



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Postgrado  
Programa Magíster en Psicología Educacional

**EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN ESCOLAR DESDE EL  
RELATO DE JÓVENES DIAGNOSTICADOS CON DÉFICIT ATENCIONAL**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional  
y al Título de Psicóloga

AUTORA: NATALIA ANDREA SILVA PASTÉN  
TUTOR: MAURICIO ANDRÉS LÓPEZ CRUZ

Santiago, 2013

*“La gente grande no se acuerda ya de lo mucho que cuesta estudiar. Creen que uno no tiene nada en la cabeza... Y hay que ver lo difícil que es poner atención y no pensar en otra cosa. Porque hay tanto en qué pensar. Cuando alguien nos explica bien, le entendemos; si ese alguien nos explica algo entretenido, ponemos atención y si ese alguien nos cuenta una historia que nos gusta de veras, la aprendemos y no la olvidamos nunca”.*

(Papelucho Historiador, por Marcela Paz)

*“Si nosotros somos los hijos de los días,  
nada tiene de raro que, de cada día, brote una historia,  
porque los científicos dicen que estamos hechos de átomos,  
pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”*

(Extracto del Discurso de Presentación del Libro  
“Los hijos de los días”, por Eduardo Galeano)

*“Profesores y compañeros, mi drama les quiero contar  
tengo que venir al colegio, pero no me gusta estudiar  
no entiendo nada de letras, los números me dan igual  
y si me preguntan de historia, yo les digo al diablo Vietnam.  
Pero hay algo que vive en mi cuerpo y que nunca podré controlar  
son mis pies que me queman por dentro y que solo me piden bailar.  
Nunca un 7 me voy a sacar,  
¿Por qué no ponen sietes por bailar?  
... en la escuela”*

(Nunca me he sacado un siete, Michael Astudillo, 31 minutos)

## **Agradecimientos**

Hace un par de años que emprendí este camino y ahora está ad portas de acabar. Ha sido un proceso largo, que ha tenido momentos de alegrías y también de dificultades. Quiero agradecer a todas las personas que han estado presentes en esta travesía. En particular quiero mencionar:

A Mauricio López, mi profesor tutor, que ha sido un gran apoyo anímico, afectivo y académico en el desarrollo de esta investigación, además de incentivar mi interés por la psicología y los procesos de inclusión en educación.

A mi Mamá y su amor incondicional, por enseñarme a valorar las diferentes formas de vivir y disfrutar la vida.

A mi Papá que en los momentos indicados me ha apoyado con la palabra precisa.

A mi hermano, mi tía Sylvia, mis abuelitos y mis amigos y amigas que de alguna manera u otra me han alentado en este proceso.

A Catalina Lizama, Carolina Aranda, Carolina Castro, Horacio de Torres, Juan Williams y Loreto Muñoz con quienes hemos compartido las alegrías y las angustias del proceso de tesis, además de forjar bellas amistades.

A los profesores del área educacional del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile que han compartido sus conocimientos y experiencias durante mi formación de pregrado y posgrado.

A las pobladoras del MPST que, durante el año 2010, se pusieron como objetivo apropiarse de conocimientos y herramientas para emprender una lucha contra el diagnóstico de déficit atencional y el tratamiento farmacológico que drogaba a sus hijos.

A los y las jóvenes que participaron en esta investigación y que me permitieron conocer los relatos de sus experiencias escolares y de vida.

A todos quienes me han enseñado que nuestra vida se constituye de historias.

## Índice

	Página
1. Resumen	9
2. Introducción	10
2.1 Problema de Investigación	10
3. Objetivos	16
3.1 Objetivo General	16
3.2. Objetivos Específicos	16
4. Marco Teórico	17
4.1. Educación inclusiva	17
4.1.1. El movimiento de la educación inclusiva	17
4.1.2. Derecho a la educación	19
4.1.3. El camino hacia la inclusión educativa	20
4.1.4. Aprendizaje y participación	21
4.1.5. Barreras y recursos para el aprendizaje y la participación	23
4.1.6. “Dar voz” a los estudiantes	24
4.2. Déficit atencional	27
4.2.1. Perspectiva médica del déficit atencional	27
4.2.2. Diagnóstico y tratamiento	28
4.2.3. Alternativas a la perspectiva médica del déficit atencional	29
4.3. El relato de la experiencia escolar	32
4.3.1. La experiencia toma forma de relato	32
4.3.2. Experiencia escolar	33
5. Marco Metodológico	35
5.1. Justificación de la metodología	35
5.2. Participantes	36
5.3. Técnicas y procedimiento de producción de datos	37
5.4. Análisis de datos	40
5.5. Consideraciones éticas	44
6. Resultados	46
6.1. Objetivo 1. Reconstrucción de la experiencia escolar	46

6.1.1. Tomás	46
6.1.1.1. Características generales	46
6.1.1.2. Acontecimientos relevantes de la experiencia escolar	47
6.1.1.3. Relaciones en la escuela	49
6.1.1.4. Dificultades en la escuela: aburrimiento, inquietud y desatención	50
6.1.1.5. Sus intereses y habilidades: bomberos, el baile y el deporte.	52
6.1.2. Ramón	54
6.1.2.1. Características generales	54
6.1.2.2. Acontecimientos relevantes de la experiencia escolar	54
6.1.2.3. Dificultades en la escuela: desordenado, peleador e inquieto	55
6.1.2.4. Relaciones en la escuela	57
6.1.2.5. ¿Dónde están los intereses de Ramón?	59
6.1.3. Mónica	60
6.1.3.1. Características generales	60
6.1.3.2. Acontecimientos relevantes de la experiencia escolar	61
6.1.3.3. Dificultades y relaciones en la escuela: “Y me voy, me vuelo. Me distraigo”	62
6.1.3.4. Sus intereses y actividades: cheerleaders, la lectura y el dibujo	64
6.1.4. Alejandra	66
6.1.4.1. Características generales	66
6.1.4.2. Acontecimientos relevantes de la experiencia escolar	67
6.1.4.3. Dificultades en la escuela: inquietud y desatención	68

6.1.4.4. Relaciones en la escuela	70
6.1.4.5. Sus intereses y habilidades: el juego y el baile	71
6.1.5. Juan	72
6.1.5.1. Características generales	72
6.1.5.2. Acontecimientos de la experiencia escolar	72
6.1.5.3. Dificultades en el colegio: “Y todos decían, ‘ah, tiene déficit atencional’”	74
6.1.5.4. Relaciones en la escuela	76
6.1.5.5. El interés por aprender	77
6.2. Objetivo 2. Barreras para el aprendizaje y la participación	79
6.2.1. Interacción profesor-estudiante	79
6.2.1.1. Metodologías expositivas de enseñanza	79
6.2.1.2. Falta de pertinencia de los contenidos que se trabajan en la sala de clases	82
6.2.1.3. Prácticas de evaluación acreditativas y poco flexibles	85
6.2.2. Relaciones conflictivas con los compañeros	87
6.2.3. Perspectiva médica del diagnóstico y tratamiento de déficit atencional	90
6.3. Objetivo 3. Apoyos y recursos para el aprendizaje y la participación	94
6.3.1. Relación profesor-estudiante como recurso para el aprendizaje y la participación	94
6.3.2. Los compañeros como recurso para el aprendizaje y la participación	95
6.3.3. Propuestas e ideas de los estudiantes como recurso para el aprendizaje y la participación	97
7. Conclusiones y discusión	99
8. Referencias bibliográficas	110
9. Anexos	121

## 1. Resumen

En Chile el número de estudiantes diagnosticados con déficit atencional ha aumentado significativamente en los últimos años. El diagnóstico, por lo general, se realiza cuando los estudiantes presentan dificultades escolares y se les prescribe un tratamiento principalmente farmacológico. En este sentido, existe un predominio de una perspectiva médica en el abordaje de las dificultades, invisibilizando barreras para el aprendizaje y la participación que pueden encontrarse en el contexto educativo y que impiden un desarrollo pleno de las potencialidades del estudiante. Asimismo, es escasa la valoración que se realiza de la voz de estos estudiantes ante esta situación.

La presente investigación busca conocer y comprender las experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes que fueron diagnosticados con déficit atencional en el transcurso de la enseñanza básica. Se proponen como objetivos específicos reconstruir la experiencia escolar, identificar y analizar barreras y recursos para el aprendizaje y la participación de estos estudiantes.

Participaron en el estudio cinco jóvenes que se encontraban cursando la enseñanza media. La metodología utilizada fue de carácter biográfico-narrativo. La producción de datos se realizó en dos o tres sesiones y se utilizaron entrevistas biográficas-narrativas y entrevistas focalizadas.

Los resultados del estudio dan cuenta que los participantes han tenido experiencias de exclusión educativa y, en mayor o menor grado, se ha vulnerado su derecho a la educación. En este sentido, las principales barreras para el aprendizaje y la participación identificadas fueron: metodologías expositivas de enseñanza, prácticas de evaluación acreditativas y poco flexibles y falta de pertinencia de los contenidos, relaciones conflictivas con los compañeros y perspectiva médica del diagnóstico y tratamiento del déficit atencional.

Asimismo, también fue posible identificar ciertos apoyos y recursos que resultan significativos en su experiencia escolar: relaciones con docentes basadas en la motivación y la empatía y relaciones con los compañeros con énfasis en los procesos afectivos. Además, se explicitan propuestas para la mejora educativa que emergen desde los relatos de los cinco jóvenes.

Finalmente, se cuestiona el diagnóstico y tratamiento centrados en compensar el *déficit* del estudiante y la adaptación de éste al contexto educativo. De esta manera, se propone que antes de recurrir a este tipo de tratamiento se evalúen las características del contexto educativo y se establezcan las mejoras necesarias a la luz de un diagnóstico centrado en las potencialidades del estudiante y no en sus déficits.

## **2. Introducción**

### **2.1. Problema de Investigación y su relevancia**

En la actualidad hay muchos niños, niñas y jóvenes que no pueden acceder al sistema educativo formal y aquellos niños y jóvenes que han accedido, muchas veces, acaban la educación secundaria sin haber desarrollado aptitudes significativas. Incluso, en ocasiones, los mismos jóvenes deciden abandonar la escuela debido a que consideran que las clases impartidas son poco relevantes para sus vidas (Ainscow y Miles, 2009).

En este contexto, Ainscow y Miles (2009) plantean que “los sistemas educativos del mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y a los jóvenes una educación eficaz” (p.161). De esta manera, resulta necesario disminuir las cifras de niños y jóvenes que, de alguna u otra forma, son excluidos del sistema educativo. Los grupos más excluidos son, a la vez, los que tienen menos posibilidades de acceder a una educación de calidad: niños y jóvenes en condiciones de pobreza, provenientes de pueblos indígenas, de zonas rurales y los que presentan alguna necesidad educativa asociada a dificultad de aprendizaje y/o discapacidad (Blanco, 2006).

El sistema educativo chileno no queda fuera de esta situación y, sobre todo en los últimos años ha sido fuertemente cuestionado por sus altos niveles de segregación social y prácticas que discriminan y excluyen a numerosos estudiantes (Bloque Social por la Educación, 2006; OCDE, 2004).

Dicha segregación y exclusión impide el pleno ejercicio del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental. Según la UNESCO, el pleno ejercicio del Derecho a la Educación exige que la educación sea de calidad y que a la vez promueva: “el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las

necesidades y características de los individuos, y de los contextos en los que se desenvuelven” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007, p.5).

Uno de los grupos que más obstáculos pueden encontrar para ejercer su derecho a recibir una educación de calidad es el de quienes son diagnosticados con algún “déficit” o “discapacidad” (Blanco, 2006; UNESCO 2009). Por lo general, las diferencias individuales de estos estudiantes son vistas más como un obstáculo que como un recurso en la sala de clases y, se construyen una serie de barreras que les impiden llevar a cabo procesos de aprendizaje y participación plenos y positivos.

Por su parte, la perspectiva de la educación inclusiva proporciona un marco para observar y hacer valer las diferencias de cada estudiante, poniendo la mirada en el contexto educativo y en cómo la escuela debe adaptarse a la diversidad, y no al revés. En este sentido, se concibe a la educación como un derecho humano fundamental y que busca garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000; UNESCO, 2004; Blanco, 2006).

Actualmente, el “déficit atencional” es el *diagnóstico de moda* ante los problemas que presentan los estudiantes en la escuela chilena, siendo también, uno de los diagnósticos más recurrentes en la población infantil en el contexto nacional (López, Rodillo y Kleinbuster, 2008; Urzúa, Domici, Cerda, Ramos y Quiroz, 2009). En la literatura se caracteriza este “déficit” por la desatención del niño, que puede ir acompañado por inquietud y/o impulsividad. Estas conductas comienzan a ser objeto de preocupación cuando el niño entra al sistema educativo formal (Carrasco, 2009), por lo que la mayoría de las veces son los profesores los que *detectan* y derivan al niño a centros de salud para que reciban un tratamiento, principalmente, basado en la prescripción de fármacos.

En cuanto a cifras, en Chile, aún son escasas las investigaciones que indagan en la prevalencia del déficit en los distintos sectores de la población infantil (Urzúa et al., 2009). Al respecto el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2008) señala que las cifras de prevalencia del déficit atencional van variando acorde a los métodos de evaluación, sistema de diagnóstico, informantes y muestra escogida. Por ejemplo, si se consideran

los datos entregados por el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales [DSM- IV] de la Asociación Psiquiátrica Americana [APA] (1994), las cifras de prevalencia de niños en edad escolar van del 3% al 7%. A nivel nacional, las estadísticas oficiales sitúan a este trastorno en torno al 4,6 % en menores de 15 años (Ministerio de Salud [MINSAL], 2007).

Por otro lado, en el ámbito educativo, desde el año 2010 se promulga y se comienza a implementar el Decreto N°170, el cual “fija las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial” (MINEDUC, 2010, p.1). A diferencia del decreto anterior, se incorpora ahora como posible “beneficiario de subvención para educación especial” a aquellos estudiantes que sean debidamente diagnosticados con déficit atencional. De esta manera, se norma el diagnóstico para *identificar* a los estudiantes que presenten déficit atencional, teniendo la posibilidad de recibir “apoyos especializados” a través del ingreso a los Proyectos de Integración Escolar [PIE] (MINEDUC, 2009, 2010). En este escenario, no es menor la importancia de la implementación del Decreto N°170, ya que según estadísticas del MINEDUC (que considera sólo a los niños que se encuentran dentro de los PIE), el diagnóstico de déficit atencional aumentó del año 2011 al año 2012 en casi un 300%<sup>1</sup>. Tal como se observa en este último dato entregado, el diagnóstico de déficit atencional ha mostrado un aumento significativo. Lo preocupante es que este aumento es, más bien, producto de un cambio de normativa que de modificaciones sustanciales en las características y comportamientos de los niños desde un año al otro.

En este sentido, debido al creciente número de estudiantes que están siendo diagnosticados con déficit atencional y al tratamiento farmacológico con el que se aborda, es que se han contrapuesto distintas perspectivas para comprender este “fenómeno”. Por un lado, se encuentran aquellas posiciones desde una perspectiva médica que apuntan, principalmente, a que el déficit atencional está *en* la persona y que es posible resolver este problema con medicación y apoyo centrado en compensar el déficit del estudiante. Por otro, están las perspectivas que cuestionan el diagnóstico, la *etiqueta* que este conlleva y

---

<sup>1</sup> Datos solicitados vía ley de transparencia a la unidad de subvenciones del MINEDUC

el tratamiento (predominantemente farmacológico). El debate implica tanto a la comunidad académica y científica (Aboitiz, López-Calderón, López y Galaburda, 2006), como a agentes de la sociedad civil, por ejemplo, las familias de los estudiantes que han sido diagnosticados (Grupo de Estudios y Trabajo en Educación Popular [GETEP], 2010). Un ejemplo de este debate, que incluye distintas perspectivas hacia el abordaje del déficit atencional, es posible revisarlo en un artículo llamado “Ritalín: una sociedad que droga a sus niños”, publicado recientemente en el periódico “El Ciudadano” (Becerra, primera quincena diciembre de 2012).

En relación al tratamiento farmacológico, hay desde las escuelas –y en particular por parte de los profesores– cada vez más presión para que se administre medicamentos como estrategia para “solucionar” los problemas de la falta de atención y el excesivo movimiento en los estudiantes (Carrasco, 2009; Bianco y Figueroa, 2008; Förster, Boehme y Mesa, 2006). Al respecto, Pérez (2012) plantea que la medicalización genera, entre otros, individualización, es decir, que: “el problema es suyo” (p.5). Con esto, el abordaje y el proceso de ajuste entre el entorno y el estudiante, se enfocan como si sólo tuviera una respuesta médica, invisibilizando barreras sociales que pudieran estar relacionadas.

En este sentido, una de las propuestas es que antes de pensar como primera medida la medicalización de los niños, se genere “una fuerte base de desarrollo a partir del juego, experiencias ricas en sensaciones y entornos dinámicamente interactivos” (Armstrong, 2012, p.57). Esto, basado en la evidencia que apunta a que los síntomas de las personas que son diagnosticadas con déficit atencional se reducen de manera considerable en “entornos estimulantes, arraigados en la naturaleza, lúdicos y creativos” (Armstrong, 2012, p.56).

Además, si se considera como perspectiva de análisis el marco de la educación inclusiva, la categoría de “déficit atencional” conlleva la etiquetación del sujeto, haciendo propias barreras que pueden tener su origen en el contexto social (Echeita, 2006; Moriña, 2010; Moriña, en prensa; Susinos y Calvo, 2006). Tal como plantean Booth y Ainscow (2000) son “barreras para el aprendizaje y la participación”, las interacciones que pueden experimentar los estudiantes en distintos contextos, instituciones y actores, como por ejemplo la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos

de enseñanza y de actitudes inadecuadas que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000).

No obstante, también es posible encontrar y promover “apoyos” y “recursos” que favorezcan al proceso de inclusión social y educativa de las personas. De esta manera, los apoyos son fundamentales para realizar un ajuste entre las competencias personales y las demandas del medio (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD], 2010). Los apoyos son definidos como recursos y estrategias que promueven la educación, los intereses, el desarrollo y el bienestar personal en pos de la mejora del funcionamiento individual (Luckasson et al., 2002 en AAIDD, 2010). Booth y Ainscow (2000) hablan de recursos, y al igual que las barreras, éstos se instalan en la interacción con el medio, encontrándose en todos los elementos y estructuras del sistema, tales como en las políticas, la comunidad y la escuela.

Es de importancia mencionar que tanto los procesos de exclusión como de inclusión escolar tienen consecuencias en la subjetividad de los estudiantes, influyendo en cómo cada uno va relatándose su propia experiencia escolar (Susinos, 2009). La experiencia escolar puede ser entendida como “el sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones” (Kessler, 2002). Y el sistema escolar no es neutro, los distintos elementos que lo componen van configurando las experiencias de los estudiantes, “fabricando” actores con distintas características (Dubet y Martuccelli, 1998).

No obstante, y en general, sucede que en las escuelas no hay un interés significativo por las experiencias de los estudiantes ni se suelen ofrecer oportunidades para que éstos expresen su malestar (o bienestar) o sus sensaciones y pensamientos de lo que les pasa en este contexto educativo (Rudduck y Flutter, 2007).

Al respecto, Fullan (2002), dentro del contexto del “cambio” en educación, plantea la necesidad de considerar las opiniones y asignar un rol significativo a los niños y jóvenes que asisten a la escuela. Pues, de lo contrario, tanto la implementación de los cambios como la educación en general tendrían el riesgo de fracasar. En este sentido, conocer la experiencia escolar de los estudiantes y la perspectiva que éstos tienen de los procesos educativos, permitiría tener una visión práctica de qué aspectos cambiar y perfeccionar en

la implementación de estrategias que promuevan la inclusión. Tal como señalan Rudduck y Flutter (2007, p.40) “las ideas de su mundo pueden ayudarnos a ‘ver’ cosas a las que normalmente no prestamos atención, pero [que] sí les importan”.

Es por esto que la presente investigación cobra relevancia, en la medida que busca conocer la experiencia escolar de las personas que fueron diagnosticadas con déficit atencional, permitiendo identificar desde sus relatos, apoyos y recursos que han sido utilizados para potenciar el aprendizaje y la participación; así como las barreras que han causado algún grado de exclusión de los procesos educativos en el aula y en la escuela. Por consiguiente, se espera contribuir con elementos que permitan contrastar y evaluar las prácticas que se están desarrollando en las escuelas, a través de la identificación de barreras y recursos que emergen desde la voz de los mismos estudiantes. Rivas (2010) plantea que la voz expresada por quienes participan en la escuela permite comprender de mejor manera este contexto educativo.

Por otro lado, la mayoría de las publicaciones sobre déficit atencional están centradas en estudiar los aspectos epidemiológicos, clínicos, etiológicos y respecto al tratamiento farmacológico del déficit. Y, menos del 10% de las publicaciones que se realizan, trataría sobre los aspectos psicosociales que están relacionados, como por ejemplo: dificultades en el desarrollo personal o en las relaciones interpersonales, problemas en el colegio e implicaciones de los padres (Rutter 1995 en López y García, 2006). Por lo que, adicionalmente, se pretende enriquecer el debate entre académicos, investigadores y agentes sociales interesados, al profundizar sobre el déficit atencional desde una perspectiva menos médica y más social y educativa.

En esta tesis se ha escogido el enfoque biográfico-narrativo para comprender la experiencia escolar de los estudiantes. Desde el enfoque biográfico-narrativo se plantea, por un lado, “liberar las voces” y las historias de personas que comúnmente han permanecido silenciadas y, por otro, facilitar el entendimiento de las vidas y los mundos de quienes tradicionalmente han recibido menos apoyos (Owens, 2007). En este sentido, el enfoque biográfico-narrativo permite denunciar procesos de opresión, diferenciación y segregación de grupos históricamente discriminados (Moriña, 2010; Moriña, en prensa; Susinos y Calvo, 2006; Susinos, 2009).

Considerando los antecedentes presentados es que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el relato de la experiencia escolar de jóvenes que fueron diagnosticados con déficit atencional en relación a los procesos de exclusión e inclusión educativa?

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Conocer y comprender las experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes que fueron diagnosticados con déficit atencional en el transcurso de la enseñanza básica.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

Reconstruir la experiencia escolar de jóvenes que han sido diagnosticados con déficit atencional, a través de métodos biográficos-narrativos.

Identificar y analizar las barreras que han obstaculizado el aprendizaje y la participación en la escuela, desde el relato de jóvenes que fueron diagnosticados con déficit atencional durante el transcurso de la enseñanza básica.

Identificar y analizar ayudas/recursos que han facilitado el aprendizaje y la participación en la escuela, desde el relato de jóvenes que fueron diagnosticados con déficit atencional durante el transcurso de la enseñanza básica.

## 4. Marco Teórico

El presente apartado se ha dividido en torno a tres ejes: educación inclusiva, déficit atencional y experiencia escolar. En primer lugar, se desarrolla el enfoque de la educación inclusiva, describiendo elementos relevantes para los fines de la presente investigación. En segundo lugar, se plantean los principales aspectos relacionados con el déficit atencional, se ha expuesto una perspectiva médica y otras perspectivas alternativas. En tercer lugar, se abordaran los conceptos de experiencia escolar y experiencia, considerando a esta última en relación a la creación de relatos o narraciones de lo vivido.

### 4.1. Educación inclusiva

A continuación se presentan algunos conceptos básicos del enfoque de la educación inclusiva. En el apartado *El movimiento de la educación inclusiva* se desarrollan algunos hitos importantes que contextualizan el surgimiento de este enfoque. Luego, se dan a conocer elementos relevantes del *Derecho a la educación* que tienen relación con los objetivos de este estudio. En el apartado, *El camino hacia la inclusión educativa* se exponen distintas etapas que se han descrito acerca del proceso de inclusión de todos los estudiantes en la escuela. Posteriormente, se plantean los conceptos de *Aprendizaje y participación* en el marco de la inclusión. En *Barreras y recursos para el aprendizaje y la participación*, se describen y ejemplifican dos de los conceptos principales de la investigación: barreras y recursos. Finalmente, en *“Dar voz” a los estudiantes* se exponen resultados de un estudio que ha buscado conocer desde la perspectiva de los estudiantes experiencias de exclusión y segregación escolar.

#### 4.1.1. El movimiento de la educación inclusiva

El movimiento de la educación inclusiva busca dar respuestas a la inequidad, exclusión y discriminación que existe en los sistemas educativos de todo el mundo, debido a la falta de oportunidades y/o a la poca pertinencia de la educación frente a la diversidad de características que presenta el estudiantado (Ainscow y Miles, 2009; Booth y Ainscow, 2000; Blanco, 2006). La educación inclusiva se constituye como parte de un movimiento de variadas confluencias teóricas y momentos históricos (Echeita, 2006; Parrilla, 2002).

Como antecedente de la importancia de considerar la diversidad en los procesos

educativos se encuentra el “Informe Warnock”, publicado el año 1978 en Inglaterra. Entre los puntos que señala el informe y que cobran importancia al momento de darle una mirada más integradora a la Educación Especial, se encuentran: (a) que todo niño es educable, independiente de lo grave que puede resultar su discapacidad; (b) los fines de la educación son los mismos para todos los niños, quienes pueden presentar distintas necesidades educativas en diferentes momentos, por lo tanto, las necesidades y las ayudas pertinentes forman parte de un continuo; (c) se propone un exhaustivo proceso de evaluación y dictamen antes de considerar que un estudiante presenta necesidades educativas especiales (Echeita, 2006).

De esta manera, y cuestionando la imposición de categorías, en el “Informe Warnock” se propone el término “necesidades educativas especiales” (Marchesi, 1999), intentando romper con la inmovilidad de las categorías diagnósticas como “deficientes” o “ineducables”, usuales hasta entonces. No obstante, cabe mencionar que actualmente el concepto de necesidades educativas especiales está en crisis, pues ha pasado de ser una anti-categoría a una macro-categoría oficial para todo aquel grupo de estudiantes que pueden requerir ayudas adicionales o diferentes a las que habitualmente necesita la mayoría de los estudiantes (apoyos que pueden ser muy distintos para cada estudiante) (Galán y Echeita, 2011).

Por otra parte, en la Conferencia realizada por la UNESCO en Jomtien el año 1990 se comienza a gestar la semilla, y comienza a cobrar fuerza, desde el área de la Educación Especial, la idea de una “Educación para todos” (Parrilla, 2002). En el año 1994, en el foro de una Conferencia Mundial que cuenta con la participación y representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se suscribe a la Declaración de Salamanca, en el marco de promover el objetivo de una Educación para Todos (UNESCO, 1994). Junto a la Declaración de Salamanca, se elabora el Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Siguiendo a Echeita (2006), se destacan tres puntos importantes en esta Declaración: (a) se apoya y refuerza la visión contextual e interactiva de la acción educativa y las diferencias y necesidades educativas individuales; (b) se destaca el rol clave de la integración e inclusión de la que tiene ser parte la escuela común, como meta y eje de las políticas educativas; (c) la promoción de una educación de calidad para todos, a través de la vinculación de la mejora de la educación para quienes tienen necesidades

educativas espaciales y las reformas educativas a nivel global.

Los principios de la educación inclusiva se basan en el derecho del pleno desarrollo de las potencialidades que tiene todo ser humano. Es por esto que es el próximo tema a revisar.

#### **4.1.2. Derecho a la educación**

Tal como aparece en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, resguardar el derecho a la educación implica fortalecer el respeto por las libertades fundamentales y los derechos humanos (Organizaciones de las Naciones Unidas [ONU], 1976). En este sentido, el movimiento de la inclusión tiene como fundamento el enfoque de derecho, proponiendo que el derecho a la educación en particular sea practicado, vivenciado, aprendido y respetado desde los primeros años en que se asiste a la escuela (Blanco, 2006), en cuanto seres humanos y miembros de la sociedad (Delors, 1996).

