es indispensable considerar cómo, en los diferentes espacios se responde a datos que producen una consideración efímera, ya que son solo porcentajes, los cuales dejan de lado lo que realmente repercute en las personas. Se evidencia que hay una normalización que naturaliza esos procesos excluyentes y los dejan de convertir en problemas, así que "la condición de excluido es el resultado de un sumario de producción social

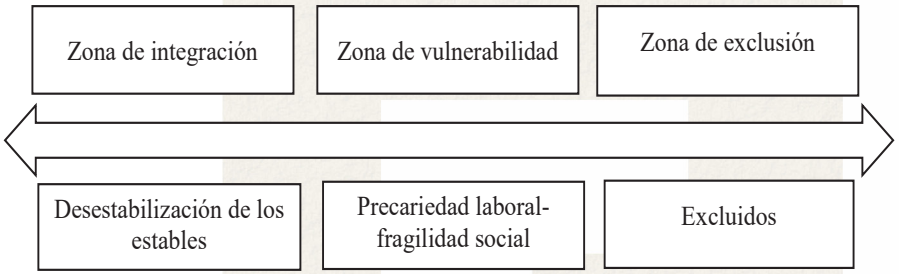
> de múltiples formas y modalidades de exclusión. Como proceso y como relación social, la exclusión no desaparece porque se 'atacan' sus efectos, y no sus causas" (Gentile, 2000, p. 8).

La exclusión se puede visualizar como un proceso de múltiples dimensiones, con dos bloques fundamentales. Por un lado, la separación de personas, individualmente, así como a colectivos sociales de los derechos sociales y, por otro lado, la acumulación de acceso y posibilidad de que otro grupo pueda disfrutar y terminar anulando el concepto de ciudadanía (Ramírez, 2008). De ahí que:

> [La exclusión social puede] ser entendida como una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e «inferiorizando» a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes (Estevill, 2003, p. 20).

Siguiendo a Castel (1995), se puede decir que la exclusión implica un recorrido, es decir, un transitar de una zona de vulnerabilidad a una zona de ausencia hasta llegar al aislamiento, por tanto no es estática. Un recorrido en el que las personas van experimentando la pérdida de ser miembro y pertenecer a un grupo. Por ello, plantea que se pueden distinguir tres zonas de organización y cohesión social, las cuales se presentan en la figura 1.

Figura 1. Zonas de organización y cohesión social



Fuente: Elaboración propia con base en Castel (1995)

En las zonas que se presentan en la figura 1, el primer núcleo central está en la zona de integración, aquí se inicia el proceso de desestabilización, los grupos estables empiezan a sentir aspectos que de una u otra forma irrumpen en la estabilidad. En la segunda zona de vulnerabilidad, se encuentran las personas o colectivos que están en condición de carencias y se evidencian algunos niveles de integración, pero, ya hay evidencias de precariedades por lo que los colectivos se visualizan con niveles de fragilidad en el ámbito social; de manera que, al pasar a la tercera zona de exclusión, los colectivos e individuos experimentan privación de derechos y pasan a una condición de aislamiento.

Es así como se destaca que la exclusión debe considerarse como un proceso por el cual "a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma, dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y los valores en un contexto dado" (Castel, 2001, p. 98). Mediante el proceso

se pasa de una zona a otra, hasta llegar a la última zona en condición de individuo o grupo excluido y en un espacio de ruptura social.

Es preciso establecer una diferencia sustancial entre lo que conlleva la exclusión y lo que es la exclusión social. Por una parte, la exclusión se ubica en una situación coyuntural, la cual puede pasar de una forma parcial de exclusión a una forma de exclusión social. Por otra parte, la exclusión social, se ubica en un ámbito estructural, la cual concierne a la raíz de ser y del ser juntos, por lo cual se admite que existe una gestión global, de inserción y de búsqueda de la cohesión social (Karsz, 2000).

De manera que, al tener presente la fundamentación sobre la exclusión social, esta puede "ser entendida como una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad van alejando e 'inferiorizando' a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes" (Estevill, 2003, pp. 29-30).

El excluir se refiere a diferentes tipos de acciones que limitan las oportunidades, y responden a diversos aspectos desde lo social, lo político, lo económico y lo educativo, por lo que afectan a diversos grupos sociales en las interacciones de comunicación que se generan en los diferentes espacios de la sociedad, lo cual no escapa a lo que ocurre en el aula. Por lo que el concepto de exclusión social considera una oposición al concepto de integración social, como un posicionamiento alternativo, de ahí que, en la sociedad, se observa un panorama en el que un sector está incluido y otro sector está excluido. Lo que permite visualizar las esferas en las que se concibe la exclusión. En este sentido, Bel (2002) indica que existen condiciones rele-

vantes relacionadas con la exclusión. Una de esas condiciones es colectivos y personas excluidas que están al margen de vida de sociedades desarrolladas. Otra condición es el riesgo de "caer" en situaciones de exclusión que afecta tanto a pobres como nuevos pobres. Así también otra condición que se menciona es el carácter procesual y dinámico pues la exclusión social es un proceso de diversa intensidad. Una condición que también menciona Bel (2002) es los llamados itinerarios de exclusión, los cuales pueden ser personales, familiares y, a veces, grupales.

Por otra parte, hay condiciones de irreversibilidad e incapacidad del sujeto para combatir y salir de la exclusión, Así como el espacio de exclusión que es al mismo tiempo homogéneo y heterogéneo. Es así como puede ser que se esté en una misma geografía, pero no hacen historia común, cada uno carga con su historia personal. Otra condición es el sujeto dispuesto a trabajar por su incorporación, lo cual está latente en muchos sujetos.

El posicionamiento de la exclusión requiere de la consideración de las características principales inmersas en los procesos de exclusión, de tal forma que se clarifican esas características impactan en mayor medida a las poblaciones más vulnerables. Las características de la exclusión social se reflejan en la tabla 5.

Tabla 5. Características de la exclusión social

Característica	Descripción
Es un fenómeno estructural	Deviene de causas estructurales y no meramente individuales o causales.
Es un proceso	Muchas voces han destacado el carácter dinámico y no estático de la exclusión.
Es multifactorial y multidimensional	Convergen múltiples factores interrelacionados entre sí.
Es un fenómeno heterogéneo	La multifactorialidad y la multidimensionalidad de la exclusión conllevan a que sea un proceso muy heterogéneo que afecta a muchos y diversos grupos.
Es abordable desde las políticas públicas	Es susceptible de ser abordada con medidas colectivas y desde la práctica institucional.
Tiene un factor subjetivo/individual/Personal	No se puede obviar la incidencia de ciertos factores individuales relacionados con la subjetividad y la atribución de sentido a la propia situación de precariedad, vulnerabilidad o exclusión.

Fuente: Elaboración propia con base en Hernández (2010)

La exclusión, al ser un proceso multidimensional y politizable, debido a los riesgos de caer en la zona de vulnerabilidad, conlleva causas y consecuencias en los ámbitos político, económico, cultural, educativo, entre otros, en tanto que:

Puede y debe atajarse desde las políticas públicas, las prácticas institucionales e incluso la acción colectiva. Por supuesto, nos referimos a las situaciones de exclusión provocadas por causas ajenas al individuo o al

colectivo, ya que existe autoexclusión voluntaria derivada del aislamiento, la desviación, la diferenciación o la resistencia a la integración que se escaparían a las coordenadas del sistema (Rizo, 2006, p. 4.).

En relación con la exclusión en el ámbito educativo, expone uno de los supuestos que subyace a la exclusión y que se refiere a que la convivencia escolar muestra una estructura institucional que influye en la construcción y la aceptación de las normas por parte de los participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera que la exclusión se evidencia "en las formas de comunicación incluyentes o no; en la forma de afrontar o solucionar los problemas escolares diarios, y en la participación de los actores educativos" (Lira, Barrios y Barboza, 2012, p. 117). Al mismo tiempo, la exclusión se evidencia en la separación del estudiantado de la institución, puesto que la exclusión interna propicia la exclusión externa.

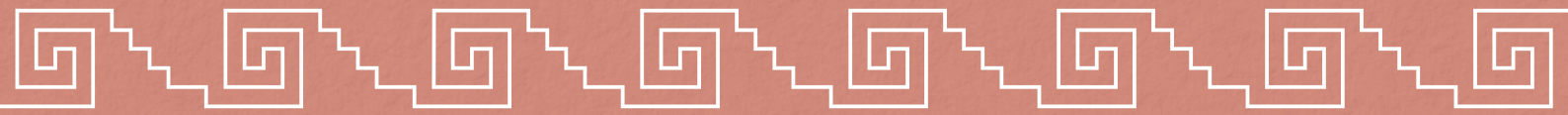
En el escenario que presenta la exclusión es necesaria la reflexión sobre esta problemática, ya que se plantea que, en el contexto actual, se requiere profundizar y llevar a cabo actuaciones pertinentes para el abordaje del tema, en especial cuando se entra al ámbito educativo (Ramírez, 2008).

La exclusión educativa tiene que ver con estar fuera de la escuela y se relaciona con la exclusión del conocimiento. Por ello, la agenda de la política educativa tiene que resolver las dos cosas al mismo tiempo, por una parte, incorporar a los sujetos excluidos de la escolarización y, por otra parte, proveer de herramientas para la permanencia del estudiantado en el contexto escolar. De acuerdo con Dubet (2005), los procesos de exclusión han sido incorporados en la escuela de forma progresiva, de manera que la exclusión que se da en la escuela priva las oportunidades que permitirían

el logro del desarrollo educativo, además de los recursos necesarios para alcanzar los fines previstos.

Los componentes teóricos abordados en este capítulo establecen la necesidad de considerar el espacio de aula como el contexto el cual se convierte en uno generador en la exclusión de estudiantes. Es así como la exclusión escolar, no permite las oportunidades necesarias para el logro de los estudiantes en su proceso educativo, lo cual evidencia la falta de suministro de los recursos, por lo que la exclusión se ha asentado de manera progresiva generando mecanismos de exclusión, de forma que estas "dinámicas retroalimentan los núcleos de producción de exclusión, tanto en el ámbito social como en el escolar, y adjudican a los resultados educativos un peso sin precedentes en la lucha por la permanencia o progreso en la escala social" (Ritacco, 20011, p.22).

Por tanto, es preciso indicar que los procesos de exclusión en el ámbito educativo pueden ocurrir "al ingresar a la enseñanza primaria, en el transcurso de ella o a su término, al ingresar en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en su transcurso o a su término, y así sucesivamente". Es decir, que este panorama permite entender los espacios en el que la "exclusión educativa tiene injerencia en posteriores salidas de los estudiantes y que estos no puedan alcanzar las metas que se desprenden de las políticas educativas" (UNESCO, 2012, p. 8).



CAPÍTULO III
EL CURRÍCULO ESCOLAR: UN RECORRIDO DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

En este capítulo se muestran las posturas de los fundamentos paradigmáticos del naturalista interpretativo, así como el positivista, los cuales han sido considerados como marcos para la realización de estudios que tienen que ver con lo que ocurre en el espacio educativo en relación con elementos posibles de considerar en la exclusión escolar, de esta manera estas posturas paradigmáticas, se constituyen en una base, para la consideración de las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que justifican la escogencia del paradigma que sustenta la investigación, es así como desde el currículo escolar en el recorrido de la Teoría Fundamentada, se

establecen estas dimensiones desde el paradigma interpretativo, en el cual se aborda una realidad, compleja y multifactorial del hecho educativo que se fundamenta en la exclusión escolar.

Fundamentos del paradigma interpretativo

En investigaciones realizadas desde el paradigma constructivista, la revisión bibliográfica permite identificar estudios que, a partir de este paradigma, no intentan controlar, ni predecir, ni transformar el contexto en el que realizan investigaciones. Lo que se trata de hacer es reconstruir esa realidad mediante la información obtenida desde el propio espacio en el que se llevan a cabo estudios. Es así como este paradigma se convierte en un elemento fundamental para la realización de estudios en el campo educativo, cuando se requiere entrar a un espacio como lo es el aula, y principalmente, lo que ocurre en las lecciones, para determinar la forma en que estas se llevan a cabo, y determinan la incidencia de este proceso en la exclusión escolar.

De acuerdo con el paradigma constructivista (Cárdenas y Ponce, 2009; Halperin, 2010; Hee y Taylor, 2008; Portela et al., 2009; Verdugo y Rodríguez, 2010; Vuelvas, 2008) concuerdan en que la experiencia tiene valor, ya que el alumnado es considerado como fuente de información de calidad, pues permite, desde la perspectiva estudiantil, el reconocimiento de la diversidad e individualidad. Así que, en las escuelas públicas y privadas, igual que en centros de enseñanza de secundaria, para el análisis es preciso el establecimiento de categorías que permiten la construcción de una aproximación teórica de lo que ocurre en estos contextos escolares.

Uribe (2012) manifiesta que es necesario las configuraciones alternativas de educación, con el objetivo de proporcionar un perfil y describir los aspectos

relevantes enmarcados por los problemas de equidad que se generan en los espacios escolares. Es así como, señala que esto permite identificar las diferencias generadas a lo interno de esas escuelas. A su vez, Morrissette (2011) indica que se deben explorar las experiencias de estudiantado, con estudiantes que han logrado culminar sus estudios en el nivel de la secundaria. De forma que en este abordaje resultan ser importantes, el ambiente, el sentido de pertenencia, la habilidad pedagógica, la flexibilidad del programa y la autoconciencia. Estos estudios admiten la realidad del contexto, al considerar las características que median desde quienes investigan y la realidad múltiple que se establece en el contexto de interacción. A su vez, muestran que el alcance de este tipo de estudio, al ser de naturaleza interpretativa, permite obtener un panorama de la realidad de los grupos, en los que se llevan a cabo investigaciones, considerando alguna situación de desigualdad que se experimenta en el ámbito educativo.

En estos trabajos, se señala que los hallazgos son producciones que resultan de las interacciones gestadas entre quienes han formado parte de los estudios realizados. Entre los métodos utilizados están el estudio de casos, fenomenología y etnografía, en los cuales se distingue la utilización de técnicas como la historia de vida, grupos focales, entrevistas en profundidad y la observación. Los estudios que se detallan han trabajado con grupos que se encuentran excluidos por alguna condición particular, equidad y algunas particularidades del proceso educativo, en estos estudios desde el paradigma interpretativo, para los análisis también se ha utilizado documentos esenciales, tales como materiales de estudio de lo que se utiliza en las lecciones, bases para las investigaciones.

Fundamentos del paradigma positivista

En relación con el paradigma positivista, este se ha sido utilizado en diferentes estudios con una perspectiva cuantitativa, directamente, relacionado con la utilización del método hipotético deductivo y trabajos con muestras grandes en las que los sujetos han sido seleccionados por muestreos probabilísticos; en este paradigma, quien investiga se posiciona como elemento externo con respecto al objeto de estudio, En el caso de investigaciones como la de Ainley, Cresswell y Marsk (2006), García y Quiroz (2011), Julio (2009), Marsk (2010) y Ortega (2009); se concuerda en establecer un análisis con resultados estadísticos, estos estudios señalan que existe una asociación significativa entre los resultados que logra el estudiantado en el proceso educativo, según el nivel socioeconómico de estudiantes y, el acceso y la calidad de la educación media. Reygadas (2005), al trabajar desde este paradigma, presenta un marco multidimensional al considerar los ámbitos: microsocial, intermedio y macrosocial que intervienen en la exclusión escolar. Por su parte, Cervini (2002), expone que, al tener presente el aprendizaje, se llega al análisis de efectos del origen social del alumnado y del contexto socioeconómico de la escuela, sobre el logro en asignaturas del último año de la educación secundaria.

Los investigadores Acevedo, Ortiz y Ugalde (2006) estudian el logro que obtienen estudiantes en las asignaturas de matemática y lenguaje. Para ello, trabajaron considerando los resultados de los estudiantes que corresponde a diferencias entre escuelas y la que se debe a diferencias intraescuelas, También, Bouza, García, Hernández y Backhoff (2007) reportan la evaluación nacional de los aprendizajes en español y matemática en México, lo relevante de este estudio es dar cuenta del logro que alcanza el estudiantado en esas áreas.

En relación con el paradigma positivista, tal y como se observa en los estudios analizados, algunos de los problemas que han sido estudiados son los efectos socioeconómicos en el ámbito de la educación, el contexto cultural del que proviene el sujeto que aprende, el sujeto que enseña, el contexto cultural de la escuela donde se realizan las interacciones y estudios de logro de aprendizaje, principalmente en lenguaje y matemática. A partir de este paradigma, se considera que la realidad existe fuera del objeto de estudio, que es posible para quien investiga adoptar una postura distante y no interactiva, las preguntas e hipótesis se establecen de antemano y están sujetas a procesos empíricos. Para ello, han utilizado técnicas estadísticas para el análisis de los datos y su objetivo fundamental ha sido la generalización de los resultados. Estos autores siguieron como estrategia la selección de un conjunto de indicadores que correlacionaron con el aprendizaje, en busca de obtener resultados de unidimensionalidad, es decir, que su carga factorial se concentra principalmente en una sola variable latente, lo cual permite resaltar cuáles problemas intervienen en logro de las metas educativas de la población estudiantil.

El paradigma constructivista, se configura como un pilar de acercamiento para el estudio de lo que ocurre en las lecciones cuando se desarrolla el currículo y qué incidencia tiene en la exclusión escolar, puesto que este permite tener un acercamiento exploratorio al tema que se investiga. Las razones que responden a este paradigma son las siguientes: a) se especifica que hay una realidad del estudio compleja y multicausal, b) la naturaleza del dato está en estrecha relación con lo que se obtiene del trabajo de campo desde los participantes seleccionados. Y así, de acuerdo con lo anterior, se

propone las perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, las cuales convergen en el diseño propuesto.

La realidad que se vive en la práctica de aula, en referencia al desarrollo del currículo "permite interpretar con mayor precisión la tensión existente siempre entre intenciones y realidad, entre currículum formal y currículum real" (Casarini, 1999, p. 9). Al hacer referencia a la realidad Ruedas, Nieves y Ríos (2009) señalan que se debe disponer de herramientas físicas y mentales que permitan su descripción, interpretación y comprensión de manera que ello permita orientar las acciones hacia la trasformación que exige la dinámica del contexto estudiado. De esta manera, la realidad se considera multidimensional.

Las relaciones que se suscitan entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes entre sí, son multicausales y complejas, debido a que, en el desarrollo del currículo, intervienen diversidad de participantes, con una realidad inherente propia de lo que han vivido en la sociedad.

En relación con la fundamentación epistemológica, lo que puede ser conocido se enmarca en el planteamiento que debe existir la suposición de una realidad múltiple y compleja en la cual se podrá descubrir cómo son y cómo funcionan realmente las cosas. De esta forma, es inevitable contemplar, en esta discusión, el papel que juega por un lado el sujeto cognoscente y por otro lado el objeto de conocimiento, ambos elementos que interactúan en el desarrollo del currículo (Guba y Lincoln, 2000, p. 120). Por lo que, se piensa y reflexiona en cuanto a la explicación del desarrollo del currículo como coadyuvante de la exclusión escolar, entre los miembros de la población estudiantil.

La metodología planteada permite construir la teoría a partir de los datos que se recolectan en el trabajo de campo y su relación con las otras etapas

del diseño. De esta forma, se proyectó un diseño flexible y recursivo. Así, desde el paradigma constructivista, es preciso que el papel de investigador se posicione ante la realidad con la intención de comprenderla y reconstruirla utilizando para ello los datos obtenidos en el contexto donde se crea y recrea el espacio investigativo. Al respecto, Tello (2012) manifiesta que las dificultades de la reflexión crítica no se encuentran solo al momento de desarrollar la investigación, sino que también se presentan en la difusión de los resultados de la investigación.

En concordancia con el trabajo metodológico se debe considerar las aproximaciones interpretativas, ya que estas permiten considerar las aulas como un espacio social en el que se generan relaciones entre estudiantes y docentes en el cual se establecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello, es que permite encontrar lo menos obvio y las interacciones entre quienes conforman este espacio, por lo que, se genera un énfasis en "la interpretación, significación y construcción de saberes desde el punto de vista de los participantes, propiciando así un enfoque emic –desde dentro– de los objetos/sujetos de estudio" (Rizo, 2007, p. 9).

