



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales

**“APORTES DE LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL PARA
EVITAR LA DESERCIÓN ESCOLAR DESDE LAS EXPERIENCIAS DE LOS
PROFESIONALES DURANTE LA EMERGENCIA SOCIOSANITARIA EN LA
PROVINCIA DE CONCEPCIÓN, CHILE”**

Tesis para optar al Grado de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales

SCARLETT AYLEN PAREDES FERNÁNDEZ

CONCEPCIÓN – CHILE 2023

Profesora Guía: Dra. Carla Vidal Figueroa
Depto. De Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales.
Universidad de Concepción

Concepción, Chile 2023.

AGRADECIMIENTOS

Agradecida primeramente de Dios, por permitirme vivir este proceso, que no estuvo ajeno a dificultades, pero persiste la fe de que Él es quién guía mi camino y me sostiene.

Agradezco a mi compañero de vida, Jean. Por ser mi cable a tierra, motivarme y acompañarme, cuando el agotamiento me inundaba sus cálidos abrazos eran mi descanso.

Agradezco a mis padres, honro principalmente a Mauricio y Nelly, por darme su apoyo incondicional, por creer en mí y entregarme las herramientas necesarias para salir adelante.

También agradezco a mis hermanos, sobrinos, y mis amistades por sus palabras de ánimo, y por ser parte de este proceso.

Agradecida de mi docente guía Carla Vidal, que ha sido un apoyo fundamental en este proceso formativo, y la docente Isis Chamblas, cuyas palabras fueron clave para impulsarme a iniciar este desafío.

Junto a esto, extiendo mi gratitud a cada profesional que quiso ser parte de esta investigación, y que desde su vocación cambian la vida de muchos estudiantes.

Y finalmente, pero no menos importante, me agradezco a mi misma, por enseñarme que soy capaz de lograr todo aquello que me proponga, y esto es sólo una de las muchas metas que aún me quedan por cumplir.

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
2. MARCOS DE REFERENCIA	15
1.2.1 MARCO CONCEPTUAL:.....	15
1.2.2 MARCO TEÓRICO:.....	22
a) <i>Paradigma Constructivista:</i>	22
b) <i>Enfoque de los derechos humanos, “La educación cómo derecho”:</i>	24
c) <i>Teoría del Rol:</i>	26
1.2.3 MARCO EMPÍRICO:.....	28
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
1.3.1 Objetivo general	35
1.3.2 Objetivos Específicos.....	35
4. CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN	35
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	39
6. CRITERIOS DE CALIDAD Y RIGOR.....	47
CAPÍTULO 2.....	49
7. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	49
OBJETIVO ESPECÍFICO N°1	49
OBJETIVO ESPECÍFICO N°2.....	54
OBJETIVO ESPECÍFICO N°3.....	59
OBJETIVO ESPECÍFICO N°4.....	62
OBJETIVO ESPECÍFICO N°5.....	66
8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	69
OBJETIVO ESPECÍFICO N°1	69
OBJETIVO ESPECÍFICO N°2.....	72
OBJETIVO ESPECÍFICO N°3.....	75
OBJETIVO ESPECÍFICO N°4.....	76
OBJETIVO ESPECÍFICO N°5.....	79
9. CONCLUSIONES	81
10. DIFICULTADES Y LIMITACIONES	83
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
12. ANEXOS.....	88
Anexo N°1: Consentimiento informado.....	88
Anexo N°2: Ficha De Informantes Claves	89
Anexo N°3: Ficha Control De Calidad.....	90

RESUMEN

La educación en Chile se posiciona como uno de los derechos fundamentales para los niños, niñas y adolescentes de nuestro país, en donde, el Estado debe velar por el bienestar integral de cada uno de los estudiantes. Para garantizar este derecho, se ha legislado la obligatoriedad de doce años de formación escolar, culminando el ciclo educativo al finalizar la secundaria. Sin embargo, uno de los problemas sociales que ha permanecido a través del tiempo es la deserción escolar, entendida como la “interrupción de la trayectoria escolar.” (Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra, 2020). Junto a ello, se proyectó un agravamiento de esta situación producto del escenario sociosanitario por Covid-19 que se encuentra viviendo gran parte del mundo, y dónde Chile no ha quedado exento. Considerando, además, los múltiples factores sociales, ambientales y personales asociados al fenómeno.

Ecker, Lyster y Niileksela, (2016), Dussailant (2017) y Sánchez, (2018) proponen que diversos actores del ámbito escolar se involucren en plantear soluciones ante tal problemática. Es aquí donde el Trabajo Social presta especial relevancia, posicionándose como un agente educativo directamente involucrado con el fenómeno, en donde la intervención profesional se torna, en parte, decisiva en la reversión de estos casos, buscando generar mecanismos y acciones orientadas a potenciar el bienestar emocional, social e intelectual de cada estudiante, y dentro de las expectativas del ejercicio profesional se espera que se establezcan pautas para la retención escolar. (González y Pérez, 2006)

En relación con los párrafos anteriores, la presente investigación ha buscado conocer y analizar la intervención del Trabajo Social dirigida a evitar la deserción escolar en programas de retención estudiantil, dentro de establecimientos escolares secundarios públicos en contexto de pandemia. Esto, a partir de un diseño metodológico cualitativo fenomenográfico, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas para develar las experiencias profesionales vivenciadas por los/as propios/as trabajadores/as sociales, las que posteriormente fueron sometidas a un método de análisis de contenido con el fin de presentar los hallazgos detallados de este estudio. En donde se pudo evidenciar lo imprescindible que se torna el compromiso que presentan los profesionales al momento de realizar una intervención social y la capacidad de adaptabilidad frente a escenarios tan adversos como lo fue la crisis sociosanitaria por covid-19 donde no había precedentes de acción.

Palabras claves: *trabajadores sociales, experiencias, intervención social, deserción escolar, emergencia sociosanitaria*

ABSTRACT

Education in Chile is positioned as one of the fundamental rights for children and adolescents in our country, where the State must ensure the comprehensive welfare of each of the students. In order to guarantee this right, it has been legislated the obligatory nature of twelve years of school education, culminating the educational cycle at the end of high school. However, one of the social problems that has remained over time is school dropout, understood as the "interruption of the school trajectory." (Eyzaguirre, Le Foulon and Salvatierra, 2020). Along with this, an aggravation of this situation was projected as a result of the socio-health scenario by Covid-19 that much of the world is experiencing, and where Chile has not been exempted. Considering, in addition, the multiple social, environmental and personal factors associated with the phenomenon.

Ecker, Lyster and Niileksela, (2016), Dussaillant (2017) and Sánchez, (2018) propose that various actors in the school environment become involved in proposing solutions to this problem. It is here where Social Work lends special relevance, positioning itself as an educational agent directly involved with the phenomenon, where professional intervention becomes, in part, decisive in the reversal of these cases, seeking to generate mechanisms and actions aimed at enhancing the emotional, social and intellectual well-being of each student, and within the expectations of professional practice it is expected that guidelines for school retention are established.(González and Pérez, 2006)

In relation to the previous paragraphs, the present research has sought to know and analyze the intervention of Social Work aimed at preventing school dropout in student retention programs, within public secondary schools in the context of pandemic. This, from a qualitative phenomenographic methodological design, by means of semi-structured interviews to reveal the professional experiences lived by the social workers themselves, which were subsequently subjected to a content analysis method in order to present the detailed findings of this study. In which it was possible to show how essential the commitment of the professionals is when carrying out a social intervention and their capacity for adaptability in the face of such adverse scenarios as the social and health crisis caused by covid-19, where there were no precedents for action.

Keywords: *social workers, experiences, social intervention, school dropout, social and health emergency.*

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental para el desarrollo íntegro de las personas y la sociedad, la Declaración de los Derechos Humanos es clara al señalar que “*toda persona tiene derecho a la educación*”. (Asamblea General de la ONU, 1948, artículo N°6). Es por este motivo, que la responsabilidad se encuentra delegada a cada Estado, siendo el principal responsable de dar cumplimiento a este derecho y velar por el bienestar de cada ciudadano, generando las condiciones óptimas para dicho desarrollo.

Un estudio realizado por la CEPAL (2019, p.10), vislumbra que la cobertura educacional da cuenta de mejoras en los sistemas educacionales, sin embargo, aún se presenta una alta concentración de población que no logra concluir su proceso de formación, principalmente la educación secundaria. Frente a este escenario, el gobierno dispone de estrategias para disminuir las cifras asociadas al fenómeno de la deserción escolar, motivo por el cuál, es relevante identificar a los diversos actores sociales vinculados al fenómeno.

Es aquí donde recae la importancia en las comunidades educativas, en tanto estas sean capaces de adaptar iniciativas en su propio contexto, lo que repercutirá en la efectividad de las medidas establecidas, tomando en cuenta además que la deserción escolar es un proceso que involucra múltiples factores. Dussailant (2017, pp.15-16) menciona la deserción como una problemática de los sistemas escolares que está hoy día más vigente que nunca, por lo que cualquier intervención exitosa debe incluir la identificación de aquellos estudiantes que presentan mayores posibilidades de abandonar sus estudios antes de tiempo. Por lo que una intervención personalizada a esos alumnos puede ser clave en evitar que la deserción se produzca finalmente. Es dentro de esto último donde se le asigna un alto grado de responsabilidad a las comunidades educativas y a los actores sociales involucrados, desde administrativos, docentes, asistentes de la educación y las duplas psicosociales.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la presente investigación fue realizada con el objetivo de analizar la intervención del Trabajo Social dirigida a evitar la deserción escolar en programas de retención estudiantil. La metodología empleada parte de un estudio cualitativo, de carácter fenomenográfico y descriptivo, en donde se realizaron entrevistas semi estructuradas personales, en modalidad online y presencial a Trabajadores Sociales que se encontraban ejerciendo profesionalmente durante el año 2021 en establecimientos secundarios públicos en zonas urbanas y rurales, para indagar en sus experiencias laborales en el contexto de crisis de emergencia sociosanitaria.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación escolar se encuentra dentro de los derechos fundamentales para la vida de las personas, dado que esta promueve la libertad, la autonomía personal y además genera importantes beneficios para el desarrollo del ser humano. Tal como se afirma en el Art. 26 de la Declaración de los Derechos Humanos “toda persona tiene derecho a la educación”.¹ (Asamblea General de la ONU, 1948). De este modo, cada Estado debe velar por el bienestar y la educación de sus ciudadanos, garantizando ciertas condiciones mínimas que permitan su desarrollo integral.

Conforme al párrafo anterior, todos los niños, niñas y adolescentes necesitan que exista una comunidad detrás que garantice dicha educación e incorporación a estos espacios de intercambio de conocimientos y cultura (Cruz, 2016, p13). Sin embargo, aún existen millones de personas que no han podido acceder a oportunidades educativas, viéndose interrumpida la trayectoria de educación formal. Esta afirmación se evidencia en estudios realizados por entidades a nivel mundial, como el resumen ejecutivo sobre el “estudio del Abandono Escolar Prematuro” (AEP) de la Comisión europea y el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), “Panorama Social de América Latina 2001-2002”, en donde se presentan elevadas tasas de deserción escolar en Latinoamérica² (Barragán y Gutiérrez, 2016, p22).

En Latinoamérica la educación ha demostrado diversos avances, ha evolucionado y ha sido campo de grandes logros, sin embargo, también se han evidenciado debilidades en el proceso, tal como afirma Escribano (2017), se revela un escenario de desencuentros e insatisfacciones acumuladas respecto a la agenda educativa de la región, en donde, desde el punto de vista del autor, la adopción de disímiles políticas públicas no han podido resolver limitaciones que surgen producto de la pobreza y la desigualdad, generando demandas que conllevan a una problemática social más amplia y que repercuten por ejemplo, en un aumento de la deserción del sistema educativo (p21).

Antes de continuar, se debe precisar a qué nos referimos cuando empleamos el término deserción escolar. Si bien corresponde a un concepto bastante amplio, Cruz (2016) a partir de diversos autores (Morrow, 1986; Tinto, 1989; Fitzpatrick y Yoels, 1992; Frankiln y Cohan,

¹ ONU. Declaración Universal de Derechos Humanos. Art. 26: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

² CEPAL. Informe del Panorama Social de América Latina 2001-2002. Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina.

2000; Furtado, 2006; Lavaros y Galleros; 2005 y Cárdenas, 2012) afirma que la deserción escolar consiste en la interrupción del ciclo educativo formal o trayectoria escolar, el cual, en Chile, finaliza con la culminación de cuarto de enseñanza media. Por lo tanto, una persona es desertora del sistema educativo cuando deja inconcluso este proceso en la etapa básica o secundaria y no vuelve a ingresar al sistema para concluir los años escolares formales (pp. 32-37).

En relación con lo anterior, Aravena y Contreras (2018, pp.5-10) sostienen que es fundamental que, al observar este fenómeno, se tenga presente como un producto final de muchas otras problemáticas que afectan a los estudiantes, ya sea a nivel personal, familiar y social, cómo, por ejemplo, violencia intrafamiliar, depresión, ansiedad, malos hábitos de estudios, vivir en contexto de vulnerabilidad social y pobreza, etc. También se pueden considerar problemáticas dentro del contexto escolar, como: altos niveles de violencia presente en los establecimientos, acoso físico, ciberacoso, bullying, violencia psicológica, testigos de alguna manifestación de maltrato, por nombrar algunas. Sin embargo, todas estas condiciones culturales y/o ambientales de manera particular y en su conjunto pueden repercutir en que los estudiantes dejen de asistir regularmente a las escuelas y finalmente terminen abandonando el ciclo escolar formal.

Respecto a las cifras que se poseen, según datos de la UNESCO (2017), un 5% de los niños en edad de asistir a primaria, un 8% de niños en edad de asistir a la secundaria inferior y un 24% de aquellos que tenían edad para secundaria superior, se encontraban fuera del sistema educativo. A la vez, en la región, 6,5 millones de niños no asisten al colegio y 15,6 millones de infantes asisten a los centros educacionales en medio de un clima y entorno de vulnerabilidad. Esto, de acuerdo con Cruz (2016, p.113), daría indicios de que las causas de que los niños deserten de la educación formal se pueden encontrar dentro de la comunidad educativa, aunque no se puede negar la multiplicidad de factores que influyen en la problemática.

Si bien el aumento de la alfabetización de los jóvenes y la cobertura educacional da cuenta de avances significativos en los sistemas educacionales, aún se presenta una alta concentración de población que no logra concluir su proceso de formación, principalmente la educación secundaria. Ello da cuenta de un desajuste entre las aspiraciones de los diversos actores del proceso educativo, y refuerzan la urgencia de que los países de la región diseñen propuestas que les permita avanzar en desarrollo humano y formación profesional (Cepal, 2019, p.10)

Al situarnos a nivel nacional, Chile se presenta como uno de los países de Latinoamérica con las menores tasas de deserción escolar. Según la OCDE (2016), en 2014 las cifras reportadas indican que un 84% de los jóvenes chilenos completarán su educación secundaria antes de los 25 años, cifra levemente superior al promedio de la OCDE (80%) y de los países de la Unión Europea (82%). Esto nos pone por encima de países latinoamericanos como México, Costa Rica y Brasil, todos países en que, de acuerdo con estas cifras, más de un tercio de sus jóvenes no se graduará jamás (Dussaillant, 2017, p2). Por otro lado, Santos (2009) destaca que una particularidad del país es que la deserción escolar se concentra en la etapa final del ciclo secundario, lo cual no se observa en los demás países de la región, donde un porcentaje importante de los desertores se concentra en el ciclo primario (pp.1-2, p.32).

Bajo esta misma línea y de acuerdo con la CASEN (2017) y el Centro de Investigación Avanzada en Educación "CIAE" (2019), un 3,6% de personas en calidad de estudiante desde los 6 a los 21 años no han completado sus estudios escolares y no se encuentran matriculados en ningún establecimiento educacional. A la vez, hasta el 2017 se observaba una tasa de prevalencia global de la desescolarización para jóvenes de 6 a 21 años del 8,99%, lo que se traduce en 358.946 estudiantes. En este mismo estudio, desde un análisis a nivel nacional, la región de Tarapacá y la de Antofagasta, son las que presentan las mayores tasas de prevalencia en el sistema regular general del país, en cambio, las regiones del Biobío, del Maule y la región de O'Higgins son las que presentan las tasas más bajas (CIAE, 2019, pp. 11-19).

En cuanto a la diferenciación de zona urbana y rural, Alvarado, Araneda, Fuica, Lira, Lillo, Miranda, Tenorio, Pérez (2014, en adelante Alvarado et al) señalan respecto al rendimiento académico, que varias investigaciones han demostrado diferencias de desempeño educativo entre jóvenes que habitan sectores rurales y urbanos (p.4). Son ejemplo de ellas, los resultados obtenidos en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo [SERCE] y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes [PISA] (Murillo y Román, 2009; OCDE, 2010). En dichos estudios, las pruebas realizadas exponen diferencias significativas entre el rendimiento de los residentes en zonas rurales versus los residentes de zonas urbanas e hipotetizan que tales diferencias son consecuencia de la inequidad educativa propia de los sectores rurales. Según los criterios de la OCDE (2010), la diferencia equivaldría a más de un año de educación formal.

Otro punto para destacar respecto de las diferencias educativas condicionadas por la localización de los estudiantes tiene relación con que un 79.1% de las escuelas ubicadas en sectores rurales son de dependencia municipal (Moreno, 2007). Estas escuelas obtienen

sistemáticamente puntajes más bajos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), actualmente llamada Prueba de transición Universitaria (PTU), y en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), en comparación con las de dependencia privada o subvencionada (Campos, 2010, Citado en Alvarado et al, 2014).

Cabe mencionar que, la mayoría de los casos de deserción escolar en el país proviene de establecimientos municipales, y que la participación de las escuelas municipales en el total de la tasa tiende a aumentar levemente durante toda la educación básica para estabilizarse a partir del primero medio. Para el caso de las escuelas particulares pagadas, existe una sostenida disminución durante toda la educación básica para estabilizarse en la educación media. Finalmente, para el caso de educación particular subvencionada, hay un incremento sostenido a partir del primero medio (Hogar de Cristo, 2018).

Dentro de este contexto, la educación en Chile tiene un carácter de obligatoriedad, y para ello, se han elaborado diversas políticas públicas que promueven el cumplimiento de la escolaridad formal (Sánchez, 2018, p.7), estableciendo diversas estrategias y programas impulsados por el principal agente estatal responsable, el Ministerio de Educación, que buscan traspasar sus programas sociales y subvenciones para financiamiento institucional de las comunidades educativas. Los beneficios estatales que se encuentran directamente vinculados con la retención escolar en Chile son: Subvención Pro-retención, Subvención Escolar Preferencial, Subvención Anual de Apoyo al Mantenimiento, Programa de Alimentación Escolar (PAE), Beca de apoyo a la retención escolar (BARE), Programas Servicios Médicos JUNAEB, Programa Escuelas Abiertas, Programa Escuelas Saludables Para el Aprendizaje, El Programa de Apoyo a la retención escolar (PARE), y el Programa Habilidades para la Vida (HPV).

De acuerdo con el párrafo anterior, sólo los últimos dos programas nombrados anteriormente abordan específicamente el área psicosocial de los y las estudiantes, durante un proceso continuo y anual, siendo su población objetivo estudiantes de enseñanza media. Esto, evidencia la baja oferta programática para este grupo etario en específico, sobre todo si recordamos que la mayor parte de la población chilena deserta en este período del proceso educativo.

Si bien el gobierno dispone de diversas estrategias para disminuir las cifras asociadas al fenómeno de la deserción escolar, la manera en cómo las comunidades educativas son capaces de adaptar estas iniciativas en su propio contexto también repercutirá en la efectividad de ellas, tomando en cuenta que el abandono escolar es un proceso que involucra múltiples factores. Bajo esta mirada, Dussailant (2017) afirma que:

“La deserción es una problemática de los sistemas escolares que está hoy día más vigente que nunca. Como todo problema de origen multifactorial, es muy difícil describir patrones únicos que identifiquen a los estudiantes con riesgo de deserción. Sin embargo, la detección temprana de estos es crucial para realizar intervenciones preventivas ajustadas a cada realidad individual. Aun cuando existen políticas preventivas generales, como la educación preescolar y las escuelas con profesores amigables, cualquier intervención exitosa debe incluir la identificación de aquellos estudiantes que no han respondido a aquellas y aun así tienen posibilidades de abandonar sus estudios antes de tiempo. La literatura indica que una intervención personalizada a esos alumnos puede ser clave en evitar que la deserción se produzca finalmente. Es dentro de esto último donde se le asigna un alto grado de responsabilidad a las comunidades educativas”. (pp.15-16)

En tanto, Ecker, Lyster y Niileksela (2016) concuerdan que se debe reconocer la existencia de factores vinculados directamente a los psicosocial y educativo, y, además, factores que se relacionan con las interacciones que el sujeto desarrolla con su escuela, el grado de pertenencia que tiene con esta, pudiendo ser determinantes en la trayectoria educativa. Conforme a esto, Sánchez (2018) identifica factores sociales/escolares, como la convivencia y el clima escolar, los que pueden favorecer o dificultar el compromiso escolar con los y las estudiantes. Estas prácticas sociales que se desarrollan dentro de las escuelas se transforman en un primer escenario de socialización y convivencia con otros. La mala o buena relación con los profesores y asistentes de la educación, el apoyo de la comunidad escolar, la violencia escolar, el compromiso escolar, el desempeño académico y la rigidez en la estructura escolar pueden afectar de manera positiva o negativa las trayectorias educativas de los estudiantes (pp.11,24-25).

Al reconocer estas variables es factible establecer cursos de acciones orientadas a potenciar el bienestar emocional, social, intelectual y espiritual de cada persona (Ministerio de educación, 2000). Es por este motivo que las prácticas sociales escolares que surgen dentro de las comunidades escolares juegan un rol importante como plataforma adecuada para aprender a convivir con otros, actuando como un factor protector de la deserción escolar (Sánchez pp.10-11).

Por otro lado, Lee y Burkam (2003) recomiendan que la investigación sobre la deserción debe ir más allá de examinar la escuela secundaria y sus características demográficas generales, sino extender la investigación a las características escolares que realmente se pueden cambiar a través de políticas públicas e intervenciones profesionales de los actores involucrados.

Es así como se distinguen actores dentro de las comunidades educativas que están directamente relacionados con la deserción escolar y su contraparte, la retención escolar, en donde encontramos profesionales como docentes, directivos, administrativos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos y trabajadores sociales.

Para efectos de esta investigación, nos centraremos en la intervención del trabajo social en esta problemática social dentro de los establecimientos educacionales. Entre la literatura más reconocida en estas materias, el autor Paulo Freire, en su libro “El rol del Trabajo Social en el proceso de cambio”, señala que:

“El rol del Trabajo Social se encuentra limitado, puesto que, por un lado, se presenta un “rol de lo social”, en donde se debe poseer una visión más crítica respecto de la realidad social; por otro lado, y en relación con lo anterior, el rol del Trabajo Social se ha ido construyendo a medida que se va dando un proceso de cambio en el contexto social. Bajo esta premisa, el quehacer del Trabajo Social es realizado dentro de una estructura social dinámica, la cual cambia constantemente, esto produce que las funciones serán establecidas conforme se vaya dando la transformación social, aludiendo a que la opción de la o el Trabajador(a) Social respecto de las necesidades que identifica en el contexto social, será determinante en cuanto a las acciones dirigidas a cumplir y las funciones propias de la profesión (Freire, 1968. Citado en Aravena y Contreras (2018, p.29)”

Una postura similar presenta los autores Boddy y Statham (2009), haciendo referencia a la “multidisciplinariedad integrada del trabajo social”, donde se trabaja en equipos que pueden incluir psicólogos/as, docentes, sociólogos/as entre otros/as profesionales. Lo que diferencia el accionar del Trabajo Social dentro de dichos equipos se relaciona principalmente con la detección e intervención temprana de los problemas que se presentan, dependiendo del contexto social emergente y las redes sociales disponibles. Es importante mencionar que estos autores refieren que el Trabajo Social juega un rol relevante dentro de los grupos profesionales de intervención, donde participa de manera colaborativa con las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales. Esto mismo se puede observar en el contexto escolar mediante duplas psicosociales, equipos de convivencia escolar, o diversos programas estatales que se llevan a cabo al interior de las escuelas por medio de equipos interdisciplinarios.