Asimismo, basado en el derecho a la educación, el “Informe Delors”, presenta cuatro pilares fundamentales de aprendizaje, que en el transcurso de la vida de cada persona, serán, de alguna manera, los pilares fundamentales del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El Informe apunta a que la educación formal está focalizada hacia los pilares de “aprender a conocer” (es decir, que la persona aprenda a comprender el mundo en el que se encuentra) y “aprender a hacer” (desarrollar la capacidad para influir sobre el entorno). Las otras dos formas de aprendizaje, por lo general, dependen de condiciones azarosas o se consideran una prolongación natural de las dos primeras, sin mediar esfuerzos significativos en su concreción. Por lo que en el Informe se plantea que en todos los sistemas de la educación formal se debiese dar énfasis por igual a los cuatro pilares del aprendizaje (Delors, 1996).

Entonces, con el fin de que la educación sea pertinente y relevante para el ser humano, en su calidad de persona e integrante de la sociedad, es que se debe favorecer en la escuela el “aprender a vivir juntos”, que implica aceptar y valorar las diferencias y características propias de cada uno, respetar y comprender al otro, promoviendo una sociedad más solidaria y justa. Asimismo, “aprender a ser” busca favorecer el que las

personas desarrollen su propia identidad, a través del ejercicio de la autonomía, autogobierno y la construcción de un proyecto de vida (Blanco, 2006).

Los pilares del aprendizaje se relacionan con el enfoque de la inclusión, en la medida que proponen la valoración de la diversidad, la aceptación y el respeto de todos los estudiantes. En este sentido y tal como señala Blanco (2006), todos los estudiantes aprenden de diferentes formas, las que van variando acorde a características personales (motivaciones e intereses, capacidades, estilo y ritmo del aprendizaje) y a condiciones propias del contexto sociocultural y familiar. Por tanto, el sistema escolar debe dar respuestas a las diferencias que se presentan y no negarlas bajo respuestas homogéneas, tal como sucede en la actualidad.

A continuación, se presentan distintas etapas que considera el camino hacia la inclusión de todos los estudiantes, de acuerdo al planteamiento de algunos autores.

#### **4.1.3. El camino hacia la inclusión educativa**

Un análisis que se puede realizar del desarrollo histórico de la respuesta educativa, ha permitido identificar distintos momentos o etapas en la incorporación a la escuela de quienes han sido alguna vez excluidos, como por ejemplo: mujeres, personas con distintas capacidad o que pertenecen a otras culturas (Parrilla, 2002).

Un primer momento sería la exclusión de todos quiénes no pertenecen a la población específica a la que estaba destinada la escuela, es decir, población urbana, burguesa y con motivación en las áreas burocráticas, eclesiásticas o militares (Fernández Enguita en Parrilla, 2002).

La segunda etapa busca poner en práctica el derecho a la educación con todos quiénes han sido excluidos históricamente –como por ejemplo pueblos indígenas, discapacitados–. No obstante, implica segregación en la medida que se les destina a escuelas especiales y no comparten en la escuela común (Tomasevski, 2002).

En una tercera etapa se realizan intentos por enfrentar la segregación y se promueve la integración de todos en la escuela común. Los niños y niñas se integran a la escuela sin considerar su lengua materna, religión, género o capacidades. Son los estudiantes quienes deben adaptarse a la escuela (Tomasevski, 2002). Algunos autores plantean que aún en la etapa de integración, es posible ver segregación en las

escuelas (Ainscow, 2004; Echeita, 2006). La segregación se visualiza, por ejemplo, a través de aulas y profesores diferenciados dentro de la misma escuela común, quienes trabajan con aquellos niños que presentan mayores dificultades para aprender, lo que en definitiva impide el conocimiento, socialización y aceptación de las diferencias entre los estudiantes.

Finalmente se aspira a considerar la adaptación de la enseñanza a la diversidad de características de los estudiantes y de los contextos socioculturales de los cuales provienen. Es la escuela quién se encarga de favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Tomasevski, 2002; Blanco, 2006). Este es el momento de la inclusión, la cual propone caminos para acoger a todos los estudiantes, celebrando las diferencias en vez de considerarlas como dificultades (UNESCO, 2004). La inclusión es un proceso y, por lo tanto, se debe considerar como una permanente búsqueda en la mejora de la respuesta hacia la diversidad (Ainscow y Miles, 2009).

A continuación, se presentarán los conceptos de aprendizaje y participación. Estos elementos son relevantes para poder comprender y definir una respuesta educativa en el marco de la inclusión.

#### **4.1.4. Aprendizaje y participación en el marco de la inclusión**

El aprendizaje definido por la Real Academia Española [RAE], 2001) es la “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”. El aprendizaje escolar puede ser considerado como un *triángulo interactivo*, es decir, como el producto de un complejo proceso de relaciones entre “los alumnos que aprenden, los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden” (Coll, 2001, p.179). De esta manera, la pieza fundamental para entender la construcción de conocimiento en el aula reside en el intercambio que se realiza entre los aportes de profesor y estudiante sobre los contenidos propuestos (Coll, 2001). Desde la perspectiva de la inclusión es relevante, además, la promoción de un ambiente colaborativo y participativo entre compañeros de curso, de manera que se establezca en la sala de clases un sistema de aprendizaje que implique el respeto y valoración por las diferencias (todos pueden aportar desde sus potencialidades) y las ayudas mutuas (Durán, 2009).

Esta forma de entender el aprendizaje escolar, se relaciona con una *concepción interaccionista* de las diferencias individuales. Esto quiere decir que para comprender y explicar el aprendizaje escolar se debe considerar la *interacción* que se produce entre las características de los estudiantes y las características del entorno educativo (Coll y Miras, 2001). En este sentido, el aprendizaje escolar responde tanto a factores biológicos y cognitivos (u otros de la persona) como a factores ambientales y contextuales. Y la enseñanza, por lo tanto, debe que ir enfocada a establecer ajustes entre estos factores (Coll y Miras, 2011; Onrubia, 2009). Es de especial pertinencia, entonces, establecer los apoyos adecuados para que los estudiantes puedan alcanzar los mejores resultados acorde a su propia capacidad (Onrubia, 2009).

Ahora bien, la participación está estrechamente ligada con el aprendizaje. La participación implica estimular el aprendizaje junto a otros, promoviendo la colaboración entre los estudiantes. Exige, además, un compromiso activo de parte de los estudiantes con lo que se aprende y enseña, es decir, que *tengan voz* en cómo se experimenta la educación. Asimismo, la participación también implica relevar que cada estudiante sea reconocido por quién es, con sus diversas características. La participación comienza cuando las personas realizan este reconocimiento y aceptación del otro (Booth, 2002 en Black-Hawkins, Florian y Rouse, 2007). Entonces, la participación en la práctica se plantea a través del reconocimiento y la valoración de la identidad de cada estudiante y, también por la promoción de su bienestar personal (por ejemplo, autoestima) y social (compañerismo y relaciones de amistad). En este sentido, se intentan eliminar las situaciones de aislamiento social, maltrato o exclusión (Echeita, Verdugo, Sandoval, López, Calvo, González-Gil, 2008).

Tanto aprendizaje como participación dependen de elementos que se encuentran en el medio social y cultural. Es por esto, que en el siguiente apartado se han descrito los conceptos de barreras y recursos como conceptos claves para comprender las implicancias del contexto educativo en estos procesos.

#### **4.1.5. Barreras y recursos para el aprendizaje y la participación**

En el último tiempo se ha cuestionado el concepto de “necesidades educativas especiales”, presentado anteriormente, ya que al utilizarlo se invisibilizan las barreras existentes a nivel de cultura, políticas y prácticas educativas. Utilizando el concepto de necesidades educativas especiales, las dificultades para el aprendizaje y la participación recaen en el déficit del alumno. Esto hace difícil que no se realicen cambios en el contexto educativo y refuerza las barreras y, por tanto, las dificultades educativas (Booth y Ainscow, 2000).

Además, al “etiquetar” a los estudiantes con algunas “necesidades educativas especiales” se generan bajas expectativas de profesores, padres y estudiantes en relación a los procesos de aprendizaje y participación; surge la idea de que estos estudiantes son responsabilidad de profesionales especialistas y se desvía la atención de otros estudiantes que también pueden presentar alguna necesidad de apoyo (Booth y Ainscow, 2000).

Una propuesta para modificar el lenguaje de las necesidades educativas especiales es considerar un modelo social de la discapacidad y los problemas de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000). De esta manera, se propone el término de barreras y recursos para el aprendizaje y la participación, considerando que entregar una educación de calidad guarda relación con responder a la diversidad de personas, ajustando la enseñanza y las ayudas pedagógicas a las características de cada uno (Blanco, 2006).

Muchos estudiantes presentan dificultades porque no son consideradas sus diferencias individuales, reduciendo las posibilidades de aprender y participar plenamente, conduciendo a procesos de discriminación y exclusión. En este sentido, la inclusión no es el ingreso de estudiantes ‘con problemas’ a las aulas de la escuela común, sino que conlleva minimizar y eliminar las barreras hacia el aprendizaje y la participación de todos y todas. Dichas barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción de los estudiantes con distintos componentes, incluyendo las personas, contextos, políticas, instituciones, cultura y aspectos socioeconómicos (Booth y Ainscow, 2000).

Booth y Ainscow (2000) señalan que algunos de los factores que pueden ser vistos como barreras y recursos para el desarrollo, aprendizaje y participación en los procesos

educativos son la oferta curricular, la gestión escolar, las expectativas de los profesores y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que se explica que un mismo estudiante puede presentar problemas en una escuela y no en la otra, al variar estos factores.

En ese sentido, los apoyos que se instauren son fundamentales para realizar un ajuste entre las competencias personales y las demandas del medio (AAIDD, 2010) y, su efectividad depende de la comprensión de los resultados esperados de tal apoyo. Stainback y Stainback (2007) mencionan que desde la perspectiva de la inclusión, se espera que todos los estudiantes sean exitosos en las actividades educativas y sociales que realizan.

En síntesis, la inclusión es vista como un conjunto de procesos que buscan minimizar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. El trabajo no es sólo dentro de la escuela, sino que también en comunidades y a nivel de políticas, ya que tanto barreras y recursos se encuentran en todos los niveles del sistema (Booth y Ainscow, 2000).

En el próximo apartado se exponen algunos resultados de estudios que han investigado experiencias de exclusión e inclusión educativa desde la perspectiva de los mismos actores involucrados.

#### **4.1.6. “Dar voz” a los estudiantes**

Uno de los enfoques en investigación inclusiva se relaciona con promover la participación e implicación de los participantes en la producción de datos de los estudios (Parrilla, 2009). Asimismo, en las prácticas de asesoramiento se está incentivando la participación y valoración de la voz de los estudiantes (Nieto y Portela, 2008), reemplazando la concepción de “paciente educativo” por la de actor social. En este sentido, se está realizando un intento por escuchar las voces de todos los actores, considerando las particularidades de cada uno y, también, de aquellos que muchas veces no son escuchados por representar una minoría en sus escuelas (Susinos, 2009).

En un estudio realizado en Australia, se indaga en la perspectiva de nueve estudiantes que han sido diagnosticados con trastornos del espectro autista. Al momento de dicha investigación, los estudiantes se encuentran escolarizados en una escuela secundaria

inclusiva. Entre los resultados, destaca la forma de relacionarse que tienen los profesores con ellos. Por un lado, están aquellos profesores que tienen un trato justo y comprensivo y que, además, tienen conocimiento de sus fortalezas y debilidades, creando ambientes de aprendizajes pertinentes a sus características. Asimismo, los estudiantes aprecian a los profesores que hacen que los procesos de aprendizaje sean más “divertidos”, fáciles y agradables para todos. Por otro lado, están los docentes con los que no tienen buenas relaciones y recurrentemente les gritan. Respecto a las metodologías y contenidos, mencionan que muchas veces las actividades propuestas resultan difíciles o agotadoras, como por ejemplo, las tareas que involucran la escritura. Otras veces las tareas resultan demasiado sencillas. Por su parte, los compañeros son percibidos como apoyos, a pesar de que alguno de los estudiantes manifiestan que han tenido dificultades (Saggers, Hwang, y Mercer, 2011).

Ahora bien, a continuación, se presenta una síntesis de algunas de las publicaciones que se realizaron en el marco de la investigación “La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión”, dirigida por las investigadoras Ángeles Parrilla y Teresa Susinos. En dicho proyecto participaron 48 jóvenes que se encontraban en situación o riesgo de exclusión social (clase socio-económica, cultura o etnia minoritaria, género y discapacidad). Se considera relevante mencionar el trabajo realizado, en tanto comparte algunos objetivos y métodos utilizados con el presente estudio.

Dentro de los análisis realizados, se encuentran barreras y ayudas en relación a los actores educativos, sean éstos: profesores, compañeros y compañeras de aula y familias. A partir de los relatos de los jóvenes, se identifican por parte de los profesores actitudes y prácticas negativas hacia la diversidad (no hay adaptaciones metodológicas o se realizan actividades aisladas para estos estudiantes; bajas expectativas respecto al desempeño; desconocimiento de los apoyos que necesitan los estudiantes, entre otros). En este sentido, varios jóvenes señalan que muchas veces se sienten invisibilizados e ignorados por los profesores, incluso expresando que los docentes se sentían mucho más cómodos cuando ellos no asistían, pues no alteraban la organización de las clases (Moriña, en prensa; Susinos y Calvo, 2006). En contraposición, profesores que se caracterizan por transmitir el deseo y significado de aprender, que escuchan y prestan atención, que generan confianza en

los estudiantes son vistos como un factor de inclusión. No obstante, en los relatos de los jóvenes son pocos los casos en los que se encuentran (Moriña, en prensa).

Por otro lado, tanto social como académicamente estos jóvenes se sienten menospreciados, discriminados, insultados e ignorados por sus compañeros del aula común (Moriña, 2010; Moriña, en prensa; Susinos y Calvo, 2006). Sin embargo, esta situación se revierte cuando los jóvenes hablan de sus compañeros de integración o de las escuelas especiales, a quienes señalan como sus amigos y con los cuales se apoyan en la tarea de aprender (Moriña, 2010).

En cuanto a la familia, hay versiones distintas. Por un lado, algunos jóvenes han denunciado desinterés y desvaloración de sus procesos educativos por parte de las familias. Y, por otro, están aquellos jóvenes que enfatizan el hecho de que la familia ha jugado un apoyo fundamental para poder sobrellevar los obstáculos impuestos en el aula (Moriña, en prensa).

También es posible ver en las narraciones de estos jóvenes la apropiación de barreras sociales, constituyéndose como “barreras personales”. Tal como lo explican Susinos y Calvo (2006) al señalar: “la existencia de estas barreras personales expresadas, demuestran cómo los mecanismo de psicologización y de atribución individual de las desigualdades sociales son enormemente potentes y eficaces en nuestras sociedades, hasta el punto de asentarse firmemente en los discursos y en las subjetividades de nuestros protagonistas” (p.90). Al respecto, resulta pertinente citar a Miras (2001), quien describe el concepto de atribución causal para referirse a la forma en que los seres humanos intentan explicar por qué ocurren determinadas cosas tanto a uno mismo como a los demás. Una de las dimensiones que explican las atribuciones que realizan las personas es la que se relaciona con el “lugar de control”, es decir, que las causas son internas o externas a la persona.

Cabe mencionar, en este sentido, que en la cultura actual predomina un discurso bien asentado en un modelo médico de las diferencias individuales, donde las dificultades se focalizan en los estudiantes y sus déficits y no en los factores sociales del entorno (Pérez, 2009). Es, por lo tanto, este discurso el que prima en las narraciones de los jóvenes entrevistados.

## **4.2. Déficit atencional**

A continuación, se exponen diferentes perspectivas para entender el déficit atencional. En *Perspectiva médica del déficit atencional* se describen los principales elementos que caracterizan al déficit atencional desde una perspectiva médica y tradicional. En *Diagnóstico y tratamiento* se presentan los elementos más relevantes que desde la perspectiva médica se consideran para diagnosticar y tratar el déficit atencional. En *Alternativas a la perspectiva médica del déficit atencional* se explicitan distintas cuestionamientos y propuestas para el diagnóstico y tratamiento del déficit atencional.

Tal como se ha mencionado, se inicia este apartado con la descripción del déficit atencional desde los conceptos más comúnmente conocidos.

### **4.2.1. Perspectiva médica del déficit atencional**

Los primeros reportes del déficit atencional se remontan al año 1902, cuando el Dr. George Still sugiere la condición médica, al estudiar a niños que presentaban problemas de atención y excesiva actividad, lo llama ‘defecto mórbido del control de la moral’. Durante la década de los ’80, en el DSM-III, se identifica al ‘trastorno por déficit atencional e hiperactividad’, manteniéndose hasta la actualidad en el DSM-IV (Benasayag, 2007). El DSM-IV se constituye como la principal fuente en la que se basan especialistas para diagnosticar el trastorno por déficit atencional, hiperactividad e impulsividad (Carrasco, 2009).

El DSM-IV permite clasificar en tres subtipos: déficit con predominio atencional; predominio hiperactivo/impulsivo; y combinado (falta de atención más hiperactividad/impulsividad) (APA, 1994). En relación a esta clasificación, científicos han reportado que el sexo femenino se caracteriza por ser más desatento, mientras que en el masculino hay predominio tanto de la hiperactividad/impulsividad, como de la combinación hiperactividad/impulsividad y desatención (Aboitiz et. al, 2006).

Por otro lado, es relevante mencionar que la investigación sobre déficit atencional está enfocada principalmente hacia aspectos biológicos de los procesos atencionales, como por ejemplo: bases genéticas; características de la anatomía cerebral; características y

mecanismos de funcionamiento de los neurotransmisores, sobre todo en relación a la *dopamina* (López, 2006).

No obstante, a pesar de numerosas investigaciones que demuestran características neurobiológicas del déficit atencional, aún no es posible contar con marcadores biológicos y, por lo tanto, exámenes que apoyen el diagnóstico (Pinto, Förster y García, 2006).

En el siguiente apartado, se describen algunos elementos del diagnóstico y del tratamiento del déficit atencional desde la perspectiva médica.

#### **4.2.2. Diagnóstico y tratamiento**

Por lo general, el déficit atencional se diagnostica a partir de los cinco años, edad en la que los niños ingresan al ciclo de enseñanza básica. El diagnóstico del déficit atencional es clínico, y por tanto depende de las habilidades y conocimiento de cada especialista (Pinto, Förster y García, 2006). Se realiza a través de una anamnesis y una rigurosa observación del paciente. La anamnesis tiene que incluir antecedentes familiares, personales, patológicos, historia del desarrollo (Higuera y Pella, 2004) y el contexto sociocultural (Pinto, Förster y García, 2006).

En relación al tratamiento –al igual que en la realización del diagnóstico– hay que considerar los distintos ámbitos en lo que se desarrolla el niño: individual, escolar, familiar, y social. Por lo tanto, el tratamiento debiese ser multimodal y en constante comunicación con los adultos responsables del niño (Almonte y Sepúlveda, 2006; López y García, 2006).

La administración de psicofármacos, como parte del tratamiento, ha sido campo de disputa entre quienes estudian el déficit atencional y, también es un tema polémico para madres y padres, quienes muchas veces se atemorizan, cuestionan y niegan un tratamiento que droga a sus hijos (GETEP, 2010). Por un lado, la prescripción de medicamentos psicoestimulantes se realiza bajo la justificación de que los estudiantes mejoran sus síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad (Carrasco, 2009; Bianco y Figueroa, 2008; Förster, Boehme y Mesa, 2006). Por otro lado, aún no hay pruebas suficientes de que mejore el trastorno a largo plazo con el consumo de estos fármacos (Förster, Boehme y Mesa, 2006) ni tampoco hay una base científica confiable que avale este tratamiento

(Uttal, 2001 en Pérez, 2009). Entre los psicofármacos más conocidos se encuentran el Ritalin, Concerta o Aradix, compuestos por un derivado de la anfetamina, llamado “metilfenidato”.

Además, hay una serie de efectos colaterales o adversos que provienen de la administración de fármacos tales como pérdida del apetito, insomnio, irritabilidad, tics, taquicardia, cefalea, dolor abdominal, temblor (Carrasco, 2009; López y García, 2006), pérdida de peso, aislamiento social, palpitaciones e hipertensión arterial, desencadenamiento de un síndrome de Tourett, cambios de conducta, aparición de fenómenos psicóticos (López y García, 2006). En relación a la conducta Carrasco (2009) señala el “efecto zombie”, el cual describe como “una inhibición excesiva de la conducta, en que el paciente parece actuar como un autómatas, con poca espontaneidad” (p.39).

Por otro lado, se ha indicado que el déficit atencional presenta una comorbilidad cercana al 60% con otros cuadros clínicos (MTA en Pinto, Förster, García, 2006), como por ejemplo depresión, ansiedad, problemas de aprendizaje, conducta disocial, etc. Y, por lo tanto, muchas veces se entrega un diagnóstico erróneo. De esta manera, la imprecisión en los límites del déficit de atención con otros cuadros es una de las causas posibles para que el diagnóstico de este síndrome haya llegado a ser “masivo e indiscriminado” (Mas, 2009). Lo que no es menor, en la medida que un mal diagnóstico incurre en un tratamiento equivocado.

En la actualidad, se han ido posicionado distintas posturas que tienen la intención de cuestionar y criticar la manera tradicional de pensar, diagnosticar y tratar el déficit atencional.

#### **4.2.3. Alternativas a la perspectiva médica del déficit atencional**

Las perspectivas alternativas incluyen el cuestionamiento del diagnóstico y tratamiento farmacológico hasta la negación de la categoría clínica del “déficit atencional”. Estos argumentos resultan complementarios, en la medida que refuerzan una visión social e interactiva de los procesos atencionales.

En relación al diagnóstico y etiquetación de la persona, se plantea que no es posible una asignación lineal de determinados niños a una categoría establecida, ya que cada persona presenta características particulares, de acuerdo a la construcción de su historia y

contexto social. En este sentido, se considera que la categoría es simplista y no recoge la complejidad de la persona, así como su problemática y su malestar (Bianco y Figueroa, 2008).

Además, la etiquetación de los niños bajo la categoría de “estudiante con déficit atencional” repercute en la configuración de la subjetividad del niño, en tanto “el diagnóstico invalida, rotula, desatiende el entorno, perpetúa la sintomatología, enseña modalidades poco propicias de resolución de problemas (pastilla), conduce a distorsiones identitarias en tanto el niño debe asumirse responsable único de su malestar” (Bianco y Figueroa, 2008, p.65). Además, el niño está en pleno despliegue de su desarrollo y, por tanto, manifestaciones que parecieran problemáticas en adultos, son esperables en la niñez.

Por otro lado, se plantea que más que un “déficit” de atención es posible verlo como un predominio de un tipo de atención alternativo (Campos, 2006). Armstrong (2012) apoya esta idea y señala que las personas que son diagnosticadas con déficit atencional “tienen una atención *errática* que les permite advertir muchas cosas en un corto período de tiempo, y una atención *cazadora* que puede aferrarse a algo de gran interés y permanecer analizándolo durante un largo período de tiempo” (p.49). Complementa esta información, aclarando que el “déficit atencional” es en relación a actividades que, por lo general, son rutinarias, aburridas e impuestas desde el exterior y que requieren de una atención sostenida o “centrada en la tarea”. Respecto a esto, Jensen (2010) realiza una comparación entre distintos factores (elección-obligación, relevante-irrelevante, comprometedor-pasivo) que influyen en la atención del aprendizaje y cómo estos se relacionan con la generación de motivación intrínseca o apatía hacia las actividades de aprendizaje. En el Cuadro 1 (Jensen, 2010, p.74) se presenta y clarifica la comparación entre los factores.

<b>Cuadro 1. Factores que influyen en la atención para el aprendizaje</b>	
☺ Aumenta la motivación intrínseca. Capta la atención durante 10 a 90 minutos	☹ Aumenta la apatía y el resentimiento. Capta la atención durante 10 minutos o menos
<b><i>Elección</i></b>	<b><i>Obligación</i></b>
VS	
Proporcionar elecciones: contenido, tiempo, compañeros de tareas, proyectos, proceso, entorno o recursos.	Dirigido al 100%, sin aportaciones del alumno, recursos limitados; por ejemplo: trabajar a solas.
<b><i>Relevante</i></b>	<b><i>Irrelevante</i></b>
VS	
Hacerlo personal: relacionarlo con la familia, la vecindad, la ciudad, fases de la vida, amor, salud, y así sucesivamente.	Impersonal, inútil, fuera de contexto y hecho sólo para superar una prueba.
<b><i>Comprometedor</i></b>	<b><i>Pasivo</i></b>
VS	
Hacerlo emocionante, energético; físico; utilizar directrices impuestas y presión de los compañeros.	Desconectado del mundo real, baja interacción, lectura, trabajo sentado, ver videos.

En relación al tratamiento por déficit atencional, Armstrong (2012) propone la construcción de “nichos” que sean favorables para la interacción con el entorno, como primera, medida antes de recurrir a la medicalización. La idea de nicho, en el caso de un niño que haya sido diagnosticado con “déficit atencional” corresponde a construir ambientes altamente estimulantes, que permitan crecer y desarrollarse en entornos dinámicos e interactivos en base al juego y a experiencias ricas en sensaciones.

Desde otra mirada, el Movimiento de Pobladores Sin Techo en conjunto con GETEP han cuestionado la existencia misma del déficit atencional, en la medida que tanto la categoría como el tratamiento tendrían a la base una estrategia de “control” –en términos de poder y homogeneización de las personas– por parte de las instituciones escolares y de salud, frente aquellos niños que se muestran diferentes (GETEP, 2010; Riquelme, 2011).

En el próximo apartado se presentan elementos relevantes para comprender la experiencia escolar desde la perspectiva de los participantes.

### **4.3. El relato de la experiencia escolar**

La descripción de la experiencia escolar se aborda desde dos perspectivas. En primer lugar, se desarrolla la idea de experiencia y su relación con el pensamiento narrativo. En segundo lugar, se señalan algunos elementos para entender el concepto de experiencia escolar propiamente tal.

#### **4.3.1. La experiencia toma forma de relato**

Los seres humanos van construyendo su mundo a través de la experiencia que van teniendo en sus vidas (White y Epston, 1993). Según la Real Académica Española (2001) se encuentra que la experiencia sería una “circunstancia o acontecimiento vivido por una persona” o el “hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo”.

Al respecto, hay autores (Bruner, 1990; White y Epston, 1993) que plantean la idea de que el humano va organizando sus recuerdos y experiencia de manera narrativa. En este sentido, White y Epston (1993) proponen que: “para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos, la experiencia debe “relatarse”, y que es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia” (p.27). Es decir que las personas van dando significado a su vida, en la medida que convierten aquello que han vivido en relatos. De esta manera, son estos mismos relatos elaborados los que van configurando la forma de relacionarse con y en la vida.

Asimismo, Bruner (1990) señala que la forma en que se cuenta la vida resulta comprensible para la persona misma y los demás, debido a que el ser humano participa de los sistemas simbólicos de la cultura, como por ejemplo, el lenguaje. Es decir, que los significados con los que el ser humano va comprendiendo su experiencia no son privados, sino que adoptan una forma pública y comunitaria. De esta manera, los significados que se construyen en torno a la experiencia, al ser mediados en la cultura, van guiando y controlando los actos individuales de cada uno.

Respecto al mundo escolar, las personas construirían “relato de relatos” influenciados por sistemas de cooperación, vínculos socio-afectivos, relaciones de poder y sistemas políticos, entre otros (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). Debido a esta naturaleza sociocultural de la experiencia, es que en el siguiente apartado se profundiza en estos aspectos de la experiencia escolar.

### 4.3.2. Experiencia escolar

La experiencia escolar puede vivirse de diversas maneras, según sean las condiciones de vida y las características particulares de cada institución educativa (Kessler, 2002). Entre los elementos que pueden incidir en la construcción de experiencias escolares se encuentran características sociales y culturales, las relaciones que se genera con compañeros y docentes, la forma en que la escuela ordena la vida cotidiana y cómo se afronta este ordenamiento (Rivas, 2010).