Atendiendo lo anterior, en este estudio se priorizó el registrar todas las acciones que correspondieran a lo que ocurre en la práctica de aula durante el desarrollo del currículo y aquellas manifestaciones que se produjeron en el espacio estudiado. Es decir, con este posicionamiento, el "significado emerge a partir de nuestra interacción con la realidad" (Sandín, 2003, p. 48).

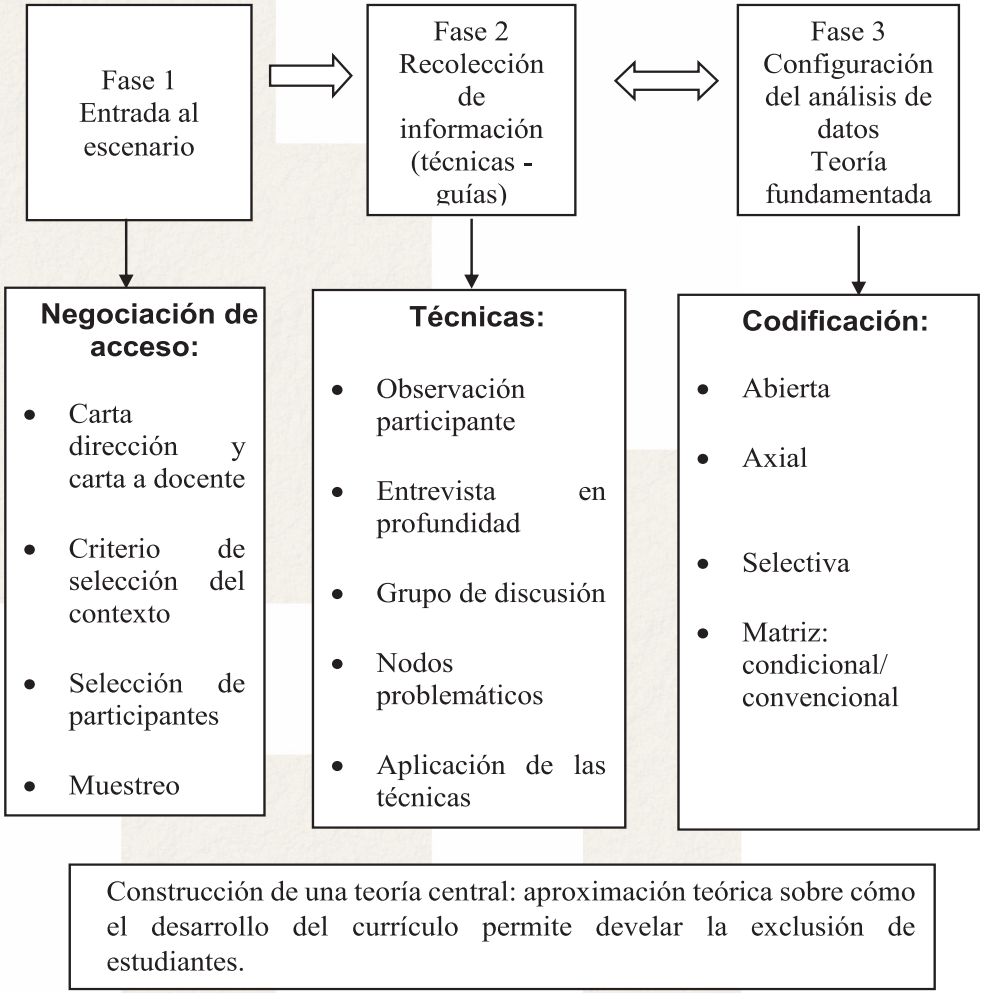
El abordaje metodológico del desarrollo del currículo en la Teoría Fundamentada

El diseño metodológico de la investigación desde la estrategia metodológica de la Teoría Fundamentada se debe a la necesidad de realizar un estudio en el cual se explique, cómo mediante el desarrollo del currículo, se potencia la exclusión escolar (Corbin y Strauss, 2002). De ahí que el paradigma que se establece como guía es el interpretativo, en procura de ahondar y explicar el fenómeno educativo del desarrollo del currículo relacionado con la exclusión escolar.

Así desde lo que se investiga, se establece un estudio recursivo, el trabajo de campo consigna la fidelidad de la propia expresión de los sujetos informantes y permite mantener el significado de las palabras de sus propios protagonistas, pues se trata de buscar "patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, o acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran" (Corbin y Strauss, 2002, p. 142).

El diseño metodológico se establece para el trabajo de campo, desde tres fases (figura 2). La primera orientada a los aspectos relacionados con la entrada en el escenario realizada en el campo. La segunda fase expone todos los elementos que permiten trabajar en la recolección de la información y la tercera fase permite establecer las partes en que se llevó a cabo el análisis de los datos.

Figura 2. Diseño metodológico



Fuente: elaboración propia 2022

Fase I: Entrada en el escenario investigativo

En la primera fase del diseño, se proponen 4 actividades: negociación de entrada, los criterios para seleccionar el contexto, la selección de los participantes y el muestreo.

Negociación de acceso: Carta dirección y carta a docente

La negociación de entrada al campo de estudio es uno de los aspectos fundamentales para la consecución de la recogida de los datos. En la investigación cualitativa, el sujeto investigador tiene una importancia especial:

> [Quien investiga y sus competencias comunicativas son el] "instrumento" principal de recogida de datos y cognición. A causa de esto, no pueden adoptar un rol neutral en el campo y en sus contactos con las personas que van a entrevistar u observar. (Flick, 2007, p. 69)

La negociación de entrada se hizo directamente con el director de la institución, en la cual se llevó a cabo la investigación. La solicitud de los permisos se realizó mediante el consentimiento informado en el cual se explicó el objetivo del estudio, el por qué se seleccionó esta institución, el tiempo de duración y todo el trabajo que se llevaría a cabo en el proceso investigativo. Se expuso a fondo el propósito del proyecto, el tipo de actividades y la institución a la que pertenece el equipo investigador; además, se presentó la motivación para realizar este estudio y cuál era la participación de las personas involucradas en él, qué tenían que hacer para participar, el período en

que se iba a estar en la institución. También se presentaron las guías que se utilizarían y la forma en la que se aplicarían para la recogida de los datos.

Criterio de selección de contexto

El estudio se realizó en una institución de educación secundaria, ubicada en una comunidad urbana. Este centro educativo fue parte del grupo de colegios del Proyecto Apoyo a la Educación Secundaria para la Reducción del Abandono Estudiantil. Para establecer estos centros educativos se consideró lo siguiente: el nivel de desarrollo socioeconómico de los centros educativos ubicados en las comunidades definidas como prioritarias en el Plan Nacional de Desarrollo, las cuales presentan altos índices de pobreza y exclusión social; como el índice de no permanencia o abandono estudiantil reportado en los últimos tres años, según la base de los registros del Departamento de Estadística de la Dirección de Planificación Institucional. Además, la lista de centros con mayor abandono estudiantil, por ello, se consideraron los centros incluidos en la lista que exhiben una mayor "deserción", facilitada por la Dirección de Vida Estudiantil. Asimismo, está el nivel de matrícula, que se presentaran en los centros educativos que, en promedio, tuvieran niveles variados de matrícula de estudiantes. Un elemento, tomado en consideración fue la ubicación geográfica, dado que el Convenio de Cooperación establece el área de intervención, y para esto, se consideraron los centros educativos correspondientes a las regiones de Guanacaste, Puntarenas, Limón, Zona Sur y Gran Área Metropolitana. También se tomó en cuenta la modalidad de la oferta educativa: académica diurna, académica nocturna y técnica profesional. La inversión fue un punto central debido a que el Ministerio de Educación Pública (MEP), tiene un rubro correspondien-

te a la contrapartida nacional dentro del presupuesto del proyecto, durante el período de ejecución del estudio, por ello, se incluyeron los centros con este tipo de inversión.

Además de considerar estas características, los criterios específicos de selección de la institución en la cual se llevó a cabo la investigación están los siguientes:

En primer lugar, se seleccionó la regional donde se tuviera evidencia de tener bajo rendimiento y alta deserción. El colegio seleccionado tenía un 22,7 de repitentes a nivel institucional y 28, 1 % de repitencia en sétimo año. Asimismo, este centro educativo presenta una tasa de abandono de un 15, 7 % y una prevalencia de abandono en la categoría alta (Ministerio de Educación Pública– Proyecto Apoyo a la Educación Secundaria para la Reducción del Abandono Estudiantil, 2013).

En segundo lugar, se seleccionó una institución en la que la población estudiantil tuviera características similares. En este sentido, la mayoría de la población estudiantil proviene de familias de clase baja, presentan problemas económicos, desintegración familiar, problemas de drogadicción y prostitución, migración y carencia de centros de recreación (MEP, 2016).

En tercer lugar, se seleccionó el grupo en que sus estudiantes pertenecieran a la comunidad donde se encuentra el centro educativo. Así, se identificó que la población estudiantil provenía, en su mayoría, del lugar donde se ubica el colegio y de los distritos cercanos a la comunidad (MEP, 2016).

En cuarto lugar, se seleccionó un colegio diurno académico. Esto, debido a que, según la rama educativa, la mayor cantidad de abandono y repitencia de estudiantes se produce en colegios académicos diurnos (MEP, 2016).

En quinto lugar, se seleccionó una sección de la institución que hasta el momento de iniciar el estudio tuviera mayores porcentajes de repitencia y deserción, esto con base en los datos reportados por el director de la institución educativa, donde se llevó a cabo la investigación.

Selección de participantes

Una vez seleccionada la institución, se procedió a seleccionar el espacio para el trabajo de campo. Para la selección de los sujetos participantes, se establecieron los siguientes criterios:

En primer lugar, se seleccionó un grupo de séptimo año en el que se tuviera mayor porcentaje de abandono escolar, ya que es un indicio que permitía tener un dato de inicio para la investigación. En segundo lugar, se seleccionó una de las asignaturas en las cuales se reflejará un alto porcentaje de estudiantes que repetían y un alto porcentaje de abandono. En tercer lugar, se consideró que el grupo tuviera clases tanto en la mañana como en la tarde, de manera que se pudiera observar el comportamiento del grupo en dos momentos diferentes, y observar si el trabajo de aula en estos horarios permitía identificar diferencias en el desarrollo de las lecciones.

Una vez establecidos los criterios anteriores, en reunión con el director del centro educativo y con el personal docente de las asignaturas que cumplían estos criterios, se procedió a seleccionar los grupos de trabajo. A la reunión se convocó a docentes que, según el director y los docentes cumplían con los criterios. En esta reunión, se les explicó el objetivo de la investigación,

el tiempo y las técnicas que se utilizarían durante el trabajo de campo. Se seleccionaron seis docentes que impartían sétimo año y la asignatura de Estudios Sociales, ya que al momento tenía evidencia de que al terminar el primer semestre había un porcentaje de un 15 % de exclusión escolar.

Muestreo

Hecha la precisión del contexto y los sujetos participantes, la muestra se definió mediante el muestreo teórico por medio del cual quien investiga recoge, codifica y analiza su información, y decide qué datos recoger inmediatamente, después y dónde encontrarlos, a fin de desarrollar su teoría, tal como va surgiendo.

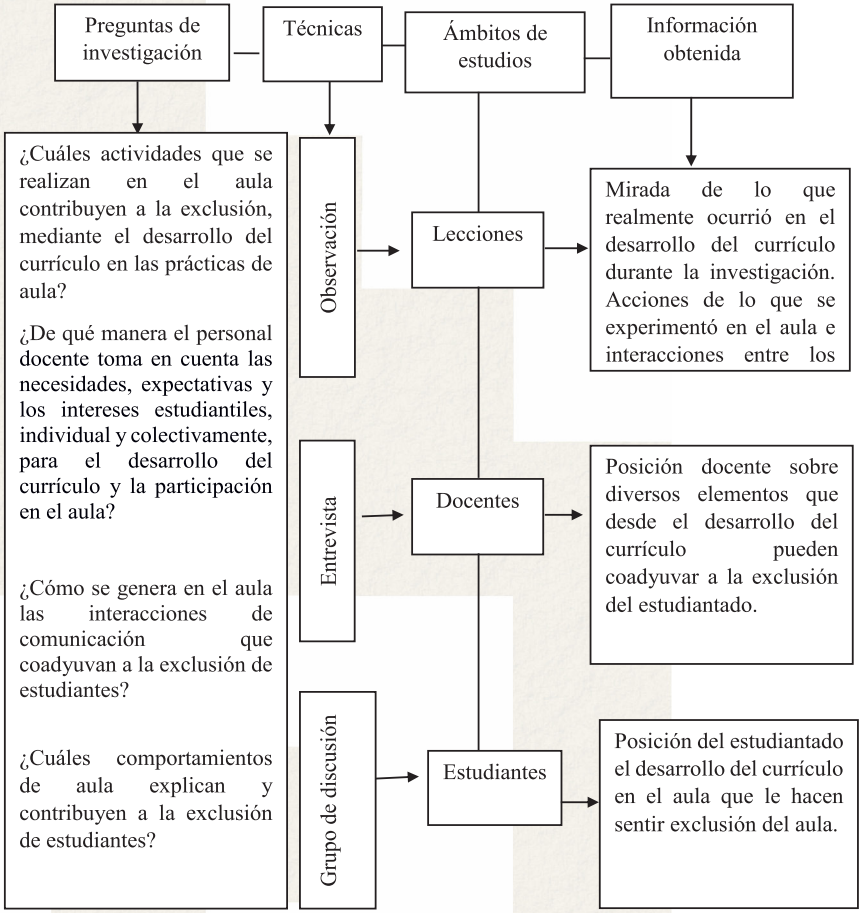
En este sentido, se inició el trabajo de campo con el propósito de que le permitiera generar tantas propiedades de categorías como fueran posibles. Esto ayudó a relacionarlas entre sí y con sus propiedades. Así el muestreo teórico se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Establecimiento de un marco conceptual inicial del desarrollo del currículo para registrar características y situaciones en estudio.
- Registro, codificación y análisis de la información que brindaron los sujetos participantes. Proceso recursivo del análisis.
- Decisión de recoger otros datos en el avance de la investigación.
- Nuevos casos para ahondar en los conceptos emergentes.

Fase II: recolección de información

En la fase de recolección de la información se utilizaron tres técnicas que se aplicaron en tres ámbitos, finalmente, se recolectó la información, tal y como se presenta en la figura 3.

Figura 3. Proceso y técnicas para recolectar la información en el estudio



Elaboración propia, 2020.

Tal y como se expuso en la figura 3, las tres técnicas permitieron recolectar la información, estas técnicas responden a las preguntas que guiaron el estudio: se utilizó la observación, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. El conjunto de estas técnicas permitió recoger los datos desde la propia realidad en la que se llevó a cabo el desarrollo del currículo con los sujetos participantes directos del estudio en la práctica de aula. La información obtenida en el trabajo se orientó al análisis y la formulación de una aproximación teórica sobre el hecho educativo estudiado: desarrollo del currículo-exclusión escolar. Es necesario destacar que, para la elaboración de las guías de observación, de entrevista y grupos de discusión, se establecieron nodos problemáticos que consideran los aspectos necesarios para identificar aspectos relevantes.

Tabla 6. Nodos problemáticos para identificar información a partir de las técnicas

Técnicas	Nodos problemáticos
Observación participante	Lenguaje de los docentes Interacciones entre los docentes y estudiantes y estudiantes entre sí Normas, acciones y actividades Códigos Manifestaciones y reacciones de los docentes y estudiantes Gestualidades: de los docentes y estudiantes
Entrevista en profundidad	Actividades que realizaron los docentes Conocimiento sobre la realidad del estudiantado Expectativas sobre el estudiantado
Grupo de discusión	Percepción de estudiantes sobre las lecciones Opinión sobre la forma en que los docentes se dirigen al grupo Sentimientos con respecto a la comunicación e interacción en el aula

Fuente: elaboración propia 2022

Socialización de las guías utilizadas para las técnicas

El proceso de socialización de las guías para recolectar la información cumplió con los requerimientos que permiten obtener datos confiables y validos una vez que se aplique el instrumento adecuado a las poblaciones estudiantiles a las que van dirigidos. Estas guías fueron socializadas con personal experto y, en segundo lugar, mediante la aplicación piloto en un grupo con características similares a la población del estudio. Con este proceso se buscó que estas guías estuvieran orientadas hacia las preguntas de la investigación y los nodos problemáticos. Con respecto al grupo especialistas, participaron dos personas de España que han trabajado el desarrollo del currículo en el aula en relación con el género, y tres costarricenses con amplia experiencia en el desarrollo de lecciones y el uso de metodología cualitativa.

El primer criterio de socialización se llevó a cabo con el grupo de expertos, así, se seleccionaron cinco jueces a quienes, se les solicitó por escrito, su acuerdo en formar parte de este grupo. En este caso, la selección se hizo según el conocimiento en el tema, la experiencia como docentes de secundaria y experiencia en investigación. El propósito de utilizar el juicio de personas expertas consistió en establecer criterios sobre las guías para recolectar la información; según sus recomendaciones las guías se depuraron y corrigieron para su aplicación final.

El segundo criterio de socialización fue aplicar las guías de cada técnica en dos grupos con características similares al espacio donde se realizó el estudio final, en esta etapa, se llevaron a cabo cuatro sesiones; esto, con el

objetivo de valorar el entendimiento y la comprensión de las preguntas y las palabras utilizadas. Una vez superado este proceso de ajustes de las guías, se procedió a su aplicación en el trabajo de campo de la investigación final.

Técnicas de recolección de información mediante Teoría Fundamentada

La técnica de recolección en estudios cualitativos, como es la utilización de la Teoría Fundamentada permite utilizar la observación participante, la entrevista en profundidad y los grupos de discusión, entre otras técnicas que buscan adentrarse en las relaciones cotidianas que se generan en espacios particulares como lo es el aula escolar.

Observación participante: lecciones

La técnica de la observación permitió obtener una visión de lo que ocurrió en el contexto del aula durante el desarrollo del currículo en los grupos de estudio escogidos para la investigación. Así, de acuerdo con Flick (2007), esta técnica tiene dos momentos esenciales para su realización. El primero posibilita la realización de observaciones focalizadas, las cuales se concentran en aspectos relevantes según las preguntas que guían el estudio. El segundo momento es una fase final de la observación, cuando se supone que se dado el análisis se logra la saturación teórica.

Las observaciones "En condiciones ideales, la observación comienza en el momento en que el investigador entra en el entorno de campo donde se esforzará por poner a un lado todas las ideas preconcebidas y o dar nada por supuesto" (Angrosino, 2007, p. 61). Igualmente, con esta técnica, se registran las actividades e interrelaciones de los sujetos participantes de la investigación, específicamente, lo que ocurre durante el desarrollo del currículo en las lecciones.

Para el registro de los datos, se realizaron veinticuatro observaciones; con un tiempo de duración de ochenta minutos cada una de ellas; estas se realizaron en horarios tanto de la mañana, así como en horarios de tarde. En este proceso, se contó con una guía en la que se detallan los aspectos por observar, específicamente, todo lo que se realizaba en las clases y que se generaba mediante el desarrollo del currículo. Entre los puntos que contenía la guía, se señala lo relativo a: ¿Cuál es el entorno particular del aula? ¿Qué características se manifestaron en las interacciones de los sujetos participantes? ¿Qué tipo de comunicación se visualizó entre hablantes? ¿Cuál fue el papel del estudiantado? ¿Qué comportamientos se generaron durante las clases? ¿Qué tipo de lenguaje gestual realizaba la docente y sus estudiantes?

Además, se contó con un cuaderno de campo, el cual tenía un formato adecuado para registrar las acciones que se realizaron durante las entrevistas como es el encabezamiento del instrumento, considerando elementos de registro como la fecha, el lugar y el momento de la observación, y un espacio de notas de relevancia al margen de lo observado. Este proceso consistió en registrar el mayor número de detalles ocurridos entre los docentes y el estudiantado y entre estudiantes. Para registrar las participaciones se utilizaron códigos, de manera que se guardó la confidencialidad tanto de los docentes, así como de estudiantes.

Las notas relevantes sirvieron para comenzar el análisis, posteriormente, estas permitieron establecer preguntas para ahondar en las entrevistas que se hicieron a los docentes y en los grupos de discusión realizados con estudiantes. El uso de esta técnica permitió obtener una aproximación del desarrollo del currículo en las lecciones.