Bajo esta misma línea, Ortuño y Muñoz (2018) concuerdan que en el ámbito educativo el trabajo social se desempeña en diversidad de roles y funciones, sosteniendo que una de ellas es gestionar situaciones de conflicto. Además, estos autores sistematizaron diversos

estudios de autores como Kruse (1986, p.17) Espinoza Sáez et al. (1990, pp.68-75), González y González (1993, pp.129-157), Fernández y Alemán (2004, pp.342-540) para poder definir algunas características de la profesión en el contexto escolar, destacamos las siguientes:

- Colaboración en la elaboración de los Proyectos Educativos de Centros, especialmente en lo relativo a las condiciones socioculturales del entorno y los aspectos sociales y familiares de los alumnos escolarizados.
- Información y Orientación a padres en el ámbito de sus funciones y el ejercicio de la “parentalidad”.
- Atender y resolver situaciones individuales del alumnado: absentismo, bajo rendimiento, problemas de relación y comunicación, inadaptación, convivencia y conflictividad.
- Colaborar en el desarrollo de programas formativos dirigidos a las familias y elaborar y difundir materiales e instrumentos que sean de utilidad para el profesorado.
- Facilitar al Centro Educativo la información necesaria sobre los recursos existentes en la comunidad, así como sobre las necesidades educativas y sociales, que posibiliten una adecuada planificación educativa. (pp.381-383)

En tanto, Hernández, González y Pérez (2006) destaca su relevancia en las siguientes formas de intervención: “asistencial en la retención escolar; preventivo del fracaso educativo; promocional en cuanto a D.D.H.H; integración de inmigrantes o grupos y colectivos más desfavorecidos; detección de maltrato, abuso sexual, negligencia maternal o parental” (Citado en Aravena y Contreras, 2018, p.31).

Ahora bien, centrándonos nuevamente en la deserción escolar, para nadie es secreto que este problema se ha incrementado a nivel mundial producto de la emergencia sanitaria del Covid-19, aumentando considerablemente las cifras que se registraban a la fecha. Tal como señalan Pachay y Rodríguez (2021) la pandemia del coronavirus ha transformado la educación en un factor complejo de continuar al cerrar las instituciones educativas, esto generó inestabilidad en el proceso de estudio, donde fue necesario aplicar estrategias inmediatas como la educación en casa y la educación virtual. Junto a esto, ejecutar medidas urgentes para validar el proceso de educación, resguardando a la vez la contención emocional no solo para las familias y estudiantes, sino también para el grupo de profesionales docentes que atravesaron por situaciones difíciles. Todo este conjunto de factores, y los que ya se venían percibiendo anteriores a la pandemia han repercutido en

una inestabilidad educativa, ocasionando como consecuencia, la deserción escolar, sobre todo en zonas o sectores vulnerables (pp.133-134).

De acuerdo con Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra (2020), en Chile, previo a la pandemia, cerca de 50 mil escolares presentaban bajo rendimiento académico y ausentismo crónico; de estos, 13 mil tienen rezago escolar de al menos un año (CASEN, 2017). Según la literatura, estos escolares presentan altas probabilidades de desertar del sistema educacional. Sin duda, esta situación se ha agravado desde entonces. Los datos muestran la precariedad con la que se ha enfrentado el proceso de educación a distancia, lo que probablemente repercutirá en un aumento significativo de la deserción escolar y en el aumento de las brechas de aprendizaje, tanto al interior de las aulas como entre los establecimientos educacionales (pp. 114,154).

Según los datos publicados en la CASEN (2017) y CASEN en Pandemia (2020) estos “evidencian una disminución en los indicadores de *asistencia escolar* y *rezago escolar*”³. En el primer indicador, en el año 2017 es de un 2,2%. Durante el 2020, la carencia se presenta en un 4,4% de hogares, cifra mayor que la tendencia presentada en la última década. Similar situación ocurre con el indicador de “rezago escolar”⁴, en 2017 es de 2,0% y en 2020 esta carencia se presenta en un 1,4% de los hogares, representando la medición más baja en la última década”. (CASEN, 2020, pp.12-14).

Respecto a las proyecciones actuales, el Ministerio de Educación dio a conocer las cifras estimadas de deserción escolar 2021, señalando que hasta el año pasado en Chile existían más de 186 mil niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar. Los datos entregados a mediados de abril del presente año reflejan además que otros casi 40 mil (39.498 para ser exactos) no se matricularon en ningún

³ Asistencia Escolar (Indicador) dimensión Educación en Pobreza Multidimensional, Casen en Pandemia (2020): Un hogar es carente si uno de sus integrantes de 4 a 18 años de edad no está asistiendo a un establecimiento educacional y no ha egresado de cuarto medio. Se considera carentes a hogares que tienen al menos una persona de 6 a 26 años que tiene una condición permanente o de larga duración y que no asiste a un establecimiento educacional. Y se excluyen a niños y niñas de 4 y 5 años de edad con condiciones permanentes o larga duración. En 2020 al no ser posible la asistencia física al centro educacional, en esta versión se ajustó la medición a la participación de las y los estudiantes en clases virtuales o presenciales. Además, por el cambio metodológico del levantamiento no fue posible medir la condición permanente y/o de larga duración. Por ello se define la población objetivo únicamente entre 4 y 18 años. Se optó por medir la participación de las y los estudiantes ya sea por medio de clases virtuales o presenciales. En rigor, el indicador 2020 no es exactamente comparable con el de 2017, pero da cuenta de una importante realidad surgida producto de la pandemia. El resultado 2020 muestra las múltiples dificultades experimentadas durante la crisis sanitaria para mantener la continuidad de la vinculación de los y las estudiantes con los establecimientos educacionales. (CASEN en Pandemia, 2020)

⁴ Rezago escolar (Indicador) dimensión Educación en Pobreza Multidimensional, Casen en Pandemia (2020): Uno de sus integrantes de 21 años o menos asiste a educación básica o media y se encuentra retrasado dos años o más. Presenta las mismas limitaciones que el indicador de asistencia, relacionadas con la no prespecialidad del proceso educativo 2020.

establecimiento este año. De estos cerca de 40 mil niños, un 53% (21.260) son hombres y un 46,17% (18.238) son mujeres, mientras que el nivel educativo con mayor índice de abandono escolar es 1° medio (7.048). Pese a que la cifra es menor a las peores proyecciones efectuadas (en Junio de 2020 se estimaba que más de 80 mil nuevos niños y jóvenes podrían desertar), Escobar (2021) manifiesta que la deserción sigue causando una creciente preocupación, misma autora emplea las palabras del actual ministro de educación de la actitud frente a este escenario, “hoy el desafío que tenemos es cómo se podrá incorporar a esos 40 mil niños, niñas y jóvenes, y también de retener a quienes por diversas razones puedan dejar el sistema en este año 2021”. Dichas acciones, involucran a muchos agentes, desde los principales estamentos estatales hasta las propias comunidades educativas junto a sus respectivos actores.

Entonces, considerando que previo a la pandemia se precisa la necesidad de la incorporación de otros roles, además de los tradicionalmente presentes como los docentes, los estudiantes o las familias, y en relación con lo que plantean Ortuño y Muñoz (2018) se hace latente la pertinencia de la incursión del Trabajo Social en el ámbito educativo en mayor profundidad, mediante la promoción de sus funciones de educación, promoción o mediación de las habilidades de relación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, cuanto más se hace necesario poder reconocer dichas funciones, y promover intervenciones que favorezcan y mejoren a la comunidad educativa desde su perspectiva social e integradora en el escenario actual. Roles profesionales que pueden aportar sistemas de trabajo e intervención para así favorecer el bienestar de la comunidad educativa (pp 382, 383).

Es de acuerdo con lo anterior, que se deriva la siguiente **pregunta de investigación:** ¿Cuál es el aporte de la intervención profesional del Trabajo Social en programas para evitar deserción escolar?

2. MARCOS DE REFERENCIA

1.2.1 MARCO CONCEPTUAL:

La educación en Chile y la política pública:

En primer lugar y desde lo conceptual, se entiende por políticas educativas a aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación. En sí la definición de políticas públicas, tiene distintas aproximaciones, y se encuentra en una evolución permanente (Lahera, 2008; Espinoza,

2009). Este concepto dinámico está vinculado a los cambios de nuestro entorno social, cultural, político, económico e institucional. Es así como, en el siglo pasado la toma de decisiones era exclusivamente estatal, con su poder de crear, estructurar y modificar el ciclo de las políticas públicas; mientras que en la actualidad la participación de diversos actores, la creación de consenso y la legitimidad en los asuntos públicos, se han tornado ineludibles para la gobernanza en cualquier territorio (Aziz, 2018).

En un estudio realizado por Aziz (2018) “Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile”, se destacan los principales hitos en la educación chilena, los cuales se abordarán de manera general a continuación.

La historia de las políticas educativas en Chile data aproximadamente de 1810 con el plan de partida de la educación pública. Desde ese entonces se destacan varios hitos, entre los primeros, la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

La fase más contemporánea de la historia de las políticas educativas en Chile puede, a su vez, ser dividida en dos periodos de análisis: la dictadura militar y los gobiernos en democracia. En la primera nombrada, se destaca el traspaso de la administración de los establecimientos escolares públicos desde el nivel central a los municipios del país. Por otro lado, se introdujo un sistema de financiamiento a la demanda mediante una subvención (voucher) mensual por alumno asistente al centro escolar. Se creó la figura del “sostenedor educacional”, quien asume, ante el Estado, la responsabilidad de administrar una escuela o liceo según la ley de subvenciones (García-Huidobro, 2007).

A partir de 1990 se crea la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en donde se definen los objetivos de la educación básica y media, situando a los padres como primeros responsables. Se crea el Estatuto Docente, estableciendo condiciones mínimas de seguridad laboral a docentes. El financiamiento compartido o copago, siendo la facultad que tienen las escuelas de fijar de forma adicional a la subvención estatal el cobro mensual a las familias. Junto a esto se adoptan textos e internet gratuitos en escuelas públicas y se establece la Jornada Escolar Completa (JEC) fijando 8 horas diarias, con al menos dos comidas diarias vía JUNAEB. Por último, se crea la Evaluación Docente revelando el desafío de formación inicial docente.

Ya entre los años 2000 y 2010, los principales hitos que ocurrieron fueron: la creación de estudios para medir los niveles educativos, “TIMMS” (evaluación internacional de conocimientos de matemáticas y ciencias) y PISA (mide el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura), de esto se obtuvieron malos resultados al subir

exigencia. Dentro de este período, se establece la educación media como obligatoria, dejando así, 12 años obligatorios de educación total. Se planifica la entrega de computadores y útiles a estudiantes más vulnerables. y se crea la Subvención Escolar Preferencial, concediendo fondos adicionales a establecimientos con estudiantes del I y II quintil, además se establece Kínder como obligatorio. Y se promulga la Ley General de Educación N°20.370, estableciendo objetivos más amplios y flexibles, y responsabilizando al Estado como el primer agente garante y protector de este derecho.

En relación con esto último, uno de los principios de esta Ley es:

“Regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (Educación, 2009)

El año 2010 se crea el Sistema de Aseguramiento de Calidad (SAC), el cual ha sido constantemente modificado y actualizado. El SAC está conformado por cuatro instituciones: el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y el Consejo Nacional de Educación. Cada una cuenta con funciones específicas, pero al mismo tiempo, deben trabajar en forma coordinada. (Superintendencia de Educación, s/f).

Al año 2017 se establece la generación de la nueva institucionalidad en 4 estamentos. Por una parte, la Ley de Carrera Docente, que establece parámetros de avance, evaluación y desempeño para docentes en una trayectoria profesional escalonada. La Ley de Inclusión, pone fin al lucro, la selección y el copago en establecimientos que reciben financiamiento del Estado. La Ley Nueva Educación Pública, crea el sistema que absorberá la educación municipal a un nivel central, creando los Servicios Locales de Educación como el ente sostenedor de los establecimientos públicos de un territorio. De esta manera, se rige entonces la educación actualmente en Chile.

Ahora bien, la contingencia sociosanitaria que ha afectado al mundo entero también ha modificado la manera en la que se desenvuelve el sistema educativo en Chile, en donde se han debido adoptar diversas estrategias en el plano educativo, en donde las principales son:

a) “Orientaciones Mineduc Covid-19⁵”:

La primera medida establecida ante la pandemia de coronavirus fue la suspensión de las clases presenciales, seguido de la disposición de orientaciones dirigidas a las comunidades educativas que tienen como propósito resguardar el aprendizaje de los estudiantes y garantizar la entrega de beneficios y apoyo, dando paso a estrategias que en base al trabajo conjunto de las/os apoderados, comunidad educativa, estudiante y colaboración entre los mismos actores. Algunas de estas orientaciones son las siguientes:

- Plan de aprendizaje remoto: Plataforma online “Aprendo en línea”, donde se disponen recursos educativos alineados al currículum escolar de cada nivel, desde primero básico hasta cuarto medio (Textos escolares, uso guiado de los mismos, material pedagógico complementario, biblioteca digital, orientaciones para docentes y equipos directivos, material dirigido a secundarios para preparar PTU [Prueba de transición para la admisión universitaria], disposición de material impreso para estudiantes que no cuenten con acceso a internet, etc.).
- Programa de alimentación escolar y parvularia: Sistema de entrega de canastas desde JUNAEB⁶ a establecimientos educacionales, las que podrán retirar los estudiantes y/o su tutor. Estas canastas contienen productos alimenticios equivalentes a desayuno y almuerzo.
- Docentes, educadores, asistentes de la educación y equipos directivos de los “Establecimientos Educacionales” (en adelante, EE). Consiste en la entrega de la responsabilidad al equipo directivo para determinar y reforzar cuál será el canal oficial de comunicación con la familia. Se entregan orientaciones y herramientas para los docentes, y se implementa acceso a “Google Classroom” como un sistema de gestión de aulas virtuales que permite a los docentes organizar el contenido de sus cursos, dar seguimiento a tareas y comunicarse con los estudiantes.

Dentro de todas estas acciones, los profesionales y/o equipos del área psicosocial y de convivencia escolar juegan un rol importante en momentos como el actual, colaborando en la contención emocional, canalizando apoyos y estableciendo coordinaciones eficientes con instituciones comunales.

- Turnos éticos: Si bien se ha indicado aislamiento domiciliario para los niños y estudiantes, existen diversas situaciones en las cuales las/os estudiantes no pueden contar con el cuidado de un adulto en sus hogares. Frente a esto, los EE deberán establecer turnos

⁵ Extraído del Sitio Web del Ministerio de Educación. Documento “Orientaciones Mineduc, Covid-19-” (abril, 2020).

⁶ “JUNAEB”: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas es una institución pública del Estado de Chile.

éticos para el cuidado de estos niños y estudiantes dentro de los establecimientos durante la jornada.

- Apoderados: Cómo garante del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes, el apoderado debe asumir la responsabilidad de velar que el estudiante cumpla con las actividades de aprendizajes sugeridas durante el tiempo de aislamiento domiciliario.

b) Apoyos Mineduc Covid-19:

- Entrega de aparatos tecnológicos como tablets para apoyar el proceso educativo en sectores más vulnerables.

- “Mineduc al Aire”: Programa transmitido por Facebook Live para brindar apoyo socioemocional a los niños y la importancia de establecer rutinas para el estudio en casa.

- Recursos para el apoyo socioemocional de docentes, estudiantes y sus familias en sitio web del Mineduc.

- Programa “Aprendo en línea docente” con variados recursos pedagógicos.

- Implementación de WhatsApp “Leo primero”: Ministerio de Educación envía recursos e información relevante a docentes de 1° y 2° que trabajan con este plan. Entre estos se encuentran los PDFs clase a clase, vídeos clase a clase, vídeos de estrategias para apoderados y audiocuentos, entre otros.

Ahora bien, la prolongada suspensión de las clases presenciales trasladadas a una modalidad de aula virtual generó un impacto escolar y significó adaptarse en la manera de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes del país. Estas estrategias mencionadas anteriormente surgen de modo que permitan continuar con el desarrollo del proceso educativo de todos los estudiantes a nivel nacional. No obstante, una de las mayores consecuencias a nivel del sistema escolar ha sido el abandono transitorio, intermitente y/o la deserción escolar del ciclo educativo formal.

Ante esto, es necesario tener en cuenta ciertas *nociones de lo que se entiende por deserción escolar*.

Desde la teoría, la deserción escolar es un fenómeno multidimensional, asociado a factores extraescolares, como las condiciones de pobreza, factores de vulnerabilidad social, entre otros. Y también a factores intraescolares vinculados netamente al desempeño escolar, como la asistencia a clases, las calificaciones, etc. Estos factores actúan como predictores del abandono de la escolaridad. En tanto, en Chile, respecto de estudiantes de similares condiciones sociales y de acuerdo con las investigaciones de Marshall y Correa (2002) se establece que los estudiantes que concentran mayores riesgos de deserción

escolar son aquellos que presentan asistencia irregular, que tienen experiencias de repitencias y que poseen bajo rendimiento escolar (Sánchez, 2018).

De acuerdo con la Unicef (1997), la pobreza en la niñez es catalogada como el factor más consistente de problemas en el desarrollo y en el rendimiento escolar, debido a las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos que la hacen uno de los factores de riesgo que más influye en la vulnerabilidad de las personas. Los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y psicosocial del niño que crece y se desarrolla.

Junto a lo anterior, es necesario mencionar que existen diversos factores que no necesariamente se relacionan con lo psicosocial ni con lo educativo, sino más bien hace relación con las interacciones que el niño, niña o adolescente desarrolla en el medio escolar, y el grado de vinculación que tiene con la comunidad escolar. Estos factores, según Sánchez (2018) pueden resultar claves al determinar la trayectoria educativa de una persona. De esta manera, se va desplazando la responsabilidad otorgada a nivel individual de los estudiantes, considerando elementos como la experiencia escolar, el contexto social, el ambiente familiar, las relaciones en el medio escolar, y/u otros elementos que se escapan de lo que los estudiantes pueden manejar (Ecker- Lyser y Niileksela, 2016; citado en Sánchez, 2018).

En este sentido, de acuerdo con Sánchez, (2018) se han identificado factores sociales como la convivencia escolar, el clima escolar, los cuales favorecen o no, el compromiso escolar de los estudiantes. El considerar estas características permite generar ciertas acciones orientadas que permitan potenciar el bienestar emocional, social, intelectual e integral de cada niño, niña o adolescente (Ministerio de Salud, 2000). Es por este motivo que las prácticas sociales escolares que se dan al interior de los establecimientos educacionales se posicionan como un escenario adecuado para la convivencia con otras personas, siendo a la vez un factor protector de la deserción escolar.

En un estudio realizado por Santos (2009), este argumenta que, en Chile, el riesgo de deserción se concentra principalmente en el ciclo secundario, a diferencia de América latina, donde se presencian altas tasas de deserción tempranas. Sumado a lo anterior, este riesgo aumenta dentro del sistema educacional, encontrando un quiebre importante en la transición en el ciclo primario y secundario. El mismo autor afirma que las políticas para evitar el abandono del sistema educativo se deben concentrar desde fines de enseñanza básica, permitiendo así una mayor articulación en el ciclo primario y secundario. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, es que surge un nuevo concepto, que viene a ser la contraparte de la deserción escolar, la “retención escolar”.

Respecto a la *Retención Escolar*, en Chile, uno de los indicadores de la pobreza multidimensional, en la dimensión educación, es el indicador de “Retención escolar”. Este considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema de educación formal. Específicamente, hace referencia al porcentaje de estudiantes en los establecimientos que permanecen en el sistema escolar durante un año escolar determinado, definiendo a este grupo como aquellos estudiantes matriculados en el establecimiento menos los desertores (Curriculum Nacional, 2020).

Dentro de este sentido, la retención escolar constituye un requisito clave para que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollen durante su etapa escolar. Un estudiante que deja de asistir a clases no solo deja de aprender lo que se espera, sino que además corre mayor riesgo de incurrir en conductas nocivas para su desarrollo (Curriculum Nacional, 2020).

Bajo este contexto, reviste una vital importancia de mejorar aspectos relacionados con el aprendizaje socioemocional de los estudiantes, como uno de los indicadores principales para evitar la deserción escolar, situación que se ha relevado producto de la pandemia; al fortalecerlo, se obtienen múltiples beneficios. Entre estos se pueden mencionar, que los estudiantes mejoran su desempeño académico; se sientan más comprometidos con su escuela; mejoran sus actitudes positivamente; y se mejora la calidad educativa y humana, obteniendo un más saludable clima escolar. Para ello, la principal entidad a cargo a nivel nacional reconoce a la comunidad educativa cómo un agente primordial, debiendo estos sujetos implementar distintas acciones y orientaciones (Mineduc, 2021). Esta situación, a la vez, sitúa a los equipos psicosociales de los establecimientos cómo agentes relevantes en este proceso, reconociendo que la contención socioemocional es una necesidad prioritaria en las comunidades educativas. Es dentro de este punto donde la intervención del trabajo social dentro de las escuelas comienza a ser mayormente visibilizado.

Intervención y función del Trabajo Social en el ámbito educativo:

Desde la intervención profesional, el Trabajo Social se entiende como una acción y conocimiento útil que facilita las dinámicas de expansión en las posibilidades de democratización en la conformación de estructuras sociales más libres (Aravena y Contreras, 2018, p.29).

Aguilar (2013), hace alusión al término ‘función’ identificado por Rubí (1990) entendido como “una serie de actividades organizadas para satisfacer o ejecutar un fin u

objetivo, como el papel que se ejerce en una determinada situación social”, es decir, para la autora la función específica y concreta es el rol. Esto también se mencionará en el marco teórico, específicamente cuando se alude a la “Teoría del Rol”. Ekrem (2015) señala al “rol” como las acciones que debería adoptar un individuo de acuerdo con el contexto. En esta misma línea, para Ander-Egg (1996), “el término rol designa sociológicamente el comportamiento que, en una sociedad dada, debe esperarse de un individuo, habida cuenta de su posición o estatus en esa sociedad. En un sentido más restringido, se habla de “roles profesionales” haciendo referencia a aquellos comportamientos y uniformidades de conducta que desempeñan -y otros que esperan desempeñen- aquellos que ejercen una determinada profesión” (Ander-Egg; 1996, s/n. Citado en: Aguilar; 2013, p.62).

Ante esto, Albornoz (2016, pp.56-57) refiere que para el Trabajo Social esta noción va arraigada a la concepción del sujeto como parte de un entorno, por lo tanto, requiere del reconocimiento y validación de un otro para que dicho comportamiento esté acorde a las necesidades o exigencias de ese otro, así como también del contexto. De esta manera el rol que cumplen los integrantes de la comunidad educativa en el ámbito escolar estará determinado por los objetivos que se planteen tanto a nivel del sujeto como de las autoridades de dicha comunidad e influenciados por el contexto en que se sitúe el establecimiento educacional y sus necesidades, a nivel macro estructural.

Por último, dentro de lo más específico, el papel o funciones del Trabajo Social toma importancia en las siguientes formas de intervención en el campo de la educación (González, Hernández, Juárez y Pérez, 2006): i. asistencial en la retención escolar; ii. preventivo del fracaso educativo; iii. promocional en cuanto a D.D.H.H; iv. integración de inmigrantes o grupos y colectivos más desfavorecidos; y v. detección de maltrato, abuso sexual, negligencia maternal o parental.

1.2.2 MARCO TEÓRICO:

a) *Paradigma Constructivista:*

El origen del Constructivismo como paradigma se atribuye a Jean Piaget (1896-1980), psicólogo y pedagogo suizo conocido por sus estudios sobre la evolución del conocimiento infantil hacia la primera década del siglo XX, en obras como “El pensamiento y lenguaje del niño” (1926), y “Juicio y razonamiento en el niño” (1928). Dicho autor propuso que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve. Así también lo plantean Berger y Luckman (2003), citado en Ramos (2017), señalando que la posición teórica que adopta el paradigma constructivista social se basa en

el principio de que el saber del mundo real se construye en base a procesos de interaccionismo social y de movilización de recursos persuasivos y representacionales.

Frente al cómo se concibe la naturaleza de la realidad, este paradigma no intenta controlar, predecir o transformar el mundo real, sino reconstruirlo, solamente en la medida en que este existe en la mente de los constructores (Flores, 2004, p.5). Si bien la realidad existe, ésta se encuentra representada de múltiples formas en las construcciones mentales de los individuos que conforman un determinado grupo humano. En oposición al determinismo del paradigma positivista, en el constructivismo el relativismo afirma que no existen realidades únicas y determinadas, sino construcciones que responden a la percepción individual de cada individuo, lo que construye diversas necesidades e interpretaciones de lo que rodean a los individuos (Flores, 2004). Por lo tanto, el saber no se considera como absoluto y acumulado, ya que, en lo social, los fenómenos se encuentran en constante evolución (Gergen, 2007).

En cuanto a la relación existente entre el investigador y el sujeto investigado, esta es transaccional y subjetivista. De acuerdo con Guba y Lincoln (2002) el investigador y el objeto de estudio se encuentran vinculados en la interacción, de este modo, los hallazgos son creados en el proceso y avance de la investigación.

Como la realidad se encuentra dentro de los significados que un grupo humano construye, la forma para acceder a ella es la interacción subjetiva entre los actores del fenómeno, donde el investigador no es un individuo ajeno, sino que es un miembro más con la misma importancia que el resto de los participantes. De manera que, el constructivismo tiene como propósito investigativo la comprensión y reconstrucción de la realidad previa (Guba y Lincoln, 1994).