Por su parte, Dubet y Martuccelli (1998) definen la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p.79). Esta experiencia tiene una doble naturaleza: por un lado, una naturaleza asociada al proceso que cada ser humano tiene que realizar para dar sentido, coherencia y construir una identidad, sobre una realidad social que no conoce de antemano; por otro, una naturaleza que indica que la experiencia no pertenece a las personas, sino que son parte de los elementos que el sistema escolar impone.

Asimismo, la escuela como parte de la sociedad actual, configura no sólo la experiencia escolar, sino que también, y fundamentalmente, añade elementos de carácter político, cultural y social. En este mismo sentido, Rivas (et al. 2010) plantea que “el marco institucional, como cuerpo organizado histórica, social y políticamente, estructura modalidades de participación y de interacción y articula discursos educativos que en muchos casos operan como mandatos sociales “intocables” con una validez y legitimidad tan potentes que terminan por reforzar o debilitar las identidades personales” (p. 200). Esto resulta de particular interés para poder entender cómo los grupos de estudiantes mayormente excluidos son producto de cómo se organiza tanto la escuela como la sociedad en su conjunto.

A través de la presente revisión teórica, se pretendió dar a conocer algunos antecedentes relevantes sobre el tema de investigación. De esta manera, la perspectiva de la inclusión educativa ha intentado configurar un marco para pensar en las barreras que se encuentran en el medio y que dificultan el pleno aprendizaje y participación de quienes son diagnosticados con déficit atencional. Asimismo, la exploración realizada en torno al déficit atencional ha buscado poner en evidencia el predominio de un enfoque médico centrado en el diagnóstico y tratamiento, sin intervenir significativamente en el medio donde se desarrolla el estudiante. Finalmente, conceptualizar la experiencia escolar, ha permitido identificar elementos relevantes a partir de los cuales los participantes van construyendo y significando su historia en la escuela.

## **5. Marco Metodológico**

A continuación, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. En primer lugar, se justifica el enfoque metodológico desde el cual se ha abordado el problema de investigación. En el segundo apartado, se describe el proceso de contacto con los participantes y algunas características de éstos. En una tercera instancia, se explicitan las técnicas y procedimientos de producción de datos. En cuarto lugar, se detalla el procedimiento de análisis que se llevó a cabo, presentando además, los ejes de análisis para dar cuenta de cada uno de los objetivos específicos de la investigación. Finalmente, se hace referencia a las consideraciones éticas del estudio.

### **5.1. Justificación de la metodología**

El presente estudio está enfocado en comprender la experiencia escolar de jóvenes que han sido diagnosticados con déficit de atención, por lo que se ha optado por el uso de la metodología cualitativa. La metodología cualitativa busca recoger las experiencias de los participantes, permitiendo a la vez, comprender aspectos subjetivos y sociales sobre un fenómeno o un acontecimiento (Fernández, 2006; Flick, 2004).

En esta investigación se considera el enfoque biográfico-narrativo, pues permite tener un reflejo de cómo se construye el sujeto en relación a otros personajes y a sí mismo; las relaciones que establece con ellos; el sentido de por qué actúan de tal manera; y, la descripción del contexto y las interrelaciones con éste (Bertaux, 2005). Es así como cada variación en el relato –énfasis, juicios de valor– que surgen con la aparición de los distintos recuerdos, se relaciona con la manera en cómo cada uno ordena su experiencia, otorgándoles un significado acorde a la percepción global de la propia vida (Sanz, 2005).

En el caso de las narraciones, además de poder acceder al contexto sociocultural de quienes relatan una historia, es posible adentrarse en el conocimiento tanto de las acciones como de los efectos que tiene el poder y el discurso hegemónico en las vidas y las relaciones de las personas (White y Epston, 1993). Bruner al respecto señala: “la sociedad construye para imponer una versión determinada de lo que constituye la realidad. Son significados culturales que guían y controlan nuestros actos individuales” (Bruner, 1990, p.52).

Asimismo, cada vez más se utilizan la investigación narrativa para estudiar la experiencia educativa. Esto porque los humanos son seres contadores de historias, organismos que viven vidas relatadas tanto individual como socialmente. De esta manera, estudiar la experiencia por medio de narrativa es indagar en la forma en que los humanos experimentan el mundo (Connelly y Clandinin, 2008).

## **5.2. Participantes**

Las características iniciales que se consideraron para conformar el grupo de participantes, fueron: (a) haber sido diagnosticado con déficit de atención con o sin hiperactividad/impulsividad durante la enseñanza básica; (b) haber terminado el período de enseñanza básica.

Encontrar a participantes que cumplieran con estas características no fue una tarea fácil. En primer lugar, no existe un lugar determinado donde encontrar a estos estudiantes. Y sí los hay, por ejemplo, si se considera a las escuelas, es difícil que éstas entreguen información referida a los diagnósticos de sus estudiantes, por tratarse de información de carácter confidencial. Por lo que se tuvo que recurrir a contactos y redes personales. Sin embargo, por lo general sucedía que estos contactos (en su mayoría psicólogos) recomendaban a niños que cursaban segundo, tercero, cuarto, quinto básico; es decir, estudiantes que no cumplían el criterio de haber terminado el período de enseñanza básica.

Luego de aproximadamente seis meses de búsqueda y de establecer conversaciones con informantes claves en algunas instituciones escolares, se concretó el contacto con los dos primeros participantes: Tomás y Ramón. Ambos estudiantes realizaron su enseñanza básica en colegios municipales de la zona suroeste de la Región Metropolitana y, actualmente, los dos se encuentran en uno de los liceos de esta misma localidad. El contacto con estos estudiantes se realizó por medio del psicólogo del Proyecto de integración del Liceo.

Posteriormente, se contactó a las dos mujeres que participan de este estudio: Mónica y Alejandra. Ellas desde primero básico hasta la actualidad han asistido a un colegio católico, particular subvencionado de la ciudad de Santiago. El contacto se estableció por medio de una de las psicólogas que trabaja en el colegio.

Finalmente, el último en participar en esta investigación es Juan, quien ha cursado su enseñanza básica y media en un colegio privado, también ubicado en la ciudad de Santiago. El contacto con Juan se realiza por medio de un estudiante de pedagogía en música que había realizado una de sus prácticas profesionales en el colegio.

Una mayor caracterización de los participantes se encuentra en el capítulo de resultados, ya que responde al primer objetivo específico de investigación.

Los casos que aquí se presentan han sido escogidos, principalmente, con un criterio de accesibilidad (Valles 1999) o conveniencia (Flick, 2004). Es decir, que se seleccionaron “aquellos casos que son los de más fácil acceso en determinadas condiciones” (Flick, 2004, p.84).

### **5.3. Técnicas y procedimiento de producción de datos**

Para proceder a la producción de datos de la experiencia escolar de los participantes del estudio se planificaron tres encuentros con cada uno.

En el primer encuentro se explicó al participante las características y el objetivo de la investigación, se aclaró que la participación es voluntaria y se entregó la carta de consentimiento que debía firmar uno de los padres y la carta de asentimiento que debía firmar el estudiante. También se recogen expectativas, impresiones y dudas que tengan sobre el estudio o la problemática que aquí se aborda.

Luego se realizaron las dos sesiones de entrevista, a excepción de Mónica, con quien se trabajó en tres sesiones, ya que durante la segunda entrevista ella se tuvo que retirar. Cada sesión de entrevista, duró entre 45 y 60 minutos y se registró mediante una grabadora de audio. Posteriormente, dichas grabaciones fueron transcritas.

Durante el segundo encuentro, se utilizó como técnica de producción de datos la entrevista biográfica-narrativa. Esta puede ser entendida como una técnica que consiste en: “reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (...) en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta “coproducción”” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.159). Principalmente, son tres los elementos que se tuvieron en cuenta al momento de realizar la entrevista: (a) dar libertad a los entrevistados para que cuenten su historia; (b) la

profundización sobre algún tema y/o intervenciones concretas o estructurantes; (c) y contar con una pregunta generadora, la cual debe estimular y enfocar la narración hacia la temática que se está investigando (Flick, 2004). Además, se elaboró un guión de temas en base a la bibliografía revisada (ver anexo N°1).

Tras la realización de la primera entrevista, se analizó la información y se construyó un guion de temas para la entrevista focalizada que se realizó en la tercera sesión. La entrevista focalizada buscó ahondar en aspectos que permitieran complementar la información ya obtenida, evitando que los datos se quedaran en un “nivel de declaraciones generales” (Flick, 2004, p.91). Para elaborar el guion con los temas, se consideraron tanto los temas derivados de la revisión bibliográfica como los datos que emergieron desde la primera entrevista, por lo que el guion fue distinto para cada participante. Además, a los participantes se les entregó la transcripción de la primera entrevista para que ellos también tuvieran la posibilidad de señalar aspectos que les gustaría profundizar en el siguiente encuentro. De esta manera, en el tercer encuentro, antes de comenzar la segunda entrevista se les invita a que cuenten apreciaciones generales y temas en los que quisieran profundizar.

Durante la entrevista focalizada se utilizaron, además, extractos de la primera entrevista realizada con el objetivo de facilitar el recuerdo de los participantes. También para facilitar el recuerdo de la experiencia escolar en los participantes, se les propuso que construyan un ‘biograma’ (ver anexo N°2), el cual permite realizar una evaluación y un “mapa” de los momentos más significativos de su experiencia escolar, valorándolos en relación al impacto que tienen en el momento actual de la persona (García, 2011). Se les presentó y entregó el formato de biograma al final de la primera sesión, para que llegaran con éste al segundo encuentro. No obstante, sólo Mónica y Alejandra realizaron esta tarea y, en consecuencia, solamente con ellas se utilizó el biograma como herramienta para facilitar la producción de los datos.

Cabe mencionar que tanto la entrevista biográfica-narrativa como la entrevista focalizada (utilizadas en la presente investigación) corresponden a tipos de entrevista en profundidad (Canales, 2006). Por lo tanto, su aplicación considera las características de apertura y flexibilidad que ayudan a establecer un “juego de lenguaje del tipo pregunta-respuesta más cercano a la forma-conversación que a la forma-interrogatorio” (Canales,

2006, p.222).

Por otro lado, se ha trabajado con herramientas complementarias a las entrevistas como, por ejemplo, el “diario del investigador” y de un documento denominado “notas del transcriptor”. En el diario del investigador (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001), fue quedando registro de la reconstrucción activa que realizaba la investigadora en relación a cada participante y al proceso y situación de entrevista desde el momento en que se inició el contacto con cada participante. Las “notas del transcriptor” son un documento de trabajo que permite recoger una apreciación externa y complementaria a la de la investigadora, sobre la situación de entrevista (Cornejo, Besoán y Mendoza, 2011). De esta manera, a cada transcriptor, además de la escritura del audio de grabación se les solicita que completen un documento que reporta información sobre la dinámica de la entrevista. Los aspectos que se consideran son los siguientes: (a) experiencia de transcripción; (b) dinámica de la entrevista; (c) sugerencias para el próximo encuentro (en el caso de la primera entrevista).

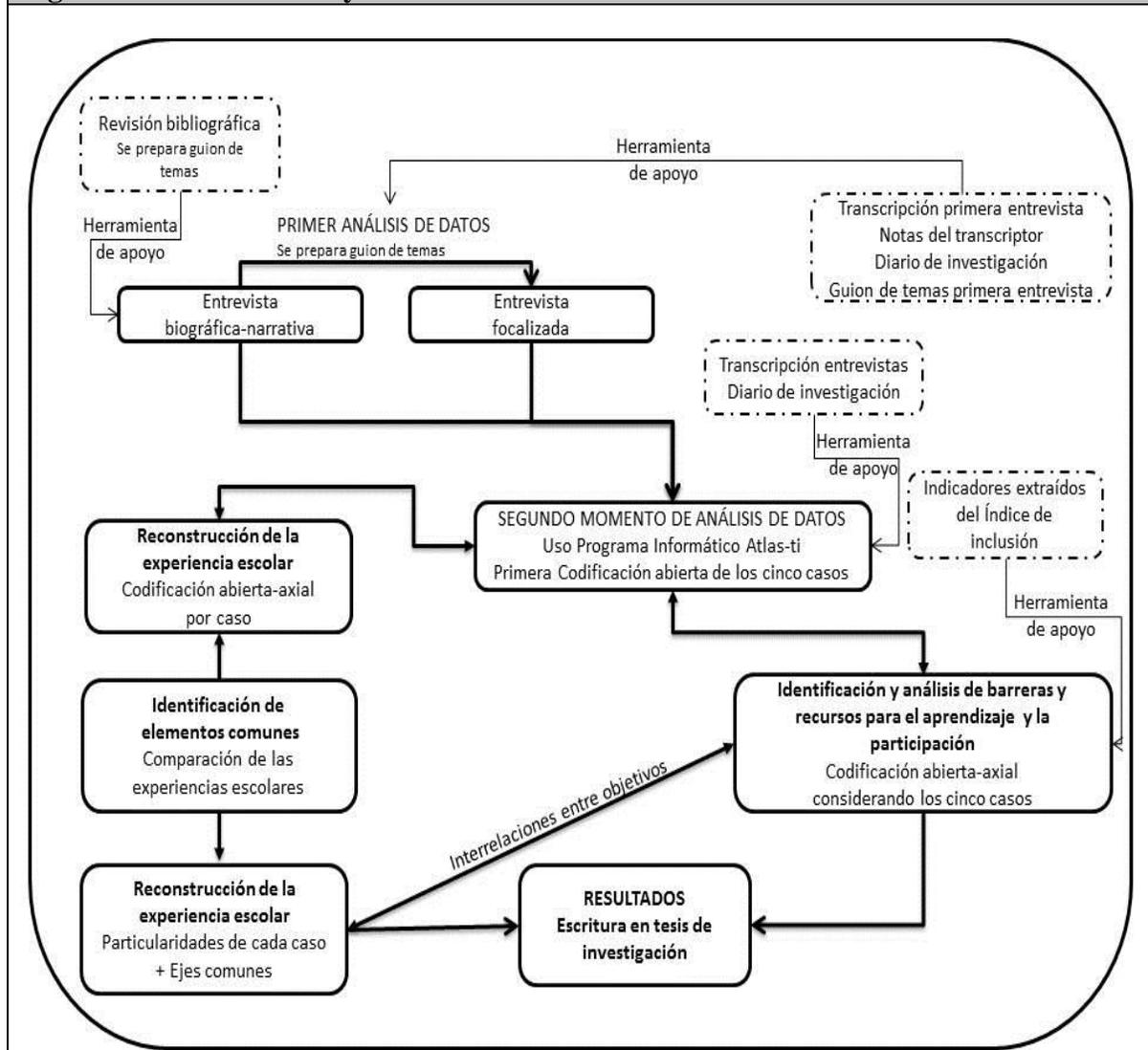
La aplicación de técnicas de producción de datos no se realizó en un contexto aislado. La construcción de las narraciones es inseparable de las condiciones en las que es producida (Denzin, 2001 en Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). De esta manera, es posible identificar algunas condiciones de producción de los datos que, según Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), pueden comprender elementos materiales y contextuales, entre otros. En este sentido, cabe mencionar que las entrevistas se realizaron en distintos contextos, influyendo diferentes factores en su realización. En el caso de Tomás y Ramón las entrevistas se realizaron en uno de los comedores del liceo donde éstos estudiaban, por lo que a veces el proceso de entrevista se veía interrumpido por la entrada de algunos miembros de la escuela. En el caso de Mónica y Alejandra, la psicóloga del colegio facilitó un pequeño cuarto. Si bien fue un lugar aislado donde no entraban otras personas hubo ciertos problemas con el ruido, particularmente, en las entrevistas de Alejandra. Esto debido a que una de las entrevistas coincidió con un taller en el laboratorio que estaba contiguo y la otra se superpuso con el tiempo del recreo de las estudiantes. En el caso de Juan, las entrevistas se realizaron fuera del establecimiento educacional en dependencias de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Las oficinas utilizadas permitieron aislar de buena manera el ruido y la intromisión de otras personas en la situación de entrevista.

## 5.4. Análisis de datos

El análisis de los datos ha sido un proceso cíclico de lectura, identificación de datos relevantes, discusión, escritura y re-lectura de la información. Para la codificación y categorización de los datos se consideró la propuesta que emerge desde la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). De esta manera, para conceptualizar los datos se procedió tanto a una codificación abierta como axial de la información (Strauss y Corbin, 2002). Por otro lado, una herramienta que sirvió de apoyo al análisis, sobre todo, al momento de contextualizar y relacionar los datos obtenidos fue el diario del investigador.

La figura 1 tiene el propósito de ilustrar gráficamente el procedimiento de análisis en sus distintas etapas.

**Figura 1. Procedimiento y herramientas utilizadas en el análisis**



Tal como se aprecia en la Figura 1, un primer análisis de la información se realizó tras la realización de la entrevista biográfico-narrativa. De esta manera, se efectuó una primera codificación de los datos. Luego, se contrastaron los datos emergidos con los temas considerados en el guion de temas y se estableció qué aspectos no fueron abordados lo suficiente. Asimismo, se analizó qué aspectos de la historia contada faltaron profundizar o quedaron confusos. En esta primera etapa, se considera tanto la perspectiva de la investigadora como los datos obtenidos del documento notas del transcriptor.

Posterior a la realización de las entrevistas biográfico-narrativa y focalizada, se procedió a la lectura de toda la información obtenida. Luego, se realizó un proceso de codificación abierta, a todas las entrevistas, utilizando el programa informático Atlas-ti.

Tras el proceso de codificación abierta se comenzó el análisis de la experiencia escolar de cada participante. El análisis de la experiencia escolar<sup>2</sup> comenzó a partir de la codificación abierta realizada y la relectura de los datos, pero esta vez caso por caso. Luego, se vuelen a analizar los datos estableciendo relaciones entre los códigos (codificación axial). De esta manera, en un primer momento, para la reconstrucción de cada historia se generaron categorías a partir de las particularidades de cada caso.

No obstante, tras el análisis de los cinco casos se identificaron elementos comunes entre las historias y se establecieron cuatro ejes de análisis: acontecimientos relevantes de la experiencia escolar; relaciones en la escuela; dificultades en la escuela; e, intereses y habilidades. De esta manera, se vuelven a analizar los casos considerando tanto las particularidades de cada caso como los ejes comunes. El primer eje *acontecimientos relevantes de la experiencia escolar* presenta aquellos momentos críticos de la experiencia escolar de cada participante. El segundo eje *relaciones en la escuela* describe elementos asociados a los vínculos relevantes que se establecen tanto con profesores como con compañeros. El tercer eje *dificultades en la escuela* desarrolla, principalmente, las problemáticas que presentan los estudiantes en relación a aspectos como la desatención, inquietud e impulsividad. El cuarto eje *intereses y habilidades* da a conocer características positivas de los estudiantes que, por lo general, no son valorados en el contexto de la sala de clases. Sólo en el caso de Mónica, no se desarrolla como categoría propiamente tal, las

---

<sup>2</sup> Para facilitar la lectura se utilizará el concepto de “caso” para referirse al relato de la experiencia escolar de cada participante.

relaciones que ésta establece en la escuela, ya que los aspectos que aquí se abordan se van integrando a otro de los ejes de análisis como, por ejemplo, las dificultades que presentaba Mónica en el contexto escolar.

Otro de los momentos del análisis es la generación de códigos, sub-categorías y categorías en el marco de los objetivos específicos 2 y 3. Para dar respuesta a estos objetivos, se consideró la totalidad de las entrevistas, realizando un análisis transversal de la información obtenida. Cabe mencionar que a través de este análisis transversal de la información, no se pretende llegar a generalizaciones sino que establecer ciertas similitudes y contrastes que permitan responder a la pregunta de investigación.

En un primer momento, y considerando el marco teórico de la investigación, se consideraron los siguientes ejes de análisis: relaciones con los profesores; relaciones con los compañeros y relaciones familiares. Tras la codificación y análisis de la información se establecieron categorías distintas para barreras y recursos. En el Cuadro 2 se explicitan las categorías utilizadas para cada uno de estos aspectos.

<b>Cuadro 2. Categorías de análisis para barreras y recursos</b>	
<b>Barreras</b>	<b>Recursos</b>
1. Interacción profesor-estudiante. <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Metodologías expositivas de enseñanza</li> <li>b. Falta de pertinencia de los contenidos que se trabajan en la sala de clases</li> <li>c. Prácticas de evaluación acreditativas y poco flexibles</li> </ul> 2. Relaciones conflictivas con los compañeros. 3. Perspectiva médica del diagnóstico y tratamiento del déficit atencional.	1. Relaciones profesor-estudiante como recurso para el aprendizaje y la participación 2. Los compañeros como recurso para el aprendizaje y la participación 3. Propuestas e ideas de los estudiantes en relación a la educación y a la escuela.

Cabe mencionar que una barrera o un recurso no es una entidad aislada y que está en permanente contacto e intercambio con otros elementos del contexto. Es por esto que, por ejemplo, tanto la interacción profesor-estudiantes como las interacciones que se dan entre compañeros de curso pueden constituirse en barrera o recurso, dependiendo del tipo de interrelación que se dé. De esta manera, tras las relaciones que se fueron construyendo entre los datos y para explicar con mayor precisión la categoría *interacción profesor-estudiante* como barrera para el aprendizaje y la participación, se establecieron tres subcategorías: metodologías de enseñanza, contenidos que se enseñan en la sala de clases y metodologías de evaluación. En el caso de los recursos, tanto para la categoría *relación profesor-estudiante* como para la categoría *relaciones entre compañeros*, se considera principalmente la dimensión afectiva de las relaciones.

Por otro lado, tras el análisis de la información, tanto el diagnóstico como el tratamiento del déficit atencional operan como una barrera para el aprendizaje y la participación. Esto, en la medida, en que tanto los estudiantes como los profesores, encuentran en el diagnóstico una justificación a las dificultades que presentan los estudiantes en la sala de clases y no cuestionan ni modifican, significativamente, el contexto al que están asociadas estas dificultades. Lo mismo sucede con el tratamiento, principalmente centrado en compensar el déficit que muestra el estudiante.

Para la construcción de las categorías de las barreras y los recursos para el aprendizaje y la participación se utilizaron las relaciones establecidas entre los distintos códigos (que fueron apareciendo a partir del análisis de los datos) y algunos de los indicadores que establecen Booth y Ainscow (2000) en el “Índice de inclusión” (ver anexo N°3 para conocer los indicadores utilizados).

Además, desde los datos analizados se obtuvo algunas propuestas e ideas que emergieron desde las narraciones de los estudiantes y que al ser implementadas o consideradas en las escuelas podrían, eventualmente, convertirse en un recurso o apoyo para el aprendizaje y la participación.

Ahora bien, tanto para la reconstrucción de la experiencia escolar de los participantes como para la identificación y análisis de barreras y recursos para el aprendizaje de participación, se tomaron dos decisiones relevantes. En primer lugar, a pesar de que en un principio, tras la revisión bibliográfica, se consideró como perspectiva

de análisis la participación de las familias, se optó por no desarrollar una categoría que diera cuenta de estos aspectos. Esto debido a que, tras una primera fase de análisis, se decidió poner el foco en la responsabilidad que tiene la escuela en la educación de niños y jóvenes y, cómo en este escenario escolar, se encuentran tanto barreras y recursos para el aprendizaje y la participación.

En segundo lugar, durante el análisis, emergieron datos que daban cuenta de habilidades e intereses de los participantes. Por lo general, los entrevistados abordaron estas temáticas en relación a actividades que realizaban fuera de la sala de clases. Esta información ha resultado pertinente de incluir en el análisis, en la medida que, por un lado, informa sobre la vida de los participantes en otros contextos de aprendizaje y, por otro, ha permitido realizar un contraste entre las habilidades e intereses de los participantes con los contenidos y metodologías de enseñanza de las escuelas a las que han asistido.

En el desarrollo del texto que presenta los resultados se van insertando citas que ejemplifican o ilustran las categorías conceptuales generadas. Para presentar las citas se utiliza el siguiente formato de identificación: (nombre del participante, número de entrevista, número de inicio del párrafo).

## **5.5. Consideraciones éticas**

Tal como se mencionó en el apartado de *Técnicas y procedimiento de producción de datos*, antes de realizar las entrevistas y con el fin de garantizar la confidencialidad de los participantes, se les informó en el primer encuentro sobre los objetivos e implicancias de la investigación. Asimismo, se les ofreció la posibilidad de realizar preguntas y que plantearan dudas e impresiones de su participación en este proceso.

Además, se les entregó una carta de consentimiento, la cual firmaron voluntariamente (ver modelo de carta de asentimiento en anexo N°4). Por ser los participantes menores de edad se incluyó una carta de consentimiento informado a los padres o tutores del estudiante involucrado (ver modelo de carta de consentimiento ver anexo N°5).

Asimismo, al jefe de la unidad técnico-pedagógica del liceo al que asisten Tomás y

Ramón como al director del colegio de Alejandra e Mónica se les informó de los objetivos de la investigación. De esta manera, para que autorizaran tanto el trabajo con los estudiantes como el uso de las dependencias del establecimiento, se les informó sobre las implicancias de la investigación. Tanto al jefe de UTP como al director se les entregó una carta de autorización, la cual fue firmada voluntariamente (ver modelo de carta de autorización ver anexo N°6).

Por otro lado, al presentar la información, se han modificado los nombres de los participantes con el objetivo de hacer cumplir el contrato de confidencialidad que se ha establecido con cada uno de ellos.

## **6. Resultados**

En el siguiente apartado se exponen los principales resultados que emergieron desde el análisis de los datos. La información ha sido ordenada según objetivos. Por lo que, en un primer momento se presenta la reconstrucción de la experiencia escolar de cada participante. Luego, se plantean las principales barreras para el aprendizaje y participación que surgieron desde el análisis de la información. Finalmente, se exponen los apoyos y recursos para el aprendizaje y la participación más relevantes que se identificaron en las narraciones de los estudiantes.

### **6.1. Objetivo 1. Reconstrucción de la experiencia escolar**

A continuación, se presenta la reconstrucción de la experiencia escolar de cada participante de la investigación. En un primer momento, se exponen las características generales del entrevistado o entrevistada. Se consideran datos como la edad, con quién vive el participante y algunos aspectos que destacan de los relatos. Luego se desarrollan los ejes de análisis para cada caso: acontecimientos relevantes de la experiencia escolar, relaciones en la escuela, dificultades en la escuela, e intereses y habilidades.

#### **6.1.1 Tomás**

##### ***6.1.1.1. Características generales***

Tomás es un joven de 16 años y, actualmente, cursa primero medio en un Liceo de una comuna en las afueras de Santiago. Vive con su madre, sus hermanos y su padrastro. Sus padres se separaron cuando él cursaba quinto año básico. Tiene una hija de aproximadamente 2 años y señala que con la mamá de su hija mantiene una mala relación.

Durante la entrevista se da a conocer como un joven alegre y versátil, contando acerca de las distintas actividades que realiza. Asimismo, la narración de su relato es más intensa cuando habla de actividades que realiza fuera de la escuela, desviándose en varias ocasiones a hablar de estas situaciones, en lugar de su trayectoria escolar.

Tomás manifiesta interés por el deporte y el baile, y ha alcanzado importantes logros en este último. Además, desde hace algunos años participa como miembro del cuerpo de bomberos de su comuna. De esta manera, expresa:

“Lo que más me gusta hacer es pasar el tiempo en la institución donde pertenezco, estudiar también ahora... estar con mi hija y varias cosas, jugar a la pelota, hacer deporte, algunas cosas así que son las cosas que a mí me importan en estos momentos” (Tomás, Entrevista 1, 40).