Entrevista en profundidad: docentes

La técnica de la entrevista en profundidad se aplicó a los docentes participantes de la investigación; como base se consideraron los patrones identificados durante las observaciones y los grupos de discusión con estudiantes, esto permitió tener mayor información sobre el hecho estudiado, en ese contexto de investigación. Por lo que la entrevista, se consideró como:

> Una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados, por una parte: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontaneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. (Kvale, 2011, p. 30)

Para llevar a cabo la recogida de información de los docentes, se realizaron doce sesiones de entrevista en profundidad, conforme avanzaba la investigación. Las entrevistas se realizaron en un espacio que permitió la concentración de los docentes y el equipo investigador. El tiempo utilizado para cada entrevista fue de entre sesenta y noventa minutos. Las entrevistas fueron grabadas mediante audio y se complementaron con notas tomadas directamente de lo que expresaban los docentes. Posteriormente, se siguió el proceso de transcripción de las respuestas, tal y como lo propone la Teoría Fundamentada.

En la aplicación de esta técnica, se comenzó con una introducción explicando lo que se pretendía con estas entrevistas, se informó el objetivo de la investigación y sobre la utilidad de grabar las entrevistas, asimismo, se continuó con la indicación de preguntas generales, previamente preparadas

y escritas para dirigir la entrevista, sin que estas fueran estructuradas o del todo abiertas. Una vez que pasó este primer punto, se indicaron los temas o preguntas relevantes para el objetivo previsto.

Las preguntas planteadas, estaban en relación con las temáticas de: planificación de las lecciones, el clima de aula durante el desarrollo de las lecciones, la comunicación verbal y no verbal que se genera durante el desarrollo de las lecciones y las incidencias que podría tener el currículo en la exclusión escolar.

Estas temáticas fueron explicitadas con algunas preguntas generadoras y otras que fueron surgiendo durante la entrevista, ya que esa información era pertinente para profundizar en el tema de interés. El equipo investigador, se mantuvo pendiente de las respuestas por si se presentaba algún desvío reorientar y retomar lo consultado, según el interés del estudio, ya que se requería registrar las experiencias cotidianas que se presentan en el aula cuando se desarrollaban sus lecciones (Kvale, 2011).

Grupo de discusión: estudiantes

La técnica del grupo de discusión resultó de interés, pues permitió obtener datos relevantes para la investigación, debido a que se planteó reconocer los puntos de vista, opiniones y experiencias sobre cómo el estudiantado concebía el proceso que se realizaba en las aulas durante el desarrollo del currículo.

Esta técnica fue orientada a la captura de material de la vida real en ambientes sociales, por lo que el grupo de discusión se utilizó para “profundizar en expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que tienen que ver o que están directamente involucradas en la realidad socioeducativa que queremos investigar” (Gurdián, 2010, p. 210). En ocasio-

nes, los grupos de discusión, como lo señala Barbour (2013), actúan como foros en donde las personas se preocupan por un tema específico, y permiten formular soluciones potenciales, aunque inicialmente ese no fuera el propósito.

Un elemento importante en el desarrollo de esta técnica es la elaboración de una guía temática, así como el posicionamiento de la persona investigadora y que a su vez actúa como moderadora en la discusión, porque con estos dos elementos se logra abarcar las ideas sobre las construcciones sociales, contradicciones, distinciones o salvedades que las personas participantes expresan en sus participaciones.

La conformación de los grupos de discusión, no se hicieron con criterios estadísticos, ya que se consideró los estudiantes que formaron parte de la investigación. La información se registró mediante la grabación de audio. Para esto, se cumplió con los requerimientos y permisos necesarios solicitados de antemano a la aplicación de esta técnica. Además, se registraron notas por escrito, de manera que con los datos recabados se llevó a cabo el análisis desde las perspectivas de los estudiantes.

Para el desarrollo de esta técnica, se conformaron ocho grupos de discusión, para cada uno de ellos, se seleccionaron cinco estudiantes participantes, de manera que pudieran informar en alguna de las sesiones establecidas. Las preguntas fueron iguales para todas las sesiones en la que se encontraban los estudiantes en esta técnica. Las reuniones, se realizaron en un espacio adecuado, con el propósito de que el estudiantado estuviera concentrado en la actividad, sin ruidos u otras personas que no permitieran lograr realizar la técnica y obtener los datos de los participantes. El tiempo

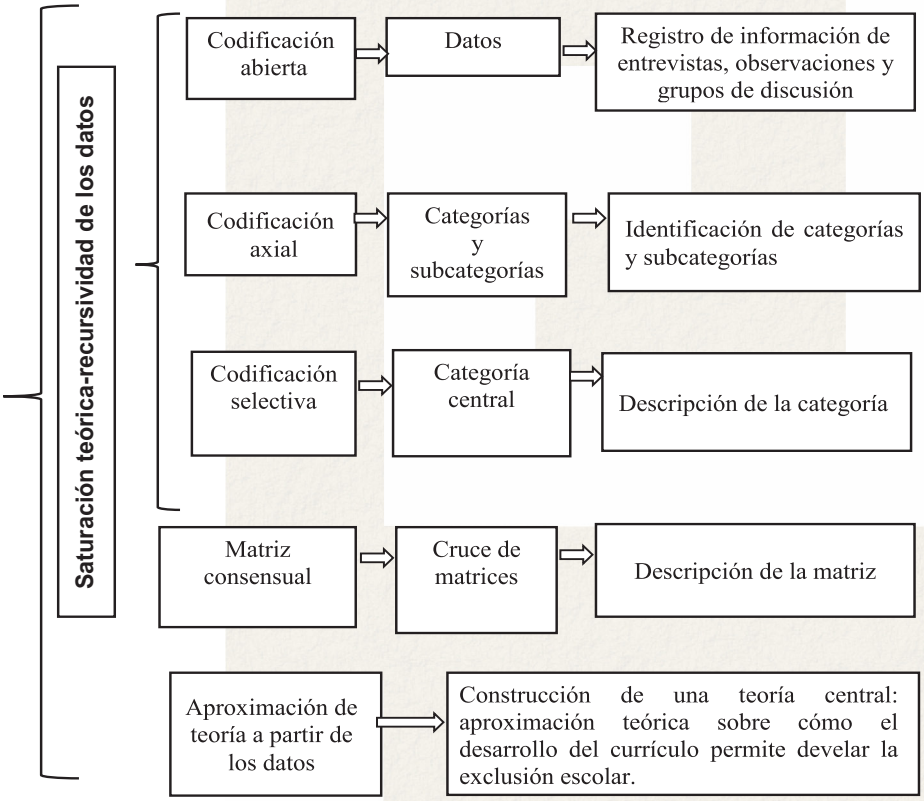
utilizado para realizar las sesiones de los grupos focales fue de 60 minutos cada una de ellas.

Mediante el uso de esta técnica se registró las opiniones, expresiones y reflexiones acerca de la incidencia del lenguaje y la forma cómo se expresa la docente en las lecciones. Además, se exploraron los hechos, situaciones, actitudes, relaciones y actividades que permitió reconocer lo que ocurrió en el aula, desde la perspectiva del grupo de estudiantes. Finalmente, se sistematizó la información de lo que ocurre en la práctica de aula, para llevar a cabo la indagación de la incidencia que tiene el desarrollo del currículo en las prácticas de aulas, en referencia con la exclusión.

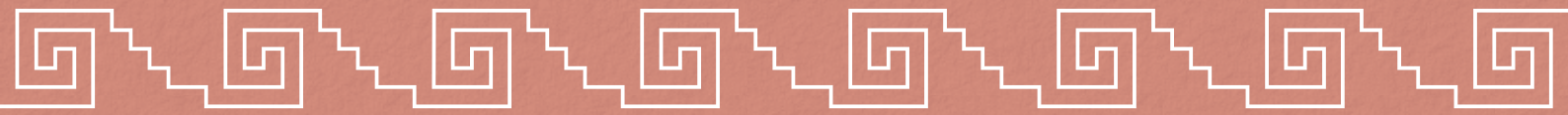
Fase III: Recorrido del análisis de los datos desde la Teoría Fundamentada.

La Teoría Fundamentada se configura en la codificación abierta, la codificación axial, la codificación selectiva y la matriz: condicional/ convencional y, a partir de estos análisis se establece una aproximación teórica de la temática indagada. Figura 4.

Figura 4. Recorrido del análisis desde la Teoría Fundamentada



Fuente: elaboración propia 2022

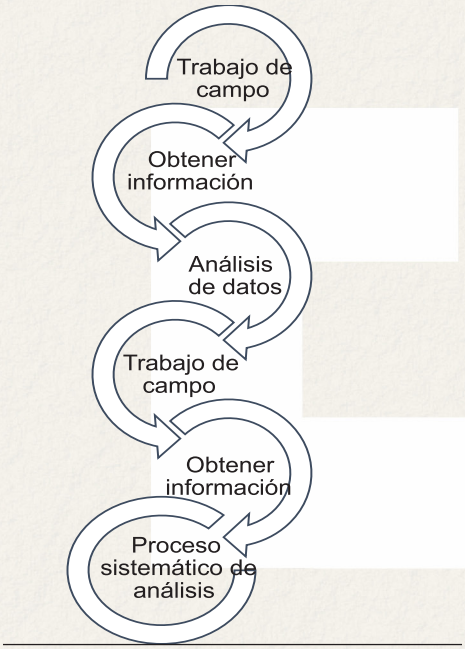


CAPÍTULO IV

CONFIGURACIÓN DE LAS ETAPAS DEL ANÁLISIS EN ESTUDIOS CON TEORÍA FUNDAMENTA

En correspondencia con el análisis de los datos, la configuración del análisis de datos en estudios con Teoría Fundamentada tiene un proceso recursivo (figura 5) en el que se establece la relación del trabajo de campo con la obtención de la información y, nuevamente el regreso al trabajo de campo para, finalmente, efectuar un análisis sistemático.

Figura 5. Proceso recursivo del análisis de los datos



Fuente: elaboración propia con base en Creswell (2007)

El proceso de sistematización de los datos se inició con la inmersión del equipo investigador en el desarrollo del trabajo de campo es acción permitió realizar los primeros análisis con los datos recabados. Posteriormente, nuevamente, se hace una inserción en el campo, con la intención de recabar mayores evidencias, considerando las técnicas se llevó a cabo un registro de datos, lo cual permitió identificar aspectos repetidos, así que, una vez alcanzada la saturación teórica, se procede al retiro del campo estudiado y, con ello establecer el análisis detallado de la información, cumpliendo con el proceso sistematizado de los datos.

Codificación Abierta

De acuerdo con Corbin y Strauss (2002), el análisis de los datos, se inicia con la codificación abierta. En esta etapa, la conceptualización permite llegar a la clasificación, en la cual se establece un proceso en el que se descomponen los datos en incidentes, ideas, acontecimientos y actos discretos a los que posteriormente se les asigna un nombre que los represente o reemplace.

En esta etapa, se realiza un proceso de forma manual, o por medio de algún paquete de análisis cualitativo, para analizar los datos recolectados; mediante las entrevistas en profundidad realizadas con los docentes, con la información obtenida mediante las guías de las observaciones de las lecciones y los datos generados de las sesiones de grupo de discusión con estudiantes.

El proceso realizado cumple con los requerimientos que conlleva la codificación abierta. Primeramente, se registraron manualmente, línea por línea, los datos obtenidos, considerando manifestaciones, palabras o frases de los participantes y, por último, la definición de los códigos preliminares.

Codificación Axial

La segunda etapa fue la codificación axial, siguiendo a Corbin y Strauss (2002), se debe tener presente los dos niveles de explicaciones: en primer lugar, las palabras que son usadas por los participantes y, en segundo lugar, las conceptualizaciones hechas de esas palabras. Esto permite responder a los cuestionamientos planteados en el estudio. Estas preguntas permiten comprender por qué sucede este hecho educativo, dónde sucede, cuándo sucede y qué resultados se obtienen.

En principio, se trabaja con los códigos establecidos en la codificación abierta, por lo que se reagrupan nuevas formas, originando los códigos conceptuales.

Posteriormente, se reorganizan estos códigos en un nivel mayor de abstracción, acción que favorece la formación de subcategorías al permitir conexiones (explicaciones precisas de los hechos en la escena social).

El análisis realizado presenta un movimiento circular de los datos, en el que los códigos preliminares pasan a formar parte de los códigos conceptuales y estos a subcategorías y categorías, con el propósito de formar explicaciones precisas y completas sobre la exclusión escolar que pudiese resultar del desarrollo del currículo.

Codificación selectiva

En la etapa de la codificación selectiva, se integra y refina la teoría, generando la saturación teórica, la cual permite el punto de la construcción de la categoría, mediante las propiedades, dimensiones o relaciones surgidas durante el análisis realizado.

Para la depuración de los datos se establece una categoría central sobre cómo el desarrollo del currículo permite develar la exclusión escolar. Además, se lleva a cabo la sistematización e interconexión, mediante la organización apropiada de códigos, categorías y subcategorías que permiten visualizar la categoría central surgida de las asociaciones establecidas.

En esta etapa se hace una reducción de los datos de muchos casos a conceptos para convertir conjuntos de afirmaciones de relación que son utilizados para explicar, en un sentido general, lo que ocurre en el aula, mediante el desarrollo del currículo y sus incidencias en la exclusión escolar.

Matriz consensual

La matriz consensual ubica el fenómeno en el contexto. Lo relevante es que se pueda construir un relato sistemático, lógico e integrado en donde

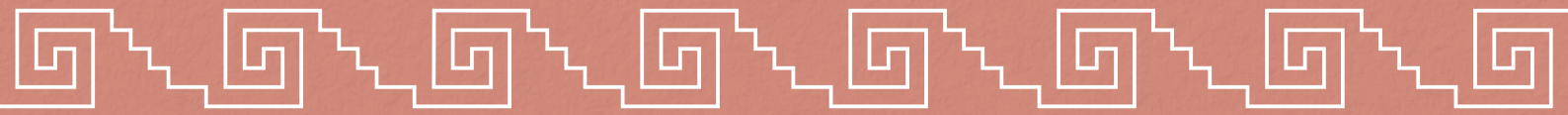
se pueden develar las relaciones entre los acontecimientos y fenómenos significativos que permiten explicar esto como un factor de exclusión. Por eso en la construcción:

> Es importante que se comprenda de la mejor forma posible el fenómeno investigado, lo cual significa ubicarlo en un contexto o en el rango total de las condiciones macro/micro en el cual está inmerso y rastrear las relaciones de las acciones/interacciones subsiguientes hasta llegar a sus consecuencias (Corbin y Strauss, 2002, p. 199).

La utilización de la Teoría Fundamentada, en la investigación, permite explicar lo que ocurre en el contexto en el que se realizó el hecho educativo, considerando el desarrollo del currículo, en el cual se evidenciaron las actividades de aula, el registro de expresiones orales, gestuales y escritas, así como la interacción que se estableció entre los docentes con estudiantes y estudiantes entre sí.

El análisis expone los resultados en el que se consideran los elementos que presupone la Teoría Fundamentada como método de investigación para generar una aproximación teórica que aporte al estudio de la exclusión de estudiantes mediante el desarrollo del currículo.

Para responder al ámbito de la problemática identificada, al objetivo y las preguntas planteadas, se presenta el análisis de lo que ocurrió en el desarrollo del currículo, según los datos obtenidos en la observación de las lecciones, los datos registrados en las entrevistas a los docentes y los grupos de discusión con el estudiantado. De manera que se propone una aproximación teórica que permita revelar cómo el progreso del currículo permite develar la exclusión de estudiantes desde lo ocurrido en las aulas.



CAPÍTULO V
TRATAMIENTO SISTEMÁTICO DE LOS DATOS: GENERACIÓN DE LAS SUBCATEGORÍAS

El tratamiento sistemático de los datos hace el recorrido de las etapas de la Teoría Fundamentada, tal y como se presentó anteriormente, para el registro de las diferentes etapas. De manera que, en primer lugar, se expone la codificación abierta con los datos, tal como se generaron, elaborando una articulación de conceptos. En segundo lugar, se muestra la información mediante el proceso llevado a cabo en la codificación axial. De acuerdo con Corbin y Strauss (2002, p. 136), es el "proceso de relacionar las categorías a las subcategorías". Para ello, se procedió a integrar y refinar los temas claves obtenidos en la codificación abierta, lo cual permitió establecer relaciones entre las subcategorías y categorías, mediante el proceso de la codificación axial, selectiva y los matices establecidos con los datos obtenidos.

Mediante el uso de la Teoría Fundamentada, se buscó establecer cómo el desarrollo del currículo contribuye a la exclusión de estudiantes. La Teoría Fundamentada es una selección atinada para este estudio, ya que permitió indagar las experiencias del estudiantado y la de los docentes con respecto a los avances del currículo en el aula y cómo incide en la exclusión de estudiantes del sistema educativo. Las técnicas utilizadas permitieron registrar la información desde lo que se logró observar en las lecciones, los grupos de discusión con estudiantes y las entrevistas con los docentes que imparten lecciones en el espacio escolar estudiado.

En el análisis de los datos sobre el fenómeno en estudio, primeramente, se presenta la codificación abierta en la cual se transcribieron los datos, línea por línea, según las respuestas dadas por los sujetos participantes: los docentes en las entrevistas en profundidad y las de estudiantes mediante los grupos de discusión, así como las observaciones realizadas. De esta manera exponen las respuestas en relación con los nodos problemáticos de los cuales se partió para recoger la información: desde el posicionamiento de la docente, se enfatizó en las actividades que realizó en el desarrollo del currículo, el conocimiento sobre la realidad del estudiantado y las expectativas que tenía sobre el estudiantado.

Una vez expuesta esta información, se procedió a la identificación de las categorías, subcategorías y conceptos que emergieron de los datos analizados. En este proceso, se fueron haciendo comparaciones constantes de los datos. Clarificada esta etapa, se comenzó a expandir y densificar la teoría que empezaba a emerger, por tanto, se identificó el problema principal que se desarrolló en las prácticas áulicas, desde los aspectos progresivos del

currículo, las interacciones que se generaron en el contexto educativo y cómo los propios actores entienden este problema.

Procesos de codificación abierta, axial e interpretación: generación de procesos de exclusión desde los datos

La codificación abierta consistió básicamente en separar, frase por frase, el texto de las entrevistas en profundidad, la información generada desde el estudiantado y las lecciones observadas. Para el estudiantado resultó de interés conocer su percepción sobre la manera en que se dirigía la persona docente a todo el grupo y los aspectos emocionales inmersos en los procesos de la interacción que se generaban en las acciones comunicativas. De la docente fue interesante registrar lo que se derivaba del desarrollo del currículo en el aula. Las observaciones estaban dirigidas a recoger información que se manifestó durante las lecciones, tales como rutinas diarias de las clases y actividades. Además, se consideraba las expectativas de estudiantes en cuanto a lo que se formaba en las relaciones con los docentes. En general, se buscó información que revelara cómo el desarrollo del currículo en las clases evidenciara si la forma en que se estableciera en el espacio áulico contribuye a la exclusión escolar.

Para esta etapa se utilizó la rotulación, a fin de codificar segmentos referidos a un mismo tema, así, se seleccionó la asociación de cada concepto referido a un color, correspondiente con una categoría y subcategoría concreta; para ello se utilizaron los memorandos establecidos durante la recolección de la información que se registró en matrices generadas a partir de los datos, tal como lo señalan Corbin y Strauss (2002), quienes manifiestan que la elaboración de estas matrices permitiría identificar las categorías emergentes del estudio, el primer aspecto, corresponde a la información que

conforma la codificación abierta, seguidamente, los elementos que permiten registrar la codificación axial y, por último, la interpretación a partir de la cual se conforman las categorías emergentes.

Entrevista a docente

La codificación abierta, axial e interpretación de las entrevistas a docentes permitió identificar las categorías emergentes, una vez realizada la comparación de la información analizada (tablas 7, 8 y 9). La tabla 6 de doble entrada, expone la codificación abierta desde los datos de la docente, en la primera entrada, se especifica una secuencia de números del registro observado y la segunda entrada hace referencia a las entrevistas.