Entonces, el constructivismo, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino, un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada, en el cual se va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos ad hoc para explicarla.

Si bien, este paradigma es amplio y complejo, los elementos mencionados anteriormente se adaptan a los propósitos de esta investigación, en tanto se desea indagar en aquellas estrategias existentes en los profesionales del Trabajo Social en el medio educativo, planificadas o no, y las diversas perspectivas o acciones que puedan presentar los actores involucrados. Entonces, al incorporar este paradigma dentro de la presente investigación se pretende que al estudiar las experiencias vividas de cada uno de los

trabajadores sociales que participarán de ella, podremos interpretar desde la propia cosmovisión de los sujetos estudiados la intervención profesional que se lleva a cabo en estudiantes con riesgo de deserción escolar.

b) Enfoque de los derechos humanos, “La educación cómo derecho”:

La Declaración de Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo en 1986 fue un hito inicial muy importante en este tema, seguido por la Conferencia Mundial sobre Los Derechos Humanos de Viena en 1993, en la cual se establecieron ciertos principios que garantizan el cumplimiento de los mismos, como el principio de indivisibilidad, interdependencia y naturaleza no jerárquica de los derechos. Esto se empezó a expandir en la región, aun cuando en Latinoamérica, el enfoque de derechos en el desarrollo se mantuvo más marcado por los entonces denominados derechos de primera generación. Es dentro de esta discusión que surge el denominado “Enfoque de Derechos”, el cual se constituye desde el punto de vista operacional, orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos (Barco, 2009).

Antes de profundizar sobre lo que postula esta teoría es necesario referirnos a la conceptualización de derechos humanos, los cuales se entienden como las “garantías jurídicas universales que protegen a los individuos y los grupos contra acciones y omisiones que interfieren con las libertades y los derechos fundamentales y con la dignidad humana. La legislación en materia de derechos humanos obliga a los gobiernos (principalmente) y otros titulares de deberes a hacer ciertas cosas y les impide hacer otras” (Naciones Unidas, 2006).

Los principios en los que se enmarca el enfoque de derechos sugieren que la acción pública dé cumplimiento a los derechos humanos y del mismo modo guiar la planificación de políticas públicas y sociales emergentes. Es decir, a partir de este enfoque se pretende una elaboración de políticas que generen avances en la realización progresiva y ejecución de los derechos humanos (Giménez y Valente, 2010).

Ahora bien, desde el ámbito escolar, el objetivo de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es muy sencillo: “asegurar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo”. El derecho a la educación se posiciona en un lugar prominente en las agendas públicas de la comunidad internacional, siendo consagrado en numerosos tratados de derechos humanos, donde los gobiernos han reconocido que es fundamental en el desarrollo de los países y la transformación social (Unicef, 2007).

Según Agudelo (2018), a partir del enfoque de derechos humanos puede definirse el derecho a la educación como la relación interdependiente que existe entre cuatro componentes (disponibilidad, acceso, permanencia y calidad), que se sujetan a unas obligaciones del Estado (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad) y que el conjunto de estas, a su vez, componen la universalidad, integralidad, indivisibilidad e incondicionalidad del derecho. A continuación, revisaremos los cuatro componentes interdependientes y universales del derecho a la educación⁷ :

1. Disponibilidad: El estado debe garantizar las condiciones materiales necesarias e idóneas para la realización del derecho a la educación.
2. Acceso: Garantizar la no discriminación, la accesibilidad material, geográfica y económica, especialmente a grupos vulnerables de hecho y de derecho.
3. Calidad: Garantizar la calidad y la permanencia, tanto de forma como en el fondo de los diversos programas de estudio y metodologías pedagógicas.
4. Permanencia: Garantizar la flexibilidad necesaria para adaptarse a los requerimientos de la sociedad y las comunidades en los diversos contextos sociales y culturales. Es dentro de este último componente donde la presente investigación se sitúa mediante el estudio de las estrategias de las comunidades educativas para que los niños, niñas y adolescentes permanezcan o se retengan en el sistema escolar formal.

En tanto, Unicef (2017), afirma que la finalidad de la educación es promover la realización personal, fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia. Es así como se reconoce que el derecho a la educación no sólo abarca el acceso a la enseñanza, sino además la obligación de eliminar la discriminación en todos los planos del sistema educativo, establecer unas normas mínimas y mejorar la calidad. Además, la educación es necesaria para el cumplimiento de cualesquiera otros derechos civiles, políticos, económicos o sociales.

Por otro lado, los derechos humanos están directamente relacionados con el Trabajo Social, tanto en la teoría como en la práctica profesional, en cuánto se centra en el respeto y la protección de los mismos derechos de las personas; y en un contexto escolar, de los estudiantes. Así también lo señala Cubillos (2019, p.9), cuando refiere que el trabajo social constituye una profesión “puente” entre la promoción y defensa de los derechos de las

⁷ Definiciones de acuerdo a Agudelo Gómez, S. A (2018). Educación primaria, secundaria y media en Bogotá: una lectura a través del enfoque de derechos humanos.

personas, entre el estado, las políticas sociales y las instituciones u organizaciones para las cuales trabajan.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, Caparrós, Carbonero y Raya (2018, p.59) presentan una visión similar, indicando que el Trabajo Social “*siempre ha desarrollado su actividad a partir del estudio que realiza de la situación que va a abordar, analizando qué derecho o derechos se ven afectados como punto de partida para una intervención.*” Y de este modo, garantizar el cumplimiento de los derechos humanos y mejorar las condiciones de vida de las personas.

c) *Teoría del Rol:*

La teoría del rol surge en las ciencias sociales desde la sociología que se remonta a Cooley (1902, 1909), Mead (1934) y Waller (1932, 1938), entre otros. Desde su origen, la terminología “rol” proviene del teatro, en donde, sociológicamente, se realiza un paralelismo comparativo entre los actores que desempeñan un rol teatral y los individuos en entornos sociales, ejemplificando a los actores teatrales como los individuos que se encuentran en un determinado entorno social, y que se comportan de manera predecible de acuerdo con un “guion”. En el caso de los actores de teatro, el guion es construido por un dramaturgo, mientras que en el caso de los individuos este es construido socialmente (Parlar Dal y Ersen, 2014).

En años recientes, la teoría del rol ha captado mayor atención, en especial en el campo de la psicología y la psiquiatría. En donde Sarbin (1943, 1954, 1964, 1968) fue quien hizo una exposición más amplia y sistemática de la teoría del rol, dicho autor sostiene que todas las sociedades se dividen en grupos, y que estos grupos están estructurados en posiciones, estatus o cargos. La posición se define como un sistema de expectativas del rol y los roles se definen en términos de las acciones que ejercen las personas para ratificar la posición que ocupan (Sarbin, 1954, s/p). En otras palabras, los individuos actúan de acuerdo a la percepción personal que tienen de sí mismos y adoptan el comportamiento que consideran más adecuado de acuerdo a sus funciones.

En esta misma línea, Ekrem (2015) define “rol” como los comportamientos o las acciones que son adecuadas para un determinado individuo. Esto, aplicado a los propósitos de este estudio, puede traducirse como aquellas estrategias, comportamientos o mecanismos de acción que los trabajadores sociales consideran más adecuados para una determinada intervención profesional.

Por otro lado, Podcamisky (2016) define de manera general, el rol como un acto, viéndolo como una producción personal y que se encuentra dirigida a los otros. Es así como

cada rol propone una estructura de roles (Bernard, 1982). En otras palabras, cada rol propone un contra rol, en este caso, un Trabajador Social realiza una intervención social a alguien que demanda de tal necesidad, por lo tanto, dicho actuar deriva en la ejecución de un rol que se espera alguien ocupe y por contraparte, un receptor de la propuesta. En este sentido también podríamos complementar lo anterior, diciendo que el rol “es un modo de actuar particular que una persona intenta hacer llegar a otra”. El rol comunica, vincula, es interaccional, en el sentido que se gesta y se ejerce en la interacción, ya que nos vinculamos con el otro a partir de un rol (Bustos, 1992, pp 181-182).

Desde lo más teórico, el rol se encuentra asociado al comportamiento, en donde Sheehan (1970, p3) siguiendo las ideas de Sarbin (1954) propone tres variables principales:

- 1) la precisión o la validez de la percepción del rol, es decir, cuán bien la persona ubica su posición con respecto a la otra;
- 2) la habilidad para representar un rol, en otras palabras, la efectividad de una persona para desarrollar sistemas de acciones o representar roles relacionados con posiciones;
- 3) la organización de sí mismo, es decir, cómo una persona se ve a sí misma, su autoconcepto.

En relación con lo anterior es que se hace necesario diferenciar entre: Rol prescrito, rol subjetivo y rol actuado. (Meneses, 2018):

- Rol Prescrito: Hace referencia a lo que se espera de un personaje por la mayoría de la población. En este caso, ¿Qué es lo que se espera de los Trabajadores Sociales? Si nos posicionamos desde el rol profesional del trabajo social, los profesionales no esperan lo mismo entre ellos, o si comparamos con lo que se deseaba hace cien años atrás, las expectativas no siempre son las mismas. La realidad es dinámica y ha habido diversos cambios sociales en donde los trabajadores sociales han tenido que modificar algunas actitudes y conductas para adaptarse a la realidad y las problemáticas emergentes.
- Rol Subjetivo: Este se comprende como la creencia que cada uno tiene sobre cuáles son sus funciones y actitudes. ¿Qué es lo que piensa de sí mismo?, ¿qué debe hacer el Trabajador Social? Surge desde lo más personal, a partir de la auto percepción que el profesional tiene y cómo se comportan a raíz de esa visión. La concepción particular de lo que es su rol.
- Rol Actuado: Este se comprende como lo que realmente realiza el sujeto. Un profesional puede pensar que su rol consiste en algunas funciones específicas (rol

subjetivo) o actitudes, y, sin embargo, no es capaz de llevarlo a la práctica. ¿Qué es lo que debe hacer y qué es lo que está haciendo realmente en la Intervención Profesional? Es la intervención propiamente tal, el aporte que el trabajo social realiza mediante su ejercicio profesional.

Por lo tanto, la teoría del rol se adapta a las necesidades teóricas que emergen desde esta investigación, en dónde, se desea analizar el quehacer del trabajo social en la intervención profesional dentro de los programas de retención escolar.

1.2.3 MARCO EMPÍRICO:

Entre las influencias científicas **internacionales** que dan paso a la presente investigación, podemos señalar dos estudios que dejan en manifiesto la dinámica para prevenir la deserción escolar:

En primer lugar, el artículo que se realizó en Lawrence, Estados Unidos, por los autores **Ecker-Lyster y Niileksela (2016)**, titulado **“Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention and Intervention Initiatives”** (*Mantener a los estudiantes encaminados para graduarse: Síntesis de tendencias de deserción escolar, prevención e iniciativas de intervención*), se puede señalar que la metodología utilizada corresponde al análisis de documentos, en donde se realiza una revisión de la literatura disponible sobre tendencias de deserción escolar, prevención e iniciativas de intervención para niños en edad escolar. Se destacan las tendencias teóricas y consecuentes para ofrecer a los actores involucrados una perspectiva en cómo ver el problema del abandono escolar. Junto a esto, se examinan las tendencias actuales de las iniciativas de prevención e intervención encaminadas a reducir la deserción escolar. Sobre la base de las investigaciones en curso, se ofrecen sugerencias y recomendaciones prácticas para orientar las actividades de prevención de la deserción escolar y planificación de intervenciones (Allensworth y Easton, 2007; Balfanz et al., 2007; Curran Neild, 2009).

Entre las conclusiones que se extraen de dicha investigación, la más relevante es que deja en evidencia que las teorías tradicionales de abandono y deserción tienden a examinar el problema a través de un lente que se centra en variables a nivel del estudiante, y que no tienen en cuenta la interacción compleja entre los individuos y sus entornos.

Esta aplicabilidad se condice, en parte, con lo que se desea estudiar en la presente investigación, dado que las recomendaciones se orientan a que los actores educativos que se encuentran en prácticas de intervención e intervención constante en temática de deserción escolar incluyan estrategias basadas en evidencia cómo por ejemplo: utilizar datos actuales para desarrollar un sistema de prevención, centrarse en aquellos factores del

sistema de alerta temprana que responden al cambio, es decir, aquellas variables que se pueden modificar y que se cuenten con los recursos para ello, alentar a los actores educativos involucrados a implementar metodologías de aprendizaje-servicio cómo parte de las actividades curriculares tradicionales, bajo la premisa de que si los estudiantes están comprometidos con el plan de estudios, tendrán menos probabilidades de abandonar el sistema escolar. Y, por último, incorporar un enfoque multimodal para la planificación de la intervención en deserción escolar en todos los niveles educativos, esto, orientado a favorecer el clima escolar y fomentar relaciones positivas, de acuerdo a lo mencionado por los investigadores.

El artículo es de gran importancia dado que presta atención a las tendencias de investigación actuales en deserción escolar, y se orienta a la formulación de políticas sociales al respecto. Además, hace hincapié en que se deben implementar formas adicionales y más efectivas de intervención para mantener a los estudiantes dentro de la escuela y un debido seguimiento, dicha información permitirá contrastar los resultados que se tenga en la presente investigación.

En segundo lugar, un estudio que se llevó a cabo en London, Inglaterra, por los autores **Boddy y Statham (2009)**, que se titula **“European Perspectives on Social Work: Models of Education and Professional Roles”**. (*Perspectivas europeas del trabajo social: modelos educativos y roles profesionales*), desarrolla una investigación bajo una metodología de análisis de documento y comparación de dos estudios. Los estudios fueron, *“Working at the ‘edges’ of care?”* (2009) de Boddy, J., Statham, J., McQuail, S., Petrie, P., Owen, C. y *European models of support for young people and families* de Boddy, J. (2009).

El primero, interpretado al español cómo *“Trabajando en los límites de la atención”*, compete a los países de Inglaterra, Dinamarca, Francia y Alemania, y contaba con la colaboración de expertos académicos de los tres países continentales, a los que siguieron entrevistas con más de 100 profesionales de los cuatro países (incluida Inglaterra). Entre ellos figuraban profesionales y administradores de la atención social, trabajadores de servicios conexos como la salud mental (CAMHS) y el trabajo de los jóvenes, y asesores nacionales en materia de políticas en cada país. Posteriormente, en el mismo estudio se realizaron otros trabajos de análisis para reunir información adicional sobre la educación de las profesiones de asistencia social en Dinamarca, Francia y Alemania.

El segundo, que se puede traducir cómo *“Perspectivas internacionales sobre el apoyo a la crianza de los hijos”*, se basó en exámenes de expertos del apoyo a la crianza en cinco países europeos: Alemania, Dinamarca, Francia, Italia y los Países Bajos. Debido a que esta labor se centró en el apoyo general a la crianza de los hijos, en lugar de en los

servicios de atención social específicos, ofreció una comprensión de la labor de los trabajadores sociales en los servicios universales, principalmente en las escuelas. También destacó los vínculos entre la prestación de servicios generales y la prestación de servicios específicos para los niños y las familias.

De este modo, el estudio principal que analiza ambas investigaciones plasma los roles de los profesionales del trabajo social en el área de familia y educación, y las funciones asignadas de acuerdo a cada país. Cabe mencionar que los estudios no tienen como objetivo juzgar si las prácticas de un país son 'mejores' que otros, o suponen que servicios o modelos de trabajo pueden ser simplemente traspasados de un contexto a otro. Más bien, el autor destaca que el trabajo social se ha integrado con un enfoque diferente (menos universalista) de política familiar que la que se encuentra en otras partes de Europa. Por lo tanto, dicha investigación se propuso considerar lo que se podría aprender de otras formas de conceptualizar el rol del trabajo social, lo que tiene directa relación con el marco referencial de la presente investigación en lo que se condice con la teoría de roles.

Las principales conclusiones de la investigación recaen en que, en el contexto de la práctica del trabajo social más actual, como servicio de protección residual para niños y familias con niveles de necesidad muy altos, significa que un enfoque en los problemas y el riesgo es probablemente inevitable, e incluso necesario, de una perspectiva de protección infantil. Aunque los modelos de educación y práctica no pueden transferirse de forma generalizada desde otros países con contextos de bienestar diferentes y tradiciones históricas, puede haber posibilidades de aprender de otras perspectivas y formas de hacer las cosas. Esto implica la necesidad de volver a una conceptualización más amplia del trabajo social, con la participación en intervenciones anteriores, y una mayor continuidad entre los distintos niveles de prestación en los cuales se ha visto involucrado.

Ahora bien, en el **plano nacional** también se encuentra una amplia gama de investigaciones relacionadas con la deserción escolar y el Trabajo social, sin embargo, es necesario aproximarnos a aquel conocimiento empírico y científico que apoyen el presente estudio, señalando algunas de ellas a continuación.

El estudio realizado en Santiago de Chile, por **Dussillant (2017)**, el cual lleva por nombre **“Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública”**. Este documento presenta una metodología de análisis de documentos, entregando luces sobre el perfil de los desertores en Chile en base a los resultados de las Encuestas CASEN e INJUV hasta el año 2017. Dicha investigación tiene como objetivo explicar el surgimiento de esta línea de investigación en el mundo y dar cuenta de los resultados incipientes en base a datos de las encuestas chilenas ya mencionadas,

explicando cuales son los requerimientos de datos y especificando algunos desafíos a enfrentar en un proyecto que busque predecir potenciales desertores de manera eficaz.

De este trabajo se concluye que, décadas de investigación sobre el fenómeno de la deserción escolar han llevado a deducir que no existe una sola razón para desertar, caracterizando al fenómeno de la deserción escolar como multifactorial. Las razones para abandonar estudios son múltiples, por lo que identificar estudiantes en riesgo es un desafío para las escuelas. Desde la posición de la autora, refiere que las intervenciones preventivas deberían estar orientadas a una detección temprana y ajustadas a cada realidad individual, aun cuando existen políticas preventivas generales, es necesario incluir la identificación de aquellos estudiantes que tienen más posibilidades de abandonar la escuela.

La aplicabilidad de este estudio recae, primeramente en que nos ofrece una escenario de las cifras en los últimos diez años respecto al fenómeno de la deserción escolar, lo cual nos posiciona en una visión histórica y cómo está va variando en el tiempo, a la vez, problematiza el mismo fenómeno de la deserción, destacando que no existe un solo grupo de factores de riesgo para identificar a los potenciales desertores del sistema escolar; y por último, se propone la potencialidad en esta línea de investigación, buscando identificar metodologías para identificar estudiantes en riesgo de desertar, orientar estudios hacia la intervención de los actores involucrados y reconocer herramientas concretas para las escuelas que permitan mejorar sus resultados. Teniendo en cuenta esta invitación investigativa es que también el interés por estudiar la intervención del Trabajo Social en estas temáticas permitirá dar a conocer las prácticas profesionales que se emplean en dicho proceso.

En esta misma línea, un estudio realizado en Santiago de Chile, cuya autora es **Sánchez (2018)**, denominado **“Deserción-Retención y Comunidad Educativa. Estudio de Caso de un Liceo en la Comuna de la Pintana”**. Dicho estudio tuvo como objetivo general identificar prácticas escolares vinculadas a la comunidad educativa de un liceo de la comuna de la Pintana, que puedan incidir en que los estudiantes se mantengan o deserten en el sistema escolar. Se utilizó una metodología de corte cualitativo descriptivo en base al estudio de caso. Como estrategia de producción de conocimiento se utilizó la entrevista en profundidad. De este modo, las entrevistas fueron realizadas a actores de la comunidad educativa (equipo docente, equipo psicosocial, y equipo de gestión) y que, al momento de aplicar el instrumento, llevaban al menos dos años ejerciendo en dicho puesto, desarrollando posteriormente un análisis de contenido.

Empleando las palabras de la autora, la intención en este estudio, no fue representar a todos los liceos de la comuna de la Pintana, sino, remitirse al caso estudiado, permitiendo

con ello favorecer en la extensión del conocimiento sobre aquellas prácticas que puedan incidir en la retención y/o deserción escolar, además de sugerir estrategias de intervención que permitan generar acciones de retención, que sean significativas no solo para los estudiantes, sino para todos los integrantes del sistema escolar.

Los principales resultados de esta investigación se orientan a que el fenómeno de la deserción escolar (en el establecimiento secundario estudiado), se encuentra asociado a múltiples factores, lo que, de acuerdo a las opiniones de los mismos entrevistados, coinciden en que las causas que lo producen se relacionan con condiciones que trascienden el ámbito escolar, y se encuentra más bien ligado a problemáticas a nivel social, económico y/o familiar. Dicha afirmación de la autora converge con los resultados de los estudios señalados anteriormente en este apartado.

Relevante es la paradoja expresada en las conclusiones del estudio, donde, por un lado, el supuesto con el cual se trabajó plantea que los estudiantes secundarios desertan del sistema escolar debido a las prácticas escolares que tiene la comunidad educativa. Esto no se vería sustentado por el discurso de los y las entrevistadas, quienes señalan que dicha relación se encuentra asociada a factores extraescolares y no se evidencia un consenso en aquello.

Frente a esto, los equipos psicosociales reconocen prácticas inadecuadas por parte de profesores y otros actores escolares que pueden incidir en un bajo compromiso de los estudiantes. Al respecto, la autora refiere que es poco razonable suponer que no existe ninguna influencia de las prácticas escolares que inciden o no en la retención - deserción escolar de los estudiantes, dado que la literatura caracteriza el fenómeno como multidimensional señalando a la escuela como un actor relevante en la mantención y/o abandono escolar. Bajo estas declaraciones, dentro de las proyecciones que se derivan del estudio, es sugestivo para la presente investigación la posición que presentan los equipos psicosociales (compuestos generalmente por trabajadores sociales y psicólogos) ante el fenómeno de la deserción escolar.

Por último, se presta especial atención en las categorías analizadas en esta investigación “Deserción escolar”, “Retención Escolar” y “Convivencia escolar”, principalmente en las dos primeras, dado que si bien, los resultados obtenidos recaen en un caso en particular, la manera en la que fueron analizadas e incorporadas en la investigación permite ir vislumbrando ciertas dimensiones que son potencialmente relevantes de estudiar en el presente estudio.

Otro de los estudios que presentan una directa aproximación al fenómeno de estudio es la investigación que se llevó a cabo en Santiago de Chile, por **Albornoz (2016)** denominada **“Quehacer Trabajo Social en el Sistema Educativo formal: experiencia y desafíos en establecimientos de las comunas de Peñalolén, Recoleta, La Pintana y San Bernardo”**. La investigación tuvo como objetivo general el examinar el quehacer del Trabajo Social profesional que se lleva a cabo en el campo de la educación formal, desde el año 2000 hasta ahora, en establecimientos educacionales del sistema público y del sistema particular subvencionado, enfatizando el rol del profesional cómo asistente de la educación. La metodología se basa en un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, no experimental y transeccional con una recolección de datos mediante entrevistas semi estructuradas. La muestra utilizada es de tipo no probabilístico y se encuentra compuesta por seis profesionales principalmente trabajadores sociales, incorporando también dos informantes claves que corresponden a autoridades relacionadas con establecimientos de dependencia municipal.

Desde este estudio se aborda la emergente necesidad de incorporar al Trabajo Social profesional, como disciplina de la acción social, en realidades con alta vulnerabilidad de derechos, plasmadas en necesidades y problemáticas sociales visualizadas o replicadas al interior de los establecimientos educacionales. Se indaga en un campo profesional que cada vez demanda más la presencia de la profesión, considerando la contingencia en que se encuentra hoy el sistema educativo chileno, que ha debido transformarse producto de las necesidades y requerimientos de sus actores partícipes.

Respecto a los resultados y conclusiones, la información obtenida refiere al quehacer de los trabajadores sociales, el cual se ha transformado en algo más que apoyo y acompañamiento a la labor docente, en donde los mismos sujetos de estudio se reconocen como uno de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta realidad contextual se visualiza tanto al interior del aula como de la escuela en sí, reflejando la influencia del entorno social en los estudiantes, marcada por una realidad, en la mayoría de los casos, de pobreza, marginación y vulnerabilidad de su comunidad, y que como parte de las políticas de masificación de la cobertura educativa, tuvieron la oportunidad de insertarse al sistema educativo. Además, sugiere la importancia de centrarse en la labor educativa que requiere de una mirada integral de las y los estudiantes, donde no solo se identifiquen e intervengan factores o condiciones sociales y/o psicológicas desfavorables, sino que también exista un quehacer orientado a la mejora de las dinámicas de interacción y vínculo educativo como un fenómeno social sistemático y complejo dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, todos esto podrá ser contrastado en los hallazgos de la presente investigación

Por último, el estudio que se realizó en Santiago de Chile, por los autores **Aravena y Contreras (2018)** el cual lleva por título **“El rol del trabajo social en el contexto escolar: una mirada multidisciplinaria desde la comunidad educativa del Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur, Población La Legua”**, tuvo como objetivo general, construir una aproximación al rol del Trabajo Social en el marco del contexto escolar desde la experiencia de trabajadoras sociales, docentes, profesionales y asistentes de la educación que se vinculan en el abordaje de problemáticas psicosociales con estudiantes de enseñanza básica, media y jornada vespertina, del Centro educacional Municipal Horacio Aravena Andaur (CEM HAA) de la comuna de San Joaquín.