Por otro lado, al preguntarle por sus características positivas, le cuesta encontrar respuestas, desviándose rápidamente a un perfil de ‘un cabro malo’, describiéndose como alguien que “le gusta andar haciendo desorden en la calle, bueno pa’ fumar marihuana, bueno pa’ tomar, y estar con amigos” (Tomás, Entrevista 2, 1344). En este sentido, menciona, además, que reacciona impulsivamente ante ciertas situaciones, pero que es algo que tiene que ver más con el tipo de crianza. En sus palabras:

“Siempre me han dicho cuenta hasta diez. Si me están molestando, trato de respirar, no les hago caso. Me pongo a escuchar música para no prestar atención, porque si me siguen molestando yo reacciono mal (...) es como de familia” (Tomás, Entrevista 1, 1108).

No obstante, ante cierta insistencia para que reconozca y exprese alguna característica positiva, logra describirse como “una persona alegre” (Tomás, Entrevista 1, 40) y “que le gusta ayudar a las personas” (Tomás, Entrevista 2, 1298).

#### ***6.1.1.2. Acontecimientos relevantes de la experiencia escolar***

A lo largo de su historia escolar, Tomás ha presentado bajo rendimiento académico y problemas de comportamiento. En relación a su desempeño ocupa expresiones como: “me siento como tonto” (Tomás, Entrevista 1, 605) y “a’onde era durito de cabeza” (Tomás, Entrevista 1, 971). Ha repetido de curso en dos ocasiones: primero y quinto básico. En primero básico ya comenzó a tener problemas en la escuela. Tomás relata:

“Me gustaba, me gustaba pegarle a los compañeros. Los molestaba, era molesto, no me sentaba, pasaba parado... y como que por eso me retaban

caleta, me echaban pa' afuera y después le contaba a mi papá y como era un angelito pa' mi taita (risas) me iba a apoyar al colegio”.

En este sentido, primero básico fue complicado para él, tenía dificultades para aprender las materias, se comportaba de manera disruptiva y había establecido un vínculo negativo con su profesor jefe: “El viejo era como fome... Entonces no le gustaba que hiciera cosas yo. Me echaba pa' afuera...”. (Tomás, Entrevista 1, 221).

En relación a estos factores, su padre decide retirarlo de la escuela y Tomás repite primero básico. Volvió a integrarse a la escuela el año siguiente. Su profesor jefe cambió y tuvo la ‘fortuna’ de encontrarse con una profesora que lo apoyó: “Ella fue como mi apoyo fundamental para salir adelante en la básica” (Tomás, Entrevista1, 381). Al preguntarle por los apoyos que le entregaba la profesora, Tomás rescata, sobre todo, el afecto:

“No sé po’”, me ayudaba hacer cosas, me tiraba pa’ arriba, de repente yo estaba achaca’o y no quería nada y ella me decía ‘no po’ mi’jo, haga las cosas, tire pa’ arriba y ahí me daba el ánimo y eso siempre se lo he agradecido” (Tomás, Entrevista 1, 366).

No obstante, en quinto año básico volvió a repetir de curso, esta vez por baja asistencia. En la primera entrevista menciona que “no me daban ganas de levantarme” (Tomás, Entrevista 1, 361). Al profundizar, en la segunda entrevista, señala que dejaba mucho de lado al colegio y que prefería salir con sus amigos. En sus palabras: “estaba como descarrilado, se puede decir” (Tomás, Entrevista 2, 108).

A pesar de que siempre ha presentado dificultades en la escuela, es en sexto básico cuando se le realizó una primera evaluación, cuyo diagnóstico fue de déficit atencional:

“El [psicólogo] me dijo ‘si flaco tú tení’ una cuestión que se llama déficit atencional’ y me explicó todo y yo dije ‘fome igual’, ‘no, ¿pero cómo lo encontrái’? (...) y yo dije ‘no po’, no sé qué decir con palabras, porque igual soy medio tonto pa’ esas cosas, lo que es la matemática soy estúpido’, pero le dije ‘no si yo igual me encuentro con déficit atencional’” (Tomás, Entrevista 2, 948).

Al llegar a séptimo básico, la directora de la escuela le propuso a él y a sus padres que realizara séptimo y octavo básico durante un mismo año. Esto consistió en que Tomás iba a la sala de octavo decía ‘presente’ y se iba a la sala de séptimo año. Tomás nunca revisó contenidos del octavo año.

“Sí po’, le preguntó a mi, a mi papá y a mi mamá, pero nosotros pensábamos que iba ser distinto po’. Que me iban a pasar de octavo, pa’ ahí después ver si entendía la materia, o cosas así... pero no fue así po’. De, de séptimo a octavo, o sea de séptimo a primero medio me pasaron al tiro” (Tomás, Entrevista 1, 131).

A pesar de que esta situación no se logra explicar de mejor manera durante las entrevistas, Tomás, señala que este hito es un elemento relevante para explicar sus dificultades actuales, en primero medio:

“¿Y cómo lo ves tú eso? Muy...me ha costado, difícil porque no... llegué como en blanco a primero medio, no entendía nada de la materia. ¿O sea más como que te perjudicó eso? Sí. En vez de que me fuera bien, me perjudicó más...” (Tomás, Entrevista, 119).

Por otro lado, y pensando en el futuro, a Tomás le gustaría estudiar ingeniería en informática y, en paralelo, estudiar en alguna academia de baile. Ve como “fome” que el Liceo al que asiste actualmente no tenga especialidades técnicas y, debido a su bajo rendimiento y períodos de ausencia de este año académico, está pensando en retirarse y cambiarse a un colegio que sea técnico-profesional.

### **6.1.1.3. Relaciones en la escuela**

Al inicio de su trayectoria escolar, Tomás señala que reaccionaba agresivamente si lo molestaban sus compañeros. Pero, que al ir creciendo, fue cambiando su actitud y, por lo tanto, también mejoraron sus relaciones:

“Si po’, como que si molestaban, yo les pegaba al tiro, de inmediato. Pero después eso fue cambiando sí. Fui calmándome más. Y ahí ya después, de cuando... como de sexto a octavo, ya me llevé súper bien con mis compañeros.

Era, era, era amistoso, me gustaba estar con mis compañeros. Me invitaban a salir o yo los invitaba a salir” (Tomás, Entrevista 1, 237).

No obstante, a pesar de sus reacciones más impulsivas, cuenta que siempre tuvo buenas relaciones con sus compañeros. Asimismo, describe que le gustaba ayudar a las compañeras y que con los compañeros jugaba:

“Sí, igual [las relaciones] eran buenas, más con las mujeres sí, porque me gusta estar... si una mujer tiene un problema, ayudarla. No me gusta verlas sufrir a las mujeres, como se dice. Entonces, era más con, con las mujeres porque con los chiquillos no, porque con ellos jugaba a la pelota, nos poníamos a lesear, jugábamos a las peleas de repente, con guantes de boxeo, nos poníamos a boxear ahí en el patio del colegio, pero todo bien...” (Tomás, Entrevista 1, 307).

Actualmente, en el liceo Tomás no se siente a gusto debido al mal ambiente que existe: muchas peleas y rivalidades. No obstante, valora las relaciones que ha establecido con dos de sus compañeros, quienes además, lo ayudan en sus tareas escolares: “los chiquillos me ayudan po’, yo les digo ‘oye explícame esto’ y los cabros me dicen ‘no hueón, estai mal’, me dicen ‘estas hueás se hacen así’” (Tomás, Entrevista 1, 605).

Tal como se mencionó anteriormente, Tomás tuvo problemas con el primer profesor jefe que tuvo al ingresar a la escuela. Sin embargo, con los demás docentes parecía tener buenas relaciones: “todos me querían, aparte los otros profes ¿Sí? Porque adonde era cariñoso con ellos también... les *hacía la pata* de repente para que me ayudaran, pero no... la mayoría me tenía buena” (Tomás, Entrevista 1, 329).

#### **6.1.1.4. Dificultades en la escuela: aburrimiento, inquietud y desatención**

En clases, Tomás señala que se aburre ya que éstas son “fomes” y los profesores “hablan mucho”. En este sentido, por ejemplo, al explicar los docentes ejercicios muy largos, Tomás va perdiendo atención en lo que se está realizando. Por esto mismo también, muchas veces ha preferido irse para otro lado en vez de haber asistido al liceo. No obstante,

señala al respecto: “si yo quisiera poner atención estaría atento a lo que están diciendo, pero si no, me da lo mismo” (Tomás, Entrevista 2, 1050).

A lo largo de su trayectoria escolar, ha tenido muchas anotaciones negativas y los profesores lo han expulsado constantemente de la sala de clases: “los profesores de repente me echaban pa’ afuera me decían que no me querían en su clase y que me fuera”. En este sentido, Tomás se identifica como “medio maldadoso” (Tomás, Entrevista 1, 237) e inquieto (Tomás, Entrevista 1, 464).

Por otro lado, y además, a Tomás no le gusta el silencio y/o que estén todos callados:

“Como que siento algo raro cuando están todos callados así... me gusta hablar, hablar con los que están en la sala, pero cuando se quedan callado’ ‘ahhhh, la hue’a latera’, nadie hablando, parece velorio de repente. *Te gusta más conversar, el ruido*. Sí, estar callado ni un brillo y no me estoy quieto nunca tampoco, tengo que estar haciendo algo”.

En relación al déficit atencional, tal como se menciona anteriormente, Tomás fue diagnosticado en sexto año básico. Ese mismo año ingresó a un grupo de apoyo psicopedagógico y psicológico. Además, recuerda que le dieron unas pastillas, las cuales le causaban molestias, ya que se mareaba frecuentemente:

“Era como que me tomaba la pastilla en la mañana y me sentía igual así, no me hacían nada y después yo le expliqué a la señorita allá, y le dije que las pastillas que ella me había dado no me hacían nada. Y después me dio así unas cápsulas tan grandes y yo me las tomaba y quedaba así como, como volado, como así parece... Y esas ya, con esa ponía más atención porque como que me quedaba así como pegado en los profes”.

Tomás complementa esta narración, señalando que los profesores pensaban que llegaba “volado” a clases, refiriéndose a los efectos del consumo de marihuana. Tomás se mareaba en clases y sus compañeros tenían que ayudarlo a pararse de su asiento:

“Me mareaba, no podía ni pararme de la... si tenía como, les decía a los chiquillos cuando tocaban para el recreo, les decía ‘ayúdame a pararme’ les decía. *¿En serio?* Sí, porque me mareaban caleta, pero ponía harta atención y aprendía todo. Me servían. Y después [el médico a cargo del tratamiento] una vez me preguntó ‘¿te sirven las pas...?’ ‘Sí po, pero son muy fuertes’ le dije ‘no tiene unas más... más suaves’, les decía yo y ahí se reían conmigo” (Tomás, Entrevista 1, 437).

En relación al tratamiento, Tomás valora de manera contradictoria los resultados de la medicación. En la primera entrevista, señala que tras el consumo de los fármacos: “ahí puse más atención. Aparte que yo era medio despistado a donde veía una mosca, quedaba pegado en la mosca... y con esas pastillas después, me sirvieron hartito” (Tomás, Entrevista 1, 50). Mientras que en la segunda entrevista, menciona que no continuó asistiendo a los controles y que decidió dejar de tomar los medicamentos: “dije: ‘para qué voy a seguir tomando si no me hacen na’, así que ahí ya no fui más (...) Quedaba más mareado que la cresta, pero no me servían de na (...) Quedabai’ como en otro lado. Bacán po’, la sensación bacán. Pero después ya no, me aburrí, así que no me las tomé más. Después las boté, me quedó como un sobre entero, las boté” (Tomás, Entrevista 2, 1110).

#### **6.1.1.5. Sus intereses y habilidades: bomberos, el baile y el deporte**

Tomás hace siete años que pertenece al cuerpo de bomberos. Es uno los espacios donde se ha sentido más acogido. De esta manera, por ejemplo, al realizar una comparación entre el Liceo y la participación en bomberos, expresa: “...acá [en el liceo] nos tratamos mal de repente, nos tiramos garabatos y, allá [en bomberos] no po’. Allá, todo es tranquilo como que somos una familia, nos apoyamos entre nosotros mismos, es mejor que... a mí me gustaría estar más allá” (Tomás, Entrevista, 2, 232).

Tomás señala que participando en bomberos ha tenido distintos aprendizajes, tanto a través de cursos como en cuanto a lo que le van enseñando sus pares de la institución:

“*¿Qué cosas aprendes en bomberos?* Todo lo que es tratado a bomberos, porque igual hay profesores que si uno les pide ayuda ellos te pueden ayudar (Tomás, Entrevista 2, 260)” “*¿Qué te toca hacer ahí?* Uh, me ha tocado hacer

de todo ahí. Lo que es lavar carro, lavar loza, hacer almuerzo, hacer las camas, hacer... De todo, que nos vamos turnando también las cosas. Igual hay cursos que enseñan cursos de rescate vehicular, cursos de todo... yo voy hacer el curso de paramédico... y varias cosas que hay... hay esta cuestión de cómo se llama de... ventilación. Hay cursos de todo” (Tomás, Entrevista 1, 869).

Es posible observar durante la realización de las entrevistas que al hablar de su participación en bomberos, Tomás manifiesta una fuerte motivación y valora los aprendizajes desarrollados. En esta institución está motivado cuando ha estado aprendiendo.

Por otro lado, desde su niñez que tiene interés por el baile, especializándose en la cueca y quedando en varias oportunidades dentro de los primeros lugares en campeonatos a nivel nacional. En la escuela donde cursó la enseñanza básica recibió apoyo económico para participar en los campeonatos, y señala con orgullo el haber dejado una copa en ese establecimiento escolar. Tomás expresa que cuando está bailando no presenta dificultades en ningún sentido y que prefiere estar haciendo esto que estar en una conversación:

*“Siempre perdido y ¿cuándo estás bailando cueca por ejemplo? No ahí es otra cosa po’. ¿Y cómo es ahí? Que eso no se me olvida, eso ya lo aprendí. Ahí no eres despistado. No para nada, ahí saco todo lo que llevo dentro. ¿Cómo es eso? No sé, el ánimo de bailar, yo prefiero bailar que estar haciendo así algo, no se, una conversación, prefiero bailar, soy como más loco en ese sentido”* (Tomás, Entrevista 2, 738).

Actualmente, está viendo posibilidades para potenciar el grupo de folclor al que pertenece y de poder tomar clases de baile en alguna academia en Santiago. Tal como se menciona anteriormente, a futuro le gustaría especializarse y estudiar en alguna academia de baile, pero no como una opción única, sino que paralelo al estudio de otra carrera, como ingeniería.

Otras de las áreas de interés de Tomás han sido el deporte y la actividad física. Señala que desde chico es ‘fanático del deporte’ y que le gusta ‘jugar a la pelota y hacer pesas’. Asimismo, también ha participado en talleres de taekwondo.

### **6.1.2. Ramón**

#### ***6.1.2.1. Características generales***

A continuación, se presentará la experiencia escolar contada por Ramón. Él es un adolescente de “pocas palabras”. Al momento de la entrevista tiene 15 años. Ramón cuenta que tiene una familia unida. Vive con sus padres y sus dos hermanos. Sus hermanos son menores que él y, al parecer, presentan dificultades médicas crónicas. No realiza otro tipo de actividades, aparte de asistir al colegio y colaborar con el cuidado de sus hermanos.

Ramón expresa, en varias ocasiones, que a él nunca le ha gustado el colegio y que por eso tampoco “pescaba mucho” (Ramón, Entrevista 1, 557). Él asiste a la escuela porque “tiene” que ir, considerándolo más como una obligación, ya que como él dice “ahora sin los estudios no se es nadie” (Ramón, Entrevista 1, 569).

#### ***6.1.2.2. Acontecimientos relevantes de la experiencia escolar***

Desde primero hasta octavo básico, transcurre la trayectoria escolar de Ramón en una escuela básica en las afueras de Santiago. Al pasar de octavo a primero medio, decide irse a un colegio técnico-profesional de la misma comuna, del cual lo expulsaron durante ese mismo año, debido a un hecho en el que estuvo involucrado:

*“¿Y qué pasó el 13 de septiembre? Incendí la puerta de... de electricidad (...)  
Pero fue un incendiazo. Un incendiazo... Quemó toda esa puerta así por ser...  
y los ventanales grandes. O sea fue grande... Sí. Sí y yo fui y les dije po’, que  
fui yo. Y me dieron la posibilidad de irme, sin la hoja de vida manchada y me  
vine pa’ acá po. Por lo menos pa’ terminar primero el año pasado, ahora  
termino segundo y me vuelvo pa’ allá”* (Ramón, Entrevista 1, 196).

Debido a esta situación, Ramón tuvo que buscar un nuevo establecimiento educacional. Es así como llegó al liceo en el que está actualmente. Este hecho es relevante

dentro de su historia y sus proyecciones, ya que, a futuro él quiere ser camionero y, en el colegio desde el cual lo expulsaron –a diferencia del actual Liceo en el que se encuentra–, tenía la posibilidad de especializarse técnicamente en la carrera de mecánica. Respecto a esto, Ramón cuenta: “este liceo me da la posibilidad de seguir pasando de curso y de crecer. Y el otro me da la pura especialidad no más, ve que allá tienen especialidad” (Ramón, Entrevista 1, 1047).

### ***6.1.2.3. Dificultades en la escuela: desordenado, peleador e inquieto***

En general, la mayor parte del relato de Ramón se centra en el comportamiento que tiene en la escuela, dando a conocer una imagen más negativa de él, hablando continuamente de lo peleador que era y de lo desordenado que era y es todavía. De esta manera, desde el inicio de su relato – y desde los inicios de su experiencia escolar–, Ramón cuenta:

“En el jardín me portaba mal, en la básica estaba todos los días mi mami en el colegio. Era maldadoso, me gustaba andar peleando, siempre peleaba... en los paseos de curso, igual también peleaba. Ahí mi mami siempre salvándome” (Ramón, Entrevista 1, 167).

Al preguntarle porqué peleaba con sus compañeros, señala que cuándo lo molestaban “me alteraba al tiro (...) me ciego entero” (Ramón, Entrevista 1, 370). Demostrando, de algún modo, una conducta impulsiva ante ciertas situaciones.

Por otro lado, “ser desordenado”, por lo general, apunta a su “movimiento” dentro de la sala de clases. Ejemplo de esto son expresiones como: “Soy como una pulga, que anda por ahí. Como que no me puedo quedar en este lugar (...) tengo que estar moviéndome (...) como que no puedo estar quieto” (Ramón, Entrevista 2, 870) o “Como que me tiritan las piernas y siento ganas de... hacer algo” (Ramón, Entrevista 2, 400).

Ramón cuenta que en el liceo lo ven como un “cabro bueno”. No obstante, él contradice esto e insiste que él es desordenado, que se siente parte del grupo de los “desordenados”, mencionando incluso que esto “va conmigo eso, como mi actitud”

(Ramón, Entrevista 2, 1116). En varias ocasiones relaciona su comportamiento desordenado, con que le gusta “el leseo”.

Ante el “desorden” de Ramón en la sala de clases, éste reclama contra el establecimiento educacional en el que se encuentra actualmente, ya que considera que por cualquier cosa lo expulsan de la sala o lo llevan a inspectoría.

Por otro lado, Ramón se distrae constantemente, al estar en clases le “da sueño” y “se aburre”. Una de las razones de esto es la forma en la que se desarrollan las clases. Ante la pregunta *¿Qué, qué es lo que te aburre de acá?*, responde: “No sé, cuando las profes dictan mucho... y ya dictan... dictan hartas cuestiones. Dictan demasiado. A veces me quedo dormido por eso” (Ramón, Entrevista 2, 200). Sin embargo, una de las asignaturas, donde esto no sucede es educación física, debido a que, como él expresa “aquí me hacen trabajar” (Entrevista 2, 240).

Por otro lado, Ramón siempre ha tenido bajas calificaciones. No obstante, una expresión que se repite en su discurso es el de “si yo quiero, puedo”. En más de una ocasión lo menciona, poniendo énfasis en que cuando tiene el entusiasmo por alcanzar algo, lo hace. Asimismo, cuenta una situación que ha tenido con su madre, que da cuenta de que Ramón tampoco estudia mucho fuera del colegio: “Mi mami me pregunta, ¿Cómo lo hacís vo? No pescái ni un cuaderno y no te pasa na. ¡No hago na po! ¿Y cómo lo hacís? No sé, yo le digo tengo mente fotográfica” (Ramón, Entrevista 2, 810).

En relación al déficit atencional, no queda claro cuando le realizan el diagnóstico. Al respecto, la información más explícita que entrega Ramón es que desde primero básico que asiste a trabajo con psicólogos, donde es llevado por su mamá, ya que lo consideraba “muy desordenado”. Luego, aproximadamente, en quinto básico comienza con un tratamiento farmacológico basado en el consumo de anfetaminas. Según lo expresado por Ramón, las pastillas le sirvieron para prestar más atención: “Sí po. Porque yo sin ellas a veces ando... ando pa’ allá y pa’ acá, pa’ allá y pa’ acá. Pero pongo atención, me quedo así y pongo atención y empiezo a, a que las neuronas trabajen pá, pá.” (Ramón, Entrevista 1, 725). A su vez, el consumo de pastillas también tenía otras consecuencias, como él expresa:

“igual a veces me dolía la guata, pero me las tomaba, hasta que me acostumbré... ahora pasan corbata” (Ramón, Entrevista 1, 743).

Entonces, a lo largo de su trayectoria escolar, Ramón ha asistido a sesiones tanto con psicólogos como con un neurólogo. Respecto a este último, no habla mucho del trabajo que ha realizado en la consulta. Por otro lado, a Ramón no le ha gustado el trabajo que realizaba con los psicólogos. En este sentido expresa:

“Es que como que siempre te hacen dibujar o cosas así, cuando era más chico y a mí esa cuestión no me gustaba. Y hablar tampoco, no me gustaba ni hablar, nada. A veces podía estar las dos horas ahí o una hora callado” (Ramón, Entrevista 1, 656).

Por consiguiente, los psicólogos con los que trabajó Ramón no han sido una ayuda, ya que, a su juicio repetían imperativos del tipo: “portarte bien, que te vaya bien en el colegio, no hagai pasar tantas rabias a tu mamá’. Y siempre me decían lo mismo”. En este escenario, Ramón cuenta que él sólo tenía ganas de irse pronto de la consulta.

#### **6.1.2.4. Relaciones en la escuela**

Ramón tenía buenas relaciones con los profesores de enseñanza básica. Incluso llega a señalar que su profesora de primero a cuarto básico lo “regaló mucho”, ya que incluso a veces le “ponía un siete de más” (Ramón, Entrevista 1, 512). Actualmente, tiene dificultades con la profesora de inglés, con quien ha tenido numerosas discusiones. Ramón cuenta:

“No sé, como que a veces se altera mucho. A veces puedo andar caminando, me doy como una vuelta a la sala, y ‘¡ándate pa’ afuera!’... y yo le digo ‘¿y pa’ qué?’ ‘¡Ándate pa’ afuera!’ ‘¡No! Me di una vuelta no más’, ‘Ya vamos pa’ inspección’” (Ramón, Entrevista 1, 311).

A su vez, Ramón ha realizado intentos por ir mejorando sus aprendizajes y, buscar apoyo de parte de algunos profesores, como por ejemplo en la siguiente situación:

“En matemáticas el principio de año igual, era desordenado. Así como por abril o junio empecé a cambiar. El profe me dice oh gran cambio. Y después yo me iba a sentar solito adelante con el profe. *¿Sí? ¿Qué te hizo cambiar?* No sé *¿Y antes te parabas mucho?* ¡Si po’! antes el profe me quitaba el teléfono, los audífonos. Todo... hasta los anillos me los quitaba” (Ramón, Entrevista 1, 268).

Este mismo profesor lo alentaba para que mejorara su rendimiento académico. Así aparece en su relato: “El profe de matemáticas me dice eso: ‘tú podís, no soy flojo’. Porque ahora tengo un cinco seis con él y el semestre pasado tuve un cuatro dos, tres parece” (Ramón, Entrevista 2, 786).

Por otra parte, al parecer uno de los actores relevante en la experiencia escolar de Ramón son las inspectoras. De esta manera, Ramón cuenta sobre la inspectora del colegio en el que estuvo anteriormente:

“Como que siempre la inspectora me ponía la fianza o ‘mi niñito venga pa’ acá’, cuando me echaban allá... yo siempre me iba al tercer piso y siempre andaba una inspectora. A veces nos poníamos a hablar o a comer, me gustaba que me echaran pa’ afuera” (Entrevista 2a.doc - 3:140).

Durante el trayecto por la enseñanza básica, Ramón estuvo en un curso unido. Además, es en este período donde conoció a su mejor amigo, uno de los hitos que el menciona como más significativo de su paso, hasta ahora, por la escuela.

Actualmente, en el liceo dice que es el “payaso del curso” y, que en general, mantiene buenas relaciones con sus compañeros.

Por otro lado, a Ramón no le genera mayor interés la realización de trabajos en grupo, ya que “no los hacía, porque no me gustaba (...) o me gustaba trabajar con los demás (...) Aunque a veces trabajábamos y yo me las tiraba no más. Y yo ahí decía: qué saco con trabajar con ellos si yo no hago nada” (Ramón, Entrevista 1, 401).

### 6.1.2.5. *¿Dónde están los intereses de Ramón?*

A pesar de que Ramón no habla mucho de sus intereses, indica que uno de los cursos que más le gusta es arte. A diferencia de lo que pasa con otros cursos, prefiere “dibujar por sobre dormir”. Otras de las asignaturas que más le gustan es educación física y, sobre todo, “jugar a la pelota”.

Por otro lado, si bien Ramón se presenta como un joven con un comportamiento disruptivo para la institución escolar, en su casa se comportaría de manera distinta:

*“¿Pero dónde eres desordenado? Aquí. ¿Aquí? En los colegios siempre he sido así. Porque llego a mi casa, veo tele y me acuesto. ¿El Ramón del colegio es distinto del Ramón que está en la casa? Sí. Sí. ¿Cómo es eso? ¿Qué tiene cada uno? ¿Qué los hace distintos? No sé, como que pa acá, en el liceo soy como más, desordenado, porque en la casa como, ¿Con quién voy a hacer desorden? Con nadie. ¿Y aquí el desorden es con los demás? Sí po’, somos todos buenos pa leer”* (Ramón, Entrevista 2, 372).

En este sentido, Ramón se comportaría “desordenado” en la medida que tenga a alguien con quién comportarse así. No obstante, el comportamiento de Ramón parece ser distinto en su hogar, debido a que tiene que asumir otro tipo de responsabilidades. De esta manera, señala:

*“Sí, la rutina de todos los días es levantarme, ir al colegio, ir a buscar a mi hermano chico al jardín, estar en la casa con... con mi hermano y mi mami mientras duerme, porque trabaja de noche a veces... por ejemplo esta semana está de noche, yo lo voy a buscar, tomamos té y me acuesto y al otro día lo mismo, lo mismo. Si es como una película poniéndole pausa y retrocediéndola así”* (Ramón, Entrevista 1, 935).

Para Ramón es relevante lo que pasa en su familia, distendiéndose su relato algo más, en relación a otros de los temas abordados. Durante las entrevistas, deja ver siempre la importancia que tiene para él la relación con su mamá, llegando a decir que ella es su “mejor amiga”. Además, una de las razones por las que se motiva para ir a la escuela es por

ella: “a ver si es que hago orgullosa a mi mami, a ver si es que la hago no más po” (Ramón, Entrevista 2, 624). Asimismo, su interés en ser un futuro camionero se relaciona con oficios que realizan también sus familiares, ya que por ejemplo, su padre y su tío trabajan conduciendo camiones.

### **6.1.3. Mónica**

#### **6.1.3.1. Características generales**

A continuación, se presenta la descripción que Mónica realiza de sí misma. A lo largo de su relato, profundiza en cada uno de estos temas: la dificultad para interactuar con las personas, la importancia de sus amigas, los problemas en el rendimiento escolar y sus intereses, entre los que incluye el dibujo y también la lectura. Así se da a conocer:

“¿Quién es Mónica? Es una niña de 16 años, que va en 3° medio. Que es algo tímida y que le cuesta mucho interactuar con las personas. Pero cuando ya estoy en un grupo de confianza... eh... puede explayarse a su propio gusto. Eh, me cuesta todavía los estudios, me gusta pasar tiempo con mis amigas, me gusta dibujar eh... y eso” (Mónica, Entrevista 1, 40).