Tabla 7. Codificación abierta de la entrevista en profundidad a docentes: Matriz factual

Línea	Referencia de la entrevista
16	Desde principio de año se les establece cuales son los lineamientos como
17	se va a trabajar en el aula, y cuando realizo las actividades. El trabajo lo
18	reviso en forma individual para saber quién lo terminó y asignarles un
19	sello.
20	Constantemente llamo la atención fuertemente a los estudiantes
21	indisciplinados, cuando los estudiantes se portan mal, simplemente digo,
22	se terminó el asunto pasamos al tema siguiente.
23	Así cuando reaccionan de forma negativa es que yo reacciono en forma
24	fuerte.
25	Por eso el tono de voz debe ser claro y firme, donde las instrucciones
26	lleguen a todos que manifieste autoridad si así lo requiere.
27	Los estudiantes son bastante apáticos y dependientes de uno, hay que
28	estarles diciendo que tienen o retomen que hacer.
29	

Fuente: elaboración propia 2022

La tabla 8 de doble entrada, expone la codificación axial desde los datos de la docente, en la primera entrada, se especifican las subcategorías y la segunda entrada hace referencia a lo registrado en la entrevista.

Tabla 8 Codificación axial de la entrevista en profundidad a docentes: Identificación de subcategorías

Subcategorías	Referencia de la entrevista
Instrucciones iniciales del curso lectivo	Desde principio de año se les establece cuáles son los lineamientos, cómo se va a trabajar en el aula y cuándo realizo las actividades.16-17
Forma de revisión de trabajos en la clase	El trabajo lo reviso en forma individual para saber quién lo terminó y asignarle un sello 18-19
Forma de dirigirse al grupo	Constantemente llamo la atención fuertemente a los estudiantes indisciplinados, cuando los estudiantes se portan mal, simplemente digo, se terminó el asunto pasamos al tema siguiente. 20-21-22
Reacción ante comportamiento de estudiantes	Así cuando reaccionan de forma negativa es que yo reacciono en forma fuerte.23-24
Expresión ante el grupo	Por eso el tono de voz debe ser claro y firme, donde las instrucciones lleguen a todos que manifieste autoridad, si así lo requiere. 25-26-27
Opinión sobre los estudiantes	Los estudiantes son bastante apáticos y dependientes de uno, hay que estarles diciendo que tienen o retomen que hacer. 28-29

Fuente: elaboración propia 2022

La tabla 9 de doble entrada, expone la matriz inferencial desde los datos obtenidos con los docentes, en la primera entrada, se presentan los datos y la segunda entrada hace referencia a la interpretación.

Tabla 9. Interpretación de los datos de la entrevista en profundidad a docentes: Matriz inferencial

Datos	Interpretación
Instrucciones	Establece instrucciones cuando inicia el curso lectivo, y durante las actividades que se llevan a cabo en el aula.
Dirección ante el grupo	Directiva y fuerte ante el comportamiento del grupo.
Expectativa del grupo	Muestra expectativas poco favorables del estudiantado.
Forma de dirigirse al grupo	Se dirige al grupo con autoridad y firmeza.
Actividades en el aula	Marca una pauta de forma igual durante el desarrollo de las clases.

Fuente: elaboración propia 2022

Grupos de discusión

La codificación abierta, axial e interpretación de los grupos de discusión permitió identificar las subcategorías, una vez realizada la comparación de la información analizada (tablas 10, 11 y 12).

La tabla 10 de doble entrada, expone la codificación abierta desde los datos de los estudiantes, en la primera entrada, se especifica la secuencia del registro observado y la segunda entrada hace referencia a lo registrado en los grupos de discusión.

TAbla 10. Codificación abierta de los grupos de discusión con estudiantes: Matriz factual

Línea	Referencia grupos de discusión
8	La profesora hace mal gesto cuando uno no termina el trabajo. En la
9	mayoría de las lecciones contestamos un cuestionario. En ocasiones
10	siento que me va a reganar o algo así, algunos sentimos temor. Cuando
11	no terminamos los trabajos siento un poco de vergüenza cuando revisa el
12	trabajo y no lo tengo, y aunque la profesora pregunte no participo porque
13	se burlan de mí. Casi nunca se le pone atención a lo que dice la profesora,
14	yo siento que algunas clases son muy aburridas. Uno se desmotiva cuando
15	la profesora se dirige de forma diferente a los que hablamos en clases.
16	Si uno pregunta algo, contesta ya expliqué, no moleste.

Fuente: elaboración propia 2022

La tabla 11 de doble entrada, expone la codificación axial desde los datos de los estudiantes, en la primera entrada se presentan las subcategorías y en la segunda entrada se hace referencia a los grupos de discusión. Este proceso, permite hacer una relación con la información generada por los estudiantes, así como la conformación de las subcategorías.

Tabla 11. Codificación axial de grupos de discusión con estudiantes: Identificación de subcategorías

Subcategorías	Referencia grupos de discusión
Gestos de la docente	La profesora hace mal gesto cuando uno no termina el trabajo.8
Trabajo en las lecciones	En la mayoría de las lecciones contestamos un cuestionario. 8-9
Regaños por parte de la profesora	En ocasiones siento que me va a regañar o algo así, algunos sentimos temor. 9-10
Sentimiento ante lo que realiza en el aula	Cuando no terminamos los trabajos siento un poco de vergüenza cuando revisa el trabajo y no lo tengo. 10-11
Intervención en el aula	Y aunque la profesora pregunte no participo porque se burlan de mí. 12-13
Forma en que percibe las clases	Casi nunca se le pone atención a lo que dice la profesora, yo siento que algunas clases son muy aburridas.13-14
Diferenciación entre estudiantes	Uno se desmotiva cuando la profesora se dirige de forma diferente a los que hablamos en clases. 13-14-15
Atención de la docente ante consultas.	Si uno pregunta algo, contesta ya expliqué, no moleste. 16

Fuente: elaboración propia 2022

La tabla 12 de doble entrada, expone la matriz inferencial desde los datos obtenidos en los grupos de discusión, en la primera entrada, se presentan los datos y en la segunda entrada, se hace referencia a la interpretación.

Tabla 12 Interpretación de los datos obtenidos en los grupos de discusión con estudiantes: Matriz inferencial

Datos	Interpretación
Emociones	Existen sentimientos de vergüenza, temor y miedo entre estudiantes.
Gestualidad	Forma de actuar de la docente ante los estudiantes.
Percepción de las lecciones	Desmotivación por la forma en que perciben las lecciones.
Participación	Participan muy poco debido a la atención que reciben de la docente.
Trato	Indican que el trato que reciben entre estudiantes es diferente entre estudiantes que logran terminar sus tareas y quienes no lo logran.

Fuente: elaboración propia 2022

Observaciones

La codificación abierta, axial e interpretación de las observaciones permitió identificar las categorías emergentes, una vez realizada la comparación de la información analizada (tablas 13, 14 y 15).

La tabla 13 de doble entrada, expone la codificación abierta desde los datos observados, en la primera entrada, se especifica una secuencia de números según el registro observado y la segunda entrada hace referencia a las observaciones.

Tabla 13. Interpretación de los datos obtenidos en las observaciones de lecciones: Matriz factual

Línea	Referencia observaciones
1	Las lecciones observadas iniciaron con pasar lista y hacer comentarios sobre la
2	ausencia de estudiantes que constantemente faltaron al inicio de las lecciones,
3	se enfatizó en que la ausencia de determinado estudiante era mejor pues así se
4	podía desarrollar la clase. Algunos estudiantes no contestaban y otros
5	estudiantes entraban posterior a que se pasaba lista. La profesora pedía orden o
6	hacía silencio para iniciar o continuar con la lección. De inmediato la profesora
7	indicaba lo que debían realizar en las lecciones, lo observado permite indicar
8	que durante las clases los estudiantes debían contestar un cuestionario sobre el
9	tema que se trabajaba. En el desarrollo del currículo no hubo actividades que
10	evidenciaran un inicio hacia la temática, un desarrollo y un cierre de lo tratado
11	en la clase; en donde se siguiera un patrón que permitiera un ambiente en el
12	cual se le diera seguimiento al tema trabajado en las lecciones anteriores. Los
13	estudiantes indicaban que no sabían que hacer, la docente les indicaba que
14	dejaran el espacio y continuaran. Durante el trabajo que los estudiantes hacían
15	la docente salía del aula, momento en que los estudiantes se levantaban y hacían
16	ruidos y se paseaban por el aula. La docente aclaraba duda a los estudiantes que
17	cumplían con lo indicado, a estos estudiantes la docente les demostraba mayor
18	afectividad y mejor relación. Durante las observaciones se registró que en las
19	clases se generaron comentarios de la docente en relación con que ella tenía
20	pocas esperanzas de que algunos alumnos no lograrían terminar con éxito el año
21	escolar.

Fuente: elaboración propia 2022

La tabla 14 de doble entrada, expone la codificación axial desde los datos observados, en la primera entrada, se presentan las subcategorías y en la segunda entrada, se hace referencia a las observaciones.

Tabla 14. Codificación axial de las observaciones: Identificación de subcategorías

Subcategorías	Referencia observación
Procedimientos de clases	Las lecciones observadas iniciaron con pasar lista y hacer comentarios sobre la ausencia de estudiantes que constantemente faltaban. 1-2-3
Ausencia de estudiantes	Se enfatizó en que la ausencia de determinado estudiante era mejor, pues así se podía desarrollar la clase. 3-4
Entrada tarde a clases	Algunos estudiantes no contestaban y otros estudiantes entraban posterior a que se pasaba lista. 4-5
Modo de actuar de la docente ante el desorden	La profesora pedía orden o hacía silencio para iniciar o continuar con la lección. 6-7
Trabajo asignado	De inmediato la profesora indicaba lo que debían realizar en las lecciones. Lo observado permite indicar que, durante las clases, los estudiantes debían contestar un cuestionario sobre el tema que se trabajaba. 6-7-8-9
Desarrollo de la clase	En el desarrollo del currículo no hubo actividades que evidenciaran un inicio hacia la temática, un desarrollo y un cierre de lo tratado en la clase; en donde se siguiera un patrón que permitiera un ambiente en el cual se le diera seguimiento al tema trabajado en las lecciones anteriores. Los estudiantes indicaban que no sabían qué hacer, la docente les contestaba que dejaran el espacio y continuaran. 9-10-11-12-13-14
Salidas de la docente durante las clases	Durante el trabajo que los estudiantes hacían, la docente salía del aula, momento en que los estudiantes se levantaban y hacían ruidos y se paseaban por el aula. 14-15-16
Relaciones con estudiantes	La docente aclaraba dudas a los estudiantes que cumplían con lo indicado, a estos estudiantes la docente les demostraba mayor afectividad y mejor relación. 16-17-18
Manifestaciones sobre estudiantes	Durante las observaciones se registró que en las clases se generaron comentarios de la docente en relación con que ella tenía pocas esperanzas de que algunos alumnos lograran terminar con éxito el año escolar. 19-20-21

Fuente: elaboración propia 2022

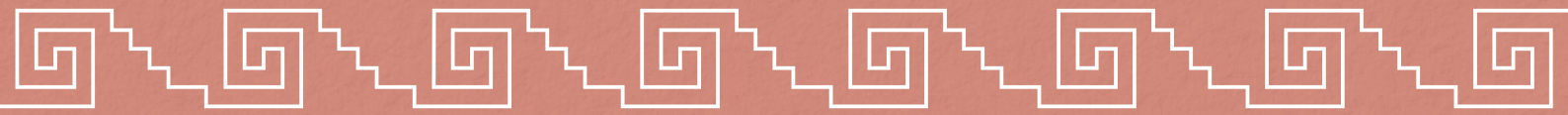
La tabla 15 de doble entrada, expone la matriz inferencial desde los datos observados, en la primera entrada, se presentan los datos obtenidos y la segunda entrada hace referencia a la interpretación.

Tabla 15. Interpretación de los datos de las observaciones de lecciones: Matriz inferencial

Datos	Interpretación
Rutinas diarias	Indicación de acciones para el desarrollo de las lecciones.
Ausentismo	Ausencia de estudiantes a las lecciones y la docente por espacios de tiempo.
Expectativas de la docente sobre estudiantes	Expresión de comentarios negativos relacionados con expectativas negativas sobre estudiantes.
Comunicación establecida durante el desarrollo de las lecciones	Interacciones en el desarrollo del currículo.
Actividades en la clase	Forma que evidencia ausencia de seguimiento ante el desarrollo de las lecciones anteriores con lo que iba sucediendo en los demás temas.

Fuente: elaboración propia 2022

El análisis de las matrices permite establecer un proceso de la configuración de las subcategorías y de las categorías emergentes del estudio las cuales evidencian una relación estrecha en función de lo que sucede en las lecciones cuando se desarrolla el currículo y como este se repercute en la exclusión escolar, motivo por el cual la población estudiantil, puede seguir repitiendo los ciclos de exclusión tanto de su familia, así como en sus comunidades.



CAPÍTULO VI

CONFORMACIÓN DEL PROCESO DE GENERACIÓN DE CATEGORÍAS EMERGENTES: LA EXCLUSIÓN DE ESTUDIANTES DESDE EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO

La conformación de categorías emergentes relacionadas con el desarrollo del currículo en las clases surge del proceso de triangulación en el cual se consideraron los datos obtenidos en las técnicas utilizadas (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, y observaciones de lecciones), y en su posterior análisis de matrices.

Subirats, Gomà Brugué (2005) señalan que la exclusión social, se enmarca en aspectos tales como los siguientes: la realidad como hecho que no es algo básicamente nuevo y se puede inscribir en la trayectoria histórica de las des-

igualdades sociales, el fenómeno como algo relativo e inscrito en actos y decisiones de agentes, es mucho más que un proceso que una situación estable. De forma que la exclusión social no se explica con arreglo a una sola causa, ni tampoco sus desventajas vienen solas, estas se presentan, en cambio, como un fenómeno poliédrico, formado por la articulación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas.

Propiamente en el ámbito educativo, de acuerdo con Luengo, Jiménez y Taberner (2009), los factores de exclusión se refieren al bajo nivel de formación recibido, al analfabetismo, al no dominio de idiomas extranjeros, al desconocimiento de la lengua, al abandono del sistema educativo sin la obtención de la titulación básica, a los índices de fracaso escolar, entre otros. Escudero (2005) manifiesta que los factores de exclusión en la educación son los siguientes: los aspectos personales y sociales de los estudiantes, considerando la salud y posibles discapacidades físicas y mentales, mal nutrición, residencia en el medio rural y población inmigrante, además, las características familiares como la estructura y composición familiar, también abarca la influencia del grupo de iguales, así mismo, las características de la comunidad de residencia. Otro aspecto lo constituye el entorno escolar como la organización y gestión de los centros en cuanto a coordinación, planificación, institucional, liderazgo y conexiones con el medio social y el contexto familiar donde juega un papel fundamental la orientación, el consejo, sus posibles modalidades y la atención a la diversidad. Por último, expone las políticas sociales y educativas como la ordenación del sistema escolar, la política curricular en la cual debe considerarse el diseño, los recursos, los materiales y los apoyos.

Los estudios que abarcan un nivel macro; relacionados con el ámbito de la exclusión en educación, ligeramente, consideran aspectos internos que suceden en el aula cuando se desarrolla el currículo en las lecciones. Sin embargo, estos referentes permiten ahondar en otros aspectos que se analizan en este estudio en relación con el desarrollo del currículo y lo que ocurre propiamente en el aula donde se realizó la investigación, así se presentan las categorías y subcategorías que emergen de la investigación.

Tabla 16. Subcategorías y Categorías emergentes de la investigación

	Categorías	Subcategorías
1	Flujo de la actividad de aula	Organización de las actividades. Formación de grupos de trabajo. Tareas.
2	Intervención pedagógica	Percepción de las actitudes en el desarrollo del currículo: docente, estudiantes. Trato desigual.
3	Interacción de comunicación	Comunicación en el aula.
4	Actuaciones de reconocimiento	Expectativas.
5	Acción administrativa	Posición unidireccional y acciones de control Directrices y normas.

Fuente: elaboración propia 2022

Flujo de la actividad de aula

La explicación de la exclusión escolar a partir del desarrollo del currículo, se especifican las categorías y las subcategorías que se construyeron, estas se apoyan en el referente teórico y lo empírico como resultado del estudio.

La primera categoría está referida al reconocimiento del flujo de la actividad de aula, es indispensable considerar que, al desarrollarse el currículo en las lecciones, el flujo de la actividad se constituye en un elemento que brinda información de cómo la utilización de las actividades propuestas al desarrollar el currículo puede coadyuvar a la exclusión de estudiantes. En esta categoría destacan tres subcategorías que brindan información notoria en la investigación realizada: organización de las actividades, formación de grupos y las tareas.

Núñez (2002) indica que en cada espacio donde hay intervención de docentes y estudiantes, las actividades deben establecerse como conjuntos complejos de acciones, las cuales deben estar pensadas en la realidad del espacio en el cual se llevan a la práctica, es así como en estas deben estar inmersos los mecanismos cognitivos de la población estudiantil.

Lo fundamental es que el flujo de las actividades sea parte relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, el flujo de las actividades representa un aspecto principal que debe evidenciar una secuenciación que se requiere para el desarrollo de las actividades y la conformación de los grupos que realizan las actividades escolares.

La organización de las actividades, según Viale (2011) debe trascender a la preocupación del dictado o lo que se va a decir; se debe buscar que el estudiantado tenga una actitud activa ante lo que debe realizar, esto requiere

que se busque un equilibrio entre estudiante, docente y las actividades que se planifican, de manera que este proceso, también implica considerar la organización y secuencia de los objetivos, los contenidos las actividades didácticas y la evaluación que realizan los docentes.

Además, en el flujo de las actividades, la formación de los grupos de trabajo tiene un papel fundamental, se espera que la actividad que se desarrolle permita al estudiantado lograr terminarla. Es decir, en la conformación del grupo que se hace en las clases, según Nazzaro y Strazzabosco (2003), se debe tener claro que sus integrantes deben comprender la actividad que se va hacer, debe nombrarse un líder y con la participación de todos los miembros, se debe aclarar en qué consiste la actividad y lo que cada quien aportará a la solución, según sus capacidades, de manera que en la ejecución del trabajo asignado se manifieste un orden y alcance óptimo de la actividad.

El planteamiento teórico anterior permite analizar el flujo de las actividades en relación con los elementos empíricos que se generaron en la investigación, por ello, el análisis considera las expresiones de la profesora, de sus estudiantes y equipo investigador, en función, de cómo se organizan las actividades y las tareas.

Organización de las actividades

En el aula, los docentes dirigen las clases de forma magistral, con directrices dirigidas hacia el estudiantado para realizar los trabajos asignados, básicamente, en las lecciones se estableció el mismo tipo de actividad. No hubo registros de actividades que marcaran un inicio, un desarrollo y un cierre final en procura de dar una consecución a los contenidos desarrollados en el aula. Así los docentes manifiestan que, cuando desarrollan el currículo

en el aula, por lo general, las actividades planificadas para el desarrollo de las lecciones buscan desarrollar perspectiva en los estudiantes, que tengan que pensar o analizar tomando en cuenta lo que ven o lo que escuchan diariamente, o bien, relacionar algo del pasado con acontecimientos actuales; además, de que se pueda ampliar el dominio de vocabulario específico, sin embargo, los estudiantes no permiten que se logre este propósito.

Igualmente, los docentes agregan que difícilmente uno puede hacer algo con treinta estudiantes, a veces ya a nivel individual es más fácil, pero, ya desde el grupo como tal es diferente. No todos los estudiantes comprenden igual, no todos van al mismo ritmo, hay algunos estudiantes que son fuertes ante esto y siguen adelante, pero, hay otros que no, y se debe continuar con el trabajo.

Al respecto, Fernández (2004) señala que abordar la tarea de la enseñanza desde un planteamiento curricular supone ampliar la perspectiva de análisis de la práctica docente, de tal forma que no se enfoque solamente en aspectos normativos y tecnológicos del proceso educativo, sino que contemple aspectos culturales, sociales e ideológicos que responden a la teoría curricular. Así, como ámbito de profesionalización, el desarrollo curricular requiere una reorientación, donde se observe la contextualización, un trabajo dinámico, en el cual se incorpore el carácter pedagógico, psicológico, epistemológico y social, de forma que la práctica de enseñanza y aprendizaje sea coherente para cada contexto particular.