En cuanto a la metodología, es de carácter cualitativo, descriptivo-exploratorio y el proceso investigativo se desarrolla en base a la teoría fundamentada. La muestra es de tipo no probabilística utilizando el método de saturación teórica y comparación constante. Como técnica de recolección de datos se realizaron entrevistas en profundidad y grupos de discusión a los sujetos de estudio (la primera aplicada a tres trabajadoras sociales, psicólogo y al orientador del equipo de convivencia escolar del establecimiento, y los grupos de discusión con seis representantes del cuerpo docente, un representante del Programa de Integración Escolar (PIE) y dos asistentes de la educación)

Se enfatiza a la realidad social en la que se enfrentan las profesiones de Trabajo Social del CEMHAA, un contexto caracterizado por la vulnerabilidad social, con familias víctimas de una sociedad con desigualdad de oportunidades, padres y madres con gran nivel de negligencias parentales/marentales, niños y niñas vulnerados en sus derechos, con rezagos pedagógicos y necesidades educativas especiales. Si bien los contextos desfavorables son la norma del espacio profesional de trabajadores(as) sociales, el estar insertos en contextos escolares facilita la intervención, propician un acercamiento a niños, niñas y adolescentes de forma espontánea, el pesquisaje de problemáticas psicosociales se caracteriza por ser un acercamiento no invasivo y la coordinación efectiva con otros profesionales genera un abordaje de los casos más integral.

A raíz de la lectura del estudio, la autora enfatiza a lo largo del documento principalmente los roles de la profesión, esto nos permite situarnos y comparar las teorías empleadas en dicho estudio con lo que se pretende estudiar en la presente investigación. Sobre todo, considerando los resultados que se obtienen, destacando que las funciones y rol del Trabajo Social en general en un espacio escolar es ambiguo, muchas veces los demás profesionales no tienen una idea clara y determinada de las diversas acciones que pueden desarrollar trabajadores sociales, esto responde también a que la incorporación de esta disciplina en colegios es reciente.

Para finalizar, y como parte de las conclusiones, la investigadora refiere que los profesionales en diversas oportunidades deben realizar acciones que corresponden a otras disciplinas o cargos, lo que genera un malestar y frustración profesional, además se destaca que la comunidad escolar espera que el trabajador social disponga de sus esfuerzos principalmente en lo que compete a retención escolar. Este último punto, justifica, en parte, la relevancia de indagar la intervención profesional específicamente en las temáticas de deserción escolar.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo general

Analizar la intervención del Trabajo Social dirigida a evitar la deserción escolar en programas de retención estudiantil, dentro de establecimientos escolares en la Provincia de Concepción durante la emergencia sociosanitaria.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Describir las experiencias vividas de los trabajadores sociales en la intervención profesional en programas de retención escolar.
2. Reconocer las estrategias que los trabajadores sociales implementan para evitar la deserción escolar a través de la intervención de los programas de retención estudiantil.
3. Identificar los aspectos facilitadores y aquellas limitaciones que presentan los trabajadores sociales en su intervención profesional en programas de retención escolar.
4. Evidenciar los cambios en la intervención profesional de los Trabajadores/as Sociales en programas de deserción escolar en contexto de emergencia sanitaria.
5. Indagar en los elementos que deberían contener las políticas públicas de retención escolar desde la perspectiva de los trabajadores sociales que intervienen en programas de deserción escolar.

4. CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo específico	Variable	Categorías	Pregunta	Preguntas Plan B

<p>1.Describir las experiencias vividas de los trabajadores sociales en la intervención profesional en programas de retención escolar.</p>	<p>Experiencias vividas de los trabajadores sociales en la intervención profesional.</p>	<p>Perspectiva personal de deserción escolar</p> <p>Rol Subjetivo</p> <p>Ejercicio profesional</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Organización escolar</p>	<p>¿Es el fenómeno de la deserción escolar un tema importante para usted? ¿Qué significa para usted?</p> <p>Desde su propia mirada, ¿Cuál es el rol que asume como trabajador social ante la deserción escolar?</p> <p>Cómo profesional, y de acuerdo con lo que usted ha vivido, ¿cómo se desarrolla la intervención social en los programas que pretenden evitar la deserción escolar?</p> <p>¿Cómo cree que las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa han influenciado en la dinámica de deserción escolar?</p> <p>¿Cómo se organiza la comunidad escolar para la intervención, y cómo se involucra el Trabajo Social dentro de esto?</p>	<p>¿Qué entiende por deserción escolar? ¿Cómo observa que ocurre este fenómeno?</p> <p>¿Cómo y cuál es la actitud que usted adopta ante este contexto de posible deserción escolar?</p> <p>¿Cómo organiza su plan de intervención? ¿En qué se enfoca primero y cómo lo lleva a cabo?</p>
<p>2. Reconocer las estrategias que los trabajadores sociales</p>	<p>Estrategias de intervención del Trabajo Social para evitar la</p>	<p>Programas Sociales</p>	<p>Actualmente, ¿existe algún programa externo al establecimiento que aborde la problemática de la deserción escolar?</p>	

<p>implementan para evitar la deserción escolar a través de la intervención de los programas de retención estudiantil.</p>	<p>deserción escolar.</p>	<p>Aplicación de Protocolos</p> <p>Medidas internas de intervención profesional</p> <p>Función del Trabajador Social</p> <p>Herramientas y/o Recursos</p>	<p>Dentro de la comunidad escolar donde usted se desenvuelve ¿Existe algún protocolo que permita favorecer la retención escolar de los estudiantes? De existir, ¿Cree que esto incide en cómo se da el fenómeno?</p> <p>¿Qué medidas ha adoptado para enfrentar el problema de la deserción escolar en el establecimiento donde usted ejerce? ¿Quiénes la han adoptado? (Sánchez, 2009)</p> <p>Usted cómo profesional, ¿ha llevado a cabo o se encuentra llevando a cabo algún programa interno como iniciativa propia del establecimiento para evitar la deserción escolar?</p> <p>Dentro de estas medidas y protocolos, ¿Cuáles son las principales funciones que usted desarrolla para evitar la deserción escolar?</p> <p>Para el desarrollo de la intervención profesional para evitar la deserción escolar ¿Qué herramientas utiliza? ¿Con qué recursos cuenta?</p>	
<p>3. Identificar</p>	<p>Facilitadores para los</p>	<p>Factores facilitadores:</p>	<p>¿Qué acciones considera usted, ya sea de parte de la comunidad</p>	<p>¿Cuáles cree usted son los factores que</p>

<p>los aspectos facilitadores y aquellas limitaciones que presentan los trabajadores sociales en su intervención profesional en programas de retención escolar.</p>	<p>trabajadores sociales en la intervención profesional en programas de retención escolar</p> <p>Limitaciones de los trabajadores sociales en la intervención profesional en programas de retención escolar.</p>	<p>Limitaciones:</p>	<p>escolar, administrativos, docentes y los mismos estudiantes facilitan el proceso de intervención profesional para evitar la deserción escolar?</p> <p>Debido a esto mismo, ¿cuáles serían los aspectos que limitan la intervención profesional?</p> <p>Observa usted alguna acción u omisión por parte de la comunidad educativa que incide en la deserción escolar, ¿qué haría usted en este caso?</p>	<p>inciden en el logro o no de los objetivos de una intervención profesional que pretende evitar el abandono escolar?</p>
<p>4. Evidenciar los cambios en la intervención profesional de los Trabajadores/as Sociales en programas de deserción escolar en contexto de emergencia sanitaria.</p>	<p>Evidenciar cambios de la pandemia en la intervención profesional del trabajo social en programas de retención escolar en contexto de emergencia sanitaria.</p>	<p>Cambios observados en la intervención profesional a raíz de la pandemia Covid-19</p> <p>Proyección de la intervención profesional</p>	<p>A raíz de la contingencia sociosanitaria que atraviesa el país, ¿Cuáles son los principales cambios que observa en la manera de intervenir del trabajo social antes, y durante? ¿Cuáles cree serán los cambios que tendrá el modo de intervención actual para evitar la deserción escolar?</p> <p>En relación con esto mismo ¿Cómo cree que se realizará la intervención del Trabajo Social orientada a evitar la deserción escolar dentro de los próximos años? ¿Qué estrategias cree que debieran mantenerse, mejorar o</p>	

			incorporarse frente a estos nuevos contextos de intervención?	
5. Indagar en los elementos que deberían contener las políticas de retención escolar desde la perspectiva de los trabajadores sociales que intervienen en programas de deserción escolar.	Elementos que deberían contener las políticas de retención escolar	Elementos de cambio para disminuir la deserción escolar Aspectos que se podrían mantener o mejorar en las políticas públicas de deserción escolar	Desde aquello que hasta ahora ha dado buenos resultados, ¿Qué elementos o aspectos considera que se deben mantener o potenciar en el ámbito de las políticas públicas orientadas a evitar la deserción escolar? Desde su ejercicio profesional, ¿Que considera que debería cambiar del sistema educativo, y en la política pública para disminuir las tasas de deserción escolar? ¿Qué cambios se deberían implementar en el lugar donde usted ejerce cómo trabajador social?	

5. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación corresponde a la indagación de los aportes profesionales de los Trabajadores sociales que se encuentran ejerciendo en el ámbito educativo formal, en donde se pretende, desde sus propias experiencias, establecer un escenario general de la intervención profesional en programas sociales que eviten la deserción escolar, considerando además, la contingencia sociosanitaria atingente producto de la pandemia por Covid-19, y lo que significa la intervención de retención escolar antes y después de dicho contexto.

Por consiguiente, el estudio se desarrolla en base a un enfoque cualitativo, recordando que la pertinencia del enfoque se encuentra dado cuando, “el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean,

profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006, Citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.355), que es, a grandes rasgos, lo que se pretende en este estudio.

Desde esta mirada, reconociendo la realidad educativa y en específico, la experiencia de algunos actores educativos, cómo lo son los trabajadores sociales dentro de este escenario, es que se hace necesario su mirada desde la descripción y análisis cualitativo, de modo que deje en evidencia la propia experiencia en el contexto profesional y escolar, y las características propias que se desprenden de esto.

A continuación, se detalla la estrategia metodológica del presente estudio:

1.5.1 Tipo de estudio:

El tipo de estudio corresponde a una investigación fenomenográfica, la cual tiene por objetivo identificar y describir las formas cualitativamente diferentes de cómo las personas experimentan, comprenden y/o perciben fenómenos de su entorno. Bajo esta mirada, las experiencias no son consideradas como entidades físicas o mentales, sino como una relación entre objeto y sujeto. Cuando se analizan las afirmaciones que las personas tienen acerca del mismo fenómeno habrá un número limitado de maneras fundamentalmente diferentes de entender el fenómeno (Marton, 2000, p.53). Siendo, en este caso en particular, centrado en las experiencias de los trabajadores sociales en la intervención profesional, en el ámbito de la educación.

Con relación a lo anterior, González (2014) en base a Marton (1986) señala que experimentar algo implica establecer una relación entre el sujeto, quien experimenta, y el objeto, lo experimentado. Es así como el foco central de la investigación fenomenográfica no es, por lo tanto, el fenómeno que se investiga o las personas que lo experimentan; más bien lo que se estudia es la relación entre ambos, es decir, cómo es experimentado el fenómeno en cuestión. (p.142)

Como enfoque de investigación cualitativa, la fenomenografía se caracteriza por un riguroso trabajo de levantamiento de información, análisis y presentación de resultados. Dall’Alba (2000) indica que este supuesto se basa en el principio fenomenológico de la intencionalidad, que establece que la experiencia no puede ser separada de lo que es experimentado: la experiencia es siempre la experiencia de algo. En este sentido, es un enfoque de segundo orden, pues no investiga el fenómeno como es, lo que implicaría una perspectiva de primer orden, sino cómo el fenómeno es experimentado, es decir, una perspectiva de segundo orden. Aborda los fenómenos desde la posición de los sujetos,

orientado a la descripción que las personas realizan sobre sus experiencias (Marton y Booth, 1997 citado en González 2014, pp.143-144).

Es por esto mismo que la investigación se encuentra dotada de un carácter descriptivo, en donde se tiene como finalidad el definir y caracterizar el objeto de estudio principalmente. Hernández, Fernández y Baptista (2014) refieren que con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (p.92)

Dentro de los métodos de investigación de estudios cualitativos de descripción, se encuentra el método de encuestas, el cual corresponde a la utilización de cuestionarios para registrar las respuestas de los sujetos de estudio. La finalidad más habitual de la investigación con encuestas es la descripción de pensamientos, opiniones y sentimientos. Ahora bien, existen diversos procedimientos que se pueden emplear en este tipo de estudio, cómo: correo, entrevistas personales, teléfono, Internet, etc. Particularmente, para la presente investigación, se utilizarán las entrevistas personales de manera online, pues su principal ventaja es el grado de control del investigador a la obtención de respuestas. Aunque no se puede negar ciertos inconvenientes que se desearían evitar en el proceso investigativo, como lo son el sesgo del experimentador y coste económico. (Universidad de Valencia, s/f).

Junto a esto, el estudio se encuentra enmarcado cómo un diseño no experimental, dado que tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), se realiza sin la manipulación deliberada de variables. En otras palabras, corresponde a una investigación en donde no se hace variar de manera intencional las variables independientes para ver su relación con otras variables. En este caso, lo que se desarrolla es el observar la perspectiva de un profesional respecto al fenómeno de la deserción escolar (p.185). Es decir, se aborda el fenómeno desde la posición de los sujetos, orientado a la descripción que las personas realizan sobre sus experiencias

1.5.2 Unidad de análisis:

La unidad de análisis corresponde a las experiencias relatadas de los Trabajadores Sociales que desarrollaron labores en el ámbito de retención escolar.

1.5.3 Delimitación Espacial y temporal de la investigación:

El espacio temporal que da cabida a esta investigación comprende el período desde marzo 2021 hasta enero del 2022 para recolección de datos, y hasta marzo del 2023 para análisis de estos. En cuanto al tiempo espacial, corresponde a los trabajadores sociales que desarrollaron labores en el contexto de retención escolar durante el primer y segundo semestre del 2021.

1.5.4 Población de Estudio:

- *Universo:* En este caso, el universo no se puede determinar con precisión, ya que actualmente no se cuenta con un registro público de cuantos trabajadores sociales se encuentran desarrollando labores profesionales en temáticas de retención escolar.

- *Elemento muestral:* En primer lugar, la muestra es de tipo no probabilística, dado que los participantes en este estudio fueron escogidos acorde con las características propias de la investigación.

Como resultado, se entrevistó una totalidad de seis Trabajadores/as Sociales, todos pertenecientes al área de convivencia escolar, durante el primer y segundo semestre del 2021, correspondientes a las comunas de Concepción, Chiguayante, Hualqui y Florida.

Tabla N°1
Perfil de los y los Informantes

Perfil de los Informantes			
Actuante	Descripción	Duración entrevista	Modalidad
Entrevistado 1	Hombre, Trabajador Social en establecimiento público de zona urbana.	01:36:07	Virtual (Google Meet)
Entrevistado 2	Hombre, Trabajador Social en establecimiento público de zona rural.	01:01:45	Presencial
Entrevistado 3	Mujer, Trabajadora Social en establecimiento público de zona urbana.	00:58:12	Virtual (Google Meet)

Entrevistado 4	Mujer, Trabajadora Social en establecimiento público de zona urbana.	01:14:47	Presencial
Entrevistado 5	Mujer, Trabajadora Social en establecimiento público de zona urbana.	00:32:16	Virtual (Zoom)
Entrevistado 6	Hombre, Trabajador Social en establecimiento público zona rural.	00:46:20	Virtual (Google Meet)

1.5.5 Procedimiento de Selección:

Los criterios de selección o de inclusión para efectos de esta investigación fueron:

- Personas con título profesional de Trabajador/a Social.
- Desempeñaron labores durante el primer y segundo semestre del 2021 en el ámbito escolar.
- Pertenecientes a un establecimiento público en la Provincia de Concepción, Región del Biobío, Chile.
- Presentaron disponibilidad para entrevista en modalidad virtual o presencial.

1.5.6 Fuentes, técnicas e instrumentos de recolección de datos:

- a. *Fuentes de información:* Se trabajó con fuentes directas, obteniendo información desde los mismos sujetos de estudio, realizándose las entrevistas en modalidad presencial y virtual. A la vez, se grabaron en audio mp3 para su transcripción y análisis.
- b. *Técnica de recolección de datos:* Los datos se obtuvieron mediante una entrevista semiestructurada a los Trabajadores/as Sociales que participaron voluntariamente de la investigación.
- c. *Instrumentos:* Para el acceso a la información necesaria para la investigación se realizó solicitud de una entrevista personal de manera online y/o presencial a los sujetos de estudio, a la vez, estas entrevistas fueron grabadas, por lo que se cuenta con el audio reproducible, el cual posteriormente fue transcrito a modo de dejar constancia de las experiencias que viven o vivieron los Trabajadores Sociales.

Se establece una ficha de control de calidad de entrevista, una ficha de informantes claves y un consentimiento informado.

1.5.7 Trabajo de Campo:

Para la recolección de información, se estableció contacto con trabajadores sociales profesionales que se encontraban ejerciendo durante el primer y segundo semestre del 2021, en el ámbito de retención escolar. En primera instancia, se realizó una convocatoria abierta de manera virtual a aquellos profesionales que estaban interesados en ser parte de la investigación y que cumplieren con los requisitos de selección. Por otro lado, también se realizó la solicitud de entrevista de manera presencial en establecimientos públicos de la Región del Biobío, Provincia de Concepción, en dos oportunidades.

Se llevaron a cabo las entrevistas con la debida autorización de los profesionales, las cuales se grabaron para contar con un respaldo de la información. Posteriormente se procedió a su transcripción a modo de poder analizar dicha fuente documental, para su posterior análisis con el programa computacional Atlas.ti.

1.5.8 Consideraciones éticas:

Con respecto a los aspectos éticos de la presente investigación, en primer lugar, se resguardó la confidencialidad de la información obtenida mediante las entrevistas y el documento del relato transcrito.

Junto a esto se entregó el consentimiento informando, para transparentar los objetivos de esta investigación y expresar la voluntariedad de los sujetos de investigación.

Además, se protege la identidad de los profesionales que participaron y el establecimiento público involucrado manteniendo su participación en el anonimato.

La información se presenta de forma genérica y en ningún caso se expone la identidad de los sujetos de estudio.

Por otro lado, los datos obtenidos de esta investigación y su posterior difusión son considerados en la exposición de tesis de posgrado, junto a ello, la publicación de un artículo científico con los principales resultados. Finalmente, la información recogida y los resultados obtenidos se entregarán a los mismos sujetos que participaron de la investigación.

1.5.9 Plan de Análisis:

El método de análisis es el “Análisis de Contenido”, entendiendo que el “análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio. A la vez, es considerado como una “técnica” aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa (Mayring, 2000).

Ahora bien, para un análisis más riguroso y ordenado, se estimó que:

Antes de leer los datos, considerar como base el marco teórico inicial para establecer los primeros códigos, los cuales permiten una guía y otorgan un punto de partida. Este inicio contiene un razonamiento de tipo deductivo. Además, desde esta lógica podemos desprender las variables contenidas en el planteamiento y objetivos estipulados previamente.

Por consiguiente, se realizó lectura de la entrevista transcrita de forma inductiva, para así lograr obtener nuevas categorías emergentes e incluirlas en el estudio de ser pertinentes con el propósito de la investigación, esto en base a las características del estudio fenomenográfico presentes. Tal cómo señala Prosser (2020) el proceso de análisis debe ser abierto a ajustes que emerjan de la reflexión, la discusión y el desarrollo de nuevas perspectivas. Es importante tener conciencia de que, en algunos casos, habrá investigaciones previas sobre el fenómeno de interés; sin embargo, se debe estar abiertos a la posibilidad de constituir nuevas categorías o clarificar las existentes (Prosser, 2000). Para este segundo punto, utilizaremos lo que han planteado distintos autores que serán la guía para proseguir con un análisis inductivo.

Si bien se establecieron algunas categorías previamente al análisis de los datos, se mantuvo una posición flexible y de atención a las categorías emergentes. Para esto, siguiendo los estudios de James y Bogdan (1987), se estableció el siguiente plan de análisis:

a. Conocimiento:

- Leer repetitivamente los datos.
- Seguir pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.
- Buscar temas emergentes.

- Elaborar tipologías.
- Desarrollar conceptos y proposiciones técnicas.
- Lea material bibliográfico.
- Desarrollar guía de la historia

b. Codificación

- Desarrollar categorías de codificación
- Colocar todos los datos
- Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación
- Ver los datos que han sobrado
- Refinar el análisis

c. Relativización de los datos

- Datos solicitados y no solicitados
- Influencia del observador en el escenario
- ¿Quién estaba allí?
- Datos directos e indirectos
- Fuentes
- Nuestros propios supuestos.

1.5.10 Lógica de Análisis:

En primera instancia se establece una base de códigos basados en el marco teórico que sustenta el proyecto, lo que cabe dentro de la lógica deductiva. Por consiguiente, en el análisis de las transcripciones fueron surgiendo nuevos códigos, lo que hace referencia a una lógica inductiva. Finalmente, la combinación de ambos razonamientos nos lleva a sintetizar que la lógica utilizada corresponde a la abductiva.

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación se llevó a cabo mediante el programa computacional Atlas.ti, siendo pertinente su uso dado el carácter cualitativo de este estudio.

Por último, los aspectos metodológicos presentan una característica flexible en cuanto a cambios emergentes, además de propiciar una constante revisión en cada uno de los apartados contenidos a lo largo del proceso de investigación.

1.5.11 Impacto y Aplicabilidad de la Investigación:

Como se ha plasmado en los apartados anteriores, el propósito de esta investigación es reconocer el aporte que tiene la intervención profesional del Trabajo Social en contextos de deserción escolar, siendo este, un ámbito profesional más bien reciente. Bajo esto mismo, la intención del presente estudio no es representar la totalidad de la intervención de todos los trabajadores sociales de establecimientos municipales, sino que, de acuerdo a las experiencias de los sujetos de investigación que participaron voluntariamente en la recogida de datos, se pueda sistematizar la información obtenida y producir una extensión del conocimiento de los aportes de la profesión en esta área, lo que, por un lado, responde a interrogantes planteadas por autores como Sánchez, (2009), Albornoz (2016), Aravena y Contreras (2018), en tanto favorece y enriquece la intervención social; y por otro lado, permite ampliar la mirada científica potenciando nuevos estudios.

En este sentido, al ser los trabajadores sociales un actor garante de la educación, el conocer cómo se manifiesta el fenómeno de la deserción escolar en la labor profesional, permitiría identificar aquellas competencias o ambigüedades que se presentan dentro de la misma práctica, permitiendo recopilar los antecedentes que vislumbren dicha realidad. En tanto, se espera una ampliación en los conocimientos teóricos de la intervención profesional del Trabajo Social en donde se puedan encontrar nuevas estrategias o métodos que deban mantenerse y/o mejorarse y que propicien herramientas útiles para evitar la deserción escolar.

Por último, en lo más concreto, la presentación del presente estudio se pretende realizar mediante la publicación de un artículo, con el fin de compartir estos hallazgos a la comunidad científica.

6. CRITERIOS DE CALIDAD Y RIGOR

De acuerdo con Lincoln y Guba (1985) citado en Verb y Lozares (2016), se establecen ciertos criterios de calidad y rigor que deben ser considerados a la hora de plantear un proyecto de investigación, estos son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y posibilidad de confirmación o auditoría. A continuación, se exponen dichos criterios y cómo se aplicaron en la presente investigación:

- Credibilidad: Se desarrolló con la presencia prolongada en el campo, la observación constante y la triangulación de métodos.

Para dar garantía de la credibilidad, es necesario comprender que desde este criterio se pretende verificar el grado de veracidad que tienen los hallazgos. Por ende, en el presente proyecto se detalló en cada apartado, planteados en los párrafos anteriores y en los que continúan, el fin de la investigación y la metodología utilizada.

- Transferibilidad: Se consiguió haciendo explícitos y transparentes los procedimientos expuestos en el apartado metodológico y exponiendo a la discusión pública los datos utilizados en el análisis y razonamientos teóricos desarrollados.

Para dar evidencia del criterio de transferibilidad, se detallaron todas las decisiones que se tomaron en el proceso de investigación. En el apartado de marco referencial y metodología, se expusieron detalladamente las perspectivas y enfoques que enmarcan esta tesis y el tipo de análisis utilizado, esclareciendo nociones de aplicabilidad y el poder transferir los resultados a otros contextos.

- Dependencia: Se puede cumplir con este criterio a través de la auditoría. Esta consiste en la revisión externa, por parte de otras personas investigadoras, acerca de los datos, métodos, y decisiones tomadas en el proceso de investigación.