Ella vive con sus padres y su hermana. Señala que son una familia unida y que, en general, tienen buenas relaciones entre ellos. Su padre fue diagnosticado con déficit atencional, al igual que ella. Él no terminó la escuela y se retiró en quinto año. Mónica señala que, en parte, es probable que ella tenga déficit atencional porque su padre lo tuvo. La madre es descrita como alguien alegre y simpática, pero a la vez firme y estricta. Es ella quien lidera y toma las decisiones de la casa.

Debido a la experiencia escolar y de vida que ha tenido, Mónica expresa que a futuro quiere estudiar psicología. Así, aparece en su narración: “El poder ayudar a otras personas. Y... de la misma forma en que a mí me podían ayudar. Me gusta la interacción que hay así con... con las personas, tratar de averiguar sobre ellos, y eso” (Mónica, Entrevista 1, 501).

### **6.1.2.2. Acontecimientos relevantes de la experiencia escolar**

Mónica cursa tercero medio en el colegio donde ha realizado toda su enseñanza escolar. Es una escuela perteneciente a una congregación religiosa y donde sólo asisten mujeres. Respecto a su trayectoria escolar, señala que: “en el colegio, me costó mucho adaptarme a mi entorno y tuve muchos problemas” (Mónica, Entrevista 1, 52). Principalmente, Mónica al decir que tiene problemas en su entorno, se refiere a la dificultad que presentaba para interactuar con sus compañeras. Por un lado, ella se identifica con ser una persona tímida. Por otro, durante muchos años, sintió un rechazo continuo por parte de sus compañeras. La única compañera con la que ella había establecido un vínculo más cercano se retiró del colegio. El mismo año que su compañera se retiró, en séptimo básico, a Mónica le diagnosticaron depresión. Mónica siguió un tratamiento tanto farmacológico y psicológico hasta octavo año básico. En primero medio, logró establecer vínculos de amistad con un grupo de compañeras.

Por otro lado, al finalizar octavo año Mónica decidió dejar de consumir fármacos: “Las pastillas las decidí dejar cuando terminé 8° básico, porque aparte de que en la eh... eran muy costosas, necesitaba hacerme el tratamiento para los frenillos. Y también porque quería intentar hacerlo con mi propio esfuerzo” (Mónica, Entrevista 1, 56). Además, complementa esta información indicando que dejó las pastillas, pensando en dar la Prueba de Selección Universitaria sin problemas.

No obstante, en primero medio, se le diagnosticó nuevamente depresión. Esta vez, las causas que ella argumenta tienen relación con haber dejado de consumir los fármacos y no haber recibido apoyo por parte de los profesores. Entonces, Mónica sintió frustración y presión debido a que bajó su rendimiento. Al parecer, la presión es principalmente de su madre, ya que relata que en ese tiempo discutía constantemente con ella: “ella me retaba que no me estaba esforzando, según ella y, no sé, tonta, cuestiones tontas (...) Mi mamá siempre estaba ahí pa’ mí y que de un día pa’ otro empieza con insultos, siendo que antes me apoyaba siempre... y con insultos me echaba abajo, abajo, entonces, la odié” (Mónica, Entrevista 3, 85).

Tal como se puede apreciar, el déficit atencional y las dificultades escolares, han ocupado un lugar central en el relato de la experiencia escolar de Mónica. El diagnóstico se realizó al inicio de su trayectoria escolar, comenzando con un tratamiento basado en medicamentos desde primero básico. Según señala, son las “tías” del jardín infantil quienes alertan a la mamá de que podría tener “déficit atencional”. Su madre, entonces, acude a un neurólogo, quien realiza el diagnóstico y prescribe el tratamiento.

### ***6.1.3.3. Dificultades y relaciones en la escuela: “Y me voy, me vuelo. Me distraigo”***

“Sí, me cuesta, me cuesta mucho. Eh... concentrarme en algo fijo, puede pasar una mosca y me sigo volando, pero con esfuerzo y cuando está mi mamá ahí diciéndome: ‘¡Mónica concéntrate, concéntrate!’ Ahí me logro concentrar más. Pero siempre tiene que estar alguien ahí diciéndome concéntrate, por eso mi mamá siempre se está paseando por el pasillo, vigilando. Eh, aunque me gusta leer y me gustan las historias, también de repente igual me desconcentro y es por eso que ahora me están costando mucho más, ya que me fui a electivos humanistas y me hacen leer como cinco libros en un mes a fin de cuentas, me cuesta mucho. Avanzar en un libro me toma... o sea terminarlo, como de 300 páginas, me demoro como dos semanas, siendo que una compañera se demora como una semana” (Mónica, Entrevista 1, 69).

Es la descripción inicial que realiza Mónica sobre las dificultades de atención y concentración que presenta en ciertas situaciones. A medida que la entrevista y los encuentros con Mónica avanzan, el relato sobre sus dificultades escolares se va abordando desde diferentes perspectivas, como por ejemplo, la motivación y desmotivación frente a ciertos contenidos y las estrategias y características de ciertos profesores. De esta manera, un tema que se relaciona recurrentemente con la “desatención” es el “aburrimiento”. En sus palabras:

*“Y... ¿y tú has pensado por qué pasa eso o no? ¿Tendrá relación con la clase? ¿O contigo? Yo creo que conmigo, porque tampoco le pongo mucho empeño pa’ concentrarme. Por ejemplo, cuando igual yo pongo parte, gran parte de mi*

voluntad, me distraigo menos. Pero de repente cuando me aburro me dejo llevar por la distracción” (Mónica, Entrevista 1, 207).

De esta manera, si bien Mónica comenta que las dificultades de atención tienen que ver con un aspecto en el que ella puede ser responsable, también considera como un elemento importante al momento concentrarse y aprender en la sala de clases, la actitud del docente “por ejemplo que sean demasiado fomes o lateros” (Mónica, Entrevista 2, 79). Esta afirmación se complementa al hablar de algunos de sus docentes. Al referirse a una profesora de matemáticas que tuvo, señala que ésta “le daba miedo”, debido a “su forma de ser, gritaba mucho y siempre andaba como enojá’. Entonces eh, golpeaba mucho la pizarra eh... y se vestía feo” (Mónica, Entrevista 1, 431).

Sin embargo, también reconoce y valora características positivas de algunos de sus profesores. Respecto a su profesora de lenguaje, expresa: “Ella es más como mamá. Entonces la respetamos, eh... de repente nos tiramos nuestros chistes y tenemos una muy buena interacción con ella” (Mónica, Entrevista 1, 411). Asimismo, una de las clases que, actualmente, más valora Mónica, es la clase del profesor de filosofía. Al respecto, rescata su actitud afectiva y cercana:

“Es que los temas que él toca, le pone su... su parte como cercana al hombre, en el cual él da ejemplo, entonces en los ejemplos al ser ciertos, son divertidos. Eh... siempre nos estamos riendo de repente con él y porque tenemos igual una buena relación con ese profesor” (Mónica, Entrevista 1, 403).

Por otra parte, la participación que los profesores le han incentivado en clases ha consistido, principalmente, en que ella resuelva algún ejercicio en la pizarra o que responda algunas preguntas que le realizaban.

Mónica también relata la forma en que la evaluaron durante la enseñanza básica:

“Y en las pruebas de repente empezaban a hacerme, eh... de bajas de puntos o decirme en ésta, ya si eran cinco puntos, te voy a poner tres o cosas así. Como por ejemplo me decían, me pedían cinco cosas, que describiera 5 cosas y ellos

me pedían que describiera tres cosas no más. Me evaluaban de eh... de forma más baja” (Mónica, Entrevista 1, 119).

Esta forma de evaluación Mónica la denomina como “evaluación diferenciada”. Además, los profesores también la orientaban en las respuestas que ella tenía que escribir en una evaluación: “Me ayudaban y me aclaraban lo que decía la pregunta. Haciéndome que yo les respondiera, eh... eh, como que ellos me aclaraban más el sentido de lo que ellos iban a preguntar” (Mónica, Entrevista 1, 129).

Sin embargo, esto que Mónica llama “evaluación diferenciada” le trajo problemas a nivel social, ya que al ser calificada con una ponderación de puntajes distinta, sus compañeras de curso la comenzaron a rechazar: “Algunas [compañeras] no comprendían bien lo de evaluación diferenciada, entonces eh, de repente una que otra eh... hablaba mal de mí” (Mónica, Entrevista 1, 139).

Tal como se mencionó anteriormente, Mónica tenía dificultades para establecer buenas relaciones con sus compañeras, cuenta que “me sentía mal (...) por el mismo abandono, porque ya no podía hacer nada y pasaba incluso los recreos sola” (Mónica, Entrevista 1, 153). Asimismo, si tenían que hacer trabajos en grupo, sus “amigas” preferían realizarlo con otras personas: “Quedaba sola. Se formaban los grupos de trabajo y tenía que ir la profesora a buscarme un grupo pa’... donde meterme. Y mis amigas se juntaban ellas y si les faltaba una, buscaban a otra” (Mónica, Entrevista 1, 147).

Pero Mónica, en la actualidad, ha logrado adaptarse a su curso. Y, actualmente, uno de los aspectos que más valora es precisamente tener un grupo de buenas amigas. Una de sus mejores amigas comparte el gusto por la animación japonesa, uno de los tantos temas que a Mónica le interesan. Más de sus intereses y actividades se presenta en el siguiente apartado.

#### **6.1.3.4. Sus intereses y actividades: cheerleaders, la lectura y el dibujo**

Cheerleaders, dibujo, series, lectura... Son las actividades que Mónica valora positivamente como parte de sus habilidades e intereses.

En cuarto año básico fue que se integró al grupo de cheerleaders del colegio, como recomendación del médico para fortalecer su cuerpo, en consideración a un problema de crecimiento que le diagnosticaron (del cual no habla mucho más en las entrevistas). Al parecer, se sintió cómoda dentro de este grupo. Sin embargo, por diversos motivos, acabó su participación en esta actividad:

“Entonces en 4° básico, entré a cheerleaders y cuando llegaban las presentaciones aquí en el colegio, presentándonos como grupo, eh después todos me felicitaban y como era bajita y liviana, siempre me ponían arriba así que, los nervios eran grandes y todo el mundo verme arriba, era como increíble. Entonces eso me gustaba a mí, y por eso seguí como cuatro años, hasta que en 8° básico, eh, el profesor me tuvo que poner abajo, ya que las más grandes que nos sostenían arriba se tuvieron que ir, porque llegaba hasta 8° básico. Y como yo no tenía mucha fuerza, entonces me tuve que salir. El profesor pensaba poner uno para la media, un equipo de 1° a 4° medio, pero como por el terremoto y todo eso, entonces no hubieron talleres. Y al siguiente año, el profesor no era el mismo, así que no, no me metí” (Mónica, Entrevista, 1, 637).

Durante octavo año básico, Mónica comenzó a enfocarse en el desarrollo de habilidades para el dibujo. Este es uno de sus grandes talentos, de los cuales se siente muy orgullosa, y por el cual, además, ha recibido un reconocimiento social importante para ella, el de su madre:

“Incluso hubo un tiempo en que me sentí como orgullosa por eso, porque mi mamá me regaló como una croquera como en 1° medio y ahí empecé a poner puros dibujos y mi mamá nunca los veía, entonces una vez se puso a hojearlos y como que le gustó y se sintió como orgullosa. Entonces, ahí cada persona que venía a la casa le mostraba siempre mi croquera. Entonces yo me sentí bien y así seguí dibujando y ahora he mejorado mucho más, pero ahora me reta, me reta porque dibujo y me dice que no tengo que dibujar, que tengo más que estudiar. Entonces, es medio contradictorio” (Mónica, Entrevista 2, 322).

Asimismo, cuando Mónica cursa primero medio, comenzó a desarrollar el gusto por la lectura. Una de las contradicciones de su vida, pues en el colegio, una de las actividades con las que más tiene dificultades es con la lectura de los libros que posteriormente le evalúan. En este sentido, cuando ella lee libros que son de su interés es poco el tiempo que se demora, lo que no ocurre con los libros que le dan en la escuela, donde el tiempo de lectura por libro se triplica. Al preguntarle por la posibilidad de que ella escoja y proponga las lecturas, responde que por “comodidad” los profesores prefieren dar a leer los mismos libros en todas las generaciones, pues así no hay dificultad para conseguírselos.

Por otro lado, compartiendo con su padre, se inició el gusto por las series y las películas de animación japonesa:

“A mí aparte del dibujo, me gusta la animación japonesa. Entonces mi gusto por eso empezó gracias a él, porque él traía series y yo siempre me sentaba a verlas con él. Eh... por esa parte somos muy apegados, y porque también tenemos mucho gusto por las películas de acción y de fantasías y cosas así. Siempre estamos jugando y él es como un cabro chico más en la casa” (Mónica, Entrevista 2, 353).

Si bien ya no comparte tanto con su padre, el gusto por la animación japonesa, posiblemente ha sido una herramienta que le ha servido para afianzar sus relaciones de amistad en la actualidad debido a que, tal como se ha mencionado anteriormente, comparte este interés con la que ella considera su mejor amiga.

#### **6.1.4. Alejandra**

##### ***6.1.4.1. Características generales***

Alejandra tiene 16 años y cursa tercero medio en un colegio perteneciente a una congregación religiosa. Se describe como alguien alegre, inquieta, tímida e insegura, que no le gusta hablar en público y que sólo da su opinión en grupos pequeños. Vive con sus padres y su hermana. Al parecer, mantiene una estrecha relación con su madre y su hermana. Respecto a su padre, menciona que viaja recurrentemente fuera de Santiago

debido a su trabajo y que estaría poco involucrado en los procesos educativos de ella., expresando: “a mi papá le preguntan algo, y él no sabe nada del colegio” (Alejandra, Entrevista 2, 1020).

Esta estudiante, por lo general, centra sus actividades diarias en el estudio tanto dentro como fuera de la escuela, dejando poco tiempo libre para actividades que le gustan y de carácter más recreativo como bailar o salir con sus amigas.

#### ***6.1.4.2. Acontecimientos relevantes de la experiencia escolar***

El primer recuerdo que Alejandra comienza a contar de su experiencia en la escuela, tiene que ver con el cambio de colegio en el traspaso desde kínder a primero básico. Este cambio de escuela ha sido valorado negativamente:

“Primero básico no fue muy bueno, porque no me gusta el colegio. De hecho, la primera semana ya me querían echar, por muy llorona, lloraba mucho. No me gustaba el colegio. Entonces, me arrancaba de la sala y... pero de a poco me fui acostumbrando. Pero primero básico fue una tortura, porque ya estaba acostumbrada en el otro colegio, kínder y prekinder, que estaba con mi hermana y con mis primas. Entonces fue un cambio ¡paf! Estar sola... y ahí porque caché que el colegio era más estricto. Entonces fue un cambio muy fuerte” (Alejandra, Entrevista 1, 79).

Uno de los motivos de disgusto de Alejandra en su nuevo colegio es que se sentía sola en lugar donde no conocía a nadie y que estaba lejos de sus amistades. Por otro lado, ella también compara la forma en que se hacían clases en ambas escuelas:

“Es que por ejemplo allá era como más que nada jugar, eran cosas más entretenidas, en cambio acá era como leer y leer, era como basarse en otras cosas...tener que empezar a leer... matemáticas, entonces yo no estaba acostumbrada a eso y me costaba mucho leer, me iba mal en las pruebas de libros...” (Alejandra, Entrevista 1, 108).

Ahora bien, manifestándose de distintas maneras, las dificultades siempre estuvieron presentes al momento de cambiar de ciclo. En este sentido, Alejandra, reconoce

que le costó el paso de cuarto a quinto básico debido a la diversificación y aumento de profesores, distinto a la básica donde tenían un profesor para todos los cursos. Ocurre de la misma manera en el paso de octavo básico a primero de enseñanza media, donde expresa:

“Sí, habían como muchas cosas nuevas, muchas pruebas. *¿En primero?* En primero medio, como en octavo no eran tantas cosas, era como más relajado, menos ramos, muchas menos cosas que hacer y primero era como todo... todas las semanas más pruebas, leer libros, disertaciones, trabajos, fue un cambio como muy brusco. *¿Si?* con más responsabilidades” (Alejandra, Entrevista 1, 159).

#### **6.1.4.3. Dificultades en la escuela: inquietud y desatención**

Alejandra no ha tenido grandes dificultades en cuanto a la disciplina. A pesar de esto, en varias ocasiones manifiesta que ella siempre ha sido inquieta y que necesita estar moviéndose constantemente: “no soy de estar mucho tiempo sentada, me desconcentro” (Alejandra, Entrevista 1, 658).

Ahora bien, Alejandra cuando más dificultades escolares ha presentado es al momento de rendir evaluaciones. Ella se da como explicación para su bajo rendimiento escolar el miedo a equivocarse, lo que se manifiesta en ansiedad ante la situación de evaluación. Ella afirma:

“Trato de acordarme de la materia, porque me bloqueo o de inseguridad, me pongo muy insegura, por ejemplo me ha pasado en las pruebas que pongo algo y después lo borro y después veo los resultados y lo que yo había puesto estaba bueno, entonces es de la inseguridad igual es un problema, soy muy insegura” (Alejandra, Entrevista 1, 254).

Asimismo, menciona lo que le sucede en las pruebas de lenguaje, donde tiene que comprender alguna idea o recordar la información de las lecturas que realiza:

“En las pruebas como que ponen textos, y es como ya, ahora tienes que responder de la pregunta 5 hasta la 10, entonces es como leer, leer, leer, y espera ‘¿de qué se trataba el texto?’, y puedo estar leyendo, pero después no

me acuerdo de qué era el texto” (Alejandra, Entrevista 2, 882).

En matemáticas, señala que se desconcentra debido a que los ejercicios que tiene que realizar son muy largos:

“Es que por ejemplo, a veces las fórmulas y el desarrollo son muy grandes y es tan largo el desarrollo que hay que hacer, que ya después me desconcentro y me pierdo en los ejercicios. Y, aparte con tan solo tener un número malo, ya después el ejercicio esta todo malo. Entonces, ya después me he desconcentrado y no hacía bien los ejercicios” (Alejandra, Entrevista 1, 173).

Por otra parte, el tema del déficit atencional no surge espontáneamente en su relato. No obstante, al preguntarle por el diagnóstico, responde que fue en quinto año y que, al parecer, la derivaron desde la escuela, principalmente, por su bajo rendimiento:

“Creo que una vez en el colegio porque mis notas no estaban muy bien y entonces del colegio me mandaron, de ahí me derivó un médico y me dieron unos remedios para que me concentrara más...” (Alejandra, Entrevista 1, 288).

Desde que le diagnosticaron déficit atencional que se encuentra con tratamiento farmacológico, el cual está prescrito por un neurólogo, al que visita dos veces al año o cuando se le acaban las pastillas. Indica que el diagnóstico fue relevante, en la medida que: “me podían ir dando como remedios para ir solucionando mi problema” (Alejandra, Entrevista 1, 388). Al respecto de cómo se siente al ingerir los medicamentos, expresa:

“Cuando me tomo las pastillas me pongo más tranquila y cuando no me tomo las pastillas ando como más inquieta, yo no sirvo para estar mucho tiempo sentada... entonces ando más tranquila con los remedios y cuando no tomo las pastillas ando como no sé, me aburro de estar sentada todo el rato, me siento inquieta” (Alejandra, Entrevista 1, 392).

A pesar de que Alejandra reconoce que el tratamiento farmacológico la ha ayudado a estar “más tranquila”, le gusta estar más sin la medicación:

“Es que yo soy de estar moviéndome, de andar riéndome, no soy de estar tranquila mucho tiempo, entonces me gusta andar sin pastillas ¿Si? ¿Te gusta más? Sí, es que yo soy súper alegre y entonces como que me río a cada rato. *¿Y con las pastillas eso no es tanto?* No, porque ando como más seria” (Alejandra, Entrevista 1, 404).

El consumo del fármaco es sobre todo cuando tiene que concentrarse para rendir evaluaciones o para los ramos que enfatiza como “más importantes”, por ejemplo, historia, biología y lenguaje. Alejandra piensa que cuando ingrese a una institución de educación superior a aprender algo que a ella la motive, será distinto y que podrá estudiar sin depender de los medicamentos.

Alejandra también tuvo apoyo de psicólogo, sin embargo, le “aburría” asistir a las sesiones, ya que siempre “era lo mismo” (consejos sobre cómo estudiar, por ejemplo) no siendo de gran ayuda para ella. Por eso mismo, decide dejar de asistir.

En su relato, menciona distintas estrategias para poder concentrarse. En la sala de clases, por ejemplo, menciona que busca sentarse adelante, ya que así no se distrae con el ruido de sus compañeras y que los profesores les explican de mejor manera. En su casa, indica que para estudiar, necesita estar con alguna otra estimulación. Así, expresa: “para estudiar no puedo estar con la tele apagada o sin música, porque como que me aburro, porque igual necesito que algo esté hablando al lado mío, para poder trabajar, para no quedarme dormida o no sé” (Alejandra, Entrevista 2, 1070).

#### **6.1.4.4. Relaciones en la escuela**

En relación a los profesores, durante su paso por la enseñanza básica y media, Alejandra rescata el trabajo de los que eran “más relajados”, que trataban de llevarse bien con el curso y que tenían “más paciencia” para explicar las materias. Asimismo, a pesar de que Alejandra describe que cuando se cambió de colegio, el tema de la lectura era uno de los aspectos centrales de la enseñanza, destaca también que había profesores que hacían actividades diferentes, como juegos y cantos. Lo cual es valorado positivamente por ella:

“Con algunos profesores era como ‘ahora vamos a descansar y a cantar una canción’. Hay un profesor de historia, que siempre en todas las clases nos

enseñaba una canción, entonces se daba su tiempo y jugábamos, cantábamos, a veces nos hacía jugar y corríamos por la sala. Salíamos de la sala entonces era como distinto” (Alejandra, Entrevista 1, 646).

También, señala que en el colegio había profesores “más pesados”, pero que nunca se llevó mal con ellos.

Por otro lado, entre los recuerdo más positivo de su experiencia escolar, Alejandra enfatiza en la amistad que tiene con sus compañeras de colegio. Amistades que como ella señala, le permitieron “acostumbrarse” y así hacer más agradable su paso por la escuela. Sus amigas han sido un apoyo afectivo y escolar: “hacemos trabajos, como que en general somos súper unidos, si alguien no entiende algo la otra le explica” (Alejandra, Entrevista 1, 224)

#### ***6.1.4.5. Sus intereses y habilidades: el juego y el baile***

Alejandra no desarrolla actividades extraprogramáticas ya que, como dice, ocupa casi todo su tiempo en estudiar y repasar las materias. No obstante, una de las actividades que le gusta realizar es bailar. Afirma que después de bailar siente que está más dispuesta a realizar sus tareas: “boto todas mis energías y así ya después puedo estar tranquila y hacer mis trabajos” (Alejandra, Entrevista 2, 950).

Durante el año 2011, tras una recomendación del psicólogo de que realice otras actividades además de ir a la escuela, asistió a clases de danza árabe. Sin embargo, dejó de asistir a las clases, entre otros, porque ocupó su tiempo en estudiar: “ahora paso estudiando porque no tengo tiempo para hacer nada más, o si no, no alcanzo a estudiar todo, dejo de estudiar algo y paso a otro, y después con otro, y otro. Entonces no puedo” (Alejandra, Entrevista 2, 636).

Por otro lado, Alejandra enfatiza en varias ocasiones que a ella le gusta mucho “jugar” y que por lo mismo tiene intenciones de estudiar, a futuro, una profesión que se relacione con el trabajo con niños. Asimismo, menciona que tiene intereses de ser voluntaria en algún hogar de niños, pero que por ser menor de edad no la han dejado.

## **6.1.5. Juan**

### ***6.1.5.1. Características generales***

Juan presenta intereses en el teatro y en la música. A sus 17 años, ha ganado ya un premio importante por su desempeño como actor en teatro escolar. En su familia, tanto su padre como su hermano y hermana han tenido la intención de estudiar teatro, pero debido a los supuestos de inestabilidad económica que representa dedicarse a esta área, han optado por otras carreras. Al momento de la entrevista, cursa tercero medio en un colegio de financiamiento privado

Juan desarrolla un relato centrado, sobre todo, en las problemáticas que se han dado a nivel familiar. Sus padres se separaron cuando él cursa primero básico, presenciando Juan la discusión antes de que su padre se fuera de la casa. De hecho, una de las explicaciones que se da Juan para sus dificultades en la escuela es que cuando “más chico” prestaba más atención a los conflictos de los adultos que a lo que tenía que hacer en la misma escuela. Al preguntarle si en su colegio sabían de lo que le sucedía en casa, Juan contesta que no sabe y que no cree.

Actualmente, Juan mantiene buenas relaciones con todos los miembros de su familia, destacando por sobre todo el lazo que tiene con su hermano, a quien identifica como un importante “motivador”, ya que es él quien lo ha incentivado a estudiar y a que se interese en temas como la lectura y la historia.

### ***6.1.5.2. Acontecimientos de la experiencia escolar***

Luego de que los padres de Juan se separaron cuando él cursaba primero básico, los conflictos familiares lejos de acabarse, se fueron agudizando durante los años y Juan, más pendiente de lo que pasaba en su casa que en el colegio, repitió quinto básico.

Aparte de los conflictos familiares, otro de los obstáculos de Juan en los primeros años de su trayectoria escolar fue la dificultosa relación que tenía con sus compañeros. Esto fue diferente, incluso convirtiéndose en un recurso, cuando Juan repitió quinto año. Al haber repetido, cambió de compañeros y, en esta nueva generación encontró un importante apoyo (tanto emocional como escolar) dentro de la escuela.

Por otro lado, si bien Juan menciona que entre primero a cuarto básico mantuvo un buen rendimiento escolar, señala que las dificultades que presentó posteriormente en la escuela –hasta el día de hoy– se deben a “la mala base” con la que venía de esos primeros años. “Mala base” en el sentido de que:

“Tenía más desinterés cuando chico, por ejemplo a mí me hubiera encantado tomar más atención cuando era más chico, como... prestar atención a las cosas más simples, y... no sé por qué, no sé por qué, porque yo digo que matemáticas e inglés tú tení’ que saber desde chico, y yo no lo tuve. Entonces por eso a lo mejor me cuesta más” (Juan, Entrevista 1, 146).

Juan afirma que no le gusta el colegio y que sólo le sirve en la medida que, al pasar por él, puede estudiar lo que quiere: teatro. Complementa esa información expresando que en la escuela, se potencian algunas habilidades y conocimientos por sobre otros. Tal como él menciona:

“A mí el colegio en lo personal, no sirve mucho en verdad en lo personal, pa’ mí no sirve. Evalúa una parte no más, y no evalúa lo otro... aparte eh, no tiene totalmente todo eh ¿cómo se dice? Eh... alineado no sé cómo se dice... equilibrado. Que por ejemplo lenguaje y matemática sea lo más importante y música y arte no lo valoren nada, cosas que son... y ésa es la otra po’ que a mí me encanta la música y no valorarlo, entonces yo llego a mi papá “me saqué un 7 en música” y “ah ya” ¿y lenguaje y matemática?, no po’ como que da rabia eso del colegio. El colegio pa’ mí es... está mal hecho, o sea no es malo, pero está... no está pa’ todos, a algunos les sirve más que a otros y la idea es que a todos les sirva como... a todos les sirva por igual” (Juan, Entrevista 2, 106).