La forma en que se organizaron las clases, desde la perspectiva del estudiantado, indican que no fueron atractivas, ni interesantes para lograr las actividades que se realizaron, ya que la mayor parte del trabajo, consistió en

resolver cuestionarios, de igual forma, señalan que hay estudiantes que no atienden las órdenes que dan los profesores, por eso prefieren escaparse de las lecciones, llegar tarde o no hacer nada, asimismo, revelan que cuando entran a clases hacen ruidos, hablan y juegan con los compañeros, porque las clases son muy aburridas.

Al considerar las expresiones de los docentes y lo expuesto por estudiantes, así como desde lo observado, se constató que los actores generaron situaciones que provocaron alteraciones en la organización de las actividades y un descontento tanto en estudiantes, como en de los docentes. Se registró que no se consideró lo que el estudiantado necesita. Ante este planteamiento, el grupo estudiantil demostró desinterés, el cual justifican con expresiones de que las actividades y las lecciones no son de su agrado, por lo que se puede indicar que no existe un interés hacia lo que los docentes planifican para desarrollar la lección.

Por su parte, Arguedas (2010) señala que estudiantes que presentan niveles bajos de participación muestran mayor apatía, por lo que pueden estar en riesgo de consecuencias adversas, reflejan comportamientos de desinterés en las clases y son quienes atienden en menor grado las indicaciones de sus docentes.

En este sentido, es indispensable lograr captar la atención y el interés estudiantil, ya que el contenido que se desarrolla en las lecciones no es lo fundamental, sino lo que está mediado por las estrategias, por lo que hay que considerar la utilidad del contenido del curso para el alumnado, técnicas para suscitar la curiosidad y motivarlo con ellas a aprender" (Alanís, 2011, p. 127).

Formación de grupos

La formación de los grupos de trabajo en el aula se realizó sin criterios que permitieran obtener un desarrollo adecuado, según las características de los estudiantes. Asimismo, se registró que las actividades, en su mayoría, los docentes escribían en la pizarra una serie de preguntas, otras veces les entregaba por escrito preguntas que los estudiantes debían contestar, y les indicaban que se formaran en grupos como los estudiantes quisieran, generalmente, se sentaban los mismos estudiantes, y se dedicaban a hablar, se reían, algunos estudiantes se mostraban aislados y en silencio, al finalizar las lecciones se les preguntaba si habían terminado el trabajo, así, la acción por parte de los docentes fue la asignación de sellos para controlar el trabajo realizado, al finalizar las actividades algunos expresaron que no entendían qué debían hacer, por lo que no pudieron terminar; los docentes indicaron que los estudiantes que querían hacer el trabajo lo hicieran en la casa, porque el tema se daba por visto.

La conformación de los grupos tal y como ocurrió en este espacio, demostró que la falta de criterios claros fue un aspecto que no funcionó en el alcance de los contenidos, de manera que permitiera al grupo de estudiantes lograr la comprensión de los temas, tal y como lo expresan que esa forma de trabajar no genera satisfacción, sino que esto se convierte en un momento de desorden y atraso en el trabajo que se hace en el aula.

Ante la conformación de los grupos de trabajo en el aula, “tres de las decisiones previas que debe tomar el docente son las referidas a cuántos miembros tendrá cada grupo de aprendizaje, cómo se distribuirán los alumnos en los distintos grupos y cuánto tiempo durarán los grupos” (Johnson,

Johnson y Holubec, 1999, p, 17). La intención de un trabajo es mantener una actividad que permita al estudiantado lograr el objetivo de esa tarea.

En sus expresiones, el grupo de estudiantes manifestó que la mayoría de los compañeros y compañeras no tenían un buen comportamiento y esto interrumpía las lecciones. A lo que manifestaron que quería que la conformación de los grupos fuera más ordenada y que los profesores explicaran mejor el trabajo en el grupo asignado, en silencio, con tranquilidad sin gritos y sin insultos. Porque siempre hay compañeros que hablan y molestan mucho y los profesores pasan pidiendo silencio y esto la hace enojar porque hay mucha interrupción en el aula. Hay otros estudiantes que hacen lo que dicen los profesores y eso molesta y genera problemas en el desarrollo de las lecciones.

Con respecto al desarrollo de las lecciones los docentes manifestaron que es difícil mantener la disciplina total, hay que estar llamando la atención constantemente para que trabajen. Estos grupos, son algo particulares, los puedo sentar a cinco pupitres uno de otro que siempre encuentran con quién no hacer nada. Por lo que se torna difícil el desarrollo de los temas en las lecciones, también indican los docentes que son estudiantes que no conocieron límites durante la escuela, ya que no respetan las condiciones de trabajo y durante la lección es una lucha constante.

Los estudiantes manifiestan que las llamadas constantes de atención de los docentes hacen que se sientan mal y con menor interés en seguir llegando a clases. Esto confirma que más que las llamadas de atención, es preciso considerar las características del estudiante, ya que:

> Pueden funcionar muy bien cuando hay una estructura organizativa en el aula y en el centro educativo donde las reglas estén claras,

> sean consistentes y cuando la organización del trabajo cotidiano tenga un fluir suave, con rutinas establecidas y en donde se preste atención a la forma en que se administran las excepciones propias del trabajo docente. (Cubero, 2002, p. 2).

Los docentes y estudiantes indicaron que el trabajo que se realizó, en su mayor parte fue en grupos, sin criterios y con una formación en la cual no se valoraron las características del grupo de estudiantes. Esto generó poco compromiso en el estudiantado y no lograban hacer el trabajo.

Al respecto, Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan que antes de llevar a cabo una distribución de estudiantes en los grupos debe mediar el criterio docente, puesto que para concretar esa distribución, debe decidir si los grupos de aprendizaje deberán ser homogéneos o heterogéneos, de manera que con cada conformación de grupo se tenga la claridad del objetivo que se persigue para el tratamiento del contenido y las interacciones estudiantiles: el apoyo a estudiantes aislados, estudiantes que pueden ser líderes y la incorporación de estudiantes que, generalmente, no trabajan cuando no son tomados en cuenta.

En tanto, que las actividades planeadas para ser aplicadas en las aulas, “el trabajo en subgrupos no garantiza que el estudiantado interactúe entre sí, puesto que debe de ir acompañado de una correcta estrategias didáctica que promueva, que realice las actividades a partir de sus interacciones comunicativas” es decir, se debe replantear la organización tradicional, con miras a fomentar que los espacios del aula sean aprovechados de la mejor manera, para que los actores del aula se sientan interesados durante las lecciones (Clares, 2018, p. 190).

Tareas

Las tareas son referidas a todas las actividades que se realizan en el desarrollo de las clases, además, de las que se asignan para ser trabajadas fuera de ellas. En relación con las tareas asignadas por parte de los profesores, se registró que los estudiantes en su mayoría, no realizaron lo que se les asignó, pues cuando los profesores solicitaban las tareas para revisar muy pocos estudiantes la presentaron, así los profesores indicaban con esmero que recordaran que esto tenía puntos para la nota final. No obstante, la revisión consistía en la asignación un sello, pero no se revisó en forma oral y los estudiantes no sabían si lo realizado era correcto para la construcción de los conocimientos necesarios en su proceso educativo.

Por otra parte, los profesores, señalaron que los estudiantes, no se preocupan por entregar las tareas y ya muchos perdieron el primer trimestre, ya que no se interesaron y casi nunca las realizaban, es decir, ante esto añaden que uno como profesor dice aquí hay que innovar, pero de qué manera, si el mismo estudiante no se siente motivado para el estudio, de setenta estudiantes que yo tengo en sétimo, diez van pasando y hablando de notas de un número, no entienden que el trabajo cotidiano tiene un porcentaje y es lo que podrían hacer aquí en las lecciones y ni siquiera logran terminarlo, pasa lo mismo con los exámenes que han salido malos y no se hable de las tareas, que muchos no las realizan o las traen incompletas.

Esto representa que las tareas no han mostrado ser un elemento significativo para los estudiantes en cuanto a la ampliación y verificación de los temas vistos en clase, lo que conlleva a que los estudiantes, pierdan el interés en estar dentro del contexto educativo, pus no sienten que se ahonde, reflexione o analice lo que se desarrolla en las lecciones.

En general, las diferentes acciones que tiene una evaluación, desde el punto de vista de los profesores para la población estudiantil, es un aspecto que refleja que no hay un logro en su realización, por ejemplo, las tareas no han mostrado ser un punto de apoyo para los estudiantes en cuanto a la profundización y repaso de los temas vistos en clase, también, los estudiantes expresan que día con día sienten menos interés en estar recibiendo clases, ya que si terminan sus actividades no se revisa si están buenas o no, solamente se recibe un sello.

Posada y Taborda (2012) señalan que las tareas deben convertirse en un vínculo comunicante entre la escuela y la familia, sin embargo, manifiestan que la tendencia a revisar las tareas que realizan los estudiantes disminuye, aspecto que conlleva a que los estudiantes cada vez más dedican menos tiempo a realizar sus tareas. Asimismo, indican que, aunque las tareas están relacionadas al aprendizaje efectivo, generan desosiego y sentimientos negativos y menos valoración, en el sentido de que no se revisen lo asignado.

La primera categoría referida al flujo de la actividad, conformada por la organización de las actividades, las tareas realizadas en el aula y fuera de ella, así como la conformación de los grupos de trabajo, permiten tener una evidencia del desarrollo del currículo y cómo este permite coadyuvar a la exclusión de estudiantes, por ello, esta categoría hace un llamado a la reflexión para que se genere un espacio de convivencia e intrincación con empatía para un mejor proceso educativo en el que no haya acciones que incidan negativamente y que la población estudiantil, se exponga a la exclusión escolar por motivos de lo que se suscita en las aulas.

Intervención pedagógica

La segunda categoría se refiere a la intervención pedagógica, definida por Touriñán (2011) como una acción intencionada que desarrolla el docente en un el proceso educativo, es decir, esa intencionalidad reside en la conducta, la cual se debe comprender como todas las actuaciones implicadas para la consecución de algo. En este caso, está conformada por la comunicación que se presentó en el desarrollo del currículo en el aula, en la medida que las acciones que realizó la docente como lo fue levantar la voz, hacer gestos de enojo y enfatizar en estudiantes que no trabajaron en el aula, hizo sentir que estos estudiantes se sintieran mal, con vergüenza y temor.

Los hallazgos relacionados con la intervención pedagógica, como categoría que manifiesta subcategorías que tienen relación con el desarrollo del currículo que coadyuva a la exclusión de estudiantes permiten relacionarlos con los referentes teóricos, los cuales demuestran que, en el desarrollo del currículo, la intervención pedagógica conlleva una acción intencional que se evidencia en la práctica que ocurre en el aula y considera en orden con, por y para el estudiante.

Es aquí como la percepción de las lecciones y el trato desigual, se convierten en subcategorías que permiten evidenciar como ocurre en la práctica el estudio realizado, ya que la intervención pedagógica a la que se exponen los estudiantes resulta ser fundamental en su formación. En términos educativos, el desarrollo del currículo en el aula se lleva a cabo mediante las acciones que buscan cumplir un propósito o un término en función de lo que se pretende lograr.

La percepción de las actitudes juega un papel fundamental en las condiciones de enseñanza, así como el comportamiento del profesor, esto está asociado y toma fuerza según el aprendizaje que adquieran los estudiantes; entre otros aspectos Palacios y Quiroga (2012) señalan la organización que realiza del curso el docente debe ser claro y mostrar comprensión por parte del profesor, asimismo, el interés que manifieste el docente por impartir sus lecciones, la disposición, la preocupación, puede ayudar a los estudiantes a mantenerse motivados e interesados en sus estudios.

En esta categoría el trato desigual es una subcategoría fundamental que permite señalar las experiencias que se determinan durante el desarrollo del currículo, y que, según la relación manifestada, por parte de los profesores hacia estudiantes, se puede determinar una exclusión de estudiantes. De manera que la relación que se refleje entre estudiantes y docentes y entre estudiantes con otros estudiantes "es un factor importantísimo en la acción educativa y, es por ello que debemos prestarle atención, en el ámbito de la educación" (Huegun, 2009, 15).

Es decir, una habilidad básica del educador es que pueda adaptarse a la realidad y necesidades del estudiantado en el momento pedagógico que se requiera, por lo que debe tomar en cuenta la interacción entre los actores del aula. Es así, que el educador puede crear un espacio en el que se demuestre amabilidad, seguridad, interés, ayuda y motivación, de manera que los estudiantes que lo requieran sientan el reconocimiento y sentimiento, aspectos que les permitirá expresarse con seguridad en el aula.

Es importante señalar que los datos que se reportan en las subcategorías son relevantes para este grupo de personas que se encuentran en un

espacio particular, con vivencias propias que les permite opinar sobre la percepción de las lecciones desde sus experiencias en particular.

Percepción de actitudes en el currículo por desarrollar: personal docente y estudiantado

La percepción hacia las actitudes que se evidencian en el desarrollo del currículo se refiere a la apreciación que se tenga de las lecciones, por ello, es un componente fundamental en cuanto al desarrollo del currículo que se lleva a la práctica y que posibilita la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes manifiestan que las lecciones son poco activas, generalmente, centradas en el profesor y hay poca combinación de los temas con la realidad.

Ante lo planteado, los profesores expresan que, con respecto a lo que ocurre durante las lecciones, se evidencia una percepción negativa, ya que, en las lecciones, los estudiantes son sumamente impacientes y no tienen interés en la asignatura, si es individual, qué pereza; si es grupal, no hago nada; si es una dinámica, no me gusta; si es magistral, que aburrido; si es oral, no me gusta hablar en grupo; si es escrita, qué montón de trabajo. Los profesores manifestaron que, de un total, de 70 estudiantes, solamente, 30 han demostrado un dominio, relativamente, satisfactorio, es decir, que logran explicar, con sus palabras, los objetivos desarrollados en las lecciones.

En relación con la percepción de la actitud que los docentes tengan sobre los estudiantes, se constituye en referentes, que pueden dar cuenta del fracaso de estudiantes, a partir de lo que ocurre en las aulas. En este sentido, las actitudes determinan lo que cada individuo verá, entenderá, pensará y verá, por tanto:

> La percepción de una situación determinada puede cambiar de un momento a otro, en función de lo que suceda, lo que se haga, lo que las personas cuenten, el pensamiento que se tenga de los propios actos y los actos de los demás, entre otros aspectos (Mateos, 2009, p. 288).

En efecto, la representación que tienen los docentes sobre su propia actitud construye su rol, elaborando categorías de significados y lo externaliza en su forma de trabajo que realiza en el aula. Es así, como los profesores exponen que, dadas las particularidades de los grupos, han tenido que optar por ser completamente rígidos con la aplicación del reglamento interno de la institución, esto porque cuando se trató de crear un ambiente más relajado de trabajo ellos se abusan y no terminan el trabajo asignado.

Al respecto Badía (2001) argumenta que, para tratar la indisciplina en el aula, se debe romper con las formas tradicionales de castigo y estrategias punitivas para frenar los comportamientos molestos de estudiantes, y pasar a trabajar de forma preventiva, estrategias de refuerzo y nuevas formas de interacción.

En relación con el planteamiento de los docentes, estos exponen que los estudiantes, constantemente, interrumpen el desarrollo de las lecciones, principalmente, porque manifiestan que no entendían, pero siempre hay bullicio en el aula. Es así como los estudiantes señalan que las lecciones son aburridas, indican querer salirse del colegio o sea no entiendo las lecciones, por lo general son lecciones muy aburridas y lo que se hace es puras preguntas para contestar o escuchar a la profesora.

Asimismo, los estudiantes opinan que la mayoría ven las lecciones como poco aprovechadas, en parte por los profesores y en parte por ellos mismos. Expresan que en la clase se aburre y se pasa el tiempo lento entonces se

ponen a hablar, también porque depende de quién sea el profesor le responde, ya que cuando se hace una pregunta, algunos profesores dicen yo ya expliqué, no esté interrumpiendo, eso hace que el estudiante se sienta frustrado y no quiera volver al aula.

En relación con la actitud expresada mediante el aburrimiento durante las lecciones López y Sánchez (2010) manifiestan que el desarrollo de las clases aburren a los estudiantes, por varios motivos, entre ellos: cuando los contenidos no tienen un significado relevante para ser aplicado en la vida diaria, asimismo, señalan que el aburrimiento que manifiestan estudiantes en las aulas tiene una estrecha relación con lo que realiza el docente cuando desarrolla el currículo, en este sentido proponen que se debe vincular los contenidos con la vida cotidiana del estudiantado, de forma que lo que se realiza en las aulas tenga un sentido para el estudiante y no los aleje del aburrimiento.

El estudiantado al percibir que estar en un centro educativo, no contribuye con su superación personal ni aprenden aspectos útiles para su vida, y además no sienten apoyo de docentes, esto los hace desistir de seguir con su proceso educativo. Los estudiantes no perciben la educación como una forma de movilidad social, sino como un contexto de marginación.

Este planteamiento concuerda con Willis (2008) quien manifiesta que los estudiantes deciden abandonar el aula, puesto que tiene la idea de que lo que ocurre en las escuelas es una imposición en donde las lecciones son débiles y requieren que los estudiantes demuestren una actitud pasiva, sin considerar la realidad a la que ellos se enfrentaban.

En este sentido, se puede indicar que las interacciones llevadas a cabo en el aula no evidenciaron una relación en la cual se presentaba igualdad en

el accionar de los docentes, en relación con los estudiantes del grupo según lo registrado y aportado por los estudiantes no se valoraron las realidades y particularidades de los estudiantes, ya que en la comunicación los docentes, tienen mayor interacción con algunos estudiantes y no con todo el grupo.

Respecto a las interacciones que se manifiestan en la comunicación en las aulas, es fundamental considerar la importancia de esas interacciones entre docente y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que "una interacción comunicativa totalmente formal y superficial, así como una interacción comunicativa totalmente espontánea y profunda, no son para nada positivas en dicho proceso" (Herrero, 2012, p. 142).

Trato desigual

En relación con el trato que se manifiesta en las interacciones que se generan en el aula los profesores señalan que es preciso un trabajo en las lecciones de amor como con rigor, puesto que el profesor debe hacer sentir la autoridad e indicar quién es el que tiene y debe mantener el control en la clase. Durante el proceso del desarrollo de las clases, se registró que los docentes revisan y aclaran dudas a los estudiantes que cumplían con lo indicado, mostraron menos aproximación con los estudiantes que no realizaban sus trabajos.

Ante estas acciones en las lecciones se identifican estudiantes que pasan aislados durante las lecciones ante esto los docentes expresan que hay estudiantes que tienen este comportamiento, pero, con este tipo de estudiantes que son retraídos, que se sientan aparte, que no levantan la mirada, que, aunque tenga el trabajo no participa, es difícil, entonces como trabajar con

ese muchacho es como más delicado, por tanto, se enfrentan dificultades para poderlos ayudar, además que hay que continuar con las lecciones.

En términos de Arguedas (2010) los estudiantes que muestran un comportamiento retraído, está asociado a la falta de identificación, lo cual se relaciona con consecuencias negativas sobre el rendimiento, así como a problemas que pueda enfrentar en todo el proceso educativo, esto se convierte en un elemento que lo puede llevar a perder el interés de seguir en las aulas.

En relación con el desarrollo del currículo durante las lecciones, los profesores, concuerdan y manifiestan que en estas relaciones es normal tener un trato preferencial, debido a que hay estudiantes que son más aplicados y que terminan sus trabajos, así como con los que acatan las instrucciones que se les da, casi sin pensarlo uno dice el estudiante (A) ya terminó su trabajo, y sin pensar se expresa que el estudiante (B) no termina su trabajo, de esta manera los profesores hacen comparaciones.

Asimismo, indican que claro que existe favoritismo para con algunos estudiantes, es que el hecho de que cuando usted está evaluando el trabajo final de trimestre, ya no se fijan en los estudiantes, pues como docente uno sabe que están los estudiantes que no hacen nada y los que si trabajan y entregan sus actividades, asimismo uno sabe que hay estudiantes que no atienden a las instrucciones y que también cuales estudiantes son sobresalientes que no hay que decirle nada porque ya lo sabe, pero son los menos. En consecuencia, se genera un trato diferente que se hace al estudiantado, en particular, por el desempeño de las prácticas que realiza en las lecciones. Así, que el trato de forma empática y afectiva se daba a estudiantes que lograban terminar los trabajos y expresiones negativas mediante gestos de

no aprobación, por parte de los docentes ante estudiantes de bajas expectativas de aprendizaje. Asimismo, los profesores exteriorizan inconformidad con estudiantes que no acataban sus instrucciones, así como con aquellos estudiantes que constantemente faltan a clases.