En este caso, por enmarcarse en el contexto de una tesis de magíster, el primer “auditor”, fue el profesor guía, quién apoyó durante todo el proceso de investigación. Por otro lado, el proyecto de investigación fue aprobado por una “comisión evaluadora” compuesta por tres docentes en calidad de informantes, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Concepción.

- Posibilidad de Confirmación: Al igual que de la dependencia, se consigue mediante el procedimiento de auditoría. Esta auditoría externa se basa en el uso de registros o documentos elaborados por las propias personas investigadoras, en que de modo reflexivo y autocrítico se expone todo el proceso de investigación desarrollado. El objetivo es ofrecer una evaluación externa de la relación entre los datos brutos y las deducciones e interpretaciones que de ellos se hace. La auditoría externa permite conocer en qué medida los resultados obtenidos se sustentan o no en los datos y su análisis.

Para escoger a estas personas externas, se consideró la disponibilidad de tiempo y voluntad para realizar este ejercicio científico, realizado de manera virtual por dos profesionales Trabajadoras Sociales, egresadas de la Universidad de Concepción. Este criterio, aún no puede ser cumplido en su totalidad, quedando pendiente el incorporar investigadores desde distintas áreas, por ejemplo, investigadores de otras carreras dentro de la Universidad de Concepción, e inclusive de otras universidades, con el fin de obtener diversas perspectivas, de expertos y no expertos en la temática estudiada.

CAPÍTULO II

7. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación se efectuó mediante la recopilación de datos cualitativos, los cuales fueron recabados utilizando la técnica de entrevista semiestructurada a quienes cumplían con los requisitos de selección presentados en la metodología.

Dichas entrevistas se transcribieron de manera veraz y con cautela, procurando mantener la calidad de los datos y resguardar la confidencialidad y anonimato de los/las participantes y sus relatos. Prosiguiendo con el proceso investigativo, las entrevistas ya transcritas se analizaron desde categorías y subcategorías, a modo de poder exponer lo recabado de manera sistemática, significativa y comprensible.

A continuación, se presenta un análisis de los datos por objetivo específico, exponiendo aquellos que resultaron más relevantes y que responden al objetivo general de la investigación.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°1: Describir las experiencias vividas de los trabajadores sociales en la intervención profesional en programas de retención escolar;

Los y las entrevistadas, desde sus perspectivas personales, perciben el concepto de deserción escolar, como una situación donde el estudiante abandona el proceso educativo durante el año escolar, interrumpiendo su ciclo formativo. Y en esto se observa consenso, al plantear que se deriva como consecuencia de múltiples factores, tanto a nivel personal y familiar del estudiante.

“Lo que te entiendo por deserción escolar es, que corresponde a que un estudiante, alumno o alumna en distintas edades, puede ser desde prekínder hasta cuarto medio, abandone el sistema escolar, y abandona un año, un proceso de un año escolar, por múltiples razones, pueden ser personales, familiares, colectivas, puede haber muchas razones de fondo, pero es un abandono del proceso educativo durante un año escolar...”
(Entrevista N°1)

“La deserción escolar para mi es que el alumno, principalmente, deja de estudiar, porque en realidad en un tema de deserción escolar hay varios factores, que son como factores de alerta siento yo, para poder llegar a un tema de deserción escolar. Y la deserción yo la siento como todo alumno que abandona el sistema escolar, que deja de estudiar, deja de asistir a clases y es súper perjudicial para ellos...”

(Entrevista N°2)

“Bueno, deserción escolar... si nos abocamos solamente a la palabra, es que un alumno deje el sistema educacional formal, implica que de repente la familia no esté muy comprometida...”

(Entrevista N°5)

Respecto del rol subjetivo que adquieren los Trabajadores Sociales en la intervención en contexto educativo, se destacan las opiniones relacionadas al compromiso con los estudiantes y en el cual, en algunos casos, prevalece una tendencia paternalista. De este modo, buscan generar acciones e instancias, que, en su consideración, sería lo mejor para ellos, adoptando a su vez una posición de factor protector.

“Yo me las voy a jugar siempre por ellos porque sé que si yo no estoy ahí no va a ir el profesor a decirle “vamos a clases” a lo mejor no es su labor” ...

(Entrevista N°5)

“Pero si nosotros los profesionales que llegamos a apoyar la educación no tenemos ese convencimiento, no lo vamos a lograr, y tenemos que estar tan convencidos que no tenemos horarios, no tenemos derecho a cansarnos y podemos seguir y toda esa resiliencia, porque tenemos un objetivo... nuestro deber cumplido cuando un chico se licencia, habiendo todo un caso social hacia atrás tú lo logras, y logras despertar en el estudiante la continuidad de enseñanza.”

(Entrevista N°4)

“Entonces muchas cosas pasan por el compromiso profesional, ya, y ese compromiso social que te hablo yo, no, no te hablo del compromiso social del rol del trabajador social, con uno, sino que te hablo de un compromiso social, en comprometerse con ayudar a cambiar esas realidades, porque dentro de ese compromiso social, está el educativo, el valórico, el formativo, están todos, entonces, eh, eso es clave, es generar un factor protector tremendo, yo creo que independiente de la vieja escuela, de la sanción, de lo punitivo, ha ido mutando con la incorporación de psicólogos y trabajadores sociales, en el sentido, de que muchas medidas son más formativas y pedagógicas, y que buscan cambios más desde lo emocional, más que del rigor, de una ley”...

(Entrevista N°1)

“Yo creo que la mayoría aporta preocupándose, obviamente, desde su lugar de trabajo de los niños que tiene entre comillas a su cargo, porque cada uno asume, algunos más paternalistas que otros, el rol casi de padre, de apoderado, de tío cuando trabaja con niños en los establecimientos, entonces hay que tratar de guiarlos y de ser cercanos”.

(Entrevista N°5)

En esta misma línea, dentro del rol del trabajador social, se puede vislumbrar en los relatos su percepción frente las expectativas, coincidiendo en los participantes, que su rol o la valoración de este, se encuentra dado por el logro de los resultados, es decir, el cumplimiento de metas cuantitativas por parte del establecimiento y los organismos en

relación, lo que significaría que su labor estaría cumplida. Más allá de considerar el desarrollo de otros aspectos intrínsecos de la integralidad de los estudiantes.

“¿Cómo te reconocen a ti? Cuando llegas a un 70, 80, 90 de no tener deserción, ese tipo de problemáticas, por eso nosotros estamos aquí reconocidos y validados por toda la comunidad escolar”. (Entrevista N°5)

“Yo como asistente social estoy cansado, lo que más me canso este año es lidiar con el tema de la alimentación y decirle a una familia que no tenía para comer “no le puedo dar”, y si tenía que darle a una familia sí tenía para comer, entonces el sistema me hizo a mí el juez y verdugo negando un beneficio, eso está mal.” (Entrevista N°6)

En relación con lo anterior, y concorde a las entrevistas, el ejercicio profesional subyace a las experiencias vividas durante la intervención social en los programas orientados a evitar la deserción escolar, tanto como por las actitudes que adoptan los profesionales, como por el desarrollo de la propia intervención. Entre estas se destaca en primer lugar, el nivel de confianza alcanzado por parte del profesional con los/las estudiantes, siendo una característica preponderante a la hora de tan solo iniciar un diagnóstico, y/o cualquier acción que se derive desde la identificación del problema.

Los relatos coinciden al poner en relieve la seguridad que deben transmitir los trabajadores sociales a su foco de intervención, propiciando espacios amenos para tal. Por consiguiente, conocer el entorno en el que se encuentra envuelto el/a alumno/a, identificando factores externos e internos que puedan influir en su proceso escolar podría resultar beneficioso a la hora intervenir en dicho contexto.

“Y lo primero que buscamos trabajar es la confianza, porque a través de la confianza tú puedes lograr intervenir, porque si no tienes la confianza, ¿Cómo intervienen? Y para generar esa confianza primero uno tiene que ser creíble y significa como profesionales ser responsables”. (Entrevista N°4)

“Porque nos ha pasado varias veces a nosotros que, si estamos más pendientes o conectados con los niños, ellos, al sentir el apoyo que a veces les falta, optan por continuar en el establecimiento, aunque no sea una opción el continuar estudiando... como que eso marca la diferencia entonces si uno... no sé, entrega un poco más siempre es bien recibido, sobre todo por los niños”. (Entrevista N°5)

“Entonces yo como trabajador social llegué principalmente para generar este tema de cercanía con los alumnos, de hacer visitas domiciliarias, de saber qué estaba pasando con los alumnos, por qué estaban faltando a clases, ver los motivos, las causas de este tema y en sí tratar de recuperar a los alumnos...”

Por otro lado, en lo que concierne a la Organización Escolar, al ser un contexto educativo, existe un ordenamiento interno en los establecimientos educacionales, que comienza con el sostenedor, que en este caso corresponde al Servicio Local de Educación, pasando por la dirección académica, personal del área administrativa - financiera, hasta la unidad técnico-pedagógica y coordinación de convivencia escolar. En la primera unidad, se encuentran los inspectores generales, el consejo de profesores, equipo multidisciplinario diferencial, centros de alumnos y de padres; y en la segunda unidad, se sitúan profesionales como psicólogos, asistentes de la educación y el sujeto de estudio de la presente investigación, los Trabajadores Sociales. Cabe mencionar que todos los profesionales participantes en el estudio forman parte de equipo de convivencia escolar de sus respectivos establecimientos.

“Ese es como el funcionamiento, y a la hora de ordenar el colegio está el equipo directivo, compuesto por la directora, inspector general, unidad técnico pedagógica, y la encargada de convivencia y el equipo de gestión está compuesto por los que acabo de nombrar, pero también por la psicóloga y el asistente social que soy yo, eso como a nivel de organización, también está inspectoría que están a cargo de inspector general” ...
(Entrevista N°6))

“Las duplas psicosociales cuando llegan al colegio, se insertan en lo que se llama convivencia escolar, porque convivencia escolar somos precisamente los profesionales que hacemos esto”. (Entrevista N°4)

Ahora bien, las entrevistas enfatizan en que, ya sea intencional o coincidentemente, el punto de partida para detectar problemáticas debería surgir a partir de la relación en el aula de clases con los profesores. Con ello se les reconoce como profesionales precursores de instancias protectoras, puesto que son quienes pasan más tiempo con los estudiantes, conociendo en muchos casos a sus familias y sus realidades. Esta situación puede ser un arma de doble filo, ya que, de acuerdo con lo señalado por los participantes, el profesor es quien genera una primera instancia de orientación, manteniendo contacto con los estudiantes diariamente lo que permite generar vínculos de confianza, y si esto no es aprovechado en beneficio de que los estudiantes terminen sus estudios, es un factor protector no aprovechado. Asimismo, se señala el hecho de capacitar al equipo escolar en estas temáticas.

“Partimos por un seguimiento, una orientación, en este caso el primer orientador es el profesor, ya, eso nunca hay que quitarlo, porque genera vínculo, un profesor empoderado que conoce a las familias y a los niños, nunca hay que quitarle ese poder, ya que desde ahí pude conocer la familia y la realidad del niño, desde ahí, él debe informar a un paradocente, e investigar una situación”.

(Entrevista N°1)

“Porque acá hay profesores con la orientadora hacían visitas domiciliarias o generaban un plan de acción para evitar este tema de la deserción escolar, llegué principalmente por eso, por esa necesidad... (...) Más que nada aquí el principal motor es el profesor jefe, él ve si un alumno está faltando a clases, el profesor jefe lo deriva al equipo de convivencia escolar” ...

(Entrevista N°2)

En conformidad con lo recién expuesto, la manera en cómo se relacionan los diversos profesionales dentro de la comunidad escolar podría influenciar o incidir en el proceso educativo y la intervención oportuna de los estudiantes. En efecto, y en vista de los relatos, el trabajo colaborativo resulta fundamental a la hora de abordar la deserción escolar.

Se destaca entonces, el trabajo en equipo que deben lograr articular en el desarrollo diario de sus labores los agentes educativos, esto, señalado por los/las entrevistados/as. esto, da a entender que la gran mayoría se desenvuelve en un ambiente de trabajo colaborativo y coordinado con los diferentes estamentos, asignando labores diferenciadas a cada uno dependiendo la complejidad de cada caso.

“Porque de cierta manera hacemos un trabajo comprometido, no saco nada con que yo venga, y vea el caso inicialmente, porque me voy a llenar de casos, que quizás son situaciones que el docente, paradocente o inspector pueden resolver, entonces, me llegan los casos de mediana a alta complejidad” ...

(Entrevista N°2)

“Nosotros tenemos una oficina donde yo trabajo con la encargada de convivencia escolar y la psicóloga y trabajamos los tres, y anexa hay otra persona que es el inspector general, entonces el trabajo que hacemos nosotros lo hacemos colaborativamente con los profesores”.

(Entrevista N°6)

“Entonces cuando hay un trabajo coordinado entre los administrativos, los docentes, profesores de asignatura y profesor jefe, los paradocentes, cuando hay un trabajo y un compromiso, cuando se entiende donde estas parado trabajado, eso es clave, cuando lo entiendes, y te comprometes, cosa que me costó personalmente mucho hacer entender a los profesionales de la educación, puedes tener resultados (...) Un trabajo colaborativo entre el profesor jefe, el equipo de convivencia y la familia...”

(Entrevista N°1)

“Tenemos una muy buena relación con todos los profesores, nosotros tenemos WhatsApp con todos los profesores jefes, y con el resto también tenemos un correo institucional interno donde nos retroalimentamos constantemente con la información.”

(Entrevista N° 4)

OBJETIVO ESPECÍFICO N°2: Reconocer las estrategias que los Trabajadores Sociales implementan para evitar la deserción escolar a través de la intervención de los programas de retención estudiantil.

Desde lo más externo, el Ministerio de Educación es quién rige los lineamientos de intervención y presenta una oferta programática en pro de la retención escolar, en otras palabras, ofrece a los establecimientos programas sociales para disminuir la deserción escolar. Entre ellos, el más destacados por los participantes corresponde al Programa “Pro-retención”, siendo mencionado en la gran mayoría de los entrevistados, sobre todo en lo que respecta a la subvención económica que trae consigo, lo que se traduce en activos que permitirán adquirir recursos que beneficien la permanencia de los estudiantes, lo que, a su vez, es favorable en el sentido de generar pertenencia y compromiso en el grupo objetivo.

“Hay uno, pero que en realidad no es un programa, el Pro-Retención, que es más bien una subvención... pero ese uno lo trabaja, y llevo años con ese”

(Entrevista N°1)

“Algunos programas como el Pro-retención, por ejemplo, ahora nos acaba de llegar apoyo económico para alumnos con zapatos, con zapatillas para el próximo año, con uniformes, entonces ahí vamos priorizando estos alumnos que tenemos en esta situación para generar un compromiso con ellos en el tema educacional”

(Entrevista N°2)

“Nosotros contamos con el programa Pro-retención, que es un programa que tiene como objetivo disminuir la deserción escolar, este programa se ha implementado de una forma bastante materialista en el establecimiento, entonces se les ha entregado beneficios gratuitamente a los estudiantes como su uniforme cuando se iba a clases presenciales, etc., entonces de esa forma proveían que el estudiante no desertara de la educación porque tenía todo su uniforme, etc.”

(Entrevista N°6)

Desde la oferta pública estatal, los programas sociales son llevados a cabo en medio de las diversas comunidades educativas, esto también entrega lineamientos para que los establecimientos puedan regirse. Sin embargo, hay situaciones que pueden escapar de lo burocrático, comprendiendo que cada política debiera adecuarse a los territorios, muchas veces, y dado el contexto particular en que cada comunidad escolar se encuentra inmersa, se establecen, además, un conjunto de normas y reglas que permitan regir todo aquello que se escapa de lo previamente establecido, dicho de otro modo, para situaciones específicas, se disponen de una aplicación de protocolos, que, en este caso, permitan regular y resguardar a los estudiantes y a la comunidad escolar en general.

Respecto a lo anterior, los protocolos adoptados por cada establecimiento son diversos, cada uno adaptado a la realidad misma que vivencian los entrevistados/as presentan un punto en común, es que las acciones realizadas buscan como fin último, que la comunidad escolar se vincule con el estudiante, este le reconozca, y de este modo, pueda finalizar la educación formal, favoreciendo de manera directa o indirecta a la retención de los estudiantes en el ciclo escolar, en donde se determinan acciones como las mencionadas por los entrevistados, traducéndose en un orden lógico en la intervención (seguimiento, orientación, por parte del profesor; en situación de ausentismo se deriva al inspector, etc.), existiendo un proceso ordenado y profesionales designados para cada situación.

“Bueno, partimos por un seguimiento, una orientación, en este caso el primer orientador es el profesor, ya, eso nunca hay que quitarlo, porque genera vínculo, un profesor empoderado que conoce a las familias y a los niños, nunca hay que quitarle ese poder(...) él debe informar a un paraprofesor, y que investigue una situación, que llame, y si hay correo electrónico, que ubique, que informe, que llame, que cite, de no superar una situación de ausentismo, se integra el inspector general, y el inspector general, llama también, cita, ayuda a realizar compromisos, si no llega el inspector general, se realiza una visita domiciliaria por parte del trabajador social, hay que entender que la visita domiciliaria tiene otro contexto en educación(...) . Cuando uno visita e informa de situaciones, uno habla del reglamento de los protocolos de intervención, reglamentos que las familias firman al momento de matricular al niño en el establecimiento.”

(Entrevista N°1)

“Primero los paraprofesores hacen el monitoreo de la asistencia y eso es lo primero. Antes teníamos como protocolo, si el alumno faltaba tres veces ellos llamaban por teléfono al apoderado para saber qué estaba pasando, si el apoderado no respondía o su respuesta era “tiene que hacer cosas para cuidar a los hermanos” o “está ayudando, está trabajando” se deriva a la dupla psicosocial, nosotros ahí nos comunicamos con los apoderados para ver si la respuesta era la misma o qué dicen y si seguían sin asistir se hacía visita domiciliaria”.

(Entrevista N°5)

Si bien desde lo más normativo se generan diversas acciones, ya sean desde los programas sociales, o la aplicación de protocolos, se hace necesario conocer además aquellas medidas que las comunidades escolares, sus profesionales, y el sujeto de estudio en cuestión, los Trabajadores Sociales, adoptan como iniciativa propia para evitar la deserción escolar, esto, considerando la intervención realizada por los profesionales en el contexto de pandemia.

Algunas de las medidas internas mencionadas por los entrevistados, fueron generar un registro digital de información de los estudiantes y datos respecto de su situación actual y familiar, en donde figuraría la información necesaria para tomar contacto con ellos. Por

otro lado, se señalan instancias de tutorías, para reforzar aquellos aspectos en cuanto a materia escolar.

Respecto a la salud mental, se destaca por parte de uno de los entrevistados, la instauración de un sistema telefónico que brinda apoyo socioemocional a los estudiantes, denominado “Fono ayuda”, esto trae a la palestra una necesidad psicoemocional de los estudiantes frente a las adversidades y la reciente pandemia, señalando a su vez, la dificultad que tienen para solicitar ayuda, sin profundizar mayormente en este aspecto, ya que se abordará más adelante.

Ahora, cómo último recurso y que se visualiza por parte de las/os entrevistadas/os como uno de los más importantes, recae en las visitas domiciliarias como modo de rescate para aquellos estudiantes de los cuales no se tenía información, instancia en las que se aprovechaba de conocer la situación, entregar el apoyo oportuno y vincular al estudiante con su establecimiento.

“Por ejemplo, hace dos años un sistema de tutorías que le llamamos tutorías socio afectivas y pedagógicas. Y en realidad lo que hacían las tutorías es que tomábamos, por ejemplo, nosotros tenemos 22 cursos, y tomábamos de estos cursos a los alumnos que tenían mayor conducta disruptiva y hacíamos un acompañamiento en temas pedagógicos y en temas socioemocionales. Entonces había algunos profesores tutores, algunas inspectoras tutoras y nosotros tutores. Entonces cada uno tenía 2 o 3 alumnos a los cuales iban motivando, iban revisando que vinieran a clases, revisar el libro de asistencia, ver si estaba pasando algo con él y derivar al equipo”.

(Entrevista N°2)

“Si bien las adaptaciones vienen del ministerio, no son acorde muchas veces a la realidad que uno tiene como colegio, por ejemplo, en un colegio normal, no tienen más de 1500 alumnos matriculados, entonces, como colegio, establecemos como última instancia la visita domiciliaria cuando ya no queda nada más que hacer, obviamente debemos ir a buscarlos a la casa, pero se va dando la realidad entre nosotros, pero lo que dicta el ministerio es más algo universal y que no coincide con la realidad que tenemos en el colegio, cómo en muchas más yo creo”.

(Entrevista N°3)

“Muchos de los niños que aprobaron su año escolar fueron estudiantes que se les hizo visita domiciliaria y se les fue a buscar a la misma casa, y si uno no va a la casa... Muchos de los niños que aprobaron su año escolar fueron estudiantes que se les hizo visita domiciliaria y se les fue a buscar a la misma casa, y si uno no va a la casa” ...

(Entrevista N°6)

Respecto a lo expuesto en los párrafos anteriores, si bien, se toman medidas como comunidad escolar, en donde las citas expuestas dejan en evidencia un trabajo

multidisciplinario y mancomunado, es necesario seguir ahondando en la Función del Trabajador Social para evitar la deserción escolar, aquí se destaca de las entrevistas, el cómo un profesional incide en el contexto escolar, desde un enfoque más holístico, comprendiendo al estudiante no sólo desde el aspecto formativo, sino conociendo la situación en la que él vive día a día. Considerando que el colegio es el espacio donde más tiempo pasan los niños, niñas y adolescentes.

Los trabajadores sociales apoyan a los estudiantes, a sus familias, analizando aquellos factores de la composición familiar, del contexto escolar y del medio donde se encuentra inserto, y cómo esto puede impactar en el éxito educacional de ellos, buscando de esta manera, ampliar las oportunidades y reducir las barreras

“Hay una cultura bien punitiva, de mucha sanción, de mucho orden, de mucho reglamento(...) y es muchas veces ahí donde entramos los trabajadores sociales, por parte de mi trabajo, intentamos comprender, primero que todo el contexto de la situación, el contexto de la ausencia, entender el ausentismo y ver de qué manera nosotros podemos corregir, o se puede corregir la situación, los planes de intervención son clave, y las derivaciones oportunas son oportunas y eficientes, son claves también”

(Entrevista N°1)

“Vincular este tema familia-escuela, entonces en realidad eso me sirvió bastante porque también he podido trabajar en el rescate de los alumnos y acercar a las familias a la escuela y ver el tema de deserción en este caso... entonces antes si un alumno dejaba de venir o estaba un mes sin venir a clases... dejaba, nadie lo visitaba, nadie lo veía(...) Porque en realidad lo que nosotros buscamos es que el alumno termine su enseñanza media y que también sienta que el establecimiento educacional en el que trabajamos sea un apoyo para que él pueda terminar de mejor manera su proceso escolar.”

(Entrevista N°2)

“Porque una de las cosas que más cuidamos las duplas psicosociales, nuestro primer objetivo es retener a los estudiantes en el sistema, es decir, que ningún estudiante quede desescolarizado, y eso qué significa, que vamos a poner todo nuestro empeño en cómo la hacemos para que no tengamos, por un lado, deserción y eso se traduzca en una desescolarización... Nosotros somos colaboradores porque apoyamos este proceso” ...

(Entrevista N°4)

Bajo esta misma línea, el trabajo social tiene métodos de intervención, sin embargo, los entrevistados/as mencionan que toda intervención se adapta más a la realidad de los estudiantes, que a la metodología misma de la profesión.

“Hay varias maneras, y, no hay una sola fórmula, ya, no hay una sola fórmula para poder atenderlos, cierto, me imagino que cada colegio tendrá sus protocolos y sus formas de intervenir, algunos se les hace más fácil de una manera, y a otros, de otra

(...) mira... no ha complicado tanto, si un poco, la intervención de caso, por el distanciamiento en pandemia”.

(Entrevista N°1)

“La intervención más centrada en la persona es mucho más difícil saber lo que le está pasando a través de una pantalla”.

(Entrevista N°3)

Respecto a los Recursos existentes para el óptimo desarrollo de la intervención profesional para evitar la deserción escolar, se acentúa dentro de los relatos la importancia de los recursos humanos, señalado en su mayoría, como el recurso principal y disponible para abordar las situaciones problemáticas de los estudiantes. Además, señalan la falta de recursos materiales, estructurales, y aquellos orientados al aspecto socioemocional de los estudiantes, algo que quedó en mayor evidencia producto de la crisis sanitaria.