### **6.1.5.3. Dificultades en la escuela: “Y todos decían, ‘ah, tiene déficit atencional’”**

El relato de Juan es confuso en relación al diagnóstico de déficit atencional. Por un lado, señala que todos le decían “tiene déficit atencional”. Pero por otro, menciona que “no tengo un papel así ‘tiene déficit atencional’” (Juan, Entrevista 2, 340) y, por lo tanto, que especifique su diagnóstico. En el siguiente relato se refleja la confusión al respecto:

*“¿En algún momento te lo diagnosticaron? ¿Fuiste al médico? Fui al médico muchas veces (risas), pero... Nunca tuve claro si me diagnosticaron o no. Estaba tan chico que no me acuerdo. Creo que sí me diagnosticaron ¿Sí? Pero no tengo los papeles claro (...) pero pa’ ir tanto tiempo, yo creo que sí po’ ¿Cuándo chico, cuándo? Por ejemplo, quinto básico fue, mucho fui donde la psicopedagoga, eh... no sé, me hacían cosas de concentración” (Juan, Entrevista 1, 531)*

También Juan ha tomado pastillas para la concentración, pero en su relato no ahonda más allá.

Tal como ya se ha mencionado, en el relato de Juan no queda claro quién ni cuándo se le diagnosticó déficit atencional. Sin embargo, él como estudiante ha sido caracterizado y clasificado con esta categoría. Así lo narra Juan:

*“Siempre me dijeron, y yo estoy seguro que tengo (risas), de hecho porque soy muy pavo también, soy leso, a veces estoy viendo así y de repente me voy... de hecho la otra vez me daba cuenta cuando estaba leyendo un libro... Porque déficit atencional es que pienso muchas cosas a la vez, es lo que tengo entendido y que no me concentro en una cosa en específico, me doy cuenta que en general siempre me pasa eso y pienso en muchos problemas que tengo yo en mi cabeza y no me centro en un problema y a tanto llegó, que ahora la base escolar ya no me sirve de nada porque por más que ya me centre, me va a seguir costando igual” (Juan, Entrevista 2, 376).*

La categoría de “déficit atencional” ha sido una de las excusas también para justificar sus dificultades: “Me va mal en el colegio y tengo que pasar de curso pa’ llegar a

lo que quiero y esto no me deja sacarme buenas notas para llegar a lo que quiero” (Juan, Entrevista 2, 379).

Juan no era un estudiante desordenado. Se describe, más bien, como alguien “despistado”, que se ponía a conversar con los compañeros y que una vez que empezaba a hacer tareas, prontamente se desconcentraba. En relación a esto, menciona: “yo creo que por eso, por eso me mandaron al psicólogo porque siempre me desconcentraba fácilmente. Siempre que me preguntaban yo no estaba atento” (Juan, Entrevista 1, 154).

Por otro lado, Juan presentaba dificultades al momento de rendir las evaluaciones, poniéndose “muy nervioso”:

“Muchas veces me pasaba que yo no era flojo en algunos, en algunas asignaturas, era porque me iba mal no más, me iba mal. A veces estudiaba, y aun así me iba mal. En biología, a veces estudiaba, con un profesor particular, lo sabía todo, y llegaba a la prueba, y mal. *¿Qué pasaba ahí?* No sé, me ponía nervioso, o sea yo soy muy nervioso. De hecho me como las uñas, y no debería comerme las uñas, excesivamente. Y... no sé por qué me iba mal. Ahora sí, ahora me porto más flojo. Pero antes no era tan flojo y aún me iba mal” (Juan, Entrevista 1, 282).

Juan siempre pasaba de curso con las calificaciones mínimas. Debido a sus esfuerzos y a que estudiaba para las evaluaciones, sus profesores le daban oportunidades para no quedar repitiendo. Por ejemplo, cuenta que en una ocasión un profesor le dio la oportunidad de hacer nuevamente un examen, el que realizaron en conjunto.

El bajo rendimiento que Juan ha tenido a lo largo de su trayectoria escolar está asociado a frustración. Frustración no porque le afecte a él mismo –a él le interesa destacarse en otras áreas, como el teatro y la música– sino para responder a las expectativas de su padre:

“Frustración, o sea... mucha frustración, no estaba consiguiendo lo que yo quería po’, si a mí... hasta el día de hoy ¿las notas qué es pa’ mí? Nada, una felicidad pa’ mi papá, nada más. Si por mí me sacaría millones de rojos, si no

fuera porque está mi papá ahí encima diciéndome sácate buena nota (risas)”  
(Juan, Entrevista 2, 99).

#### **6.1.5.4. Relaciones en la escuela**

Tal como ya se ha mencionado, al inicio de su trayectoria escolar Juan tuvo varias dificultades con sus compañeros. De esta manera, Juan cuenta que:

“No había feeling, no sé eran muy, o sea, estos también son buenos pal leseo, lo hacen en buena, pero esos no, eran... cuando uno es chico es más maldad, son más pesados, como que uno no tiene sentimientos, y... como yo estaba mal, como ya lo dije, el... me molestaban el triple, si eran molestosos” (Entrevista 5a.doc - 10:31)

Asimismo, los conflictos con sus compañeros no eran sólo afectivos sino también académicos. Por ejemplo, sus compañeros no querían hacer trabajos con él:

“Por ejemplo a mí me iba mal en el colegio, y por ejemplo, yo odiaba que fuera en grupo, o en parejas, porque aparte cuando era chico nadie quería ser conmigo po’, como me iba mal en el colegio, nadie quería ser conmigo. De hecho lo hacían por la espalda, ‘¿oye quieren que sea el Juan con nosotros?’, ‘no, no, no’ (risas), en ese sentido, y yo como era chico lo escuchaba, y igual uno se sentía mal’ (Juan, Entrevista 1, 224).

Tampoco se atrevía a preguntar cuando tenía dudas, con el temor de que sus compañeros lo molestaran. Al repetir quinto básico, Juan cambió de curso y de compañeros. Juan enfatiza que las relaciones que aquí estableció se convirtieron en un importante recurso, tanto afectivo como académico:

“Hasta ahora he tenido buena relación con mi curso, le agarré mucho cariño. Mucho, mucho. Y son, yo creo que... son la principal ayuda para mí. O sea, fue un apoyo. ¿Por qué? Porque eh... a mí nunca me ha costado mucho el colegio, y logré hacerme buenos amigos” (Juan, Entrevista 1, 120).

Respecto a los profesores, Juan menciona que siempre tuvo buenas relaciones con éstos. No obstante, de alguna manera los responsabiliza de no haberlo motivado suficientemente a aprender, siendo su hermano quien lo fue incentivando a aprender, por ejemplo, a través de la lectura:

“Siento perdí mucho tiempo en básica y tampoco siento como que animaban po’, no tenía ganas de estudiar, no tenía ganas de nada po’, tampoco los profesores digamos que, que lograban eso, que lograban que yo estuviera interesado sobre su materia tampoco, tampoco nada. En ese sentido también le echo la culpa un poco a los profes de que no me hubieran animado más, porque si no hubiera sido por mi hermano que me dijo “lee, toma hueón” (risas) eh, no hubiera leído... por mi hermano, ni siquiera por un profesor, eso”. (Juan, Entrevista 2, 62).

#### **6.1.5.5. *El interés por aprender***

“Yo iba en bajá todo el tiempo... iba todo el tiempo en bajá y no lograba aprender lo que me decían po’ y cada vez me costaba más, cada vez tenía menos ánimo, cada vez... no tenía ganas de estudiar, entonces me dificultaba mucho más. Y bueno, y eso o sea... muy malo, de hecho me han llegado las cosas... gustos así como de leer ahora y no antes, cosa que la lectura la empecé... la debería tomar cuando uno es chico po’, ya me está llegando cuando estoy saliendo del colegio. O el gusto por la historia, el gusto por saber de otras cosas, saber de economía, saber de política, saber cosas que debería saber hace mucho las quiero saber ahora” (Juan, Entrevista 2, 61).

Juan se culpabiliza de no haber tenido interés por aprender cuando era menor. No obstante, señala que ahora “tiene que leer el doble”, dando cuenta que espera recuperar “el tiempo perdido” (Juan, Entrevista 2, 71).

Alrededor de séptimo básico, Juan comenzó a interesarse por la música y por aprender a tocar guitarra y a cantar: “me gustaba, me gustó cantar, empecé a cantar y tocaba guitarra y me alegraba, sentía que me sentía feliz, que me hacía olvidar cosas, que... de los problemas que uno tenía y así... alegrarse un rato en la vida” (Juan, Entrevista 1,109).

Actualmente, Juan estudia teatro en los talleres extraescolares del colegio. Pero para él, teatro es “otra escuela”, es un espacio donde puede aprender cosas que no aprendió en el colegio y no sólo a actuar, sino que también profundizar temáticas históricas, de literatura y cultura general. Teatro es un espacio donde puede preguntar sin miedos:

“Ahí como que no temo preguntar, como que me olvido de mis problemas. Es que las clases de teatro en el liceo son buenas, tenemos un teatro pa nosotros solos, gigante... Y pa mí... Se llama el Aula, el Aula Magna, y pa mí el Aula Magna es totalmente separado del colegio, es otra escuela. A parte, el profesor que nos enseña, yo lo veo, escolarmente, uno de los mejores, y muy buena persona también. Entonces, no tengo miedo en preguntar, porque me olvido, me olvido de cosas, me relaja” (Juan, Entrevista 1 457).

Enfatiza la importancia que tiene su profesor de teatro, aclarando que es con quién más ha aprendido en toda su trayectoria escolar. De esta manera, a diferencia de lo que le sucede con los contenidos que le enseñan en la sala de clases, al estar realizando las actividades que le gustan, Juan es perseverante y no se desconcentra. Asimismo, expresa que haciendo teatro y música es feliz.

## **6. 2. Objetivo 2. Barreras para el aprendizaje y la participación**

A continuación, se presentan las principales barreras para el aprendizaje y la participación que se han identificado tras el análisis transversal de las historias de experiencia escolar de los cinco participantes. En primer lugar, se exponen los resultados relacionados con la interacción profesor-estudiante. En segundo lugar, se describen como – en algunos casos y con la interacción de algunos elementos– las relaciones con los compañeros se convierten en una barrera para el aprendizaje y la participación. En tercer lugar, se presenta un análisis que considera tanto al diagnóstico como al tratamiento de “déficit atencional” como barrera para el desarrollo del aprendizaje y la participación.

### **6.2.1. Interacción profesor-estudiante**

Los resultados de la categoría interacción docente-estudiante se han organizado en torno a tres ejes. En el primer eje “metodologías expositivas de enseñanza”, se describe la relación entre metodologías de enseñanza y el comportamiento de los estudiantes en clases de acuerdo a los relatos contados. En el segundo eje “Falta de pertinencia de los contenidos que se trabajan en la sala de clases”, se da cuenta tanto del desinterés de algunos de los estudiantes por los contenidos de enseñanza de la escuela, así como de la marginación de los intereses y habilidades de los estudiantes en la sala de clases. En el tercer eje, “prácticas de evaluación acreditativas y poco flexibles”, se identifican desde el relato de los participantes, implicaciones que las metodologías de evaluación utilizadas en las escuelas tienen para estos estudiantes.

#### ***6.2.1.1. Metodologías expositivas de enseñanza***

Un elemento común que aparece en las narraciones de los cinco participantes se relaciona con las metodologías de enseñanza que utilizan los profesores para realizar clases. Por lo general, las narraciones reflejan a profesores que “pasan materia”, que realizan clases expositivas y “aburridas” y con escasa participación del estudiantado. De esta manera, los estudiantes expresan:

[Los profesores] pasan la materia de cada uno (...) *¿Y cómo se pasa materia?*

(...) Los profesores entregan su saber, por decirlo así, pa' rendir después una prueba la cual te evalúan después lo que has aprendido. (Mónica, Entrevista 3, 315)

*¿Cómo eran las clases? Pa' variar eran fomes porque puro que hablaban. Hablaban mucho los profes. Eran lateros los viejos* (Tomás, Entrevista 2, 446)

*¿Qué es lo que te aburre de las clases? No sé po', cuando las profes empiezan a hablar mucho... cuando empiezan a hablar a hablar, ya me da sueño y me pongo a dormir* (Ramón, Entrevista 2, 887)

Es en este escenario, con profesores que principalmente “hablan” donde los estudiantes señalan que “se aburren” y que “se distraen”. Al respecto, Mónica cuenta que ella en clases se distrae y que comienza a realizar otras actividades, como por ejemplo, dibujar. Incluso menciona que como está en su asiento callada y agachada, muchas veces los profesores han pensado que está realizando ejercicios, pasando desapercibida en el aula.

Por otro lado, además de “aburrirse” en clases y distraerse, Tomás, Ramón y Alejandra señalan que sienten la necesidad de estar moviéndose. Esto en un contexto que les exige estar quietos y sentados. Al respecto mencionan:

“Yo me sentía como inquieto. Era como muy inquieto y me decían, igual los profes me preguntaban ‘¿por qué no te sientas tú?’, ‘no, yo soy inquieto’, les decía. Porque no me gusta estar sentado. De repente en la sala una hora entera sentado, me paro para estirar las piernas un rato. Y... los profes me retan, ‘oye, siéntate’, ‘¡ah!, pero quiero estirar las piernas un rato’, les digo yo. No me gusta mucho estar sentado” (Tomás, Entrevista 1, 464)

“Tengo que estar moviéndome... pasó con esta cuestión así, se da... como que no puedo estar quieto” (Ramón, Entrevista 2, 876)

“No sé estar mucho tiempo sentada, es que me aburro, si me tienen mucho rato sentada pasando materia yo me aburro” (Alejandra, Entrevista 2, 596)

Ahora bien –a diferencia de Tomás y Ramón– Alejandra señala que se inquieta, pero aclara que es “en su asiento” y que siempre ha tenido un buen comportamiento. Por lo general, sus dificultades tienen que ver con que se distrae cuando realiza actividades que la mantienen en el mismo lugar, lo que no genera mayores problemas a los docentes con lo que se encuentra. En el caso de Ramón y Tomás es diferente, ya que cuando “se inquietan” comienzan a “pasear por la sala” y/o a “molestar” a sus compañeros. De hecho, en las narraciones de ambos es fácil encontrar explicaciones tales como “soy desordenado” o “bueno para el leseo”. Tal como aparece ejemplificado en la cita anteriormente expuesta (Tomás, Entrevista 1, 464), el comportamiento que comienzan a desarrollar en la sala de clase se convierte en un elemento disruptivo para los profesores. Éstos últimos “retan” a los estudiantes o toman medidas como dejar registro en el libro de clases por medio de “anotaciones negativas” y/o expulsarlos de la sala. Al parecer los profesores no cuestionan, mayormente, cómo el estudiante llega a convertirse en un elemento disruptivo dentro del aula.

Por su parte, además de no sentirse interesado en las clases, Juan señala que, cuando estaba en la enseñanza básica, sus dificultades para mantener la atención se relacionaban con los conflictos familiares por los que pasaba. No hay claridad en su relato sobre si los profesores sabían de esta situación familiar que distraía a Juan del quehacer escolar. No obstante, al parecer sus profesores no desarrollaron medidas significativas o apoyos que hayan considerado, específicamente, la situación familiar por la que pasaba Juan. Más bien, el apoyo que se le ofreció, se limitó a enviarlo a trabajar con psicopedagogo sus problemas de concentración.

De esta manera, tras los datos presentados en el primer eje, una de las principales barreras que aquí se observa tiene que ver con un planteamiento de clases que no responde a las características de todo el estudiantado, reflejado en metodologías que poco incentivan el aprendizaje de los participantes.

Otro elemento que se constituye en una barrera es que los profesores, por lo general, no favorecen procesos de autorregulación, como por ejemplo, se refleja en el escaso involucramiento y/o autonomía del estudiantado en sus propios procesos de aprendizaje.

Tampoco se observa como recurso de los docentes para incentivar el aprendizaje, un aprovechamiento de las experiencias, intereses o conocimientos previos de los estudiantes. Por lo general, lo que se refleja en las narraciones, es que existe un proceso de enseñanza unidireccional donde el profesor escribe o habla sobre un tema y la participación del estudiante se limita a escuchar lo que el docente menciona.

Las barreras para el aprendizaje y la participación que se desprenden desde las metodologías, se relacionan también con los contenidos que se enseñan, eje de análisis que se desarrolla a continuación.

#### ***6.2.2.2. Falta de pertinencia de los contenidos que se trabajan en la sala de clases***

En el caso de los participantes de este estudio es posible observar que, por lo general, los profesores no consideran como recursos para el aprendizaje, las diversas habilidades y/o intereses de los estudiantes en la sala de clases. En este sentido, primero, se presentan resultados obtenidos en relación al desinterés de los estudiantes por los contenidos que “se pasan” en el colegio. En segundo lugar, se abordan diversas características de los estudiantes que no se consideran en la escuela al momento de desarrollar las clases<sup>3</sup>.

Tal como se ha planteado en el apartado anterior, a partir del análisis realizado, es posible afirmar que particularmente con los estudiantes que son diagnosticados con déficit atencional, las metodologías de enseñanza utilizadas en clases no resultan pertinentes. Algo similar sucede con los contenidos que se enseñan. Si bien los cinco participantes se refieren a esto (en alguna medida), son Tomás, Ramón y Juan quienes señalan con mayor énfasis que la escuela no les “interesa” ni les “sirve”. Al respecto mencionan:

*“¿Qué significa para ti la escuela? No sé nada, como que venir a encerrarme encuentro, no le encuentro ni un brillo a la escuela, como que es otra onda que de repente estoy en mi casa y puedo hacer cualquier cosas en cambio acá no, si*

---

<sup>3</sup> Cabe mencionar que no se pretende ser exhaustivo respecto a las habilidades y/o intereses de los estudiantes, sino más bien ejemplificar cómo la escuela no se estaría haciendo cargo de integrar la diversidad de características de los estudiantes en sus aulas. Más sobre las potencialidades de cada estudiante se desarrolla en el apartado 6.1 Objetivo 1. *Reconstrucción de la experiencia escolar*,

hací' algo malo te retan al tiro. Bueno que te tienen que retar, te tienen que retar... pero no me gusta venir (...) De repente me dan ganas de irme pa' otro lado en vez de venir al liceo, porque es fome venir" (Tomás, Entrevista 2, 1102).

"A mí el colegio en lo personal, no sirve mucho en verdad en lo personal, pa' mí no sirve. Evalúa una parte no más, y no evalúa lo otro (...) Que por ejemplo lenguaje y matemática sea lo más importante y música y arte no lo valoren nada, cosas que son... y ésa es la otra po' que a mí me encanta la música y no valorarlo (...) Da rabia eso del colegio. El colegio pa' mí es... está mal hecho, o sea no es malo, pero está... no está pa' todos, a algunos les sirve más que a otros y la idea es que a todos les sirva como... que a todos les sirva por igual" (Juan, Entrevista 2, 106)

*"¿Por qué no te gusta el colegio? ¿Qué es lo que no te gusta? Casi nada, como que no me llama mucho la atención (...) No, no me interesa mucho el colegio, pero yo vengo porque tengo que venir"* (Ramón, Entrevista 1, 570)

Tal como se refleja en esta última cita, para Ramón es importante ir a la escuela, más por mandato que por motivación intrínseca. Él señala que asiste a la escuela "porque ahora sin los estudios no se es nadie" (Ramón, Entrevista 1, 573). Una idea similar se observa en el relato de Tomás, quien declara que para él la escuela está primero, por sobre las otras actividades que realiza.

Ahora bien, desde las narraciones de los participantes se desprende, también, la idea de que la escuela es más un medio para llegar a lo que a ellos les gustaría estudiar. Por ejemplo, Ramón señala que para alguien que quiera estudiar veterinaria, le sirve estudiar biología en la escuela. Pero él aún no llega a estudiar lo que le interesa: la mecánica y, tal vez por esto, menciona recurrentemente en las entrevistas que se aburre o que le dan sueño las clases. Juan, a su vez, menciona que la escuela es un medio para poder estudiar lo que al realmente le interesa: teatro.

En relación a los contenidos mismos que se enseñan en la escuela, la siguiente cita de Mónica, refleja cómo los estudiantes pueden llegar a desconcentrarse en algunas clases debido a que resultan “aburridas” por el escaso interés que presentan hacia éstas. Acerca de esto, expresa:

“Yo creo que religión más que nada, por fome. Pero las otras clases tal vez sean entretenidas pa’ las demás, pero pa’ mí son fomes, porque no me interesa mucho, por ejemplo en biología, química, física. No soy bióloga o matemática, entonces no me... no me concentro bien en las partes que no me desarrollo bien” (Mónica, Entrevista 1, 217)

Además, particularmente en el caso de Mónica, ella manifiesta que a pesar de que tiene gran interés por la lectura (y lee con facilidad libros que son de su gusto) no le incentiva leer los libros que le recomiendan en el colegio y presenta dificultades: se demora en leerlos y no logra una buena comprensión sobre lo que tratan. Al respecto señala: “los [libros] del colegio, de trescientas páginas como dos, tres. ¡Que son fomes! No me... no, no me entretienen mucho” (Mónica, Entrevista 3, 221).

Asimismo, tanto Mónica como Tomás y Ramón tienen intereses por el dibujo. Y, al parecer, tampoco son recursos que los docentes utilicen en el aula, quedando restringidas estas habilidades a la asignatura de artes. Incluso, se refleja en sus narraciones cómo estas habilidades no tienen tanta relevancia en la escuela y se consideran como parte de los aprendizajes “menos importantes”.

Por otro lado, las historias de Tomás, Alejandra y Juan dan cuenta de que ellos cuando están realizando actividades donde utilizan su cuerpo, actividades que los mantienen en movimiento, disfrutan lo que están haciendo, manteniéndose concentrados en la tarea. Las siguientes citas reflejan esta situación:

“¿Y cuándo estas bailando cueca por ejemplo. No, ahí es otra cosa po’. ¿Y cómo es ahí? Que eso no se me olvida, eso ya lo aprendí. Ahí no eres despistado. No para nada ahí saco todo lo que llevo dentro. ¿Cómo es eso? No sé, el ánimo de bailar, yo prefiero bailar que estar haciendo así algo, no se una

conversación prefiero bailar, soy como más loco en sentido”. (Tomás, Entrevista 2, 738)

“Cuando hago lo que quiero me centro tanto... me centro tanto, que no logro desconcentrarme, que estoy feliz y no hay nada que me guste... otra cosa más para... que me desconcentre. Estoy haciendo lo que quiero. Estoy haciendo lo que... lo que me gusta, que es difícil que me lo saquen de la cabeza” (Juan, Entrevista 2, 385)

“Soy como cabra chica porque me gusta andar jugando, andar en el suelo, riéndome, entonces me gusta trabajar con niños” (Alejandra, Entrevista 1, 595).

En este sentido, y considerando lo hasta aquí presentado, es posible visibilizar como una barrera para el aprendizaje y la participación, la escasa consideración e integración de la diversidad de intereses y habilidades de los estudiantes en la sala de clases. De esta manera, las historias contadas por estos estudiantes presentan, al menos, dos elementos en común: el primero, es que ninguno de ellos se siente valorado en las escuelas por sus habilidades o intereses; y el segundo, que el foco de sus experiencias escolares no está en las potencialidades que tienen, sino en las dificultades que presentan ante determinadas tareas en específico.

A continuación, se presentarán las características de las evaluaciones de aprendizaje que deben rendir los estudiantes en la escuela, así como las repercusiones que sus resultados van generando en la configuración de su experiencia escolar.

### ***6.2.2.3. Prácticas de evaluación acreditativas y poco flexibles***

El tipo de evaluación de aprendizaje que con mayor frecuencia realizan los estudiantes es la prueba escrita. Según los participantes, estas evaluaciones son las que generan más ansiedad a la hora de desarrollarlas. Esta situación es posible verla con mayor evidencia en los casos de Alejandra, Mónica y Juan. Se presenta, a continuación, una cita del relato de Alejandra que refleja esta situación:

“Al momento de las pruebas me pongo muy nerviosa. Entonces, se me enreda todo y me va mal. *¿Y que sientes?* Como rabia a veces, porque yo me sé las

cosas y se me olvidan, se me olvida todo en las pruebas, entonces eso es como un problema... como nervioso” (Alejandra, Entrevista 1, 254).

Otro elemento que se desprende de esta cita, así como de los relatos de los estudiantes, es la presión por memorizar la información. Al respecto, Mónica plantea:

“En biología, eh... no logro memorizarme la... los conceptos, los nombres, entonces ahí después me pierdo, porque se saben todos los nombres mis compañeras y yo me pierdo cuando empiezan a hablar de ellos. De moléculas, neuronas, todo eso” (Mónica, Entrevista 1, 97).

Por otro lado, los estudiantes mencionan que muchas veces ni siquiera alcanzan a terminar las pruebas, se pierden ante los ejercicios muy largos o las pruebas que les exigen comprensión lectora. Por ejemplo, Juan señala que posiblemente una de las causas de que tiene bajo rendimiento en matemáticas es que no comprende las instrucciones que aparecen en los encabezados.

Una de las barreras que aquí se observan con mayor relevancia es el desarrollo de una evaluación que considera, principalmente, sólo uno de los ámbitos de acción del estudiante: el desarrollo de habilidades lingüística que aborda la comprensión de conceptos a partir de la lectura y la memorización de conceptos e información. Otra barrera que se puede identificar, es el enfrentar a los estudiantes a una situación que ya para ellos –sin evaluación– es incómoda: tener que estar quietos y sentados.

Asimismo, está presente en los relatos de los participantes el valor, pero al mismo tiempo la presión social por obtener una buena calificación. Se observa esto con mayor claridad en los relatos de Ramón y Juan, quienes señalan que para ellos es importante sacarse buenas notas en la medida que pueden responder a las expectativas de sus padres. Juan, a la vez, es enfático al mencionar que se sobrevaloran las buenas notas de asignatura como lenguaje y matemáticas, por encima de otras áreas como, por ejemplo, el arte.

Tomás, en cambio, no se refiere directamente a los procesos evaluativos. No obstante, en varias ocasiones durante las entrevistas habla de sí mismo como “tonto” o que se siente “estúpido” ante determinadas tareas. Apreciaciones que, posiblemente, ha ido

construyendo debido a los constantes fracasos académicos y bajo rendimiento escolar que ha presentado en su trayectoria educativa.

Finalmente, existe una circularidad en las dificultades que se presentan ante la situación de evaluación: los estudiantes se sienten nerviosos/inseguros, obtienen una mala calificación que los presiona para la próxima prueba, esto incide en su sensación de inseguridad y vuelven a tener un bajo rendimiento en la próxima situación evaluativa.

De esta manera, otra barrera para el aprendizaje y la participación plena de los jóvenes diagnosticados con déficit atencional, es la consideración de la evaluación como un instrumento para acreditar (o no) que el estudiante haya alcanzado ciertos aprendizajes, perdiendo un sentido formativo. Por lo demás, las calificaciones se convierten en el único indicador de los logros alcanzados por los estudiantes, sin existir otro tipo de retroalimentación o alguna consideración del progreso en relación a los conocimientos iniciales del estudiante.

En el caso particular de Mónica, durante la enseñanza básica, ella menciona y describe la práctica de “*evaluación diferenciada*”, que consistía en reducir el número de ítems de su prueba y calificarla con una escala de puntajes distinto al de sus demás compañeras. Esto tiene directa relación con lo planteado anteriormente, ya que este tipo de medidas, no considera los progresos que puede haber obtenido o las dificultades que se le pudieron haber presentado ante determinadas tareas. Más bien lo que se puede observar es el énfasis en “reflejar una nota más alta”. Además, esta medida también tiene repercusiones negativas en las relaciones que Mónica estableció con sus compañeras.

### **6.2.2. Relaciones conflictivas con los compañeros**

En las narraciones de los cinco participantes es posible observar que las relaciones que establecen con sus compañeros son relevantes para la construcción –positiva o negativa– de la experiencia escolar. A continuación, se caracteriza el ámbito “relaciones con los compañeros”, en tanto se presenta como una barrera para el aprendizaje y la participación.