Ante el trato desigual que se genera en las lecciones cuando los docentes desarrollan el currículo Nieto Portela y Toro (2009) señalan que en la formación escolar existen procesos de vulnerabilidad social de determinadas personas, por lo que en estas se dan acciones que tienen consecuencias que perjudican al estudiantado, que experimenta en los procesos educativos actitudes de rechazo, por lo que hay estudiantes que optan por no seguir en las aulas. Además, indicaron que la interacción que se muestre entre los profesores y los estudiantes debe manifestar valor educativo ante las dificultades que encuentran los estudiantes cuando se desarrolla el currículo en el aula, lo que conlleva a niveles distintos de ayuda dependiendo de las necesidades particulares del estudiante.

En esta categoría es evidente que desde el currículo desarrollado, así como las implicaciones del trato y la empatía, debido a la no evidencia de criterios pedagógicos como incorporar sustantivamente los contenidos y no mantener una posición arbitraria, que el estudiante encuentre sentido a lo que se estudia en el aula, que se manifieste un desarrollo del currículo lógico y de forma organizado fueron aspectos que tuvieron relación directa con la decisión de estudiantes para abandonar su proceso educativo y por ende el centro educativo.

Los estudiantes, que mantiene un trato preferencial, están conformes y sienten que la educación es una actividad que les genera oportunidad, no

obstante, la población estudiantil que tiene un trato desigual, no desea continuar en el centro educativo, no por aspectos socioeconómicos, sino por el impacto que tiene el personal docente en la persona. Así como que en muchas ocasiones han sentido que no son bien recibidos en las lecciones, por eso prefieren no entrar a clases.

De acuerdo con Mount (2008) el manifestar un trato desigual ante algún grupo de personas lo afecta directamente al tomar alguna decisión con respecto a la actividad que realiza, en el caso de los estudiantes, indiscutiblemente, cómo se sientan en el desarrollo de las lecciones y el trato que reciban le podrá influir en tomar una decisión de no seguir formando parte de un grupo en el que no se manifiesta un trato igualitario para los estudiantes.

La segunda categoría sobre la intervención pedagógica conformada por la percepción de la actitud de la docente y de los estudiantes sobre el desarrollo del currículo y el trato que se recibió en el aula, en su conjunto, contribuyen a la exclusión de estudiantes a causa de que los docentes no mostraban interés en todos los estudiantes del grupo, de la misma manera, dejaba por fuera a quienes no cumplían con lo que solicitaban en las aulas, asimismo, se desarrolló una actitud negativa, en la cual se evidenció que estas actitudes determinaron lo que cada individuo vio, entendió y pensó sobre lo que ocurría en el aula.

En este sentido, los docentes revelaron una actitud diferente sobre los estudiantes que no demostraron interés. Por su parte, los estudiantes manifestaron una actitud de desinterés hacia lo que ocurría durante el desarrollo del currículo pues indicaron que no recibieron un trato que les hiciera sentirse bien en el aula.

Interacción de comunicación

Las interacciones de comunicación que se generan en el aula es una categoría que tiene relevancia pues en el desarrollo del currículo que se expone en las clases, se evidenciaron aspectos fundamentales como lo es la comunicación, de manera que es necesario establecer el alcance que tiene esta y cómo se manifiesta entre los actores de la clase. Esta categoría emergió al hacer el análisis de los datos manifestados tanto por los docentes, asimismo, con los estudiantes, se complementa por con la observación realizada en los grupos.

Esta categoría está dividida en dos subcategorías, que brindaron evidencias de lo acontecido en las lecciones, como la comunicación que se generó entre los docentes y los estudiantes y la comunicación que se evidenció entre los estudiantes.

Así para la conformación de esta categoría, la información obtenida mediante las técnicas utilizadas se reportó que según, desde donde se percibe cada persona las interacciones de comunicación son fundamentales para expresar lo que sienten en cuanto a la relación que se establece en el aula. Este sentimiento se relaciona con el planteamiento de Van (2006) quien plantea que en las interacciones de comunicación que suelen darse en las aulas, predominan los prejuicios, por lo que la presencia de actitudes de tolerancia se ve menoscaba y no permite incluir a todos los estudiantes de la misma forma.

Las interacciones como señala Rizo (2007), se constituyen en un escenario de la comunicación donde se conjuga el proceso comunicativo de los sujetos en el cual proyectan sus subjetividades, por lo que interactúan desde sus lugares de construcción. Además, señala que, a grandes rasgos,

se pueden establecer tres niveles de análisis que permiten reconocer los niveles de comunicación: personal, interpersonal y de comunicación de masas. De ahí que es fundamental situar desde los hallazgos los procesos de comunicación que se generaron en el aula para entender el posicionamiento de los docentes y los estudiantes.

Comunicación en el aula

En cuanto a las interacciones que se manifiestan en las lecciones entre los estudiantes y los docentes y entre los estudiantes con otros estudiantes, se evidencia que la comunicación no es asertiva, ya que se muestran comportamientos de pelea: donde la mayoría de los estudiantes gritan y se dicen palabras de insulto, y, además, no se guarda respeto cuando se dirigen a los profesores. También, en esta realidad en las relaciones, se registra que los profesores muestran interés por algunos estudiantes que, generalmente, terminan sus trabajos, así se preocupa por revisar el trabajo a los que terminan y siempre llegan a las lecciones.

En relación con la comunicación, tal y como señala Mateos (2009) la clave fundamental para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen con éxito es la presencia de una comunicación fluida y efectiva entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes. Los estudiantes revelan que cuando los docentes imparten las lecciones, para llamar la atención a algunos estudiantes levanta la voz y se observa enojo en su actuar, cuando los estudiantes no terminan con el trabajo, se refiere en términos de que son vagos y que pasan perdiendo el tiempo. En este sentido, es indispensable reflexionar sobre lo que ocurre en cada aula, de manera que estas acciones no repercutan en forma negativa en los estudiantes.

Por tanto, los docentes deben considerar “Las opiniones críticas de los alumnos y su visión diferente de la realidad educativa en contraste con la de sus profesores, subraya la importancia de fomentar la participación de los alumnos y el diálogo con ellos” (Rey, 2005, p. 38). Los profesores expresan que, aunque se use todo tipo de palabras, desde palabras amables y dulces que necesita un muchacho, no se nota una mejor comunicación, entonces tiene que funcionar con frases más agresivas. Es decir, si no funciona el trato amable entonces tiene que funcionar con un tono más alto, talvez con una frase más agresiva, por ejemplo, si no terminan su trabajo hoy no tiene el sellito. En este sentido, hay expresiones hacia estudiantes que ante las ausencias repetidas los profesores les señalan como candidatos a repetir el año o a salir del sistema educativo.

Las observaciones permitieron confirmar lo que señalaron tanto los docentes, así como las expresiones de los estudiantes en relación con las expresiones verbales como gritos y palabras ofensivas. Además, de gestos de enojo cuando los estudiantes no terminaron sus actividades, sean tareas, trabajo cotidiano o algo solicitado en el aula. En este sentido, lo que se denota es que hay ausencia de criterios pedagógicos que hagan que en el aula se desarrolle un currículo que permita una buena comunicación entre los actores del aula.

Tal y como lo menciona Cruz (2015), muchas de las acciones que realiza el docente en el aula, se pueden hacer de forma implícita manifestadas en el currículum, lo cual puede generar problemas en los estudiantes, tales como conductuales o emocionales que los pueden llevar a mostrar desinterés y actividades contrarias que vayan en contra de los objetivos educativos, generando inconvenientes mayores como lo es la exclusión escolar. También,

cabe resaltar que con los estudiantes que realizan su trabajo en el aula, los docentes mantienen un comportamiento de empatía y de conversación, estas acciones hacen que los estudiantes que no forman parte de estas interacciones, se sientan mal con ese comportamiento de los profesores.

Con respecto al accionar de lo que ocurre en las aulas la función del docente en la interacción con el estudiante debe consistir en proporcionar un contexto significativo para la realización y/o ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda insertar sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes, adecuar el nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia de los alumnos, evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica (Coll,1985, p.67).

En cuanto a la comunicación que se evidencia, entre estudiantes, se generan acciones como manotazos y amenazas, así como estudiantes que no participan del proceso educativo en el aula. Por tanto, desde la comunicación que se genera en el aula, los aspectos citados como parte del desarrollo del currículo, se pudo establecer que este contribuye a la exclusión de estudiantes, pues las acciones que se realizan en las lecciones llevaran a que los estudiantes no quieran ser parte de ese proceso educativo.

Asimismo, se registra que la comunicación entre estudiantes estuvo marcada por gritos de estudiantes, así como risas si alguno preguntaba o contestaba mal cuando los docentes lo indicaban. De acuerdo con lo que revelaron los estudiantes dijeron que la comunicación entre sus compañeros no los hacía sentir bien, algunos manifestaron que no les gustaba participar por

temor a burla y otros dijeron que ellos se burlaban de algunos compañeros si no sabían hacer lo solicitado.

Las relaciones sociales dentro del aula dan cuenta de la especificidad compleja en la que la representación que hacen los alumnos de los profesores está influenciada por las acciones que realizan durante las lecciones cuando se desarrolla el currículo. De manera que "La cercanía constituye un atributo positivo de los profesores que contribuye a generar un clima afectivo dentro del salón de clases" (García, 2009. p. 8).

Además, señala que es relevante que se genere ese ambiente en el aula de manera general, puesto que existe una responsabilidad de los docentes en el proceso educativo y el impacto que puede tener en la formación del estudiantado. De ahí que es preciso que en estas interacciones se contemple la importancia de los aspectos afectivos y relacionales en función de los docentes con el grupo y el grupo con sus compañeros.

Debido a que los problemas de índole afectivo es uno de los componentes que influyen las relaciones interpersonales, se desarrollan en el ámbito de las emociones y sentimientos y median en los grupos de amistades y relaciones de compañerismo. Por consiguiente, las interacciones deben generar relaciones que sustenten una actividad clara que permita sistematizar las acciones para tenerlas como apoyo para el intercambio comunicativo a raíz de lo que se genere en las lecciones.

En efecto, en las prácticas de aula, deben mediar acciones que procuren relaciones positivas entre quienes se encuentran en el espacio educativo, de manera que los elementos referidos a los aspectos afectivos, específicamente, las relaciones que median entre los docentes y estudiantes, así

como entre los estudiantes y de manera particular el trato que se reciba no genere patrones de comportamientos que incidan en la generación de desigualdades sociales y finalmente en la exclusión educativa del estudiantado con mayores rasgos de vulnerabilidad.

Acciones que brindan reconocimiento de docentes a estudiantes y entre estudiantes

Las expectativas que sienten los docentes sobre sus estudiantes y lo que sienten los estudiantes sobre ellos mismos, es un aspecto que se repite constantemente en los datos. Es relevante considerar esta información, ya que es un elemento fundamental en la culminación de los estudiantes de su proceso educativo. Es decir, las expectativas de los docentes acerca del estudiantado y la percepción de este sobre ellos mismos.

En todo proceso educativo es preciso tener presente que se tiene una meta que se puede lograr con éxito. Por lo que no sería posible alcanzar los objetivos propuestos si desde un inicio se pensara en que no es posible avanzar y tener un resultado positivo. Tanto lo que se piense sobre sí mismo o lo que puedan pensar los docentes sobre su desempeño en el aula es fundamental para lograr una meta propuesta. En este sentido, las expectativas y aspiraciones se construyen a partir de la percepción de la competencia con respecto a la realización de una tarea que realizan los demás, en combinación con los factores positivos y negativos anticipados que se propician en este tipo de competencia (Ferro, 2003).

La actitud negativa que manifiestan los docentes hacia los estudiantes, amparados al criterio de autoridad como lo es realizar gestos y el alzar la voz para dirigirse a ciertos estudiantes, así como la expectativa negativa

basada en la caracterización de algunos estudiantes genera un panorama perjudicial para los estudiantes en relación de cuánto podría alcanzar para adquirir las metas propuestas. Así:

> Las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, producto del concepto que tienen de ellos, pueden convertirse en un cumplimiento del pronóstico de rendimiento académico y disciplina escolar; por lo cual se comprende que una expectativa da lugar a un comportamiento consecuente con esta (Mares, Martínez y Rojo, 2009 p. 971).

Por tanto, los docentes deben considerar todas las características del estudiante, así como su realidad inmediata en la que se desenvuelve, de manera que no emita un criterio sin considerar estos aspectos relacionados con la población estudiantil. Es así como las expectativas que tenga el docente sobre el éxito escolar y la expectativa, también, que tenga el estudiante sobre los objetivos pedagógicos por alcanzar, pueden incidir en que abandone o continúe con sus estudios.

Expectativas

Según el análisis realizado de los datos obtenidos con los estudiantes, se registró que las exceptivas que demuestran tener de ellos mismos, es que en los procesos que se llevan a cabo en las lecciones, en algunas clases se sienten mal porque solo es escribir, además que hay alumnos favoritos quienes son los que reciben apoyo por parte de los profesores, asimismo a veces alzan la voz y se dirigen a algunos estudiantes de mal modo, además, algunas veces nos presentamos a las lecciones solo para molestar, igualmente, cuando algún estudiante interviene para hacer un pregunta, los profesores no atienden y en palabras de los estudiantes sienten vergüenza

preguntar o de participar y a veces miedo que los profesores me digan algo y que todos se burlen de lo que se haga en las lecciones.

Además, los estudiantes, expresan que al ver que los profesores tienen alumnos preferidos, les molesta y les hace sentir menos que los demás; por eso prefieren entrar tarde a las lecciones, dedicarse a molestar o del todo no entrar a lecciones. Los profesores manifiestan que estudiantes que tienen estos comportamientos son candidatos a salirse del colegio o repetir; con estos comentarios que hacen los profesores, prefieren no volver a clases y salirse del centro educativo.

De acuerdo con lo que expresan los docentes, en relación con las expectativas que tiene sobre los estudiantes y en general del proceso educativo, y el desarrollo del currículo que lleva a la práctica con sus estudiantes, expresan que a veces tienen desinterés como profesora que la materia les agrade, de forma que, por un lado, la lección se vuelve represiva o lo hacen a mi manera o lo hacen, porque no lo quieren hacer por la vía asertiva, el ambiente no es el adecuado, llega al punto de ser restrictivo. Por otra parte, a los estudiantes hay que estarles llamando la atención para que hagan las cosas y eso hace que ellos no quieran estar en el aula, ya que los estudiantes no han cumplido con lo que se indica para cumplir con el desarrollo de lo que se planifica para llevar a cabo las lecciones. En este espacio escolar, considero que en un cincuenta por ciento de lo que ocurre en las clases puede hacer que los estudiantes se desmotiven y no vuelvan a clases, ya que donde hay que tratar de cumplir con un programa que demanda tiempo es necesario ser fuerte, porque si no es así se va el tiempo y no se logra terminar con lo programado.

Las expectativas que demuestran los profesores sobre los estudiantes y lo que piensan algunos estudiantes, sobre ellos mismos, juega un papel fundamental como factor de exclusión, pues, ambos casos enfatizan en que esto les da motivos para abandonar las aulas. En relación con este planteamiento, expresado por los estudiantes y la docente, Mateos (2009) señala que la imagen negativa que van construyendo los estudiantes sobre sí mismos y la expectativa que tenga el docente sobre ellos, así como las actividades que se llevan a cabo en el aula, conllevan al fracaso escolar y relaciones difíciles en el aula.

La cuarta categoría referida a las acciones de reconocimiento por parte de los docentes hacia los estudiantes y de los estudiantes entre sí, contribuye a explicar la exclusión de estudiantes, debido a que, en referencia a lo manifestado por los docentes tienen muy pocas expectativas sobre algunos alumnos, en que no terminarían el año escolar y no tendrían éxito en los estudios. Por parte de los estudiantes expresaron que ellos no terminarían sus estudios, por culpa de lo que ocurre en las lecciones, donde no encontraron apoyo y comenzaron a realizar acciones como el ausentismo continuo, escaparse de las lecciones y el desinterés a lograr realizar sus trabajos asignados. Por tanto, es fundamental señalar que desde las expectativas que tienen los docentes sobre sus estudiantes, así como su propia expectativa por parte de los propios estudiantes, se evidenciaron como aspectos de exclusión escolar.

Acción administrativa

Para los docentes el proceso de toma de decisión es sin duda, una de las mayores responsabilidades, ya que diariamente deben llevar a cabo en las aulas las labores que se desarrollan mediante la puesta en práctica del currículo.

De manera que deben organizar situaciones que posibiliten actividades para profundizar en los temas considerando las particularidades de los estudiantes. Por ello, deben establecer actividades que permitan motivar y lograr un trabajo colaborativo, que estimulen el interés de los estudiantes para tener una actitud activa dentro del aula.

En correspondencia con el desarrollo profesional docente Imbernon (2002) plantea una reflexión global de lo que conlleva el conocimiento de la realidad y señala que es a partir de la comparación y la reflexión que se llega a presentar tendencias y orientaciones sobre lo que debe realizar el profesor en el aula. Al respecto, Montecinos (2003) señala que actualmente las expectativas para lograr programas de actualización de profesores están enfocadas a cambios en las prácticas de aulas que permitan a docentes la incorporación de principios que ayuden a construir a través de redes de docentes; por ello, se plantea la necesidad de dejar a un lado, el tener como marco para las prácticas pedagógicas las prescripciones establecidas, por un norte que esté dirigido al enseñar a aprender, de la investigación que debe hacer de su propia práctica docente y que lo realizado desde su propia investigación les permita posibilitar acciones de mejora, según lo encontrado en la realidad del contexto inmediato.

Así, en relación con el proceso investigativo con los docentes, se plantea la necesidad que se ponga en práctica el profesor como investigador de manera que trabaje en la modificación, regulación y adecuación, para un "perfeccionamiento como profesional los procesos de formación en las instituciones educativas, analizando y reflexionando sobre la práctica docente (individual y colectiva) en el aula, sin que priven en el aula los aspectos administrativos" (Imbernón, 2012, pp. 3-4).

Es así como el desarrollo profesional docente requiere de un compromiso de los actores que se enmarcan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en procura de lograr una formación personal y profesional. En este proceso, se debe tener presente la necesidad que el profesorado desde su propia práctica cotidiana en los centros educativos, se convierta en un generador de ideas de reflexión y del establecimiento de acciones que puedan impactar positivamente en el ámbito educativo, en mayor medida desde el ámbito pedagógico y no en el dominio de la administración, de requerimientos institucionales y acciones de control. Por consiguiente, el cuerpo docente debe reflexionar sobre las incidencias que su ejecución tiene en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que ello le da posibilidad de establecer acciones para el mejoramiento como profesional de la educación, aspecto que le puede generar elementos para su desarrollo profesional.

De manera general los docentes al abordar la tarea de la enseñanza desde un planteamiento curricular requieren no centrar su práctica de manera exclusiva en aspectos normativos y tecnológicos del proceso educativo, sino lo que debe plantearse es la ampliación hacia los aspectos culturales, sociales e ideológicos que desde la teoría del currículum se priorizan como objeto de estudio. Asimismo, el desarrollo curricular requiere la "reorientación - contextualizada, flexible, dinámica- de los supuestos básicos que animan el currículum –de carácter pedagógico, psicológico, epistemológico y social" (Fernández, 2004, p. 3).

6.5.1 Estilo directivo y acciones de control

En relación con el estilo de enseñanza, en el desarrollo del currículo se registra que en la práctica los docentes mantienen un comportamiento, pendiente de los estudiantes que cumplen con las actividades, pero, con la con-

signa de controlar el registro en los cuadernos de los estudiantes, asimismo, los docentes indican que la nota que se asigna al finalizar el trimestre, lo hacen en cantidad de sellos que encuentran en el cuaderno, de manera que con ello quienes no cumplen con este proceder perdían los puntos del trabajo cotidiano, así como las tareas y actividades que se llevan a cabo dentro del aula cuando se lleva a la práctica el desarrollo del currículo. Los profesores no realizan revisiones en forma oral tanto de las actividades, así como de las tareas, lo que realizan es un reconocimiento de lo que entregan los estudiantes que tienen un mayor apoyo en el proceso pedagógico.