“Lo que todos hemos trabajado es a nivel Interestamental, entonces es más recursos humanos, si son netamente académicos(...) Bucha, también está el tema de la falta de recursos, o la falta de importancia que se le da igual a como la problemática socioemocional de los niños, por sobre el rendimiento académico”. (Entrevista N°3)

“Pero pasa que los establecimientos públicos, lo primordial debe brindar un ambiente grato para los niños, tener los materiales que necesitan que es algo básico y eso no se da, en los públicos no. En los públicos los niños pasan frío, se llueven las salas, hay salas con los vidrios quebrados, y es la base, porque eso marca la diferencia. (...) Siempre el recurso humano es lo mejor, tener estos equipos es un factor protector es súper importante porque eso es lo que necesitan”. (Entrevista N°5)

“Y otra cosa que hace que tu forma de intervenir no sea la más exitosa es el tema de los recursos(...) “tú tienes que ir” y yo lo hago con mi vehículo, con mi bencina, yo no tengo licencia, si me accidento no sé si el liceo va a responder y lo hago igual porque yo tengo un compromiso con mis estudiantes”

(Entrevista N°6)

Respecto a las Herramientas disponibles para una adecuada intervención, uno de los principales mecanismos a utilizar son las visitas domiciliarias, aunque complejas dado el contexto de pandemia, siguieron siendo muy necesarias y utilizadas por los Trabajadores Sociales, ya que, al no tener contacto con los estudiantes, la única forma muchas veces de conocer sus situaciones era visitándolos, aun si esto significaba un riesgo de contagio para los profesionales. Ahora, junto con ello, se incorporan aparatos tecnológicos para el uso diario y eventualmente permitir el desarrollo de las clases, mediante plataformas como lo son Zoom o Google Meet.

“Hay que entender que la visita domiciliaria tiene otro contexto en educación, para nosotros es una herramienta para construir informes, o reunir información interesante para poder construir, formar y certificar una realidad, eh, para

educación la visita es esencial, eso sí, esto es una herramienta más nueva dentro del contexto de educación”

(Entrevista N°1)

“Nos va agilizando el proceso, desde la llegada del Meet, Zoom, desde compartir la carpeta Drive, y tantas otras formas, nos ha venido a permitir organizarnos digitalmente, que nos permite hacer todo de un clic, tener todo más rápido, que es lo que necesita el trabajador social hoy en día, la eficiencia, que te entreguen los recursos para ser eficiente, nosotros no, un buen trabajo para prevenir la deserción escolar no solamente de canaliza o se concentra en el trabajo social”

(Entrevista N°1)

“Porque ahora el teléfono y el computador se convirtieron en una célula tuya, tu sin un teléfono y computador no te puedes desenvolver, pero para los estudiantes estudiar en un teléfono cuando son 2 o 3 hermanos es súper”.

(Entrevista N°4)

OBJETIVO ESPECÍFICO N°3: Identificar los aspectos facilitadores y aquellas limitaciones que presentan los trabajadores sociales en su intervención profesional en programas de retención escolar.

Respecto a los Facilitadores, al consultar a los entrevistados sobre aquellas acciones realizadas por parte de la comunidad escolar, y/o mismos estudiantes, que permitirían facilitar el proceso de intervención para evitar la deserción escolar, se evidenciaron discursos muy diversos.

Por una parte, hubo consenso en cuanto a la confianza que se pretende generar con los estudiantes, ya que ese vínculo de cercanía permite en los niños, niñas y adolescentes buscar el apoyo necesario, principalmente en los profesores, siendo ellos la primera cara visible para los alumnos/as, y quienes en una primera instancia podrían detectar alguna actitud de alerta. Con ello se destaca la figura del profesor jefe como elemento esencial para prevenir que los estudiantes deserten del sistema, al dar aviso oportuno a los Trabajadores Sociales y demás actores interventores.

Bajo esta misma línea, un entrevistado hace alusión al compromiso que generan los profesionales hacia los estudiantes, pues tal compromiso lleva a tomar acciones pertinentes en los momentos necesarios. Por otro lado, la entrevistada N°3 destaca el retorno a clases como algo esencial, refiriéndose a la falta de recursos tecnológicos que algunos estudiantes y sus familias presentaban, por lo que, el retorno a la presencialidad juega un rol esencial en la percepción de los mismos estudiantes.

“Cuando estas en un colegio público e intervienen a sectores vulnerables, en donde, la única herramienta es el estudio para salir de la pobreza, ehm, el compromiso de un docente, en informar en hacer el seguimiento de un caso, en orientar, en

aconsejar, en sugerir cosas a las familias o al alumno(...) Ya, y ese compromiso social que te hablo yo, no, no te hablo del compromiso social del rol del trabajador social, con uno, sino que te hablo de un compromiso social, en comprometerse con ayudar a cambiar esas realidades”

(Entrevista N°1)

“Siento que el colegio es un factor muy protector, principalmente para familias que tienen una... o que son vulnerables como son en el caso de este liceo... Yo creo que el liceo es un factor protector, el hecho que un niño esté escolarizado es un factor protector. Creo que también es un factor protector el profesor jefe y el trabajo que va realizando”.

(Entrevista N°2)

“Eh, yo creo que ha sido un plus super importante, el retorno a clases presenciales, hay muchos niños que les costaba demasiado estar sentado frente a las pantallas, que, porque no tenían los recursos o no se daban las condiciones en su hogar, entonces, ellos se sentían incómodo” ...

(Entrevista N°3)

Por otro lado, respecto a los aspectos limitantes para la intervención profesional, de acuerdo con el discurso de las y los entrevistados/as, existe nuevamente una variación en cuanto a las percepciones. Sin embargo, en este caso no existe algún factor en común, más bien se evidencia una gran variedad de limitantes mencionadas por los profesionales, vinculadas también al contexto en donde ellos se desenvuelven. Dos de las entrevistas realizadas mencionan lo que significó la crisis sanitaria y pandemia por Covid-19 en los estudiantes, derivándose dos principales problemáticas: la falta de acceso a dispositivos tecnológicos o recursos de conexión a internet, y crisis en la salud mental de los estudiantes. Factores, que, sumados a otros aspectos propios de sus realidades familiares, tenían como consecuencia una desmotivación en el proceso académico, y por otro lado, de parte de los profesionales no permitía desarrollar ese vínculo de confianza que se pretende establecer.

Otras de las narrativas que surgen, tiene relación con la autonomía de los trabajadores sociales en los contextos escolares, para cada acción a tomar, se debe de informar y esperar previa autorización, lo que produce que las intervenciones se retrasen, y por lo tanto, no se tomen acciones en los momentos oportunos. Bajo esta misma línea, uno de los entrevistados señala que a veces existe falta de información y datos estadísticos de la comunidad escolar, lo que produce un trabajo individualizado, y que cada estamento trabaje en base a lo previamente establecido, presentando poca flexibilidad y sin dar espacio a otras instancias que sean relevantes para el estudiantado.

Por otro lado, un entrevistado/a refiere que en ciertas ocasiones se podrían normalizar las situaciones de inasistencia estudiantil por parte de los profesionales, y se cataloga a un alumno o alumna en base a prejuicios y se le condiciona a raíz de su realidad familiar. Esto resulta perjudicial para los estudiantes ya que las problemáticas se infravaloran dando paso a generar instancias de vulneraciones.

Por último, se hace mención del agobio que los Trabajadores Sociales presentan durante el año escolar, sumándole el factor pandemia, que agravó esta situación.

“Tuvimos varios alumnos con crisis de pánico, algunos alumnos desmotivados porque internet no funciona, otros que no tenían internet entonces sentimos que igual eso es perjudicial para la educación, o sea entrar a una clase donde en realidad no te gusta mucho o el profe no es tan entretenido, el internet se cae, entonces todo eso va generando un tema de desmotivación escolar también”.

(Entrevista N°2)

“Mi intervención en el caso de nosotros nos pasa que... no hay una autonomía respecto a lo que nosotros podemos hacer, porque hay que estar informando prácticamente paso a paso lo que uno va haciendo, sin poder simplemente hacer entrevistas o llamar a los alumnos y empezar a trabajar.”

(Entrevista N°5)

“pero, hay profesionales que podrían normalizar esto y no darle mucha importancia, “aaaah, el alumno siempre ha faltado, y él siempre ha sido así y va a seguir así, porque su familia también es así”, entonces seguimos haciendo prejuicios, y, por lo tanto, generando instancias no derivables, ya, lamentablemente que no alcanzan a derivar”.

(Entrevista N°1)

“Yo pienso que hemos tenido barreras. Hay cansancio, agotamiento, agobio. Hicimos una encuesta y medimos el agobio, todos estábamos agotados física y mentalmente...”

(Entrevista N°4)

Con relación a este objetivo, se hace necesario destacar un factor que los entrevistados en su mayoría destacaron como ambiguo, es decir, que puede ser limitante, pero a la vez facilitador, dependiendo de las características que se presenten junto a él. Con ello se hace referencia al factor familiar. Esto, ya que se transforma en un factor protector si es que la familia se encuentra realmente comprometida con el proceso educativo de sus hijos; y, por el contrario, puede ser una limitante cuando existen familias disfuncionales, lo que afectaría negativamente el ambiente en donde los estudiantes se encuentran insertos, perjudicando su desarrollo escolar.

“Si bien, generar vínculos te facilita muchas cosas, pero también te genera otro, te toman la mano, y al final termina siendo el facilitador de cosas y no el que está para educar situaciones que faciliten el proceso educativo de los niños.”

(Entrevista N°1)

“La familia es un factor protector cuando hay responsabilidad y compromiso y en factores de riesgo también la familia pasa a ser un factor de riesgo principalmente cuando es una familia disfuncional, cuando no tiene temas valorativos, cuando por historia familiar los papás no han estudiado, ahí nos cuesta mucho. De lo que yo trabajo acá la familia es un tema”.

(Entrevista N°2)

“Si el alumno se porta mal en mi clase, es solo eso lo que vale, no toda la historia familiar que tú le estás contando que le lleva a ser de esa forma... Entonces ahí falta más hacer conciencia y pasa que la familia es un factor protector, pero no está activado en todos los niños, y muchas veces es más protector el establecimiento.”

(Entrevista N°5)

OBJETIVO ESPECÍFICO N°4: Evidenciar los cambios de la pandemia en la estrategia de intervención profesional en los programas de deserción escolar, desde la perspectiva de las/os Trabajadoras/es Sociales.

A raíz de la contingencia sociosanitaria que atraviesa el país, los entrevistados relatan que los principales cambios que observan en la manera de intervenir del Trabajador/a Social son las que se señalan a continuación.

En primer lugar, la modalidad de intervenir propiamente tal fue el primer gran cambio que se describe en las entrevistas, ya que la atención presencial se modifica por una manera de relacionarse a través del monitor del computador o celular. Esto, concorde a las opiniones de los participantes, produjo un quiebre en la relación de los estudiantes con las duplas psicosociales, ya que no se encontraban visiblemente presentes para ellos. Más bien, los profesores se transforman en los encargados de informar situaciones de vulnerabilidad a los padres, familia y a los profesionales interventores. Entonces, para los trabajadores sociales ya no se presentaba esa oportunidad de visitar las salas de clases preguntando por el bienestar de los estudiantes y detectar las necesidades in situ.

También señalan experiencias y cuadros asociados al estrés que generó el cambio de “normalidad”, y esta nueva modalidad de teletrabajo, en donde se evidencia que la profesión se ejerce mayoritariamente en un espacio físico que permita la enseñanza y aprendizaje. Junto a ello, el trabajo en terreno se vio directamente afectado, producto de la pandemia, existía una desconfianza y temor a contagio, por lo que las visitas domiciliarias también debieron ser adecuadas a lo que se exigía con fin de mantener los resguardos sociosanitarios.

Dichas visitas, fueron incrementando en su demanda, por lo que las labores profesionales también, aun cuando las condiciones no eran las más favorables. En aquellos

casos en los que el contacto no era tan regular o no presentaban una situación de gravedad, las atenciones presenciales se vieron trastocadas por llamados telefónicos o videollamadas. Dichas condiciones y nueva realidad se acentúan con mayor ímpetu en las zonas rurales, en donde la accesibilidad a dispositivos tecnológicos o a conexión de red de internet era muy deficiente o escasa, impidiendo, como ya se mencionó anteriormente, generar este lazo de confianza que según los entrevistados resulta esencial para el logro de los objetivos escolares.

“Entonces ha sido estresante ver esas situaciones, estresante para nosotros, porque también hay que entender que, nosotros también debemos tener un buen estado de salud mental, para poder intervenir diariamente, con el teletrabajo, ha sido, no, no, prefiero mil veces mi trabajo presencial, la separación de espacios, totalmente, somos de terreno, de nuestros archivos, de imprimir, de hacer charlas, de muchas cosas que a las finales se fueron limitando, y esa limitación, se complica. Al final estábamos como ansiosos de no poder hacer las cosas que normalmente hacíamos, los seguimientos de los casos no era el mismo, te juro que fue complicado...”

(Entrevista N°1)

“En el tema rural los chiquillos no se podían conectar a las clases, el internet malo y nos pasó mucho que los alumnos que llegaban a primero medio que este año van a estar en tercero, a muchos no los conocemos porque estuvimos 2 años a través de pantalla, y para nosotros el ver a los alumnos, el verlos en los pasillos ha sido súper difícil porque eso nos permite generar lazo y por la pantalla se vuelve difícil...”

(Entrevista N°2)

“Si pu, y antes uno iba a las salas, y conversábamos, se podían estrechar lazos y eso les daba más seguridad, y eso se ha perdido, la intervención más centrada en la persona es mucho más difícil saber lo que le está pasando a través de una pantalla”.

(Entrevista N°3)

“Antes yo entraba a la casa, ahora las entrevistas son vía Meet o video llamada, entonces tenemos que hacerlo así... pucha yo pienso que toda la intervención era más eficaz cuando estábamos en la presencialidad porque nosotros con la psicóloga éramos muy cercanos, muy cercano a los niños, les ponía sobrenombre, y ellos me ponían sobrenombre así, y nos abrazábamos” ...

(Entrevista N°6)

Desde otro punto de vista, se presentan algunas opiniones individualizadas que vale la pena destacar, de las cuales, llama la atención la perspectiva presentada por el/la profesional de la Entrevista N°1, quién indica una *“mutación del fenómeno de deserción escolar”*, ya que éste dependía principalmente del acceso a poder conectarse a clases online, y el hecho de no tener recursos propios, por lo que se categorizaba como un alumno o alumna desertado/a. Esto influye directamente en la forma de intervenir, ya que desde ese paradigma se pueden abordar las problemáticas atinentes, y entregar herramientas por

parte del establecimiento. Adyacente a esta óptica, en la Entrevista N°4, refiere en su testimonio el hecho de las complicaciones a nivel de salud mental que se vieron enfrentados durante la emergencia sanitaria, no tan sólo profesores y el equipo interventor, sino los más afectados, fueron los estudiantes, ya que estos factores comenzaron a influir negativamente en el desarrollo de su proceso educativo formal.

Otros los cambios que emergen a raíz del contexto por pandemia, es que, cuando ya las medidas de higiene y aislamiento comenzaron a dar resultado, se implementaron las clases híbridas, combinando la educación a distancia con la presencial, permitiendo a los estudiantes reconectarse con su establecimiento.

“No podíamos hacer visitas, dependíamos de muchas cosas, que no contestaban los teléfonos, no se conectaban a las clases... el concepto de deserción escolar en pandemia fue mutando, te lo digo, que, en el 2020, aquel alumno que no tenía, que no trabaja con guías, y que tampoco lograba conectarse, era un alumno que se ponía el calificativo de deserción. O sea, como, por no tener los recursos propios, pasa a ser categorizado cómo un alumno desertado, es impresionante, y extraño, como si el sistema castigara aquel que no tiene, al que no tiene la red, el medio, el internet”.

(Entrevista N°1)

“El aprendizaje se vio invadido, problemas de sueño producto de la pandemia, todos tuvimos que adecuarnos a una nueva forma de intervenir, a una nueva forma de hacer educación. El año pasado no teníamos a los estudiantes acá, teníamos que estar online, los profesores hicieron muchas guías para poder evaluar y nosotras muchas guías tener que imprimir, muchas guías que entregar y preocuparnos que esas guías volvieran hechas y entregadas a los profesores y nos dábamos el trabajo de separar por curso...”.

(Entrevista N°4)

En otro orden de ideas, y respecto a Proyección de la intervención profesional del Trabajo Social orientada a evitar la deserción escolar, hay perspectivas polarizadas. Mientras la Entrevista N°4 y N°3, señalan que durante la pandemia por Covid-19 la profesión comienza a ser más valorada por la comunidad escolar, y para acompañar la labor de los profesores en el aula, estos mismos, empiezan a otorgar un mayor significado a lo que es lo socioemocional. Otros dos entrevistados/as (N°1 y N°5), manifiestan una visión un poco más negativa del escenario, en cuanto a la valorización profesional, refiriendo lo desvalorizado que se encuentra la labor de un Trabajador Social, sobre todo considerando, que la pandemia vino a dejar en la palestra los problemas de salud mental de los niños, niñas y adolescentes.

“Quedó demostrado que los profesionales somos necesarios en educación, todos los profesionales que éramos de apoyo hoy somos una necesidad porque el profesor está solo en aula... no. Tiene que estar... las duplas psicosociales son de acuerdo

con las matrículas, desde un punto de vista económico y yo lo estoy viendo desde la rentabilidad social y eso es lo que falta, y eso va a ir en la medida que haya trabajadores sociales comprometidos porque si no queda en palabras” ...

(Entrevista N°4)

“Entonces es parte de la educación para ellos (los profesores), y comprendan la importancia que merece el área psicosocial de cada colegio. Y todo esto lleva años tratando de instaurarse en los colegios, y hay estudios de colegios que tienen proyectos de convivencia escolar y que se le da mayor importancia al encargado o a las duplas psicosociales, tienen mejores resultados, mejor disciplina, mejor comportamiento”.

(Entrevista N°3)

“La validación, del cargo y del profesional en sí y lo he conversado con muchas colegas porque obviamente hemos tenido reuniones, pasa que el director puede pensar una cosa pero la valoración de repente y la validación de tu opinión como profesional muchas veces no cuenta porque la mayoría de los docentes sienten que tienen ellos su verdad(...) Muy crítico al respecto, somos profesionales que nos merecemos más horas de trabajo y mejores condiciones laborales, y, mayor reconocimiento, de verdad, no un reconocimiento como un saludo de verdad, hay primeras líneas y primeras líneas, y en la educación es la dupla psicosocial, literalmente, arriesgando su salud, el miedo a contagiarse, recursos personales, para las visitas domiciliarias, pagar de nuestros bolsillos.”

(Entrevista N°1)

A propósito de las proyecciones de la intervención profesional, otros participantes sostienen que desde la profesión existe la posibilidad de relevar la importancia de los aspectos socioemocionales de los estudiantes y la comunidad en general. Además de poseer la característica de adaptabilidad, y funcionar muchas veces, en base a lo que va ocurriendo el día a día, aunque existan protocolos previamente establecidos, los y las trabajadores/as sociales, tienen capacidad de adaptación y flexibilidad para adecuarse a las situaciones emergentes. Y, esto último mencionado, queda en evidencia en palabras de los relatos de la Entrevista N°4, cuando se les solicita a las duplas psicoemocionales fortalecer y desarrollar dentro de los establecimientos las temáticas relacionadas con salud mental y autocuidado socioemocional.

“Como proyectaría nuevas estrategias, sería ir dándole más importancia a lo socioemocional e irlos atrayéndolos, preocuparnos del retorno, que se sientan seguros dentro de su colegio y poder aumentar la capacidad de participación y el vínculo que tienen con ellos... Todo va cambiando constantemente y nos vamos adaptando más que nada, y hacernos partícipes de esto, porque al final nosotros formamos la comunidad y somos quienes debemos atraer a los niños”.

(Entrevista N°3)

“Desde el servicio local se dijo que se debía trabajar lo socioemocional que es una palabra muy ocupada, muchas personas la usan sin saber por qué está de moda...”

(Entrevista N°4)

Por último, cabe destacar en este punto, una de las perspectivas particulares, que algunos profesionales entrevistados/as mencionaron. Un ejemplo de ello es la Entrevista N°1, que, de manera explícita, refiere la sobrecarga laboral que presentaron los Trabajadores Sociales en todo este proceso.

“Ahora entre nos, si po, claramente que hubo más sobrecarga, haber, para ponerte en contexto, la intervención en salud primaria en colegio, ellos no estaban interviniendo así por así en temas de salud mental, no estaban dando abasto, no estaban interviniendo por políticas de COVID, no aparecía el sistema de tele consulta aún, y ¿dónde crees tú que se concentraban los temas de salud mental?, ¿quién lo intervenía?, las duplas psicosociales, obviamente, en ese sentido, si antes vendíamos un 15% de la población estudiantil pre pandémica, pasamos a tener un 45% un 50%, porque también atendemos a los apoderados...”

(Entrevista N°1)

OBJETIVO ESPECÍFICO N°5: Indagar en los elementos que deberían contener las políticas de retención escolar desde la perspectiva de los trabajadores sociales que intervienen en programas de deserción escolar.

En cuanto a los elementos que debieran estar presentes en las políticas públicas relacionadas con la deserción escolar, las narrativas de las y los participantes desarrollan ideas asociado al recurso humano presente en las comunidades escolares, como el control de la asistencia de los estudiantes producto de un trabajo colaborativo entre los distintos estamentos. Junto a esto, se realiza una valorización en la integración de una amplia gama de profesionales, ya que permite fortalecer la educación, y los miembros de cada disciplina intercambian conocimiento de manera sistemática, persiguiendo objetivos en común.

En conformidad con lo anterior, algunos de los participantes declaran la necesidad de más apoyo en cuanto a recurso humano se refiere, si bien, indican que el trabajo multidisciplinario ha tenido efectos positivos en las comunidades escolares, falta involucrar a más profesionales directamente relacionados con el ámbito psicosocial.

“Valoro mucho que en cada colegio haya equipos psicosociales o multidisciplinarios, acá tenemos kinesiólogo, fonoaudiólogo, interprete de señas, creo que esos equipos y los profesionales que van llegando al establecimiento va fortaleciendo mucho la educación, nos van enseñando a nosotros como profesionales, pero también va fortaleciendo la calidad de lo que hacemos, eso creo que debe mantenerse...”

(Entrevista N°2)

“Aspectos para modificar, creo que falta más apoyo en el ámbito de recurso humano, porque se necesitan personas que se involucren con las familias, porque si bien uno aquí, el trabajo que uno puede hacer es complejo, porque hay tantos niños, los psicólogos aquí, no son psicólogos clínicos, las derivaciones a centros son tan lentas, y no tenemos prioridad frente al psiquiatra, no hay psiquiatra infantiles, y todo

eso desencadena en que el niño no quiera seguir escolarizándose, que se desmotive, y al final no encuentran motivos contundentes para seguir si siguen en las mismas condiciones, por eso, creo que es los de recurso humanos”.

(Entrevista N°3)

“Está bien todo lo que hay, pero a lo mejor nos faltan más personas sociales que trabajemos en educación y que también tengamos horas pedagógicas para trabajar esos temas, hoy se trabaja, pero bajo otras miradas, del profesor de lenguaje, de historia, y ahí nos falta avanzar para tener una mejor sociedad”.

(Entrevista N°4)

Por otro lado, respecto a los elementos de cambio para disminuir la deserción escolar, que relatan los trabajadores sociales entrevistados, son variadas las opiniones, sin embargo, se evidencian respuestas que llegan a ser comunes entre los/as entrevistados/as, y que serán revisadas a continuación.

En primer lugar, se señala el correcto uso de los *recursos*. Los entrevistados tienen una apreciación negativa respecto de la inversión monetaria en educación, refiriendo que éstas podrían ser mejor aprovechadas en beneficio de todos los estudiantes o en gran parte de ellos. Aquí mencionan la necesidad de dirigirlos al perfeccionamiento de infraestructuras de los establecimientos e incorporar o renovar dispositivos tecnológicos. Llama la atención, que, si bien la salud mental ha sido un tema muy abordado por parte de los entrevistados, sólo en una entrevista (N°6) se verbaliza de manera específica el uso de los recursos en incluir aspectos psicosociales.

“Hay mucho, pero, por ejemplo, acá uno mira y hay equipos educacionales, pero por ejemplo los computadores son antiguos, muchas veces los recursos que llegan para educación se usan en otras cosas, las platas de la SEP que debiesen ser para fortalecer el tema educativo muchas veces se ocupan en contratar personal que a veces es innecesario”.

(Entrevista N°2)

“Creo que lo que el Estado hace en los programas es algo superficial, no se involucran a tal manera de motivar a los niños para que no deserten, Es como lo básico, lo estándar, y no lo específico que necesita cada uno, es un poco complejo. Si bien existen recursos, hay recursos y se pueden administrar como uno quiera hasta ciertos límites, creo que falta un poco más de preocupación sobre los niños que están al borde de la deserción”.

(Entrevista N°3)

“Entonces en realidad esto de los gobiernos, de los políticos siento que se mal utilizan los recursos que pudiesen ser beneficio de que los alumnos estén en colegios mejores, en un ambiente más grato, aquí el tema de la luz algunas luces prenden y otras no, eso genera un desmedro y no es solo este liceo sino a nivel nacional se podría mejorar la utilización de recursos”.