A excepción de Alejandra –quien encuentra en su grupo de amigas un apoyo para poder adaptarse y seguir en el colegio–, los demás participantes tuvieron algún tipo de dificultad relacional con sus compañeros de curso. Particularmente, dos de los participantes entrevistados (Mónica y Juan) experimentan el rechazo de los compañeros cuando cursan la enseñanza básica. Mónica se explica esta situación desde dos perspectivas: una donde ella señala que era muy tímida y no se daba a conocer, y otra que corresponde a un rechazo de parte de sus compañeras, basado en las diferencias en la forma de evaluarla. En relación a esto último, Mónica relata la siguiente situación:

“Sí, porque ellos veían que me evaluaban de forma distinta y que me ayudaban a subir mis notas, cuando me iba un poquito mal, me ayudaban a subir mis notas. Entonces: ‘por qué a mí sí y a ellas no’. Entonces, hubo problemas una vez con una niña, de que a mí me había ayudado mi mamá a hacer un trabajo, que me había costado. Entonces ella me empezó a decir que, que yo era floja, porque yo esperaba que todo me lo hicieran y todo...” (Mónica, Entrevista 1, 543)

A lo largo del relato de la experiencia escolar de Mónica, no parece haber mediación por parte de los docentes en relación a esta situación de rechazo permanente. El mayor apoyo que reconoce Mónica ha sido el de una compañera que la “defendía” de las demás, pero que se retiró del colegio cuando cursaban séptimo básico. Ese mismo año a Mónica le diagnosticaron depresión debido al malestar que presentaba al ser constantemente excluida por sus compañeras.

Juan cuenta una situación similar. Él siente que fue constantemente rechazado, indicando que éste se debía al bajo rendimiento que presentaba y a la alta valoración de las calificaciones por parte de sus compañeros.

*“Te decían cosas ¿en relación a qué? Como que me iba mal, por ejemplo, porque me iba mal, con que no querían formarse grupos conmigo. Triste pa’ un niño po’. O sea es súper triste ser rechazado de esa forma... o que los mismos apoderados te discriminen porque te vaya mal en el colegio (...) Como que se*

notaba que le preocupaban mucho las notas. Si no les preocupara tanto, no iba a llegar y ‘puedo ser contigo’, se daban la vuelta y decían ‘no’...”

(Juan, Entrevista 2, 256)

Tampoco, en este caso, aparece alguna mediación que hayan realizado los docentes. Y tal como se mencionó anteriormente, el escaso apoyo con el que cuenta Juan culmina con la repetición de su quinto año.

Por otro lado, tanto Ramón como Tomás eran estudiantes “desordenados”, que “molestaban” a sus compañeros y que “peleaban” con ellos. Ramón señala que se ponía a pelear cuando lo “molestaban”. Tomás menciona que él era “el matón del curso”. En el relato de ambos estudiantes aparece que se alteraban y respondían rápidamente a las provocaciones de sus compañeros, pero que a medida que han ido creciendo han ido “controlándose” más. A pesar de que ellos mencionan que, en general, se llevaban bien con sus compañeros, es posible observar algunas dificultades al momento de establecer dinámicas de trabajos grupales o colaborativos.

Por ejemplo, Tomás realizaba los trabajos “grupales” sólo con un compañero más, su mejor amigo en ese tiempo. Y Ramón se auto-marginaba de estas instancias. Al respecto cuenta lo siguiente:

*“¿Y cuándo te tocaba hacer trabajos en grupo? Eh, no los hacía, porque no me gustaba. ¿No? ¿Y no hacías trabajos en grupo?... ¿y trabajos así individuales?*

*Esos sí ¿Y los trabajos en grupo no los hacías? ¿Por qué? Porque no me gustaba trabajar con los demás (...) Porque... Aunque a veces trabajábamos y yo me las tiraba no más. Y yo ahí decía ‘qué saco con trabajar con ellos, si yo no hago nada’” (Ramón, Entrevista 1, 401)*

De esta manera y tras la información presentada, se pueden desprender al menos dos barreras para el aprendizaje y la participación. La primera se relaciona con la baja promoción de estrategias de colaboración y aprendizaje entre pares. La

segunda alude al insuficiente involucramiento de los profesores en los procesos de socialización e integración de los estudiantes.

En el apartado siguiente, se presentará el diagnóstico y el tratamiento del déficit atencional como una barrera para el aprendizaje y la participación.

### **6.2.3. Perspectiva médica del diagnóstico y tratamiento del déficit atencional.**

A través del análisis de la información producida, es posible ver en las narraciones de los participantes una “apropiación” del déficit atencional, es decir, que el déficit atencional es algo que ellos “poseen”. Las siguientes citas dan cuenta de esto:

*“¿Cómo ha sido tu experiencia escolar desde que entraste a la escuela hasta ahora? No tan buena porque de primero era, bueno, como tengo el déficit... eso, atencional... me costaba demasiado y tuve que repetir primero básico”* (Tomás, Entrevista 1, 107).

*“Fue cuando yo iba en la básica, si de la básica que tenía. Tengo eso”.* (Ramón, Entrevista 2, 832)

*“Mi papá cuando chico también tuvo, eh, déficit atencional, pero él nunca fue tratado. Y yo creo que de ahí, de ahí salí con el déficit atencional. Y me lo diagnosticaron en el jardín, le avisaron al tiro a mi mamá”* (Mónica, Entrevista 1, 169).

*“Siempre me dijeron [que tenía déficit atencional] y yo estoy seguro que tengo, de hecho porque soy muy pavo también, soy leso, a veces estoy viendo así y de repente me voy”* (Juan, Entrevista 2, 376)

Tal como se refleja en estas declaraciones, la apropiación de la categoría “déficit atencional”, por parte de los estudiantes, refuerza la idea de que las dificultades que presentan en el aula tienen relación con sus características y no con los recursos o barreras que se conforman en el contexto educativo. En este mismo sentido, es posible observar que los diagnósticos son enviados a realizar para dar respuesta al bajo rendimiento escolar (Alejandra, Juan, Tomás) o al comportamiento disruptivo dentro de la sala de clases

(Ramón). En el caso de Mónica, ha existido una fuerte influencia de su madre para la realización del diagnóstico, ya que tras la recomendación de las “tías” del jardín y (al parecer) antes de entrar a primero básico, es ésta quien tomó la iniciativa de llevarla al médico. Al respecto, Mónica plantea que a ella le preocupaba que le “fuera bien” y “pudiera aprender las materias” (Mónica, Entrevista 2, 710).

Asimismo, la idea de que el déficit atencional es algo que ellos “tienen” promueve y enfatiza un tratamiento que es predominantemente médico. En este sentido, lo que se observa es que la principal medida con la que se aborda el déficit atencional es la prescripción de fármacos. Incluso, es posible, identificar en las narraciones de los participantes cómo se establece una relación causal entre: notas bajas, médicos y remedios para concentrarse. Esto último queda bien reflejado a través del relato de Alejandra:

*“¿En qué año te diagnosticaron déficit atencional? Como en quinto ¿Y quién lo hizo, cómo fue? Creo que una vez en el colegio porque mis notas no estaban muy bien y entonces del colegio me mandaron, de ahí me derivó un médico y me dieron unos remedios para que me concentrara más...”* (Alejandra, Entrevista 1, 288)

Ahora bien, en los casos de Tomás, Mónica y Juan existió, además del tratamiento farmacológico, apoyo de psicopedagogo. No obstante, los apoyos se recibían en un aula de apoyos, fuera de la sala de clases.

Asimismo, todos los participantes afirman haber asistido a sesiones con psicólogos. Al respecto hay distintas valoraciones. Mónica señala que la ayuda entregada por uno de los psicólogos con los que estuvo le sirvió, en la medida que le entregaba orientaciones para poder organizar de mejor manera sus actividades. Tomás, por ejemplo no realiza mayores referencias al respecto. Juan, por su parte, expresa que no le ha ayudado a resolver los problemas por los que ha sido derivado desde la escuela, ya que continúa teniendo bajo rendimiento escolar. Y, tanto Ramón como Alejandra realizan una valoración más bien negativa. En relación a esto último, los estudiantes mencionan que el trabajo con el psicólogo se remitía a “hacer siempre lo mismo” o a entregarles una serie de consejos sobre cómo tenían que enfrentar su paso por la escuela. En este sentido señalan:

“Los psicólogos no me han gustado. *¿Por qué no te han gustado?* No sé, como que no le encuentro ni un brillo. *¿Qué cosas te hacían hacer?* Es que como que siempre te hacen dibujar o cosas así, cuando era más chico y a mí esa cuestión no me gustaba. Y hablar tampoco, no me gustaba ni hablar, nada. A veces podía estar las dos horas ahí o una hora callado”. (Participante 2, Entrevista 1, 656)

“El psicólogo te pregunta más como de la vida. *¿Te ha servido lo que trabajaste con el psicólogo?* Es que igual me aburría ir al psicólogo, siento que era como siempre lo mismo y creo que eran todas las semanas y me aburría, sentía que era una pérdida de tiempo” (Alejandra, Entrevista 1, 352)

Si bien, los estudiantes reciben apoyos para enfrentar sus dificultades, éstos se limitan a compensar el déficit, ya sea a través del consumo de fármacos o el trabajo con psicopedagogos o el trabajo con psicólogos. El siguiente relato de Mónica da cuenta de la hostilidad vivida al enfrentarse a un medio que no la apoya y que no se adapta a sus dificultades. En particular, esto ocurre cuando ella decide dejar las pastillas:

“En 1° medio me costó mucho adaptarme al, al no consumir las pastillas y a no tener ese empujón de parte de los profesores. Así que volví a recaerme en las notas y me dio nuevamente depresión. Y entonces ahí me tuvieron que volver a llevar al neurólogo y ahí me dieron unas pastillas, pero luego cuando me recuperé, las dejé y empecé a ir de a poco. A cada tiempo, por ejemplo cuando habían pruebas o cuando eran materias pesadas me tomaba las pastillas y de ahí las fui dejando para ir acostumbrándome” (Mónica, Entrevista 1, 177)

Ahora bien, uno de los grandes debates que hay en relación al déficit atencional es precisamente sobre el tratamiento farmacológico. En las historias de los adolescentes no hay un cuestionamiento respecto al consumo de pastillas, predominando la idea de que les “ayuda” a concentrarse. No obstante, al ir profundizando en los relatos, se observa cómo el tratamiento farmacológico repercute negativamente tanto en el bienestar físico como en las características personales o sus modos habituales de comportarse y relacionarse con su entorno inmediato. Por ejemplo, Tomás menciona que él decidió dejarlas porque no lo

ayudaban y por la potente y molesta sensación de mareo que le generaban. Asimismo, las pastillas hacen que ellos estén más quietos y, a pesar de que ninguno de los estudiantes afirma que prefiere estar así a “estar moviéndose”, aceptan como un deber el hecho de consumirlas. El relato de Alejandra refleja de mejor manera esta situación. Ante la pregunta “¿Y a Alejandra cómo le gusta más estar?”, responde:

“Es que yo soy de estar moviéndome, de andar riéndome, no soy de estar tranquila mucho tiempo, entonces me gusta andar sin pastillas. ¿Si? ¿Te gusta más? Sí, es que yo soy súper alegre y entonces como que me río a cada rato” (Alejandra, Entrevista 1, 400).

Finalmente, lo que se observa es que las medidas que se adoptan con los estudiantes que son más desatentos en clases o que se mueven más que sus demás compañeros, son estrategias que sirven para reforzar el “déficit” de los estudiantes. Es decir, que tal como se ha plantado reiteradamente, no se replantean ni las metodologías ni la pertinencia de los contenidos y, por lo tanto, tampoco se establecen los apoyos necesarios para realizar un ajuste entre el contexto y las características de los estudiantes. El problema del déficit atencional está *en* el niño y, por lo tanto, las estrategias utilizadas tienen por objetivo que éste se “adapte” al entorno.

### **6.3. Objetivo 3. Apoyos y recursos para el aprendizaje y la participación**

En el presente apartado, se dan a conocer los principales recursos para el aprendizaje y la participación que se han encontrado tras el análisis transversal de las historias de experiencia escolar de los cinco estudiantes. En primer lugar, en la categoría “relación docente-estudiante” se exponen los resultados relacionados con los vínculos afectivos que establecen los profesores con sus docentes. En segundo lugar, “relaciones con los compañeros” se desarrolla la importancia que los estudiantes otorgan al establecimiento de vínculos positivos con sus compañeros y cómo las relaciones con los pares se convierten en uno de los principales recursos con los que hoy cuentan los participantes. En tercer lugar, en la categoría “propuestas e ideas” a pesar de que no responden a recursos propiamente tal, se presentan propuestas, que emergen desde las narraciones de los jóvenes, y que pueden contribuir a mejorar las experiencias de aprendizaje y participación.

#### **6.3.1. Relación profesor-estudiante como recurso para el aprendizaje y la participación**

El establecimiento de un vínculo afectivo positivo con los docentes es uno de los recursos para el aprendizaje y la participación que se observa en las narraciones de los cinco estudiantes. En este sentido, los participantes valoran a aquellos profesores que son más empáticos, que se interesan por saber cómo están sus estudiantes y que contribuyen a un mejor clima en la sala de clases. A continuación, se presentan algunos ejemplos que dan cuenta de estas características:

“Las clases de lenguaje también, son muy entretenidas y todas estamos escuchando a la profesora eh... incluso nos reímos con ella y lo mismo que pasa con el profesor de filosofía” (Mónica, Entrevista 1, 401)

“Sí, es que ahí yo tenía un profesor jefe, entonces él es como súper tierno, es como un papá siempre se preocupaba por nosotros, andaba muy atento, entonces como que siempre nos andaba defendiendo, como un papá, entonces nos llevamos súper bien...” (Alejandra, Entrevista 1, 153).

En este mismo sentido, los estudiantes destacan a aquellos profesores que los motivaban. Tal como se refleja en las siguientes citas:

“Me ayudaba a hacer cosas, me tiraba pa’ arriba, de repente yo estaba achaca’o y no quería nada y ella me decía ‘no po mijo haga las cosas, tiré para arriba’ y ahí me daba el ánimo y eso siempre se lo he agradecido” (Tomás, Entrevista 2, 366).

“El profe de matemáticas me dice eso: ‘tú podís, no soy flojo’. Porque ahora tengo un cinco seis con él y el este pasado tuve un cuatro dos, tres parece. Y ahí, ahí si tú querís podís” (Ramón, Entrevista 2, 786)

Alejandra menciona que los profesores que buscan establecer vínculos positivos con sus estudiantes, creando un buen ambiente en el aula, son aquellos “que tratan de salirse del esquema” (Alejandra, Entrevista 2, 1078).

En el siguiente apartado se muestra cómo las relaciones que los estudiantes establecen con sus compañeros son uno de los recursos más importantes que garantizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

### **6.3.2. Los compañeros como recurso para el aprendizaje y la participación**

De manera general, es posible apreciar en el relato de los participantes que establecer vínculos positivos con sus compañeros, les ayuda a sentirse más acogido en la escuela. Esto se observa, especialmente, en los casos de Mónica y Juan, quienes tras haber sido rechazados constantemente por sus compañeros, tras ciertos cambios en sus historias tienen la oportunidad de establecer nuevas relaciones de amistad. Las siguientes expresiones dan cuenta de ello:

“Pero ahora cuando llegué a la media, todo mucho mejor... y me dejé, me dejé abrir y que me conocieran po’. Entonces ahora tengo amigas fijas... yuntas, como dicen” (Mónica, Entrevista 1, 141)

“Hasta ahora he tenido buena relación con mi curso, le agarré mucho cariño. Mucho, mucho. Y son, yo creo que... son la principal ayuda para mí. O sea, fue

un, un apoyo. Fue un apoyo. *¿Por qué?* Porque... a mí nunca me ha... me ha costado mucho el colegio y logré hacerme buenos amigos” (Juan, Entrevista 1, 120)

Y en el caso de Alejandra, que tras resistirse al cambio de colegio en primero básico, señala que comenzó a integrarse de mejor manera cuando comenzó a establecer vínculos de amistad. En este sentido menciona:

“Empecé hacer amigas... de a poco empecé a hacer un poco más agradable de venir al colegio” (Alejandra, Entrevista 1, 81)

Aún más, los cinco estudiantes mencionan que en la escuela han encontrado a sus “mejores amigos”, convirtiéndose en uno de los aspectos que más valoran al hablar de su experiencia escolar.

Asimismo, los compañeros también son considerados como un apoyo escolar importante, en la medida que los van ayudando cuando ellos no entienden algunos contenidos. De esta manera, señalan:

“De repente me siento como tonto adonde... adonde no entiendo las cosas po’ (ya) Igual los chiquillos me ayudan po’, yo les digo ‘oye explícame esto’ y los cabros me dicen ‘no hueón, estai’ mal’, me dicen ‘estas weas se hacen así’” (Tomás, Entrevista 1, 605)

“Si, hacemos trabajos, como que en general somos súper unidas, si alguien no entiende algo la otra le explica” (Alejandra, Entrevista 1, 225)

“Me estoy sacando malas notas y me dicen "oye, yo te puedo ayudar, organicémonos”” (Juan, Entrevista 1, 186)

Si bien es cierto que para ellos es relevante esta experiencia de apoyo, cabe mencionar que son, principalmente, los amigos más cercanos los que cumplen este rol.

A continuación, se han abordado diversas propuestas y/o ideas obtenidas desde los relatos de los estudiantes que, posiblemente, podrían ayudar a mejorar las experiencias de aprendizaje y participación en la escuela.

### **6.3.3. Propuestas e ideas de los estudiantes como recuso para el aprendizaje y la participación**

Tal como se ha expuesto anteriormente, las propuestas e ideas de los estudiantes no son un recurso para el aprendizaje y la participación en sí mismo. No obstante, la consideración de sus propuestas e ideas podrían convertirse en potenciales apoyos y recursos. La presentación de las propuestas e ideas se realiza considerando la voz de cada participante.

Tomás, por su parte, centrado en las dificultades y el desafío que siente por aprender matemáticas (señala que le gustan, pero que le resulta difícil), plantea aumentar las horas de esta asignatura: “Como que sería bueno... una hora más de matemática o dos horas más de matemática. Después de clase serían las clases o... como que hicieran un taller de matemática acá en el liceo sería bueno” (Tomás, Entrevista 1, 591).

Por otro lado, Ramón señala que para él una escuela diferente sería aquella que fuera más divertida y donde no los retaran tanto. Ante la pregunta *¿Podría ser distinta la escuela?* Ramón responde:

*¿Cómo en qué sentido? En cualquier sentido ¿Qué podría tener de distinto? Que fuera más divertida, pero algún día va a ser así. ¿Sí? ¿Y cómo sería una escuela más divertida? No sé, que, que nos reten menos, que no te citen tanto al apoderado, sería más diverti'a”* (Ramón, Entrevista 2, 456)

Ramón no es el único. Mónica también se imagina una escuela que fuera más divertida o entretenida. En un momento de la entrevista cuando está hablando de que a veces se desconcentra porque las clases son “fomes”, al preguntarle cómo se imagina ella que sería lo contrario a “fome”, expresa: *Entretenido, interactivo, en el cual me mantenga en todo instante pendiente de la clase* (Mónica, Entrevista 2, 82).

Por otro lado, Alejandra cuando está relatando el conflictivo cambio de colegio que tuvo al pasar desde kínder a primero básico, una de las explicaciones que da para justificar su desinterés en asistir a la nueva escuela es en relación a las actividades. Al preguntarle la diferencia entre las actividades que realizaba en kínder y las de primero básico, responde:

“Me hacían pintar y jugar... no me acuerdo mucho, pero no leíamos en el otro colegio, aquí sí. *¿Y te gustaba eso de que jugaran más?* Sí, es que ahí era chica... no sé, no había como... cómo se dice, que habían distintas formas como de ir aprendiendo” (Alejandra, Entrevista 1, 114).

Cabe destacar de esta cita como ella menciona que hay posibilidades de aprender de distintas maneras. En relación a esto mismo, Juan expresa que una mejor escuela sería aquella que enfatizara además de lo académico, otras áreas de aprendizaje, como por ejemplo lo social. Para él una mejor escuela o su escuela ideal sería así:

“Que no valoren solamente lo académico, que valoren lo social, o sea en el colegio lo evalúan, pero puede ser un niño brillante, pero de qué le sirve ser un brillante si es un pesao, una persona... un... una persona poco social. La escuela no solamente tiene que ser una escuela para aprender matemática, lenguaje, música o lo académico, la escuela también tiene que ser para aprender a sociabilizarse a... a hacer millones de cosas más, no digo que no lo haga pero a la misma altura y no lo hace...” (Juan, Entrevista 2, 391)

De manera general, es posible decir que los participantes se imaginan una escuela distinta, más dinámica y participativa y en la cual a lo mejor no presentarían muchas de las dificultades que han sido parte en la construcción de su experiencia escolar.

## 7. Discusión y conclusiones

En la presente investigación se ha planteado como principal objetivo conocer y comprender la experiencia escolar de jóvenes que fueron diagnosticados con déficit atencional durante el período de enseñanza básica, desde el enfoque de la inclusión educativa. Para esto se ha optado por una metodología que ha permitido, por un lado, conocer la experiencia escolar desde la voz de cada uno de los participantes y, por otro, identificar cómo las interacciones entre ciertos elementos del contexto escolar (conceptualizados como barreras y recursos) obstaculizan o potencian el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

En general, si se analizan los resultados de la investigación desde el enfoque de la educación inclusiva, es posible sostener que en los cinco casos presentados, en ciertos momentos de su **experiencia escolar**, han ocurrido situaciones de **exclusión educativa** y, por lo tanto, en mayor o menor grado, se ha vulnerado el derecho a la educación en alguno de sus sentidos.

Durante su paso por la escuela, todos los participantes del estudio se han visto enfrentados a situaciones en las que el contexto les ha ofrecido una respuesta hostil y/o poco pertinente a sus necesidades, intereses o características personales. Por ejemplo, Tomás por más que fuera de la escuela ha demostrado ser alguien talentoso y exitoso (en el baile) y, además, capaz de asumir desafíos y responsabilidades (en una institución como bomberos); en la escuela no es capaz de obtener buenos resultados académicos ni de ajustar su comportamiento en una dinámica que le exige estar sentado. Ramón, expresa un gran desinterés por la escuela en general, la que no responde a sus intereses. Asimismo, es constantemente cuestionado por la institución escolar debido a su bajo rendimiento y comportamiento. Mónica, quién se muestra apasionada por actividades como el dibujo y la lectura; desvaloriza el primero como aprendizaje, en la medida que considera que las artes son parte de los aprendizajes menos importantes y, respecto a la lectura, obtiene negativos resultados escolares, entre otros, debido a la poca motivación que le despiertan los temas de lectura propuestos por el colegio. Alejandra, a quien le gustan actividades más lúdicas que le permitan moverse y *gastar* su energía, se ve expuesta a metodologías de enseñanza que le obligan a mantenerse sentada por mucho tiempo. Y Juan que ha tenido logros

importantes en teatro no ha logrado encontrarle el sentido a los contenidos o adaptarse a las metodologías de la sala de clases.

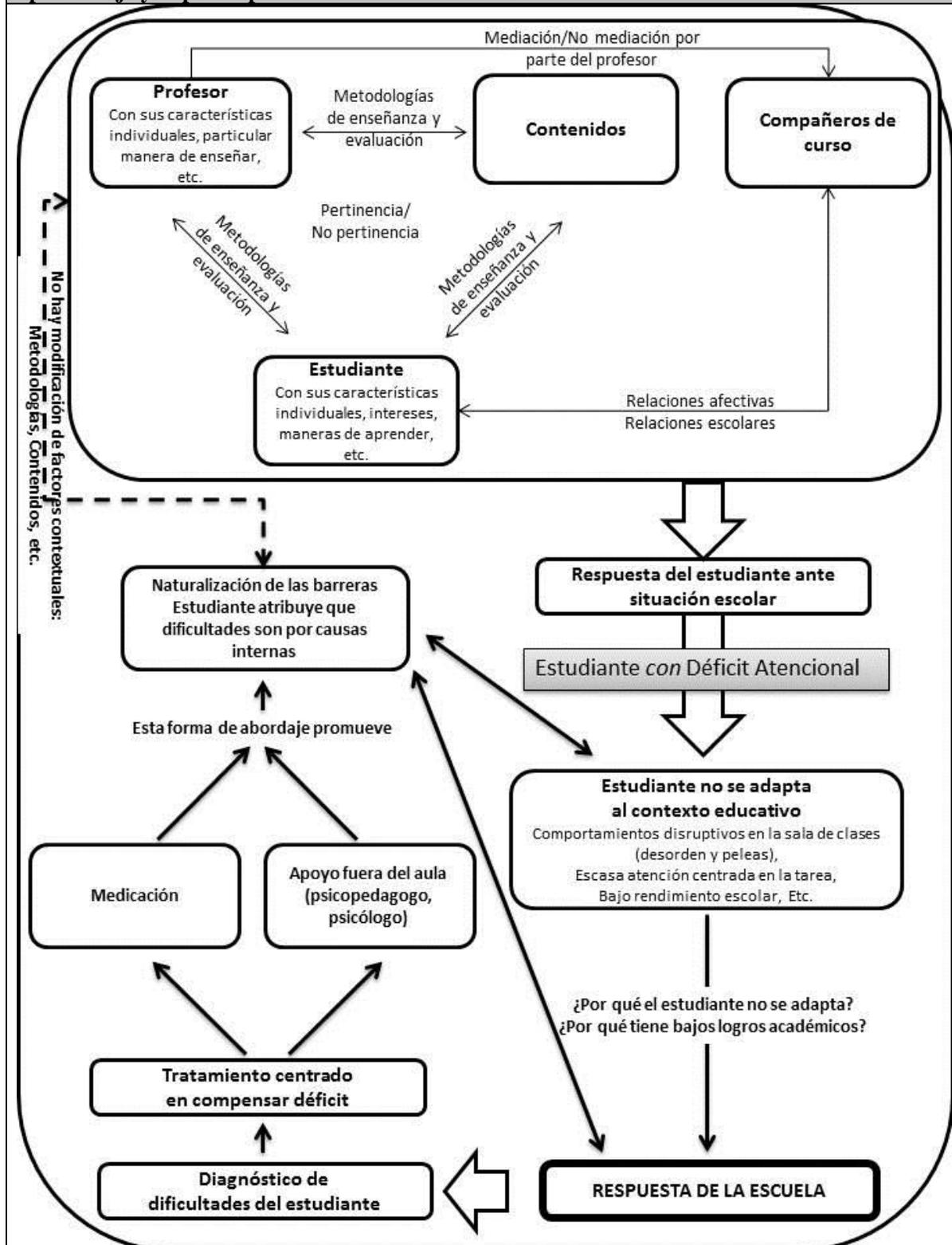
Además, a excepción de Alejandra, en todos es posible visibilizar alguna situación conflictiva con sus compañeros de curso que puede estar relacionada con sus dificultades escolares: desatención, bajo rendimiento escolar, comportamientos disruptivos en el aula (desorden y peleas), inquietud, entre otros.

Entonces, ¿Qué sucede con la idea de promover *el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona*? ¿Qué pasa con la idea de *aprender a ser*? ¿Se incentiva el supuesto de *aprender a vivir juntos*? Al parecer esta concepción de la educación (UNESCO, 2007) y los pilares que propone Delors (1996) no se han considerado a cabalidad para dar una respuesta educativa apropiada a los estudiantes que han participado de este estudio.

En este sentido, las barreras para el aprendizaje y la participación, en el caso de los estudiantes con déficit atencional, comienzan a partir de la escasa consideración de las distintas necesidades y/o maneras de aprender de los estudiantes.

No obstante, cabe mencionar que tanto las barreras como los recursos identificados tienen una naturaleza interactiva. Con el propósito de ilustrar las relaciones que se han construido durante el análisis entre las distintas categorías, se ha elaborado la Figura 2. De esta manera, la Figura 2 busca apoyar gráficamente la discusión que aquí se desarrolla.