En este planteamiento de trabajo, se interponen controles para el trabajo de aula, los cuales desde la posición de los estudiantes son imposiciones en el momento de no terminar una tarea asignada, así los docentes aplican algún tipo de marca o registro para saber el avance de finalización de una tarea lo que se ve reflejado en la asignación de puntos por el trabajo escolar realizado. Al respecto los estudiantes sienten temores y sentimientos de vergüenza, cuando no logran terminar sus actividades.

Al referirse a los miedos que sienten los estudiantes en el aula, Fabres (2004) expone que se manifiestan por las interpretaciones que tienen los estudiantes sobre el docente, principalmente, cuando en ese actuar hay conductas de castigos, llamadas de atención. Además, expone, que si un estudiante siente temor o vergüenza al participar de las interacciones que se vivencian en las aulas, puede presentar características como ser un estudiante retraído, que no busca como explorar ni buscar horizontes que le permitan tener una participación activa, libre y reflexiva de lo que ocurre en las lecciones cuando se desarrolla el currículo.

Directrices y normas

Las directrices y normas, que se registran en las clases permiten identificar acciones que realizan los profesores tales como indicaciones poco claras sobre los trabajos que realizan los estudiantes, únicamente, se indica que los trabajos los revisaban en el escritorio marcando el trabajo realizado, sin embargo, en cuanto a las actividades, no hubo lineamientos claros; siempre se dieron las mismas rutinas de clase, así como un comportamiento desordenado en la clase. Por tanto, se consta, que, aunque los docentes, establecen directrices en el aula, el comportamiento de los estudiantes es contradictorio a ellas. Al respecto los profesores expresan que lo que se necesita, es que los estudiantes, sepan conceptos y tienen que hacerlo.

Por lo general, para pedir orden los docentes indican que hacen silencio para así iniciar o continuar con la lección. Estas pausas las realizan para que el estudiante analice un concepto que está siendo explicado y lo pueda explicar, posteriormente, si no lo hacen se continua con la lección. De esta forma, hacen gestos y llamadas de atención, dirigidas a obligar que el estudiante acate las indicaciones. Igualmente, los profesores hacen uso del contacto visual, y así obligar a los estudiantes a mantenerse en el aula, en la lección, en los temas que se explican, es así como los docentes señalan que las directrices y normas permiten determinar quién es la autoridad y quien pone los límites en las lecciones.

También se determina el nivel de atención que se requiere para el contenido estudiado, por lo que hay que ser enérgico para así transmitir, en la medida de lo posible, interés o agrado, que no se cree en el aula, un ambiente de que puede hacer lo que quiera por ser permisivo.

No obstante, los estudiantes no acataban lo que decían los profesores, porque los hacen sentir mal cuando se les llama la atención de forma alterada, por ello, las normas que dictan los profesores, se devuelven en acciones que los estudiantes hacen como reacción a lo que dicen, hay estudiantes que incumplen las normas, ante ello, los profesores implementan boletas y otros controles.

En esta subcategoría, aunque los profesores hacen una serie de acciones como directrices y normas, relacionadas con el trabajo, los estudiantes no responden de forma positiva a estas.

En cuanto a la normativa en las aulas Palomino y Dagua (2010) señalan que para tener mejor respuesta de los estudiantes en las clases se debe enfatizar en una buena normativa, ya que se logra mayor colaboración y una formación de valores del estudiantado. Asimismo, indican que las normas que se trabajan en el aula no deben ser acciones que enfaticen en sanciones ante las actitudes de los estudiantes, además, hacen mención a que los docentes deben trabajar en establecer refuerzos positivos y no centrarse en las sanciones que requieran los estudiantes.

La quinta categoría referida a la acción administrativa en el aula, conformada por el estilo directivo y acciones de control, así como directrices y normas en el aula, en el desarrollo del currículo contribuye a presenciar elementos de exclusión de estudiantes, así, desde la posición de los estudiantes, ellos sienten desconfianza por el accionar de los docentes en cuanto a mostrar que los límites los marcan para que al estudiantado le quede claro que los docentes son la autoridad. Además, los estudiantes indican que en el desarrollo de la clase llegan a sentirse mal ante la actuación de los profesores;

por lo que algunos estudiantes indican sentir timidez en las aulas cuando no logran culminar lo asignado por los profesores, por lo que señalan que esto es motivo para no responder de forma positiva en el desarrollo del currículo y tener intenciones de no seguir estudiando.

De acuerdo con los elementos que permiten la conformación de categorías, se identifica que los estudiantes expresan sentir aburrimiento, y muestran intenciones de no estar dentro de las aulas; este accionar, puede generar que desde el desarrollo del currículo se lleve a la exclusión escolar.

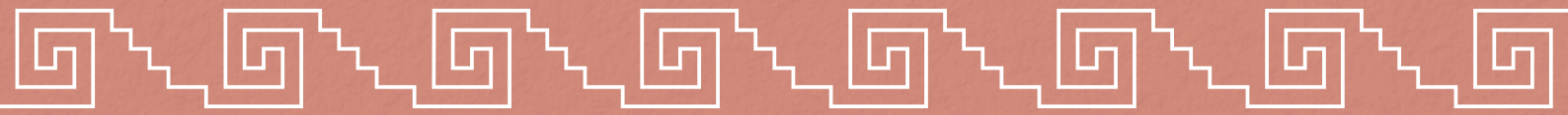
En el desarrollo de las lecciones se deben generar actividades que apoyen a los estudiantes que presentan más problemas o que se aíslan del proceso de aula, de manera que tengan una orientación acorde con el nivel educativo, en el cual los estudiantes experimentan un cambio en el desarrollo del currículo al pasar de la escuela primaria a la secundaria. Según las particularidades de la asignatura, es importante que los docentes conozcan cómo es que estudian los estudiantes, el apoyo que reciben en las casas tanto en las tareas, así como en la adquisición de materiales que se solicitan para desarrollar las actividades y trabajos destinados a realizar fuera del aula.

El desarrollo del currículo se convierte en un hecho que puede permitir a los docentes a reflexionar sobre su práctica cotidiana, sobre el contexto inmediato, de manera que sus acciones y actividades permitan que los estudiantes manifiesten mayor interés por permanecer en los centros educativos y de esta forma aprovechar las oportunidades que su formación les permita.

El trato que se genere, a partir de los procesos en el aula debe permitir el trabajo de todos los estudiantes, de manera que esto no haga que los estudiantes tomen decisiones que les perjudiquen y que les haga declinar

su interés por seguir en el proceso educativo. Es por eso que el enfoque pedagógico debe estar dirigido al grupo considerando las particularidades y realidades que tienen los estudiantes, de manera que cada uno se sienta parte de un grupo en el cual tiene la oportunidad de seguir estudiando y así poder lograr un proceso educativo positivo.

La reflexión sobre aspectos centrales que se evidencian en el desarrollo del currículo en las lecciones, permite especificar el procedimiento de generación de los hallazgos a partir de las categorías (preliminares y finales), sus propiedades, vínculos y relaciones para conformar la aproximación teórica, con la finalidad de explicar lo que ocurre en el desarrollo del currículo, en función de la exclusión escolar.



CAPÍTULO VII

APROXIMACIÓN TEÓRICA DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LAS AULAS COMO GENERADOR DE EXCLUSIÓN ESCOLAR

El planteamiento que se presenta en este capítulo responde a cómo están relacionadas las categorías emergentes, siendo un proceso de interpretación llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos, sus relaciones y la organización de esquemas teóricos explicativos. Figura 6.

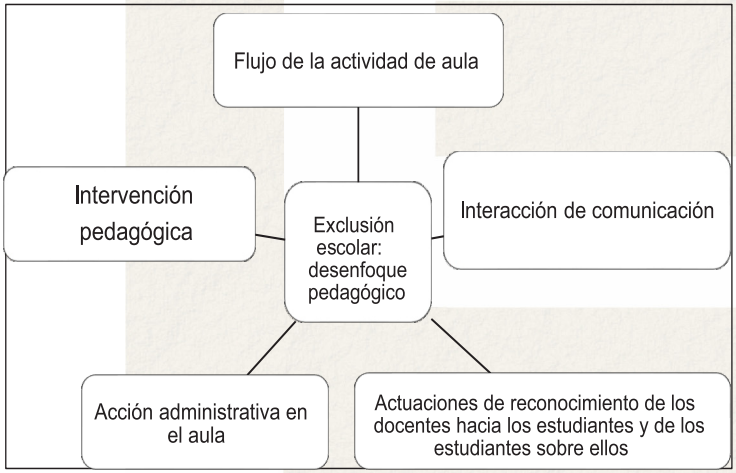
De esta manera se establece una aproximación teórica que refleja la exclusión de estudiantes mediante el currículo desarrollado en el aula. Tal y como lo señalan Corbin y Strauss (2002) “El nombre o la frase usados para describir la categoría central debe ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general” (p. 161).

Es así como las cinco categorías que emergen del estudio, se posicionan como elementos que están en

estrecha relación con la categoría central denominada exclusión escolar: desenfoque pedagógico.

Proceso en la construcción de la categoría central

Figura 6. Relación entre las categorías: generación de la categoría central



Fuente: elaboración propia 2022

La categoría central que se evidencia en el estudio y que repercute en la exclusión de estudiantes mediante el desarrollo del currículo, se sustenta en la sinergia que existe entre las categorías del estudio, surgidas de la información analizada. De esta manera, el flujo de las actividades en el aula, la intervención pedagógica, la interacción de comunicación entre docentes y estudiante y entre estudiantes, las actuaciones de reconocimiento y el dominio administrativo de los docentes en el aula, se convierten en categorías

que permiten identificar exclusión de estudiantes en el contexto de estudio. Así se exponen las relaciones e interpretaciones que se generan entre estas categorías y las subcategorías que las componen.

Las actividades de aula permiten establecer que no existe un flujo de actividades que permita que las indicaciones sean asimiladas por los estudiantes de la misma forma, adicionalmente, los docentes, enfatizan en que los estudiantes están desinteresados en los tipos de actividades que se planifican para llevar a cabo en las lecciones, ya que por lo general deciden establecer las actividades que se puedan controlar y no hay innovación.

Por otra parte, los estudiantes manifiestan que la actividad regular que realizan en el aula se basa en contestar cuestionarios, que para ellos resulta rutinario, por lo que refieren que las lecciones se tornan aburridas y esto no les permite tener una formación para responder a su realidad. Así también, las actividades de las lecciones se convierten en un espacio en el que las preferencias, por parte de los profesores, hacia otros estudiantes se hacen evidentes.

El segundo aspecto que tiene relación con la exclusión se refiere a la intervención pedagógica, la cual se enfatiza en una percepción de las lecciones repetitivas; lo que conlleva a que en su mayoría los estudiantes no tengan un buen comportamiento, de ahí que se generan interrupciones constantes en las lecciones. Los docentes demuestran un desinterés pedagógico, cuando se refiere a que lo que se debe hacer sentir en el aula, solo aplican la normativa, puesto que considera que los estudiantes, no tienen interés, en las lecciones, es por esto, que se debe hacer en el aula tal y como lo dicten los docentes según el reglamento del centro educativo.

En general el desarrollo de las lecciones tiene un mismo comportamiento, en el cual se evidencia conductas repetitivas por parte de docentes y estudiantes. Los primeros no motivan a los estudiantes, se enfatizan en vigilar, sin guiar el término de las actividades y sin una revisión de las mismas, esto genera que los estudiantes no demuestren interés en ser parte de un desarrollo curricular que no llena sus expectativas. De igual manera, las percepciones de las lecciones no son las más favorables para lograr concluir los estudios, ya que muchos de los estudiantes expresaron este sentir.

En las interacciones de comunicación se revela un distanciamiento de los docentes en relación con los estudiantes que demuestran tener mayores problemas en su aprendizaje, en la realización de las tareas y en las actividades asignadas, así que estas acciones les hacen tener motivos a los estudiantes para pensar en abandonar el proceso educativo.

En las implicaciones que se manifiestan en la comunicación entre estudiantes, también, es evidente un ambiente negativo, pues hay reacciones de desapego y relaciones poco afectivas entre ellos, a partir de seguir el ejemplo de una figura de poder como lo es la persona docente. Además, ante los estudiantes que presentan una forma pasiva en las aulas, los docentes no muestran interés por incorporarlos al proceso de aula y dar seguimiento para que estos alcancen un mejor desempeño.

En el desarrollo del currículo las actuaciones de reconocimiento social que tienen los docentes sobre algunos estudiantes eran bajas expectativas, pues señalan que muchos de estos estudiantes no lograrían terminar el curso lectivo y que otros eran candidatos para repetir el año, así como que era

mejor que estudiantes que no entraban a clases no lo hicieran pues esto permitía dar la lección a los estudiantes interesados.

La percepción que tienen los estudiantes sobre su desempeño manifiesta que no se sienten capaces de salir adelante, enfatizaron en que el ambiente de la clase y lo que expresaban los docentes sobre ellos, les hacía sentir aburrimiento, tristeza, vergüenza y miedos en la participación de las actividades, además, señalaron que la interacción de comunicación no fue asertiva por parte del docente y entre estudiantes. El accionar de los docentes se concentra en un dominio administrativo sobre lo pedagógico, esto permite demostrar como desde el aula se contribuye a la exclusión de estudiantes, ya que la concentración en pasar listas, entrega de exámenes, colocación de sellos en los cuadernos, no logran dar mayor aporte a lo que el estudiante necesita en cuanto a su formación.

El dominio administrativo que privó en el desarrollo del currículo, en relación con las otras categorías, permite evidenciar que las clases están cargadas de normas, directrices y controles que constantemente son recordadas por los profesores para que los estudiantes estuvieran enterados que las pautas eran dictadas por ella y que el no cumplimiento de estas, les genera una pérdida de puntos al finalizar cada período escolar.

Los estudiantes, por su parte, señalan que prefieren no asistir a sus lecciones o reaccionan de forma negativa ante lo que se les señala, por lo que muchos deciden no regresar a clases, pues muchas de estas acciones de los docentes les induce sentimientos adversos en el aula.

La explicación y los aportes de las categorías con respecto a la forma en que se desarrolla el currículo permite visualizar que no existe un interés pe-

dagógico desde los actores principales en las clases, pues no hubo un interés por parte de los docentes en mantener en el aula a la mayor cantidad de estudiantes, como lo es el hecho de generar actividades motivadoras, para que los estudiantes se sintieran con interés y lograran superar sus temores, como por ejemplo; en la participación de las clases y sentirse parte de un grupo.

En particular, la exclusión escolar desde el desarrollo del currículo, se entiende como un desenfoque pedagógico fundamentado en elementos que conllevan a un proceso fuerte desde el orden administrativo que ocurre en el aula, se evidencia que hay un privilegio en el accionar del avance progresivo del currículo referido a aspectos administrativos, donde se da mayor relevancia a los registros del docente, como lo son sellos, boletas, llamados de atención, la separación con los estudiantes que requieren mayor motivación para permanecer en las lecciones, el trato desigual que se manifestaba en el aula, entre otros, al tener mayor empatía con algunos estudiantes y un distanciamiento con otros, que eran los estudiantes con mayores rasgos de fragilidades, ya que con palabras controladoras, el poco interés y el generar un ambiente motivador en el desarrollo del currículo, tiene incidencia en la población estudiantil con mayor evidencia de vulnerabilidad.

Consideraciones finales

En el contexto educativo, se han realizado distintos estudios que se enfocan en investigar acciones que se realizan en los centros educativos, sin embargo, son pocos los estudios que se llevan a cabo con un enfoque desde el desarrollo del currículo como elemento que coadyuva a la exclusión de estudiantes. La investigación realizada permite hacer un aporte al tema de la exclusión de estudiantes desde una mirada propia de los participantes.

El objetivo de esta investigación permite explicar cómo por medio del desarrollo del currículo en las clases en el aula, se influye o favorece la exclusión del estudiantado del centro educativo. Se focalizó en diferentes aspectos como actividades realizadas en el aula, la forma del personal docente en considerar las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, además, la forma en que se promueve la interacción de comunicación, así como el comportamiento de los profesores y los estudiantes en el aula, para enfatizar en la manera en que se desvela el desarrollo del currículo.

Para este estudio se consideró como eje fundamental el desarrollo del currículo en el aula, utilizando como estrategia metodológica la Teoría Fundamentada, para dar una explicación de las relaciones que se establecen entre currículo que finalmente se desarrolla y la exclusión escolar. Así los datos que se alcanzaron desde el estudio permiten responder al objetivo planteado, este sentido, la conformación de cinco categorías, permitieron explicar cómo diferentes aspectos que se presentan en el desarrollo del currículo contribuyen a la exclusión escolar, los considerandos de esto parten de la propia realidad que experimentan los estudiantes en el contexto educativo.

Las diferentes técnicas, utilizadas permitieron tener información relacionada con cada una de las preguntas de investigación, de forma que los datos registrados desde el accionar de los participantes hacia el planteamiento principal, es que se logra el objetivo exponiendo los hallazgos en cada una de las categorías generadas y la aproximación teórica que resultó de la investigación, enfatizada en el desenfoque pedagógico como eje central que se establece en el desarrollo del currículo.

Una mirada de la exclusión de estudiantes desde lo que promueve en el aula, representa un cambio en la visión de este fenómeno, pues se distancia

de señalar solamente los datos cuantitativos que se exponen en diferentes informes en los diferentes países.

De ahí que es preciso llevar a cabo investigaciones que profundicen las interacciones que se suscitan en los procesos de enseñanza y aprendizaje una vez que se desarrolla el currículo en las lecciones, ya que esto permite obtener nuevas formas de realizar una construcción social de elementos referentes a la exclusión desde las realidades propias de los estudiantes que confluyen en las aulas.

El estudio de la exclusión escolar a partir del currículo que se desarrolla en el espacio áulico, permite visualizar cómo esto afecta a los estudiantes, de tal forma se alejen del contexto educativo y prolonguen hasta en sus comunidades, situaciones de desigualdades sociales que vivieron en el ambiente escolar. Así que, en las interacciones comunicativas, generadas cuando los docentes desarrollan el currículo en el aula, no se observan relaciones cordiales entre estudiantes y docentes, implica situaciones de marginación en el aula, lo que acentúa la exclusión escolar de estudiantes, y los lleva a tomar la decisión de no continuar con su proceso educativo.

La práctica de aula registra la ausencia de actividades planificadas, en las cuales se refleje acciones iniciales que motivaran al estudiante y lograran el enlace con los temas subsiguientes, para continuar en el desarrollo de la clase y, por último, no hubo actividades de cierre, por tanto, no se registró un avance que permitiera dar seguimiento al trabajo, no se presentó un patrón que propiciara un ambiente en el cual el estudiante sintiera la necesidad de seguir adelante, en la que las pautas permitieran dar continuidad al tema trabajado en las clases anteriores, por lo que el estudiantado indica

muchas veces que no entendían lo que se realizaba en las lecciones y no lograba conectar con lo estudiado anteriormente, lo cual los hacían sentirse desmotivados para continuar sus estudios en el colegio.

La aproximación teórica de la exclusión del estudiantado que se registra durante el desarrollo del currículo, desde el desenfoque pedagógico permite explicar que la exclusión que se reporta deja de lado la realidad que se vive en el aula, y que las situaciones que experimenta el estudiante en las prácticas de aula lo llevan a tomar decisiones que terminan por convertirse en personas excluidas del sistema educativo con menores posibilidades de obtener mejores condiciones de vida.

La conceptualización de la exclusión se basa en considerar que lo que ocurre en el aula en el desarrollo del currículo es un aspecto central que permite develar acciones que pueden explicar la salida de estudiantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, profundizando las desigualdades sociales en estas poblaciones, que ya de por sí tienen una caracterización particular por las condiciones de vida que los rodea.