(Entrevista N°2)

Otro de los aspectos que los entrevistados señalan como relevantes en sus relatos es el de aumentar las *capacitaciones*, con el fin de preparar constantemente a los profesionales que intervienen en el contexto educativo, y que esto sea financiado por parte del gobierno, como se realiza con profesiones en otros ámbitos laborales. Bajo esta misma línea, se señala la necesidad de orientar y educar a los actores que intervienen en educación, y visibilizar la importancia de la convivencia escolar y el área psicosocial en cada establecimiento, más allá del rendimiento netamente académico.

“...y lo otro que creo que es súper necesario y que va en desmedro de otros profesionales es que se les capacita muy poco por ejemplo en salud a los profesionales se les pagan cursos, en el área de educación falta eso, tiene que pagarse uno.”

(Entrevista N°2)

“Algo que yo creo muy importante, es cómo educar a la comunidad, partiendo por la comunidad educativa sobre la importancia de la convivencia escolar en los colegios, ya, porque no es algo antojadizo de que uno se fije en los programas socioemocionales, sino qué que parte de una ley de convivencia escolar... Entonces, que la comunidad viera esto, ha sido tremendamente complejo porque lo primero que se pensaba era, ya lo mandamos suspendido, o llamen al apoderado, y eso muchas veces perjudica a los niños(...) Entonces es parte de la educación para ellos, y comprendan la importancia que merece el área psicosocial de cada colegio”

(Entrevista N°3)

En concordancia con lo anterior, otro elemento a cambiar tiene relación con el desconocimiento de los profesionales multidisciplinarios que se encuentran en los establecimientos. Si bien señalan que la existencia de estos profesionales es positiva para el desarrollo de los estudiantes, refieren que los directivos demuestran cierta ignorancia de las labores realizadas más allá de los docentes, y que no se les entregan los espacios adecuados para desenvolverse laboralmente.

“Nuestra contratación está en el mismo ítem de comprar una caja de clip, un libro, un cuaderno y un trabajador social, un archivador, una carpeta, y un psicólogo, mientras no nos saquemos este tema, insisto, mercantilista, y no le damos un sentido al tema educativo, ni siquiera le damos los espacios, nosotros nos rebuscamos los espacios en el colegio, para que pueda atender un fonoaudiólogo, un terapeuta ocupacional, un profesional, ni siquiera la gente por contratar, a veces ni entienden el rol de la profesión... (...) entonces hay una ignorancia referente a la incorporación de profesionales que insisto, que, con esta mirada mercantil, del eslogan por el eslogan, de vender, estamos retrocediendo, no estamos avanzando...”

(Entrevista N°1)

“Pasa que el director puede pensar una cosa, pero la valoración de repente y la validación de tu opinión como profesional muchas veces no cuenta porque la

mayoría de los docentes sienten que tienen ellos su verdad y son un grupo muy prejuicioso y “si el alumno se porta mal en mi clase” es solo eso lo que vale...”

(Entrevista N°4)

Por último, se destacan las respuestas individuales de dos entrevistados/as. Por un lado, se puntualiza en un cambio a nivel nacional y cultural respecto de las prohibiciones generales que se realiza al estudiantado, que no tienen relación directamente con el desenvolvimiento escolar, y por otro lado, se alude específicamente al rol del trabajo social, pues se indica la necesidad de establecer un instrumento metodológico universal y que permita complementar la intervención del profesional, revisando las pautas previamente establecidas, e incorporando las experiencias de los profesionales para una sistematización de las buenas prácticas llevadas a cabo.

“Ahora a nivel nacional necesitamos hacer una revisión, tantas prohibiciones, no por el tema del pelo teñido el alumno va a pensar menos, rendir menos y esos temas necesitamos ir trabajando con las familias a nivel nacional...”

(Entrevista N°2)

“Mira yo creo que debería haber una sistematización de las buenas prácticas, eh, yo creo que eso es fundamental, no lo digo solo a nivel local, sino también a nivel nacional, de sistematizar las buenas prácticas, me refiero, rescatar las mejores estrategias que se han implementado en todos los colegios públicos, y, adecuarla, mejorarla, maquillarla, y hacerlas llegar territorialmente, porque a veces no te sirven todas, dependiendo si eres un colegio rural o urbano”.

(Entrevista N°1)

8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

OBJETIVO ESPECÍFICO N°1: Describir las experiencias vividas de los trabajadores sociales en la intervención profesional en programas de retención escolar

Con respecto al presente objetivo, es necesario comenzar visibilizando la percepción del concepto de deserción escolar para los participantes, la cual se vislumbra como una situación donde el estudiante abandona el proceso educativo durante el año escolar, interrumpiendo su ciclo formativo, como consecuencia de múltiples factores, tanto a nivel personal y familiar del estudiante. Esto se condice con lo presentado por Pachay y Rodríguez (2021) cuando refieren que “la deserción escolar es el abandono de las actividades académicas de un individuo, que, por diversas situaciones económicas, políticas, sociales, familiares, ambientales o de salud, ocurre cuando las personas dejan atrás el proceso de educación o formación”.

El contexto escolar se encuentra conformado por diversos actores y sus individualidades, que pretenden garantizar una educación integral para los estudiantes. Desde esta investigación nos centramos en un actor en específico, los trabajadores sociales, quiénes adoptan un rol particular frente a esta realidad, el cual, en este estudio, está dado por las subjetividades de cada uno, entendiéndose este “rol subjetivo” como *“aquellas expectativas específicas que el ocupante de una posición percibe como aplicables a su propio comportamiento...”*. (Perkins, 2010, citado en Aravena y Contreras, 2018, p.120). En este sentido, se evidencia un sentir vinculado principalmente al compromiso que muestran con los estudiantes y en el cual, en algunos casos, prevalece una tendencia paternalista. Así, desde lo tangible, buscan generar acciones e instancias orientadas a favorecer la permanencia de los estudiantes en su ciclo escolar. Esto, tiene relación con lo que plantea Barranco (2004) como un sentir ético que presentan los profesionales, que se especifica ante la obligación que tienen los profesionales con la disciplina y la sociedad.

En lo sucesivo, los/las entrevistados/as, manifiestan que dicho rol también se encuentra valorizado de manera externa, y se traduce en el cumplimiento de resultados, contrastando cómo asumen su labor profesional desde lo intangible, desde el compromiso social, y como el resto espera que esa labor sea asumida. Esta validación se daría por el cumplimiento de metas cuantificables por parte del establecimiento, más allá de considerar el desarrollo de otros aspectos de la integralidad de los estudiantes. El estudio realizado por Aravena y Contreras (2018) reflejó diversos discursos respecto a la validación del Trabajo Social dentro del espacio escolar, en donde plantean cuatro aspectos relevantes, de mayor a menor importancia, recalcando que: la validación fundamental pasa por los y las estudiantes, en segundo lugar, desde los/as docentes, en tercer lugar, se la han ido ganando a través del desempeño de su trabajo y de manera paulatina. Además, indica que la validación la nota en casos específicos, sin embargo, creen que para los docentes la presencia del Trabajo Social no es relevante dentro de la escuela; y por último manifiestan sentirse bastante validadas desde dirección administrativa.

Se da la particularidad en el presente estudio, que los relatos se encontraban concentrados en su mayoría en que la validación es percibida como tal, cuando tienen el reconocimiento de los directivos en base al propio desempeño de sus funciones. Llama la atención una cierta ambigüedad presentada en este punto, ya que si bien, prima el compromiso con sus estudiantes, también requieren que eso sea visto, no solo por los estudiantes, sino por la comunidad en general y valorado como tal.

Esclarecidos dichos puntos de vista, los entrevistados concuerdan que el ejercicio profesional está sobreentendido desde las experiencias vividas durante la intervención social en el contexto escolar, tanto como por las actitudes que adoptan los profesionales, como por el desarrollo de la propia intervención. Entre los recursos más importantes al momento de iniciar un diagnóstico o al identificar un problema, se encuentra el nivel de confianza que perciben los/las estudiantes hacía el profesional. Junto con ello o por efecto de, propiciar un ambiente seguro para intervenir óptimamente y lograr identificar aquellos factores que pueden afectar negativa o positivamente el proceso educativo, tanto como para disiparlos o potenciarlos cuando corresponda. Algo similar plantean Iglesias y Ortuño (2018), cuando describen a el trabajador o la trabajadora social en el ámbito educativo como un adulto de referencia que transmite determinados conocimientos, habilidades y actitudes prosociales. Además, es responsable, junto con otros profesionales, de la calidad de la convivencia en la comunidad educativa.

La organización escolar es el espacio educativo donde se limitan objetivos, se presentan relaciones y diferencias, las distintas partes entre los actores enmarcadas en un factor común, que es, educar (Azpillaga, Chaparro y Gutiérrez, 2017). Ahora bien, dentro de las comunidades escolares, existe un orden del personal, cada empleado presenta un cargo específico, desde administrativos, docentes y asistentes de la educación, entre otros actores del contexto escolar y sus estamentos. Cada uno con sus lineamientos y proyectos educativos internos. En esta investigación, coincidentemente todos los trabajadores sociales que participaron pertenecen al equipo de convivencia escolar, y desde esa experiencia relataron sus vivencias.

Dentro de las narraciones, existe un punto de encuentro en cuanto a la fase inicial para detectar problemáticas en el alumnado, apuntando a un estamento en particular de la organización escolar: los profesores. Y es que los participantes coinciden en que son ellos, quienes deben ser precursores en generar espacios de protección para los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, dado las horas que pasan con ellos, y la más holística en cuanto a su realidad familiar y entorno que pueden tener, transformándose en un factor protector.

Esto, también fue reflejado en la investigación de Aravena y Contreras (2018, p.30), donde, al igual que en la presente investigación, uno de sus hallazgos tiene relación con que “quienes pasan la mayor parte del tiempo con las y los estudiantes son las y los docentes, pues en las horas pedagógicas además de enseñar contenidos programados por el proyecto educativo, interactúan con NNJ dentro y fuera del aula, forjando relaciones de

todo tipo (confianza, afectividad, cordial, de conflicto, entre otras).” Adyacente a esto, la forma en la que se vinculan los actores escolares puede influenciar en el proceso educativo. Según indican los profesionales entrevistados, la pertinencia de un trabajo colaborativo es clave a la hora de querer retener a los estudiantes en el sistema. En su mayoría, refirieron ser parte de un trabajo en equipo, coordinado con los diferentes estamentos, cada uno con sus roles preestablecidos y en función de acompañar el proceso educativo.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°2: Reconocer las estrategias que los Trabajadores Sociales implementan para evitar la deserción escolar a través de la intervención de los programas de retención estudiantil.

Si nos situamos desde el marco conceptual de la presente investigación, es el Ministerio de Educación de Chile quién establece los lineamientos generales en la política pública educativa y dispone de una oferta programática y beneficios destinados a los establecimientos y/o sus estudiantes. Existen programas sociales netamente vinculados a disminuir la deserción escolar en el país, y de todos ellos, llama la atención que el más reconocido sea el Programa “Pro-retención”, pues todos los participantes recalcaron que la subvención contigua de dicho programa es un recurso fundamental para tomar acciones que inciten la permanencia de los estudiantes.

De estas declaraciones, se puede inferir que los trabajadores sociales, dentro de las labores que realizan, asume un rol de gestor de recursos, viéndose reflejado en la investigación realizada por Iglesias y Ortuño (2017), indicando como una de las funciones del trabajo social el “facilitar al centro educativo la información necesaria sobre los recursos existentes en la comunidad, así como sobre las necesidades educativas y sociales, que posibiliten una adecuada planificación educativa” (p.383).

Relacionado con esta idea, la autora Roselló Nadal (1998, en Iglesias y Ortuño, 2016, p.236), define el Trabajo Social escolar como *“la ayuda técnica que favorece el establecimiento y fortalecimiento de las relaciones entre el medio escolar, el familiar y el comunitario, la integración escolar y social de los niños que tienen dificultades de adaptación al contexto educativo por sus circunstancias personales, familiares o sociales y la intervención sobre todos aquellos obstáculos que impiden el desarrollo integral del estudiante”*.

Sumado a lo mencionado por las y los informantes, tiene relación con otras de las labores de los trabajadores sociales pesquisados en los relatos del presente estudio, la cual es velar por la correcta aplicación de protocolos escolares, pues en cada establecimiento de

educación son diferentes y adaptados a la realidad de la comunidad escolar que los aplica. Lo que es similar y que también así lo señalan los entrevistados, es el propósito de establecer estos protocolos, a modo de crear una vinculación con el estudiante, y que este logre identificarse y generar un sentimiento de pertenencia con su lugar de estudio, el ámbito familiar que le rodea, y los actores educativos involucrados, y que, de este modo, propicia finalizar su ciclo escolar. Para esto, los profesionales deben realizar acciones vinculadas a seguimiento, orientación, derivación al estamento correspondiente, en donde se evidencia un proceso específico pero flexible para adaptarse a cada situación.

Ballesteros (2022), señala que *“el trabajo social pese a que ocupa metodologías establecidas para la intervención, la realidad es que se desarrolla en diferentes contextos y situaciones, adaptándose y reinventándose a las necesidades de cada comunidad”*. Si bien existen documentos o protocolos preestablecidos, sobre cómo operar frente a la adversidad que se da en el contexto escolar, los trabajadores sociales también crean espacios desde sus propias iniciativas para evitar la deserción escolar, considerando el contexto de pandemia.

Algunas de las medidas internas de intervención que surgieron en los relatos son: creación de un registro digital de información de los estudiantes respecto de su situación actual y familiar, en donde figura la información necesaria para tomar contacto con ellos. Dicho recurso fue mencionado por varios de los entrevistados, lo cual, en una futura intervención post pandemia, puede seguir siendo útil, generando acceso inmediato a los datos de los estudiantes. También surgieron espacios para reforzar aspectos académicos, tutorías o talleres virtuales o teléfonos a la comunidad escolar, donde los estudiantes puedan además comentar sus problemáticas diarias. Sobresalen temáticas relacionadas con la salud mental, en donde los entrevistados evidencian las necesidades psicoemocionales de los estudiantes, y que, a los mismos, se les dificulta el solicitar ayuda.

Ahora bien, dentro de las estrategias empleadas por los trabajadores sociales, y cómo último recurso, señalado como uno de los más importantes, son las visitas domiciliarias, con el propósito de contactar a aquellos niños, niñas y/o adolescentes con los que no han podido comunicarse, favoreciendo la vinculación del individuo con su sistema escolar y entregando apoyo óptimo en las diversas necesidades que presenten. Esto concuerda con la investigación realizada por Aravena y Contreras (2018), donde expone que *“la visita domiciliaria propicia, además, una reivindicación de la profesión, puesto que se le otorga la importancia a este recurso que solo trabajadores/as sociales están aptos para desarrollar. Esto se refleja en que en las distintas entrevistas es el atributo más destacado de la profesión, por lo tanto, valorado por la comunidad”* (p.117).

Buscando comprender la función del Trabajador Social para evitar la deserción escolar, los entrevistados señalan la forma en que un profesional incide en el contexto escolar holísticamente, identificando al estudiante no sólo en el ámbito formativo, sino dotándolo como un sujeto de derecho que se enfrenta a la adversidad. Ante esto, hacen sentido las palabras de Ballesteros (2022, p.55) al recalcar cómo un desafío importante para los trabajadores sociales, el que ahora deben estar al pendiente de las necesidades de todos los estudiantes y no solo aquellos que era más notorio el apoyo.

La intención es averiguar si se están satisfaciendo las necesidades básicas de los estudiantes y, si es necesario, garantizar que estén recibiendo los servicios primordiales. Debido a que esta responsabilidad adicional, ha aumentado el volumen de su trabajo orientado a garantizar la continuidad del apoyo, en vista de que las necesidades emocionales se han multiplicado. Esto ha llevado a una adaptación de los métodos de intervención a las necesidades sentidas por parte del alumnado.

Ahora bien, para que lo mencionado anteriormente logre llevarse a cabo, los participantes indican la existencia de recursos y herramientas disponibles. En el caso del primero, el recurso humano es la principal demanda y a la vez el disponible para abordar cualquier problemática; en cuanto al segundo, como ya se mencionó anteriormente, una de las herramientas principales son las visitas domiciliarias, aunque en el contexto estudiado significó un riesgo para la salud de los profesionales. Junto con ello, los objetos tecnológicos y plataformas digitales virtuales para mantenerse conectados con los alumnos y alumnas reciben particular importancia. No obstante, se vislumbra una falta de recursos materiales, estructurales y socioemocionales.

Los relatos recabados que apuntan hacia los mecanismos de acción emergentes en el contexto escolar, pueden ser contrastados con las palabras de Duarte (2021, p.111), cuando refiere que las estrategias de intervención se basan en la articulación de redes institucionales, equipos de trabajo interdisciplinario, mediante turnos programados para situaciones de urgencias, constante circulación de información entre distintas áreas institucionales, plan de acción con horarios, lugares de emergencia y protocolos a seguir en cada situación a partir de las cuales se brindan orientaciones y acompañamiento.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°3: Identificar los aspectos facilitadores y aquellas limitaciones que presentan los trabajadores sociales en su intervención profesional en programas de retención escolar.

Al abordar los facilitadores para la intervención profesional enfocada a disminuir la deserción escolar, surge una amplia gama de discursos, entre los cuales mayoritariamente se trae a colación el desarrollar un nivel de confianza con los estudiantes, ya que producto de establecer el vínculo, principalmente en la relación profesor/a - alumno/a, se genera cercanía y seguridad al alumnado. Las/os profesoras/os se reconocen como un factor importante, pues representan el primer contacto con los estudiantes, y quienes podrían alertar a los demás profesionales en caso de que algo ocurra, dando correcto aviso a los trabajadores sociales y a los otros profesionales involucrados. Y, por último, como facilitador, se configura el compromiso que generan los mismos profesionales hacia su público objetivo de intervención, esto se realiza en la transición del retorno a clases presenciales.

Lo anterior, en palabras de la autora Ballesteros (2022), posiciona a los trabajadores sociales como *“contribuyentes significativos para establecer y comunicar un ambiente escolar acogedor. Promueven la asociación familiar, respetan, escuchan y fomentan entornos escolares seguros y de apoyo. Durante el aprendizaje a distancia, algunas de las tareas del trabajo social, como de docentes, fue la búsqueda de creación de espacios virtuales significativos para la conexión con los estudiantes”* (p.55).

En cuanto a los aspectos limitantes para la intervención profesional, se presentan variados relatos, no llegando a un punto común entre ellos, como sucedió en apartados anteriores. Se hacen patentes limitantes por parte de los estudiantes, que recae en lo que significó la pandemia del Covid-19 para ellos, en donde la falta de acceso a aparatos tecnológicos y/o dispositivos con conexión a internet, más los problemas relacionados con salud mental que emanan del contexto sociosanitario, sumado a otras problemáticas de índole familiar, generaron una desmotivación en el ciclo formal de los estudiantes.

Al mismo tiempo, surgen opiniones respecto de las limitantes relacionadas con el propio ejercicio de la profesión, en donde los entrevistados cuestionan su autonomía profesional, ya que deben informar cada aspecto a realizar de su labor, este sistema burocrático finalmente dificulta una intervención oportuna. Junto a ella, la falta de información estandarizada o estadísticas de la comunidad escolar repercute en un trabajo individual. En lo sucesivo, se dan situaciones específicas donde se normalizan comportamientos de inasistencia por parte de algunos profesionales con mayor experiencia o trayectoria en el

ámbito, con métodos desactualizados, condicionando en base a ese hecho como tal, sin considerar la globalidad de lo que está ocurriendo, lo que resulta peligroso, ya que puede generar vulneración de derechos en los estudiantes.

Entre las últimas limitantes que mencionan, esta recae en el cansancio emocional que presentan los Trabajadores Sociales durante un año escolar normal, adicionalmente se suman los factores estresores a raíz de la crisis sociosanitaria.

Al respecto, CEPAL (2020) indica que en *“situaciones de emergencia, los establecimientos educacionales se convierten en un espacio fundamental para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias. Las respuestas deben resolver la diversidad de situaciones de cada familia y comunidad y sus necesidades de apoyo. Mantener el bienestar psicológico, social y emocional es un desafío para todos los miembros de las comunidades educativas: estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación. Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En ese marco, el aprendizaje socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis sociosanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión”* (p.14)

Ahora bien, existe un aspecto que los entrevistados catalogaron como ambiguo, y es el ámbito familiar, dependiendo si se muestra compromiso con los miembros de la familia que se encuentran estudiando, o actúa como un factor limitante en aquellas familias más disfuncionales. Aravena y Contreras (2018) lo detallan al describir aquellos aspectos sobre las problemáticas psicosociales, donde figuran factores de tipo familiar, pues la realidad del estudiante no se puede comprender sin considerarlo, entendiendo que la familia también es una “institución” donde se reproducen conductas de acuerdo con la crianza, educación, valores, creencias, ambiente etc.”.

En consecuencia, es necesario recordar las palabras de Pachay y Rodríguez (2021, p.150) cuando destacan la existencia de un lado positivo y negativo de la educación en tiempos de pandemia. Entre lo positivo está el desarrollo de las competencias digitales que los estudiantes han adquirido, además con la metodología aplicada, como el aprendizaje basado en proyectos, se ha conseguido que el estudiante sea el propio protagonista del conocimiento, a la vez el trabajo autónomo ha generado que sean responsables en las actividades enviadas por el/la docente, didáctica que ha aumentado el pensamiento crítico en los estudiantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°4: Evidenciar los cambios de la pandemia en la estrategia de intervención profesional en los programas de deserción escolar, desde la perspectiva de las/os Trabajadoras/es Sociales.

La crisis sociosanitaria por covid-19 que atraviesa el país, trajo consigo escenarios sin precedentes, debiendo los Trabajadores sociales en contexto escolar adaptarse a una nueva modalidad de intervención. Dentro de los principales cambios que vivenciaron los profesionales se pueden identificar como tales, la forma de intervenir, traspasando la intervención presencial a contacto mediante computador, celular o llamadas, lo que repercutió principalmente en el vínculo que se había forjado entre los estudiantes y las duplas psicosociales, dejando de ser un recurso aparentemente visible como lo eran en los establecimientos. Es aquí donde los profesores se posicionan como precursores en informar situación de vulneración de los niños, niñas y adolescentes y entregar alerta oportuna a las duplas psicosociales.

De acuerdo con Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra (2020, pp.115-155), una de las medidas adoptadas para disminuir el contagio de COVID-19 ha sido la suspensión de clases presenciales en los establecimientos de educación. Esto, junto con el confinamiento tienen un impacto negativo en distintas dimensiones del bienestar de los niños y jóvenes. Lo que se deja entrever mediante los mismos relatos de los entrevistados, donde se recaban experiencias relacionadas con cuadros de estrés dado por el cambio de “normalidad” y la nueva modalidad de teletrabajo, en todos los estamentos de la comunidad.

Esto deja en evidencia que la profesión en cuestión se ejerce en terreno, en un espacio físico con el público objetivo presente, pero que, sin embargo, es adaptable y flexible. El inminente temor a contagio del virus afecta a su vez, la realización de visitas domiciliarias, recurso sumamente importante que han mencionado los trabajadores sociales durante las entrevistas. Sin embargo, eso no impide que logren llevarse a cabo, orientando esfuerzos a mantener resguardos sociosanitarios, en vista que la demanda por las visitas domiciliarias se encontraba en constante aumento, aun cuando no existían las condiciones óptimas para realizarlas, debiendo complementar con esta labor, los llamados telefónicos o videollamadas. No obstante, estas herramientas también presentaban una limitación, al referirnos a aquellos sectores emplazados en zonas rurales, donde la accesibilidad a estos aparatos electrónicos era deficiente y la conexión a alguna red de internet es escasa. Frente a todo esto, los trabajadores sociales llevan a cabo sus labores con esfuerzos propios, propiciando espacios de confianza con los estudiantes y sus familias.

Se identifica, además, una metamorfosis del concepto “deserción escolar”, siendo destacado por uno de los informantes, quien menciona explícitamente que ahora la deserción escolar se encuentra dada por el acceso a tecnologías y conexión a internet, tan sólo el hecho de no poseer estos medios iba a repercutir en que el estudiante fuese categorizado como desertado. Y es ahí donde las duplas sociales pueden detectar estas falencias en el sistema y falta de recursos en los estudiantes, otorgando herramientas atinentes a la necesidad.

El conjunto de todos estos factores emergentes producto de la pandemia, agudizan elementos de riesgo ya existentes en las realidades de cada estudiante, incidiendo, por ejemplo, en complicaciones en la salud mental de toda la comunidad escolar, tanto de administrativos como profesores hasta los y las alumnos/alumnas y sus familias, lo que evidentemente afecta el desarrollo deseable en el proceso escolar. Algo similar plantean Pachay y Rodríguez (2021, p.139), cuando afirman que los profesionales “han tenido que adaptarse a un ritmo de trabajo diferente, para poder llegar a la educación y formación de los niños, niñas y adolescentes. La preparación ha sido ardua, pero la dificultad con la conectividad ha sido un factor negativo que ha obstaculizado el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

En cuanto a esto, la CEPAL (2020), sostiene que, en el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Para ello, Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra (2020) insisten en la *“relevancia de continuar con este esfuerzo e incorporar o adaptar las actividades para que sean apropiadas para la enseñanza a distancia. Los programas que desarrollan los propios colegios también pueden servir de insumo para otros establecimientos que no cuentan con las capacidades para desarrollar sus propios programas o para perfeccionarlos”* (p.160). Como muestra de esto, surgen las clases híbridas, implementadas una vez las medidas de contingencia comenzaron a dar luz verde para las reuniones en un espacio física común, que tienen como fin reunir de manera parcial a los estudiantes en la sala de clases, alternando la modalidad virtual con la presencialidad.

Por último y entre los desafíos que se presentan para los trabajadores sociales, se vincula con la proyección de la intervención profesional en el contexto educacional, dirigida a disminuir la deserción escolar. Por un lado, se hace patente la necesidad de la profesión en dicho contexto, acompañando la labor de los profesionales otorgando especial relevancia

a los aspectos psicosociales. Sin embargo, los relatos no concuerdan totalmente en este aspecto, dejando ver que aún falta una concientización respecto del real valor del Trabajo Social en la educación. Lo que sí es un hecho incuestionable, es que los profesionales trabajadores sociales permiten visibilizar la importancia de los aspectos socioemocionales de los estudiantes y de la comunidad escolar, a su vez, adaptarse a las nuevas realidades y a los diversos contextos que se presentan, manifestando flexibilidad aun cuando se pone en marcha la activación de protocolos ya establecidos.

Vale la pena mencionar un discurso sostenido por los profesionales a raíz de las experiencias relatadas en esta investigación, donde algunos entrevistados manifiestan explícitamente la sobrecarga laboral que presentan los Trabajadores Sociales en un año “normal”, valga decir, sin pandemia, lo que aumenta considerablemente en este contexto de emergencia sociosanitaria, viéndose en muchas oportunidades, sobrepasados. En definitiva, y a raíz de los propios relatos expresados en este estudio, se concuerda con las palabras de Barranco (2004, p.84) al expresar la existencia de situaciones que precisan de la intervención del trabajador social para transformar, mejorar o superar las dificultades, potenciar las capacidades y recursos, incidiendo tanto en las situaciones individuales, grupales o comunitarias, como en las del medio social.

OBJETIVO ESPECÍFICO N°5: Indagar en los elementos que deberían contener las políticas de retención escolar desde la perspectiva de los trabajadores sociales que intervienen en programas de deserción escolar.

Desde una visión más macro, al posicionarnos en las políticas públicas nacionales, los entrevistados y entrevistadas mencionan elementos que se deberían considerar al momento de plantearlas, comprendiendo que dentro de los objetivos centrales de la política pública está el igualar las oportunidades a través de la enseñanza escolar de calidad.

Existiendo un camino por recorrer, considerando la existencia de experiencias exitosas en contextos vulnerables y que muchos establecimientos se esfuerzan por compensar las carencias de sus estudiantes (Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra, 2020, p.113), se identifican entonces, el incluir al recurso humano presente en las comunidades escolares desde una mirada más intersectorial; propiciar un trabajo colaborativo con los actores escolares involucrados con una perspectiva multidisciplinaria, intercambiando conocimiento y experiencias entre los profesionales que comparten un propósito en común, como lo es la retención de los estudiantes; y llevar un control más estricto de la asistencia de los mismos a las aulas de clases tanto virtuales como presenciales.

En cuanto a este control más exhaustivo de la asistencia escolar, se reconoce la relación con aquellas labores que espera la institución. Aravena y Contreras (2018) concuerdan que mediante la asistencia controlada se propicia la retención escolar. Dicha afirmación queda plasmada en el concepto de rol descrito en el marco teórico de la presente investigación, siendo una acción esperada por el resto de los profesionales.

La CEPAL (2020) afirma que *“Los profesionales del contexto educativo han debido enfrentar las demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias, dimensión que ha cobrado creciente relevancia durante la pandemia”* (p.10). Coincidentemente, algunos de los relatos en la presente investigación, resaltan la necesidad de fortalecer el recurso humano, sobre todo en los aspectos relacionados al ámbito psicosocial de los estudiantes, lo que, hasta ahora, con la incorporación de los equipos de convivencia escolar y las duplas psicosociales, ha traído beneficio para el alumnado, sin embargo, se infiere que los participantes creen es insuficiente.

Pachay y Rodríguez (2021) traen a la palestra una de las problemáticas que ha incidido en la deserción escolar en esta pandemia, *“la falta de recursos económicos, que se evidencia en el país; la falta de trabajo y carencia de tecnología ha contribuido con esta situación”* (p.139). Otro punto respecto del cuarto objetivo de esta investigación corresponde a aquellos elementos de cambio para disminuir la deserción escolar, y que tiene relación con algo que ya se venía mencionando en los puntos anteriores, como es la óptima utilización de los *recursos*. Se evidencia una particularidad, dado que los trabajadores sociales que participaron en las entrevistas tienen la impresión de que a la inversión en educación no se aprovecha el máximo rendimiento en cuanto a beneficios dirigidos a los estudiantes. Por ejemplo, que estos sean destinados a mejorar infraestructuras de las dependencias escolares, renovación de aparatos tecnológicos, e inclusive dirigir recursos a ámbitos psicosociales, abriendo paso a capacitaciones para preparar a los actores involucrados en el ámbito escolar, visibilizando la importancia del perfeccionamiento profesional y fortalecer herramientas psicoemocionales para la comunidad en general, y no sólo un enfoque centrado en el rendimiento de los estudiantes.

En cuanto a los profesionales involucrados en el contexto escolar de diversas especialidades, los trabajadores sociales identifican un desconocimiento de los roles específicos de cada uno, si bien por un lado es ventajoso contar con una amplia gama de profesionales en pro del desarrollo del estudiantado, algunos directivos o administrativos pueden presentar desconocimiento respecto de las labores que realizan estos profesionales. Fuera de las labores de los profesores o las duplas psicosociales, esto produce que no se otorguen espacios suficientes para llevar a cabo su labor; lo que se

contrasta con los dichos de Aravena y Contreras (2018, p.27) cuando recalcan la necesidad de un equipo profesional multidisciplinario *“que aborde las problemáticas psicosociales, desde cada área de intervención donde se entienda la complejidad del contexto social y educativo en el que se desarrolla la vida de niñas, niños y adolescentes”*.

En menor frecuencia, se menciona la necesidad de construir un instrumento o herramienta metodológica universal, con el propósito de complementar la intervención social, mediante un modelo preestablecido que incorpore además las experiencias de los trabajadores sociales para una sistematización de estas, siendo en parte, lo que busca contribuir la presente investigación. Tal como plantea Sepúlveda (2021), es necesario *“identificar estas experiencias, buscar su intercomunicación y animar su articulación, sistematizar y construir políticas y propuestas de mayor alcance a partir de las realidades que se generan, es una tarea imprescindible en estos momentos, tanto en el ámbito local, como nacional, interregional y global”*.

9. CONCLUSIONES

En el ámbito escolar, se relacionan diversos actores y sus individualidades, que persiguen como objetivo común garantizar el acceso a una educación integral para los y las estudiantes. Bajo esta línea, en los Trabajadores Sociales se destaca un sentir vinculado principalmente al compromiso que muestran con los estudiantes y en el cual, en algunos casos inclusive, se vislumbran acciones con tendencia paternalista. No obstante, el interés principal radica en generar acciones e instancias orientadas a favorecer la permanencia de los estudiantes en el contexto escolar y lograr culminar la etapa secundaria.

En este sentido, el ejercicio profesional se entrevé a partir de las experiencias vividas durante el proceso de intervención social en el contexto escolar, desde las actitudes que adoptan los profesionales, hasta el desarrollo de la propia intervención. Es por ello, que los profesionales adoptan un rol subjetivo, validando su praxis tanto internamente como por agentes externos. Este último, se encuentra dado ante el cumplimiento de metas cuantificables por parte del establecimiento, lo que pareciera no ser completamente satisfactorio para los profesionales, al no considerar el desarrollo de otros aspectos de la integralidad de los estudiantes. En este aspecto, dentro de los hallazgos emergentes, se denota cierta ambigüedad, donde, por un lado, prima el compromiso con sus estudiantes, también requieren que eso sea visto, no solo por los estudiantes, sino por la comunidad en general y valorado como tal, sobre todo por los cargos más altos, como los directivos.

Dentro de los factores que influyen en el proceso educativo, se denota la capacidad de adaptación de los actores ante un trabajo interdisciplinario y coordinado entre los profesionales. Este vínculo, para que se desarrolle de manera favorable, debe gestarse en un ambiente colaborativo, lo que resultaría decisivo a la hora de querer retener a los estudiantes en el sistema. Si nos situamos desde el marco conceptual de la presente investigación, es el Ministerio de Educación de Chile quién establece los lineamientos generales en la política pública educativa y dispone de una oferta programática y beneficios destinados a los establecimientos y/o sus estudiantes. No obstante, son los actores educativos quienes deben adaptar la burocracia y dentro de la flexibilidad que se les permita, apropiarla a la realidad in situ.

Si bien a la hora de situaciones adversas, existen protocolos o lineamientos previamente establecidos, los trabajadores sociales también crean espacios a partir de iniciativas propias para disminuir la deserción escolar, lo que se potenció aún más al considerar el contexto de pandemia. Dichas iniciativas debieron ser sabiamente integradas a lo previamente establecido, y a la vez identificar aquellos recursos indispensables al momento de iniciar un diagnóstico o al identificar un problema, cómo, por ejemplo, el nivel de confianza que perciben los/las estudiantes hacía el profesional y el compromiso adoptado por ellos; la importancia de mantener el contacto constante; y uno de los recursos más utilizado, las visitas domiciliarias, permitiendo vincularse con los estudiantes y sus familias en su entorno más íntimo.

La crisis sociosanitaria por covid-19 que atravesó el país desde el 2021, trajo consigo escenarios sin precedentes, debiendo los Trabajadores Sociales que ejercen sus labores en un contexto escolar, adaptarse a una nueva modalidad de intervención. A raíz de lo anterior, entre los principales cambios que perciben los profesionales, se pueden identificar como tales: principalmente y como ya se mencionó, la modalidad de intervención, traspasando la presencialidad a un contacto mediante medios tecnológicos como computador, celular o llamadas, lo que repercutió principalmente en el vínculo que se había forjado entre los estudiantes y las duplas psicosociales, el cuál comenzó a debilitarse por no ser tan visible como lo eran en los establecimientos.

Por último, y a raíz de los propios relatos expresados en la investigación, las palabras de Barranco (2004, p.84) cobran sentido, al expresar la existencia de situaciones que precisan de la intervención del Trabajador Social para transformar, mejorar o superar las

dificultades, potenciar las capacidades y recursos, incidiendo tanto en las situaciones individuales, grupales o comunitarias, como en las del medio social.

10. DIFICULTADES Y LIMITACIONES

En la presente investigación, se experimentó como principal dificultad el contexto de pandemia y crisis sociosanitaria que atraviesa el país, lo que impidió que todas las entrevistas hayan podido llevarse a cabo de manera presencial. De hecho, de las seis, sólo dos lograron desarrollarse presencialmente, el resto se realizó por videollamada en plataformas virtuales. Por lo que no se pueden considerar aquellos aspectos no verbales de la comunicación al analizar los resultados.

Por otro lado, la muestra obtenida para la recolección de datos no pudo ser mayor, dado que aquellos Trabajadores Sociales que se negaron a participar, en todos los casos, fue producto de la sobrecarga de trabajo que presentaban, por lo que no disponían de el tiempo para llevar a cabo la entrevista. Sin embargo, es necesario poner en relieve la disposición de los profesionales que quisieron colaborar con este estudio, ya que, pese a la vía de aplicación, y las labores que tenían en sus respectivos trabajos, manifestaron interés para que se lograra llevar a cabo las entrevistas.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudelo, S. A. (2018). *Educación primaria, secundaria y media en Bogotá: una lectura a través del enfoque de derechos humanos*. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39834>

Aravena, C. y Contreras, N. (2018). *El rol del trabajo social en el contexto escolar: una mirada multidisciplinaria desde la comunidad educativa del Centro Educacional Municipal Horacio Aravena Andaur, Población La Legua [Tesis Doctoral] Universidad academia de Humanismo Cristiano*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/5259>

Araya, V. Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: orígenes y perspectivas*. *Laurus*, 13(24),76-92 ISSN: 1315-883X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>

Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*. Recuperado de: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf

Ballesteros M. M. (2021). *La integración escolar después de la pandemia. Retos y perspectivas desde el trabajo social en México*. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcqglclefindmkaj/https://espaciostransnacionales.xoc.uam.mx/wp-content/uploads/2022/08/ET_17_Ballesteros.pdf

Barco, C. A. (2014). *El enfoque basado en derechos ¿Qué es y cómo se aplica a las políticas públicas? Derechos humanos y políticas públicas manual*, 51. Recuperado de: http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19803/derechos_bugorgue_2014_manual.pdf#page=51

Barragán Rojas, J. C., y Gutiérrez Barreto, S. B. (2016). *Propuesta de gestión de seguimiento académico para la retención escolar de las estudiantes gestantes y madres adolescentes del colegio Antonio Nariño IED*. Universidad Libre Colombia. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9761>

Barranco Expósito, M. D. C. (2004). La intervención en trabajo social desde la calidad integrada. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 12 (diciembre 2004); pp. 79-102. Recuperado de: <https://alternativasts.ua.es/article/view/2004-n12-la-intervencion-en-trabajo-social-desde-la-calidad-inte>

Boddy, J. y Statham, J. (2009). *European Perspectives on Social Work: Models of Education and Professional Roles. A Briefing Paper*. Recuperado de: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507272/>

Caparrós Civera, N, Carbonero Muñoz, D y Raya Diez, E. (2018). *Derechos humanos y Trabajo Social: vinculaciones conceptuales y prácticas*. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 8, 57–96. <https://doi.org/10.30827/tsq-gsw.v8i0.6509>

Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE. (2019). *Caracterización cuantitativa de trayectorias escolares en jóvenes con algún grado de exclusión educacional*.

Informe Técnico. Recuperado de:
http://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/00_1552671019.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2019) *Estudio sobre el mejoramiento de la educación secundaria en la República Dominicana*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43559/1/S1800343_es.pdf

Cruz Poveda, E. (2016). *Estrategia deportiva para la retención escolar en la institución educativa Francisco Javier Matiz jornada tarde sede a de básica secundaria desde la gestión académica*. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9762>

Cubillos Vega, C. (2019). *Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el trabajo social*. Arbor, 195(791), a493. Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.791n1006>

Duarte, C. (2021). Repensar el Trabajo Social en las Instituciones y el Territorio. Nuevos enfoques de intervención comunitaria en tiempos de pandemia. *Revista de Políticas Sociales*, (7). Recuperado de: <http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/324>

Dussailant, F. (2017) "Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública." *Análisis-Centro de políticas públicas Facultad de Gobierno UDD*. Recuperado de: <https://gobierno.udd.cl/cpp/files/2020/10/18-Desercio%CC%81n.pdf>

Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2016). *Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives*. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1117591>

Escobar, C. (2021). *Abandono escolar en Pandemia: especialistas analizan si estamos ante un proceso de deserción y sus consecuencias*. (s/f). Recuperado de: <https://www.uchile.cl/noticias/175027/abandono-escolar-en-pandemia-estamos-ante-un-proceso-de-desercion>

Escribano, E. (2017). *La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 355-377. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>

Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180. Recuperado de: https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20200824/20200824163933/rev159_seyzaquirre_clefolon_vsavatierra.pdf

Flores, M. (2004). *Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa*. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/316976911> *Implicaciones de los paradigmas de investigación en la practica educativa*

Flórez, A. y Chaves, A. (2021). *La visión de los gobiernos brasileros sobre China (2003-2020) por medio de la teoría del rol*. *Desafíos*, 33(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.9031>

Fuica, P., Lira, J, Alvarado, K, Araneda, Lillo, G, Miranda, Rocío, Tenorio, Marcela, & Pérez-Salas, Claudia Paz. (2014). *Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes Cognitive Skills, Rural and Urban Context: Comparison of WAIS-IV Profiles in Youth. Terapia psicológica*, 32(2), 143-152. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000200007>

Gergen, K. (2007). *La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. In A. Estrada, & Z. Días, Construcción Social. Aportes para el debate y la práctica* (pp. 93-115). Recuperado de: http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/psi/construccionismo_social.pdf

Giménez, C. y Valente, X. (2010). *El enfoque de los derechos humanos en las políticas públicas: ideas para un debate en ciernes. Cuadernos del Cendes*, 27(74), 51-79. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082010000200004&lng=es&tlng=en.

González, C. (2014). *Investigación fenomenográfica. Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11862>

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. In N. Denzin, & I. Lincoln, Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Recuperado de: <https://vdocuments.mx/paradigmas-en-pugna-en-la-investigacion-cualitativa.html>

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Derman, & J. Haro, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.* (pp. 113-145). Recuperado de: https://www.academia.edu/download/38467888/1.Guba_y_Lincoln.pdf

Gutiérrez Ruiz, G., Chaparro Caso López, A. A., & Azpillaga Larrea, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 41-59. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200041

Hogar de Cristo. (2018) *Informe N°1: Cuantificación de jóvenes fuera del sistema escolar, indicadores estadísticos.* Recuperado de: <https://www.hogardecristo.cl/bibliotecas/cuantificacion-de-jovenes-fuera-del-sistema-escolar-indicadores-estadisticos/>

James, T. y Bogdan, R (1987). *“Introducción a los métodos de investigación cualitativas”.* Recuperado de: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). *Dropping out of high school: The role of school organization and structure. American Educational Research Journal*, 40, 353-393. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312040002353>

Marton, F. (2000). *The Structure of Awareness.* En Bowden, J., & Walsh, E. (eds.). *Phenomenography.* Melbourne: RMIT University Press.

Mayring, P. (2000) *Qualitative content analysis. Forum qualitative social research*, 1(2). Recuperado de: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

Ministerio de Educación, Mineduc (2021). “Apoyo del Mineduc durante la pandemia Covid-19, 14 de mayo 2021”. <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>

Ministerio de Educación, Mineduc (2021) “*Orientaciones Mineduc Covid-19, 15 de marzo 2019*” Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf

Ministerio de Educación, Mineduc (2019). *Estadísticas de la Educación 2018, Publicación diciembre 2019*. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Chile (2020). *Casen en Pandemia 2020, Análisis de carencias de la Pobreza Multidimensional en pandemia*. Recuperado de: https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2020/210707_Carencias_PM_Casen_en_Pandemia_2020.pdf

OECD (2016). *Upper secondary graduation rates (2014), in Education at a Glance 2016, OECD Publishing, Paris*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-graph11-en>

Ortuño, E. I., & Muñoz, E. O. (2018). *Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/53374>

Pachay, M y Rodríguez, M. (2021). *La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. Polo del conocimiento*, 6(1), 130-155. Recuperado de: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2129>

Podcamisky, M. (2016). *El rol desde una perspectiva vincular. Revista Reflexiones*, 85(1-2), 179-187. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11440/10789>

Ramos, C. (2017). *Los paradigmas de la investigación científica. Avances En Psicología*, 23(1), 9-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

Sánchez, P (2018). *Deserción-retención escolar y comunidad educativa: Estudio de caso de un liceo de la comuna de La Pintana, Universidad Alberto Hurtado*. Recuperado de: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24381/MISOCSanchezC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE); Universidad Diego Portales*. Recuperado de: <http://www.cpce.cl/component/k2/item/60-3-din%C3%A1mica-de-la-deserci%C3%B3n-escolar-en-chile>

Sarbin, T.R. (1954) Role theory. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social Psychology* (Vol. 1). Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1954. Pp. 223-258. Recuperado de: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-2697-7_2

Sepúlveda-Hernández, E. (2021). Sentipensar la pandemia COVID-19 desde la sistematización de la experiencia en Trabajo Social: reflexiones del profesor Oscar Jara Holliday. *Prospectiva*, (31), 131-150. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-12132021000100008

S/A. (2009) *Capítulo II. fenomenografía y fenomenología*. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9274/PARTE_I_Capitulo_II_2009.pdf

Sheehan, J. G. (1970). *Stuttering: Research and therapy*. Recuperado de: <https://www.worldcat.org/title/stuttering-research-and-therapy/oclc/636929376>

Stearns, E. y Glennie, EJ (2006). *When and Why Dropouts Leave High School Juventud y Sociedad*, 29-56. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0044118X05282764>

Superintendencia de Educación (S/F). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad*. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/>

Turner, B. (2005). Universal declaration of human rights. En *The Statesman's Yearbook* (pp. 14-17). Palgrave Macmillan UK. Recuperado de: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

UNESCO. (2017). Reducing global poverty through universal primary and secondary education. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/reducing-global-poverty-through-universal-primary-secondary-education.pdf>

UNICEF. (2007). Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos: un marco para la realización del derecho de los niños a la educación y los derechos dentro de la educación. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2410

Universidad del País Vasco. (s/f). *Teoría del Rol. Rol Profesional*. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/xabier.zupiria/liburuak/relacion/2.pdf>

12. ANEXOS

Anexo N°1: Consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigadora responsable: Scarlett Paredes Fernández. Estudiante de Magíster de Trabajo Social y Políticas Sociales, Universidad de Concepción. Contacto a e-mail sparedes2016@udec.cl

Organización: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Concepción.

Profesor(a) Guía: Carla Vidal Figueroa, e-mail: carvidal@udec.cl

Proyecto de Investigación: “Aportes de la intervención del trabajo social en programas para evitar la deserción escolar desde las experiencias profesionales”

ACTA:

Yo RUT: He sido invitado(a) a participar en una investigación de título “Aportes de la intervención del trabajo social en programas para evitar la deserción escolar desde las experiencias profesionales”, la cual tiene el propósito analizar la intervención del Trabajo Social dirigida a evitar la deserción escolar en programas de retención estudiantil, dentro de establecimientos escolares en la Provincia de Concepción, por lo que comprendo se requiere mi participación respondiendo una entrevista semiestructurada. Para fines investigativos se grabará un audio de la entrevista, para así tener un registro más específico y detallado de la misma, para una mejor calidad en su posterior transcripción.

Se le entregará una copia del Consentimiento Informado como garantía de las condiciones de su participación.

Entiendo tras haber leído previamente este documento que:

- Luego de leer este documento, y al momento de firmarlo estoy dando mi afirmación a participar en esta investigación.

- Mi participación en la investigación es responder a una entrevista personal, y que la información obtenida tiene el carácter de confidencial.
- Mi participación es absolutamente voluntaria y puedo retirarme en el momento que lo desee.
- Mi participación en esta investigación no será remunerada.

Firma Participante

- Firma de investigadora responsable: _____

- Fecha: _____

ANEXO N°2: FICHA DE INFORMANTES CLAVES

FICHA SELECCIÓN INFORMATES CLAVE – ENTREVISTA N° ____

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Edad: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono personal: _____

INFORMACIÓN SOBRE EL PROCESO CONTACTO

El contacto personal fue realizado por: _____

DATOS PARA REALIZAR ENTREVISTA

INVESTIGADOR RESPONSABLE	_____
MODALIDAD ENTREVISTA	<input type="checkbox"/> Modalidad virtual <input type="checkbox"/> Modalidad Presencial
LUGARES POSIBLE ENTREVISTA (registrar lugar y dirección)	1.- Plataforma virtual: <input type="checkbox"/> Zoom, <input type="checkbox"/> Google Meet, <input type="checkbox"/> Teams <input type="checkbox"/> Skype) 2.- Videollamada de WhatsApp _____ 3.- Oficina informante _____ 4.- Casa del informante _____ 4.- Lugar público _____
PROPUESTA INICIAL DE FECHA SEGÚN DISPONIBILIDAD INVESTIGADORA	_____

DISPONIBILIDAD DEL INFORMANTE	
ENTREVISTA ACORDADA PARA	1.-Fecha _____ 2.- Hora _____ 3.- Lugar _____

ANEXO N°3: FICHA CONTROL DE CALIDAD

Proyecto de Investigación: “APORTES DE LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN PROGRAMAS PARA EVITAR LA DESERCIÓN ESCOLAR DESDE LAS EXPERIENCIAS PROFESIONALES”	
Ficha de control de Calidad - Entrevista a informantes claves	
Ciudad	
Nombre entrevistado	
Ocupación	
Fecha de entrevista	
Lugar de entrevista	
Entrevistador/es	
Consentimiento Informado	SI _____ NO ___ ¿Por qué?
Duración entrevista	Hora inicio _____ Hora término _____ Duración _____
<u>AJUSTES A LA PAUTA GUÍA DE ENTREVISTA</u>	