En el aula los docentes desarrollan actividades homogéneas para el grupo, sin atender necesidades particulares, lo que genera que los estudiantes expongan no sentirse bien dentro de las lecciones, pues sienten que no se les da la atención que requieren para un logro de aprendizaje de los temas que se desarrollan en la práctica de aula. Esto permite indicar que los docentes no consideran la realidad del estudiantado, aspecto que se revela en la forma en que trabaja los temas pues en el desarrollo de las actividades no se posibilitan diversas estrategias didácticas. De esta manera se ve la no existencia de una correspondencia de actividades en la formación del estu-

diantado en relación con lo que pretende sea la formación de una persona reflexiva, crítica y analítica que responda a un ser integral.

Durante el desarrollo del currículo, no hay evidencia de interés por la totalidad de estudiantes, se trabaja mayormente con los estudiantes que han demostrado terminar sus actividades que es la minoría de esta población. En la realización de las actividades asignadas no hubo claridad en las instrucciones para la elaboración de los trabajos planeados, de esta manera, se ve reflejado que no hay una explicación clara de lo que deben hacer los estudiantes durante las lecciones, lo cual ocasiona desorden y poco trabajo de los estudiantes.

Las interacciones de comunicación que se evidencian en el aula, tanto de los docentes, así como de los estudiantes y entre estudiantes, no evidencian que haya una relación positiva, pues hay estudiantes particulares con los docentes se identifican de manera más cercana, y hay poco contacto con otros estudiantes quienes reflejan poco interés en mantenerse en las aulas.

El desarrollo del currículo en el aula responde a un desenfoque pedagógico que se visualiza en las prácticas realizadas en el aula, en las lecciones, se observa una interacción de comunicación de los docentes enfatizada hacia los estudiantes que responden al modelo de enseñanza y actividades que se presenta en el aula por parte de los docentes. Entre los estudiantes la comunicación que se establece presenta características de poca participación y pasividad ante las acciones que se desarrollan el aula.

El desenfoque pedagógico que se identifica en las lecciones, se fundamenta en elementos que conlleva a un proceso fuerte en cuanto a la parte administrativa a las que se dedican los docentes, dejando de lado un trabajo

que establezca una respuesta pedagógica a la realidad que se observa en las relaciones cuando se desarrolla el currículo, se evidencia que hay baja expectativa por parte de los docentes, así como de los estudiantes.

Hay una manifestación de considerar que los estudiantes son los negativos, que revelan poco interés y que no están comprometidos con sus estudios. Sin embargo, los estudiantes declaran, que lo que ocurre en el aula, no les brinda una formación que responda a sus necesidades, por lo cual prefieren no entrar a lecciones y luego abandonar el año escolar.

Este libro permite explicar el hecho educativo de la exclusión escolar a partir de la incidencia de lo que se genera en el aula, mediante el desarrollo del currículo, dejando de lado la visión de señalar a los estudiantes como un número o como un porcentaje, sino que se considere la voz de los actores centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje basado en lo que realmente ocurre en el espacio de aula, que se convierte en un escenario para registrar la situación social, en los centros educativos, donde se encuentran los docentes y los estudiantes en las interacciones para obtener información relevante a partir de las observación que se hacen directamente en este escenario, con el complemento de las técnicas utilizadas para recoger la información desde los datos de los estudiantes y profesores.

Referencias

Abreu, O., Gallegos, C., Jácome, J. y Martínez, R. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. Revista Formación Universitaria, 3 (10), 81-92. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículo oculto visual: Aprender a obedecer a través de la imagen. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, *(17)*, 205-218. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A

Alanís, F. (2011). Incapacidad pedagógica y desinterés en la práctica docente. Principios y práctica del trabajo docente de los historiadores en posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 51 *(16)*, 1273-1297. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-

Allaín, C. (2012). *Guías didácticas de comunicación oral. Ministerio de República de Chile. 1o a 4o año de Educación Media*. Centro de Recursos Digitales. https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/3087

Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.

Apple, M. (1987). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores.

Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1 (8)*, 63-78. *https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489005*

Aristizábal, M. (2006). La categoría saber pedagógico una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. *Revista Popayán: ITINERANTES*, 4, 43-48. https://portafoliodigitalecdf.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/saber-pedagocc81gico-relaciocc81n-pedagogicc81a-curricc81culo-y-didacc81ctica.pdf

Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Un estudio de caso. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 5 *(2)*, 1-19. http://doi 10.15517/AIE.V5I2.9142

Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E. y García, M. (2007). Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico. INEE.https://oei.int/oficinas/secretaria-general

Badía, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: Un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

Barbero, J. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. *Revista de Educación*, 311, 13-49. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/2005

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa.* Morata.

Barrios, J. (2004). *El aula un escenario para trabajar en equipo. [Tesis Maestría, Pontificia Universidad Javeriana.* https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/229/edu27.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bel, C. (2002, 30 de Enero*). Exclusión social: Origen y características* [Ponencia]. Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos. Murcia https://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf

Cárdenas, V. y Ponce, G. (2009). Docente, desigualdad social y prácticas áulicas de lectura y escritura media salteña. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6 (VI), 149-170. *https://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0037_13.pdf*

Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

Castel, R. (1995). Les pièges de l'exclusion. *Lien social et Politiques*, (34), 13–21. https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/1995-n34-lsp345/005065ar/

Castel, R. (2001). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.

Cervini, R. (2014). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina: un modelo de tres niveles.

RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa, 8(2). https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17192

Chan, H. (2004). Moral and Civic Education ± the Hidden Curriculum in Macau. *Journal of Moral Education*, 33(4). https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305724042000315707

Cisterna, F. (2004). La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena. *REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Docencia*, 23, 48-59. https://studylib.es/doc/7512542/la-ense%C3%B1anza

Clares, J. (2018). *La Expresión y comunicación de las emociones como base de la creatividad*. Universidad de Sevilla.

Coll, C. (1986). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI Editores S.A.

Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Paidós

Coll, C. y Sánchez, M. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:9a33c94d-977b-4290-bcaf-3ed775a8195b/re34601-pdf.

Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: Postulados teóricos fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista Digital de Historia de la Educación*, 15, 197-221 http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/37309

Corbin, J., & Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Traditions.* Sage Publications.

Cruz, A. (2015). El currículum oculto y la autoestima del estudiante universitario. *Revista de Ciencias de la Educación*, 6 ***(I)***. https://ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_1.pdf

Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M., Ignacio, M. y Prados Gal, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcEstevill, J. (2003). Panorama de la lutte contre l'exclusion sociale Concepts et

stratégies. Service Politiques et Développement de la Sécurité sociale. https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2003/103B09_267_fren.pdf

Fabres , J. (2005). El miedo en la interacción profesor-alumno. Revista Iberoamericana De Educación, 37(1), 1-15. https://rieoei.org/RIE/article/view/2732

Fernández, J. (2011). La búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. Revista de Educación, 35, 309-330.https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re355/re355-13.html

Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 1 (8), 1-20. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42114

Ferro, M. (2005). Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica. Acta Odontológica Venezolana. 1 (43). https://www.actaodontologica.com/ediciones/2005/1/art-8/

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.

Foucault, M. (1986). Vigilar y castigar. Siglo XXI Editores.

Gaete, M. y Jiménez, W. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. Revista Electrónica Educare 1 (17), 105-118. https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n1/a07v17n1.pdf

Gaete, M., Jiménez , W. y Carvajal, L. (2010). Informe de investigación Abandono (deserción) escolar en la enseñanza secundaria en Costa Rica, 2009- 2010. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. http://www.mep.go.cr/sites/default/files/DesercionSecundaria.pdf

García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista Digital Universitaria, 11 (10), 1-14. https://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf

García, M. y Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo. Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. Revista de Economía Institucional, 25 (13), 137-162. https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3028

Gimeno, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Morata.

Giroux, H., y Penna, A. (1979). Educación social en el aula: La dinámica del currículo oculto. Paidós.

Gómez, S., Leigh, Gómez C. y Nova Reyes Y. (2012). Reflexiones sobre cómo el currículum escolar genera desigualdad y violencia: Una propuesta para el cambio en la escuela. Revista Estudios Hemisféricos Polares. 3 (3), 174-193. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4045938

González, F. (2003). Etnodiscriminación en el currículo de la Escuela de Psicología de la UCV. Revista de Ciencias Sociales (RCS). 1 (9), 19-39.https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/25199

Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, 2 (15), 65-93. https://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf

Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. EUCR.

Gutiérrez, M. y Puentes Montañez, G. (2009). Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad. Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). https://silo.tips/download/las-opiniones-de-los-as-autores-as-expresadas-en-este-libro-no-representan-neces

Hamdan, S. (2012). La necesidad de articular un discurso no verbal y paraverbal coherente en el aula. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 17, 1-13. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/525/365

Hemmer, L. y Uribe, P. (2012). Educational Lifelines for At-Risk Students: Two Programs with Promising Outcomes. https://www.semanticscholar.org/paper/Educational-

Lifelines-for-At-Risk-Students%3A-Two-Hemmer-Uribe/67b9fc321d746107ecdcadd9d81260a6757a4afb

Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (2), 1-17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121711005

Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Universidad de Granada. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa, 1, 138-143. http://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf

Huegun. A. (2009). La importancia de la empatía en el trabajo del educador para unas relaciones saludables. A tu salud. 67-68, 15-19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3102204

Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (14), 1-9. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/300

Jackson, P. (2010). La vida en las aulas. Morata.

Jeon, K. & Kay. T. (2008). Rethinking Alternative Education to Break the Cycle of Educational Inequality and Inequity. The Journal of Educational Research, 4 (101), 207-219. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.101.4.207-219

Jiménez, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. Revista de Investigación Educativa, 1 (25). http://revistas.um.es/rie/article/view/96471

Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. Revista Latinoamericana de Educación, 1 (2), 18-38

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós

Julio, C. (2009). Diversidad educativa en educandos del Sistema de Protección Social Chile Solidario de la comuna de Valparaíso: Resultados de un estudio exploratorio. Revista Estudios Pedagógicos, 1 (35), 93-115. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. De la torre.

Karsz, S. (2000). La exclusión: concepto falso, problema verdadero, en Karz, Saúl. La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices. Gedisa.

Kvale, S. (2011). La entrevista en Investigación Cualitativa. Morata, S. L.

Lira, L., Barrios, C. y Barboza, E. (2012). La convivencia escolar, un análisis desde la exclusión e inclusión. Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva. 1 (7), 115-134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268733

Lojo, M; (2004). Concepciones de género en el profesorado: ¿un factor generador de conflicto? Revista Educar. 30,.49-56. https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/concepciones-de-genero-en-el-profesorado-un-factor-generador-de-conflicto

López, N. y Sánchez, L. (2010). El aburrimiento en clases. Revista Procesos Psicológicos y Sociales. 1 (6),.1-43. https://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/El-Aburrimiento-En-Clases.pdf

Lovering, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. Revista Educando en igualdad. Núm. 7. pp. 8-19. Revista Educar. https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-guadalajara-jal/articulo/el-curriculum-oculto-de-genero

Loza Aguirre, M. (2006). Tertulias literarias. Barcelona. Cuadernos de pedagogía. 341, 1-4. https://www.calameo.com/read/002071090e7d5724bef5c

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*. XI (17),.35-46.

Luengo, Julián, J.; Jiménez Ramírez, M. y Taberner Guasp, J. (2009). Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión

e investigación. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-54.https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf

Lumsden, I. (2005). Expectativas sobre los estudiantes. Pigmalión en la escuela.

Lundgren. (1997). Teoría del currículum y escolarización. Morata, S.L.

Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto a sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(42), 969-996.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016

Marks, N. (2011). Issues in the Conceptualisation and Measurement of Socioeconomic Background: Do Different Measures Generate Different Conclusions? Social Indicators Research, 104(2), 225-251. https://www.jstor.org/stable/41476599

Marks. G., Cresswell, J, y Ainley. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. Educational Research and Evaluation (12). https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803610600587040

Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. Cuestiones Pedagógicas, (19), 285-300. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf.

Medina, N. (2013). Análisis de los códigos sociolingüísticos en el aula. Huarte de San Juan. Revista Filología y Didáctica de la Lengua, (13), 67-85. https://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9409/HSJ_Filolog%C3%A-Da_13_2013_An%C3%A1lisis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meza, J. *Diseño y desarrollo curricular.* Red Tercer Milenio.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2012). *Abandono escolar en la secundaria: estudio de línea de base para los 100 centros educativos del ProEDUCA, 2012* / Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. -- 1ª. ed. http://www.mep.go.cr/sites/default/files/proyectosprogramas/informeproeduca_final.pdf

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas *Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (II). 105-128.* https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6

Moriana, G. (2016). La violencia de género en las historias de vida de las mujeres que inician su trayectoria vital en la situación de vulnerabilidad. Revista de Trabajo Social y ciencias sociales. 11. https://revistas.uned.es/index.php/comunitania/article/view/18923

Morrissette, P. (2011). Exploring Student Experiences within the Alternative High School Context. *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION 34 (2), 169-188.* https://eric.ed.gov/?id=EJ936749

Mount, F, (2008). *"Five Types of Inequality". Informing debate.* The social evils series, Joseph Rowntree Foundation. https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/2289_0.pdf

Nazzaro, A. Y Strazzabosco, J. (2003). Dinámicas de grupo y formación de equipos. *Revista Federación Mundial de Hemofilia,* 4 .1-17 https://www1.wfh.org/publication/files/pdf-1246.pdf

Nieto, J. Portela, A. y Toro. M. (2009). Historia de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Revista Currículum y Formación de Profesorado,* 3 *(13), 193-218*. https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf

Núñez Artola, M. (2002). Aproximaciones: la «Teoría Crítica» y la «Ética de la liberación». *Revista Crítica del Presente, 7(17)*. https://www.nodulo.org/ec/2002/n007p19.htm

Núñez, P. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseños de actividades para la educación lingüística. *Revista española de lingüística aplicada,* 1 *(15),* 113-135. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325306

Ortega, J., Valencia, N., y Restrepo, M. (2013). La economía política de la pobreza y la desigualdad social: el caso de Montería. *Cuadernos De Vivienda Y Urba-*

nismo, 1 *(1), 96-126*. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cvyu/article/view/5484

Ortiz, I., Acevedo, C, y Ugalde, P. (2006). Desigualdad de aprendizajes al interior de la escuela. *EN: Persona y sociedad. 3 (XX), 155-164.* https://dialnet.unirioja.es/revista/3368/V/20

Palacios , M. y Quiroga, P. (2012). Percepción de los estudiantes de las características y comportamientos de sus profesores asociados a una enseñanza clínica efectiva. *Revista Estudios Pedagógicos 1 (XXXVIII), 73-87. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=en*

Palomino, M. y Dagua A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Suplemento Memorias V Encuentro.* 2 *(9),* 85-105. https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen9numero2_2010/8.%20LONV

Pérez, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura, 1(1), 1-17* http://www.redalyc.org/pdf/688/68820815003.pdf.

Pérez, M. (1999). *Conocer el Currículum para asesorar en Centros.* Aljibe.

Posada, D. y Taborda, D. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. Argentina, Córdoba. *Revista Uni-pluri/versidad,* 2 *(12),* 12-23 https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/14433/12669

Posner, G. (1998). *Análisis de currículo.* McGraw-Hill.

Programa Estado de la Nación (2011). *Tercer informe estado de la educación* / PEN. Servicios Gráficos, A. C.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. *Decimoctavo Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Edición 17*. Insignia.https://estadonacion.or.cr/informes/?current=2

Rey, R. (2005). La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros. *Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM), 1-71* http://educalab.es/documents/10180/343913/opinion_profes_conviv_centros.pdf/2db2e428-035e-4d01-aaa6-d4cdb5e4cceb

Reygadas, L. (2005). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Revista Política y Cultura. 22(7), 7-25*. https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a02.pdf

Ritacco , M. (2011). El ejercicio de la docencia en contextos de exclusión socioeducativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía: Dificultades y perspectivas. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación, 1 (2), 18-38.* DOI: https://www.google.com/search?q=10.18175%2Fvys2.1.2011.02&oq=10.18175%2Fvys2.1.2011.02&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBggAEEUYOzIGCAAQRRg70gEHOTM4ajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. (8), 1-16*. https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/143

Rodríguez, M (2012). *Perspectiva teórica de los efectos psicosociales de la exclusión educativa en estudiantes que cursan sétimo año de educación secundaria. Ministerio de Educación Pública.* División de Planificación Institucional. http://www.mep.go.cr/sites/default/files/efectosexclusion.pdf

Rodríguez , C. (2010). La vigencia de la educación como mecanismo de movilidad social en la sociedad del conocimiento. *Revista Regional de Investigación Educativa. 3, 60-80* *http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio3/vigenciadelaeducacion.pdf*

Román, M. y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL. 104, 1-10* *https://www.cepal.org/sites/default/files/gi/files/hoja_violencia_escolar_revistacepal_104.pdf*

Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Revista Educere*, 46 *(13)*, 627-635. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35613218008

Ruiz. L., Castro. M y León, A. (2007). Transición a la secundaria: Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana.* 3 *(52), 1-13.* https https://rieoei.org/RIE/article/view/1793://doi.org/10.35362/rie5231793

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* McGRAW- HILL.

Soto, P. y Poveda, D. (2002). Despliegues de género en una escuela secundaria de Santiago de Chile. Centro de Estudios Pedagógicos. *http://elvira.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG109.pdf*

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Subirats, J., Goma , R. y Brugué T. J. (2005). (Coors) Análisis de los factores de exclusión social. Documentos de Trabajo, 4. https://www.fbbva.es/wcontent/uploads/2017/05/dat/DT_2005_04.pdf

Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política. Práxis Educativa. 1 (7), 53-68. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89423377004

Tezano, S., Quiñones, A., Gutiérrez, D. y Madrueño, R. (2013). Desarrollo humano, pobreza y desigualdades. Manuales sobre cooperación y desarrollo. Cátedra de Cooperación Internacional y con Iberoamérica Universidad de Cantabria.http://www.ciberoamericana.com/pdf/MANUAL1.pdf

Torres, J. (1991). El currículum oculto. Morata.

Touriñán, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. Revista portuguesa de pedagogía Extra-Série. (201), 283-307 https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/24436

Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (12), 1-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-4041201000020000

UNESCO. (2012). Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa

UNESCO. (2024). Glosario: comprender los conceptos relacionados con la igualdad de género y la inclusión en la educación.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971_spa.locale=es

Van, S. (2006). El currículo en el entorno actual. Revista Educatio. (3). 10-121 https://es.scribd.com/document/255216593/El-Curriculo-en-Entorno-Actual

Van, T. (2001). El lenguaje como interacción social. Estudios sobre el lenguaje II: una introducción multidisciplinaria. Gedisa Editorial.

Van, T. (2002). Conocimiento, elaboración del lenguaje y educación. *Escribanía*, *(8)*, 5-22. http://www.discursos.org/oldarticles/Conocimiento,%20elaboraci%F3n%20del%20discurso%F3n.pdf

Vázquez, B., Fernández, E., Ferro, S., Learreta, B. y Viejo, J. (2000). *Educación Física y Género.* Gymnos.

Verdugo, M. y Rodríguez, A. (2010). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación,* (358). 450-470.https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:e47e922f-d501-4798-9e1c-e8cc91e673d8/re35821.pdf

Viale, H. (2011). Organización de la clase: ¿preparo mi clase para enseñar o para que el alumno aprenda. *En Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria.* 1 (5), 1-32 . https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/7

Vienne, P. (2011). Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire. *Education & Formation. 79-94.* https://www.academia.edu/914046/Les_pi%C3%A8ges_et_dilemmes_de_l_exclusion_scolaire

Viscardi, N. (2013) Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. *Módulo 3 Violencias.* http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Violencia-en-las-aulas.-Practica-educativa-conflicto-escolar-y-exclusi%C3%B3n-social.pdf

Vuelvas, B. (2008). El sujeto de la orientación. Elección de carrera y exclusión educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 15 (6), 14-29.* http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000200004

Willis. P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Akal.

Yüksel, S. (2006). The role of hidden curricula on the resistance behavior of undergraduate students in psychological counseling and guidance at a Turkish University. *Asia Pacific Educ. Rev. 7, 94–107.* https://doi.org/10.1007/BF03036788

Zabalza Beraza, M. (2000). *Diseño y Desarrollo Curricular.* Narcea. S.A. Ediciones.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA PRODUCTO DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN EL AULA

de Florlenis Chévez Ponce, Martha PAtricia Astudillo Torres, Yesenia Milagro Oviedo Vargas
se terminó de editar en octubre del 2024.

§

Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad Autónoma de Yucatán