**Figura 2. Interrelación de elementos que se constituyen en barrera o recurso para el aprendizaje y la participación de estudiantes con déficit atencional**



La primera parte del esquema responde a la interrelación entre los tres componentes del denominado *triángulo interactivo*: estudiante-profesor-contenidos (Coll, 2001). Desde el análisis de los resultados, se ha identificado como *barrera*, la utilización de metodologías de enseñanza predominante expositiva, es decir, un profesor que dicta o escribe en la pizarra sin promover mayor involucramiento o participación del estudiante. La utilización de este tipo de metodologías tiene consecuencias en el comportamiento de los estudiantes en el aula, como por ejemplo, la desconcentración, distracción y/o aburrimiento de lo que está explicando el profesor. Estos comportamientos estarían dando cuenta de la dificultad de mantener una atención de tipo *sostenida o centrada en la tarea* ante un tipo de tarea repetitiva, impuesta y sin novedades (Armstrong, 2012). Asimismo, es posible identificar en esta forma expositiva de hacer clases dos de los factores que Jensen (2010) propone para que aumenten la apatía y el resentimiento hacia la tarea y, por lo tanto, disminuya la atención: por un lado, escuchar al profesor es de carácter obligatorio (dirigido por el profesor, no hay aportes del estudiante en su formulación); y, por otro, el trabajo es pasivo (es un trabajo donde hay que estar sentado, baja interacción del estudiante).

Al plantear una clase con estas características no se están considerando otras formas de prestar atención o de aprender. No hay mayor consideración de las diferencias de cada estudiante y se planifica una clase pensada para un estudiante único, como por ejemplo, puede ser aquel que tiene una mayor capacidad de atención sostenida o de aprender, predominantemente, escuchando a otros. Desde el enfoque de las inteligencias múltiples, se estaría privilegiando solamente la inteligencia lingüística (Gardner, 1995).

Ahora bien, en el caso de los estudiantes de la investigación, la escasa pertinencia en el *cómo* se enseña, se relaciona estrechamente con el *qué* se enseña o la valoración que se realiza de los distintos contenidos de aprendizaje que se establecen en el currículum. Con esto se quiere plantear, el énfasis en aprendizajes que tienen que ver con las matemáticas o el lenguaje, por sobre asignaturas que consideren otras habilidades, como por ejemplo, las artes o el deporte.

En este sentido, muchas veces los contenidos planteados por el profesor son poco pertinentes y relevantes para los estudiantes y, éste va perdiendo el sentido sobre la información que el profesor expone en clases. Entonces, se confirma el tercer factor de

Jensen (2010) que desfavorece los procesos de atención del estudiante: irrelevancia de los contenidos. Esto es posible observarlo en las experiencias escolares de los estudiantes, al comparar las actividades que a ellos les resultan de interés con las actividades que se plantean en la sala de clases.

Esto también sucede en las situaciones evaluativas. Los estudiantes no tienen mayor participación sobre qué o cómo se evalúa ni las evaluaciones presentan características de flexibilidad o diversificación de las actividades y tareas, en relación a las diferencias individuales. Incluso, la evaluación pierde un sentido formativo, pues se valora más como instrumento de certificación social que de utilidad para tomar decisiones pedagógicas. Esto implica que no es un instrumento que los profesores utilicen para retroalimentar a los estudiantes sobre el logro alcanzado de acuerdo a sus capacidades o para plantear estrategias que estimulen y/o apoyen al estudiante en la mejora en su aprendizaje (Coll, Barberá y Onrubia, 2000).

Por otro lado, a lo largo del relato de las experiencias escolares de los participantes, se pone de manifiesto la importancia que otorgan a las relaciones que establecen con sus compañeros. De esta manera, cabe considerar a los compañeros de curso como un elemento que complementa las relaciones establecidas en el *triángulo interactivo*. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes reconocen que han recibido apoyo de sus compañeros, parece ser que esta actitud colaborativa responde más a iniciativas personales de sus amigos cercanos afectivamente, que a la promoción de un clima de colaboración en la sala de clases promovido por el profesor.

En este sentido, es posible evidenciar una falta de mediación docente en la promoción de un ambiente solidario y colaborativo. Se observa con mayor evidencia la falta de mediación docente, en los casos de Juan e Mónica, ante la situación de rechazo sostenido que tenían los compañeros con ellos –tanto afectivamente como escolarmente–. Y en el caso de Ramón que se auto-marginaba de los trabajos grupales o en el caso de Tomás que realizaba los trabajos sólo con su mejor amigo.

No obstante, cabe destacar que (a pesar de que se han presentado algunas situaciones conflictivas con compañeros de curso) las relaciones que los participantes han

establecido con otros de los estudiantes de su sala de clases, son valoradas, por ellos, como importantes apoyos en su paso por la escuela. Sobre todo en términos afectivos.

Entonces, con los datos y la información hasta aquí expuesta es posible visualizar que los estudiantes diagnosticados con déficit atencional *aprenden* en un contexto adverso a la diversidad, donde se plantean contenidos y metodologías poco pertinentes a sus intereses y habilidades, en una cultura de aprendizaje que, además, promueve más la competencia que la colaboración y la solidaridad. En este contexto los estudiantes responden negativamente, por ejemplo, manifestándolo a través de desconcentración constante, desorden, inquietud y bajo rendimiento escolar.

Estos estudiantes, diagnosticados con déficit atencional, que responden negativamente a una metodología tradicional de enseñanza, no han logrado adaptarse al contexto educativo que se les está proponiendo. Consecuentemente, profesores, familias y estudiantes se preguntan ¿por qué el estudiante no se adapta?, ¿por qué el estudiante tiene bajos logros académicos? Es cuando *tiene sentido* para estos agentes escolares derivar al estudiante para que le realicen un diagnóstico. Dicho diagnóstico más que centrarse en una evaluación integral del estudiante se limita, principalmente, a enfatizar sus dificultades escolares. Por lo tanto, en concordancia, el tratamiento propuesto está focalizado en compensar el déficit del estudiante a través de la prescripción de fármacos y atención individual fuera del aula (psicopedagogo/psicólogo).

Esta manera de comprender y abordar las diferencias individuales, donde es el estudiante quién *se tiene* que adaptar al contexto educativo, incentiva que el estudiante atribuya que las dificultades de aprendizaje se expliquen por causas internas. Por ejemplo, la atribución del bajo rendimiento en las pruebas, la desconcentración o las dificultades de comprensión al hecho de “tener déficit atencional”. También sucede, al parecer, que los profesores atribuyen las dificultades escolares a las propias características de los estudiantes, ya que no se modifican, significativamente, las metodologías que se utilizan y los contenidos que se trabajan.

Todo este sistema de interrelaciones que se ha presentado va configurando que las barreras propias de la situación de enseñanza *se naturalicen*, es decir, que se establezcan

como elementos cotidianos del contexto educativo y que, por lo tanto, no se realicen intentos relevantes por establecer una mejora en la respuesta educativa para estos estudiantes que presentan déficit atencional. En este sentido, se confirma el predominio de un contexto social donde las personas medicalizan la educación y psicologizan los problemas que pueden ser de una índole más social (Pérez, 2009).

Por consiguiente, se mantiene el statu quo de la sala de clases, se sobrevalora el diagnóstico y se limita la responsabilidad del profesor en la educación de los estudiantes. Se dirige la atención del profesor hacia aquello que es más difícil para el estudiante, poniendo énfasis en la deficiencia, limitando las oportunidades educativas que se pueden ofrecer (Echeita, 2006).

En este sentido, los resultados son congruentes con estudios que se han realizado desde el enfoque de *voz de los estudiantes* donde se han evidenciado procesos de segregación en la escuela, de estudiantes pertenecientes a grupos con mayor riesgo de exclusión (Moriña, 2010; Moriña, en prensa; Saggors, Hwang, y Mercer, 2011; Susinos y Calvo 2006). Al parecer, entonces, los estudiantes diagnosticados con déficit atencional se suman al grupo de estudiantes que tienen mayor tendencia a ser marginados de los procesos educativos.

Pero, entonces, ¿cómo dar respuesta a las dificultades de atención que presentan estos niños en el aula?, ¿cómo resolver el problema del movimiento y la inquietud? Sin la intención de ser exhaustivos se proponen, a continuación, formas de abordaje que relacionan los datos emergidos desde el análisis y lo propuesto por la literatura existente.

Al parecer, resulta fundamental, tal como se plantea desde el enfoque de la educación inclusiva, la promoción, por parte del docente, de un ambiente colaborativo y de ayuda mutua como estrategia que permite trabajar *a favor* de la diferencia. Esto debido a que, a través de la promoción de aprendizajes colaborativos, los estudiantes son capaces de reconocer en el otro distintas habilidades que pueden potenciar el logro de objetivos comunes, basados en el trabajo de todos (Durán, 2009). Si los estudiantes de la investigación se refieren a sus compañeros como uno de los apoyos afectivos más relevantes que han tenido, tal vez los profesores tengan que potenciar y establecer

estrategias que releven y den importancia a este tipo de relaciones dentro del aula. Además, crecer en una cultura de colaboración va propiciando que los niños desarrollen estas respuestas frente a las diferencias individuales no sólo en la sala de clases, sino que también en otros contextos.

Al parecer, también es favorable trabajar en pos de potenciar que los profesores se intenten “salir del esquema” (como expresa una de las participantes). Es decir, que los docentes establezcan relaciones más cercanas y empáticas con sus estudiantes, que se preocupen por ellos como personas y que proporcionen retroalimentaciones que enriquezcan los procesos de aprendizaje (Wentzel, 1997 en Miras, 2001). Es justamente el profesor con estas características el que se percibe como un apoyo por parte de los estudiantes. Y es también la actitud que tiene que desarrollar un profesor que trabaje desde el enfoque de la inclusión.

Además, se necesita de un profesor que sea capaz de desarrollar una comprensión integral de las características de sus estudiantes, que considere tanto sus habilidades menos desarrolladas (y que con las metodologías y apoyos adecuados podría potenciar), pero que se focalice sobre todo en los recursos del estudiante, en sus habilidades, capacidades e intereses. Esto, se complementa con una evaluación del contexto de aprendizaje que permita identificar elementos que puedan ser modificados, para proponer una clase más interesante y pertinente a aquellos estudiantes que tienen dificultades de mantener un tipo de atención sostenida o quietud frente a tareas que pueden ser repetitivas y poco participativas.

En este sentido, lo planteado por los participantes en relación a los afectos de compañeros y profesores se relaciona con el establecimiento de un clima escolar donde los estudiantes se pueden sentir acogidos. De esta manera, resulta pertinente considerar el concepto de “apoyo moral” propuesto por Stainback y Stainback, (2007). El apoyo moral se refiere a las interacciones que se dan entre los seres humanos y que refuerzan el valor de cada uno como individuos y compañeros, aceptando ideas y sentimientos sin realizar juicios de valor. Esto, no implica que las personas siempre tengan que estar de acuerdo, sino más que se propicie un ambiente de confianza para que se compartan diferentes perspectivas, sin ser rechazados o criticados.

Respecto al movimiento o inquietud en la sala de clases, cabe mencionar la propuesta de Jensen (2010) quien releva, tras la presentación de diferentes estudios, la importancia del *cerebelo*<sup>4</sup> en respuestas relacionadas con la memoria, la atención, la percepción espacial, las emociones, el lenguaje, claves no verbales y toma de decisión. En este sentido, esta interrelación de procesos cognitivos resulta interesante en la medida que permite dar un argumento para favorecer en la sala de clases el trabajo con el cuerpo y el movimiento, así como potenciar actividades relacionadas con el juego y la educación física. Este autor destaca y respalda a través de distintos estudios, la relevancia de promover actividades que impliquen un uso de las habilidades sensorio-motrices para aprender conceptos lingüísticos. Asimismo, las experiencias sensorio-motrices estimulan directamente los “centros de placer del cerebro” (Jensen, 2010, p.124) y, ¿a quién no le gusta sentirse a gusto en el contexto en el que se encuentra? Los participantes del estudio hacen referencia explícita a que les motiva moverse o expresarse a través del baile, el teatro o el dibujo y que les gustaría una escuela que fuese más “entretenida”; es decir, que contemplara este tipo de actividades.

En este sentido, resulta pertinente también, citar a Armstrong (2012), quien manifiesta que antes de resolver los problemas de los estudiantes en la sala de clase a través de la prescripción de fármacos, hay que realizar todas las modificaciones necesarias para proporcionar a los estudiantes entornos más estimulantes, lúdicos y creativos que impliquen novedad, cambio y actividad física.

Los resultados de la presente tesis apuntan a la necesidad de avanzar decididamente hacia el incremento de la participación de los estudiantes en los procesos de mejora de la escuela. De este modo, escuchar la voz de los estudiante puede favorecer el proceso que Armstrong (2012) denomina “construcción de nichos”, es decir, la participación activa de la persona en la modificación y transformación de su entorno inmediato. En el caso de los niños y jóvenes diagnosticados con déficit atencional, un ambiente donde las características

---

<sup>4</sup> El cerebelo, por lo general y tradicionalmente, es reconocido como “un sistema neuronal encargado de regular el movimiento con acciones muy bien definidas sobre la coordinación, postura, tono y control de los movimientos oculares y movimientos fino” (Arriada-Mendicoa, Otero-Siliceo, Corona-Vázquez, 1999, p.1075).

de “desatención” e “hiperactividad” no sean vistas como problemas, sino como habilidades útiles para las actividades propuestas. La construcción de nichos se relaciona con el establecimiento de una enriquecida red de recursos humanos que validen y fomenten los talentos de niños y jóvenes y, por lo tanto, que en vez de centrar el foco únicamente en lo negativo, se enfatice lo más positivo de estos estudiantes.

Asimismo, se presentan elementos que aportan al debate de la política educativa actual. Por ejemplo, el año 2011 se promulgó en Chile el Decreto exento 1363 que busca reducir las horas de música (MINEDUC, 2011). Medida que amenaza seriamente la respuesta educativa a la diversidad y, consecuentemente, al planteamiento de un currículum que sea pertinente y relevante para todos los estudiantes.

Por otro lado, puede resultar ineficaz como respuesta educativa la implementación de Proyectos de Integración que aborden el diagnóstico de déficit atencional. Esto debido a que, por lo general, la respuesta a la diversidad por parte de la integración aún puede generar prácticas segregadoras. Más aún, en un estudio realizado por investigadores chilenos sobre las características de los PIE en el contexto nacional, se aprecia que una de las conclusiones relevantes es el predominio de un modelo con énfasis en un enfoque psico-médico que potencia diagnósticos y tratamientos individuales, principalmente, a través de la figura de los *especialistas* (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, en prensa). Por lo demás, una de las prácticas que se puede identificar fácilmente, es la que se concreta a través del diagnóstico que se tiene que realizar para decidir y demostrar quién de los estudiantes es candidato a recibir subvención y apoyo del PIE. Tal como ha planteado la literatura (Echeita, 2006; Bianco y Figueroa, 2008), este tipo de diagnóstico, conlleva a la etiquetación del estudiante bajo una categoría, en este caso la del niño que tiene déficit atencional.

En cualquier caso, las críticas y/o argumentos apuntan a la modificación de un sistema educativo que, tal como se expresó en el comienzo al plantear el problema de investigación, desde sus bases y marcos generales atraviesa una crisis de calidad, equidad y segregación social. (Bloque Social por la Educación, 2006; OCDE, 2004).

La presente investigación ha permitido profundizar en las experiencias concretas de los jóvenes diagnosticados con déficit atencional desde su propio relato. Y, se ha presentado también la importancia del contexto y las interacciones que en este se dan, como elemento clave para comprender procesos de exclusión de estudiantes que son diagnosticados con déficit atencional. Así como también, identificar posibles caminos que reduzcan una respuesta individualista y médica al *déficit*.

No obstante, el estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, debido al tiempo exigido por cada caso para la producción y análisis de los datos es que, probablemente, no se da cuenta de toda la riqueza que se puede obtener respecto al problema de investigación, al incluir un número reducido de participantes. En segundo lugar, las técnicas utilizadas requieren, principalmente, del lenguaje verbal y, por lo tanto, no responden a la diversidad de habilidades y formas de comunicación que tienen los estudiantes. En tercer lugar, cuatro de las entrevistas se realizaron dentro del colegio al que asistían los participantes, y por medio del contacto proporcionado por los psicólogos de cada institución, lo que puede haber afectado en la libertad que sintió cada uno para contar su experiencia. En cuarto lugar, si bien resulta necesario y fundamental conocer la perspectiva de los estudiantes, se pierden otras voces que pueden resultar importantes para comprender el fenómeno del déficit atencional, como por ejemplo, la de familias y profesores. En quinto lugar, cabe mencionar que los estudiantes aún no terminan la escuela, por lo que no se ha podido obtener una comprensión de la experiencia escolar que implique todos los años de escolarización. Por último, se ha presentado sólo una parte de las experiencias de vida de cada participante, limitando una comprensión global del fenómeno del déficit atencional.

Por otro lado, a la luz de los análisis y resultados desarrollados en esta investigación, futuros estudios podrían estar orientados a: (a) ampliar la diversidad y el número de casos (por ejemplo, considerar a jóvenes que pertenezcan a distintas zonas geográficas); (b) considerar a estudiantes que hayan asistido a diversos contextos educativos (por ejemplo, escuelas interculturales, multinivel o con foco en método Montessori); (c) indagar y comprender las potencialidades del comportamiento “hiperactivo” y “desatento”, así como en recursos y estrategias que utilicen los estudiantes; (d) profundizar de metodologías y apoyos técnicos-pedagógicos para los estudiantes que presentan dificultades para mantener la atención del tipo sostenida o que requieren de

actividades que impliquen más movimiento y dinamismo, como alternativas al tratamiento farmacológico; (e) realizar estudios de casos que impliquen la perspectiva de distintos agentes educativos (por ejemplo, profesores, familias y estudiante).

## 8. Referencias Bibliográficas

- Aboitiz, F., López-Calderón, J., López, V. y Galaburda, A. (2006). Neurobiología del déficit atencional: endofenotipos y dinámica de los sistemas dopaminérgicos. En: I. López, V. Boehme, J. Förster, L. Troncoso, T. Mesa, y R. García (Eds.), *Síndrome de Déficit Atencional* (pp.27-44). Santiago: Editorial Universitaria.
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* Recuperado de Educarchile:  
[http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_articulos/investigador/articles-94457\\_recurso\\_1.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf)
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En: Giné, C. (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.161-170). Barcelona: Horsori Editorial
- Almonte, C. y Sepúlveda, G. (2006). Desarrollo de la personalidad. En: I. López, V. Boehme, J. Förster, L. Troncoso, T. Mesa, y R. García (Eds.), *Síndrome de Déficit Atencional* (pp.123-137). Santiago: Editorial Universitaria.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Arriada-Mendicoa, N., Otero-Siliceo, E., Corona-Vásquez, T. (1999). Conceptos actuales sobre cerebelo y cognición. *Revista de Neurología*, 29 (11), pp. 1075-1082.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD]. (2010).

*Discapacidad intelectual. Definiciones, clasificación y sistemas de apoyo* (undécima edición). Madrid: Alianza Editorial

Asociación Psiquiátrica Americana [APA]. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* [DSM-IV], 4ª ed. Barcelona: Masson.

Becerra, M. (primera quincena diciembre de 2012). Ritalín: una sociedad que droga a sus niños. *El ciudadano*. Recuperado de:

<http://www.elciudadano.cl/2013/01/03/62341/ritalin-una-sociedad-que-droga-a-sus-ninos/>

Benasayag, L. (2007). *ADDH, niños con déficit atencional e hiperactividad: ¿una patología de mercado?* Buenos Aires: Novedades Educativas

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bianco, A., y Figueroa, P. (2008). Sobrediagnóstico, derechos vulnerados y efectos subjetivos. *Ethos educativo* (43), 64-79.

Black-Hawkins, K., Florian, L., y Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Oxon: Routledge.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(3), pp. 1-15. Recuperado el 1 de julio de 2011, de Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Bloque Social por la educación. (2006). *Propuestas del bloque social a las organizaciones populares y a la ciudadanía para mejorar la educación chilena*. Recuperado de: [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Documento\\_Bloque\\_Social\\_Noviembre.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf)
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Campos, A. (2006). Evaluación neuropsicológica y psicopedagógica del niño con déficit atencional. Estilos cognitivos, perfiles neuropsicológicos, instrumentos de evaluación. En: I. López, V. Boehme, J. Förster, L. Troncoso, T. Mesa, y R. García (Eds.), *Síndrome de Déficit Atencional* (pp.187-195). Santiago: Editorial Universitaria.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM
- Carrasco, X. (2009). Visión básico-clínica del trastorno por déficit atencional e hiperactividad. En: F. Aboitiz y X. Carrasco (Eds.), *Déficit atencional e hiperactividad: fronteras y desafíos* (pp.17-44). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Connelly, F.M., y Clandinin, D.J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrera, N. Pérez de Lara, F.M. Connelly, D.J. Clandinin y M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la

- enseñanza y el aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2 (pp. 157-86). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Barberá, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2 (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008) La investigación con relatos de vidas: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyche*, 17(1), 29-39.
- Cornejo, M, Besoain, C. y Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimientos en la investigación social cualitativa contemporánea. *Forum Qualitative Social Research*, 12(1). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1527>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durán, D. (2009). El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (segunda edición). Madrid: Narcea.

- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M. López, M., Calvo, I., González-Gil, F. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión en España. *Revista de educación*, 349, pp.153.
- Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Förster, J., Boehme, V. y Mesa, T. (2006). Tratamiento farmacológico del síndrome de déficit atencional y trastornos asociados. En: I. López, V. Boehme, J. Förster, L. Troncoso, T. Mesa, y R. García (Eds.), *Síndrome de Déficit Atencional* (pp. 209-238). Santiago: Editorial Universitaria.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Editorial Octaedro
- Galán, M.L. y Echeita, E. (2011). La atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En: E. Martín y T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp.107-126). Barcelona: Editorial Graó.
- García, M. (2011). *Mujeres, maestras y diversidad. Historias de vida*. Tesis para optar al grado de Máster en “Escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones”. Universidad Internacional de Andalucía.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Grupo de Estudio y Trabajo en Educación en Educación Popular [GETEP]. (2010). *Una experiencia de autoeducación popular: autoformación de pobladores y estudiantes*

*para la lucha contra la patologización y exclusión del sistema educativo.* Trabajo presentado en las III Jornadas de Estudiantes de Pregrado en Humanidades y Ciencias Sociales, Santiago de Chile.

Higuera, F. y Pella, V. (2004) Trastorno por déficit atencional con hiperactividad: Revisión de conocimientos actuales. *Acta Médica Grupo Ángeles*, 2(1). Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-actmed/e-am2004/e-am04-1/e1-am041.htm>

Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.* Madrid: Narcea

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* Francia: UNESCO.

López, I. (2006). Introducción. En: I. López, V. Boehme, J. Förster, L. Troncoso, T. Mesa, y R. García (Eds.), *Síndrome de Déficit Atencional* (pp. 13-23). Santiago: Editorial Universitaria.

López, I. y García R. (2006). Enfoque general en el tratamiento del síndrome de déficit atencional en niños y adolescentes. En: I. López, V. Boehme, J. Förster, L. Troncoso, T. Mesa, y R. García (Eds.), *Síndrome de Déficit Atencional* (pp. 199-207). Santiago: Editorial Universitaria.

López, S., Rodillo, E. y Kleinsbuster, S. (2008). Neurobiología y diagnóstico del trastorno por déficit atencional. *Revista Médica*, 19(5), 511-524.

López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. y Rojas, C. (en prensa). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363.

- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Compl.), *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 3 (pp. 21-43). Madrid: Alianza Editorial.
- Mas, C. (2009). El TDAH en la práctica clínica psicológica. *Clínica y Salud*, 20 (3), 249-259.
- Ministerio de Salud [MINSAL]. (2007). *II Encuesta de calidad de vida y salud. Informe de resultados total nacional*. Recuperado de Ministerio de Salud: [http://epi.minsal.cl/epi/html/sdesalud/calidaddevida2006/Informe Final Encuesta de Calidad de Vida y Salud 2006.pdf](http://epi.minsal.cl/epi/html/sdesalud/calidaddevida2006/Informe%20Final%20Encuesta%20de%20Calidad%20de%20Vida%20y%20Salud%202006.pdf)
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2008). *Guía clínica: atención integral de niñas/ niños y adolescentes con trastorno hiperactivo/trastorno de la atención*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2009). *Decreto Nro.170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de Ministerio de Educación: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2010). *Orientaciones técnico-pedagógicas para la evaluación diagnóstica integral Ley 20.201-Decreto N°130*. Recuperado de Ministerio de Educación: [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201009291620520.ORIENTACIONES\\_PROCESO\\_EVALUACION\\_DIAGNOSTICA\\_INTEGRAL.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201009291620520.ORIENTACIONES_PROCESO_EVALUACION_DIAGNOSTICA_INTEGRAL.pdf)
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2011). *Decreto exento Nro.1363. Aprueba planes y programas de estudio de 5° a 8° año de educación básica*. Recuperado de Ministerio de Educación: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028021>

- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2 (pp. 309-329). Madrid: Alianza Editorial.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de educación* 353, pp. 667 – 690.
- Moriña, A. (en prensa). ¿Prácticas educativas que incluyen o que excluyen? Resultados de una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 359. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359\\_104.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_104.pdf)
- Nieto, J. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado el 4 de mayo de 2011, de Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [OCDE]. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OCDE
- Onrubia, J. (2009) Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.49-62). Barcelona: Horsori.
- Organizaciones de las Naciones Unidas [ONU]. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>
- Owens, J. (2007). Liberating voices through narrative methods: the case for an

interpretive research approach. *Disability & Society*, 22 (3), pp.299-313.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp.11-29.

Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, pp.101-117.

Pérez, C. (2009). *Sobre la condición social de la psicología*. Santiago: LOM Ediciones.

Pérez, C. (2012). *Su problema es endógeno*. En: <http://es.scribd.com/doc/102631329/Su-problema-es-Endogeno-Carlos-Perez-Soto>

Pinto, F., Förster, J. y García, R. (2006). Diagnóstico clínico del síndrome de déficit atencional (SDA). En: I. López, V. Boehme, J. Förster, L. Troncoso, T. Mesa, y R. García (Eds.), *Síndrome de Déficit Atencional* (141-158). Santiago: Editorial Universitaria.

Real Académica Española [RAE]. (2001). *Diccionario de la lengua española* (vigésima segunda edición). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/>

Riquelme, R. (2011). *Autoeducación Popular frente al Déficit Atencional: Un camino hacia el Bienestar Psicosocial en las Poblaciones*. Memoria para optar al Título de Psicólogo. Universidad de Chile.

Rivas, J.I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: J.I. Rivas y D. Herrera (Coord), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (17-36). Barcelona: Editorial Octaedro

- Rivas, J.I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades de la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, (pp.187-209).
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Saggers, B., Hwang, Y.S. y Mercer, L. (2011). Your voice counts: Listening to the voice of high school students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), pp. 173-190.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57 (1). Recuperado de:  
<http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewArticle/32>
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp. 119-136.
- Susinos, T. y Calvo, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social, Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 8-9, pp. 87-106.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*. Recuperado de Instituto Interamericano de Derechos

Humanos [IIDH]:

[http://iidhwebserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2\\_2010/AspecTeoMetodologico/Material\\_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf](http://iidhwebserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de UNESCO:

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Recuperado UNESCO:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), pp. 1-21.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Urzúa, A., Domici, S., Cerda, A., Ramos, M. y Quiroz, J. (2009). Trastorno por déficit atencional con hiperactividad en escolarizados. *Revista Chilena de Padiatría*, 80(4), 332-338.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Editorial Paidós

# ANEXO N° 1

### **Parte I. Autopresentación y datos personales**

(a) Consigna generadora de información: *“Para partir, vamos a empezar con una visión propia de quién eres. Te propongo que te presentes a ti mismo/a, con toda libertad, por ejemplo, señalar qué circunstancias han sido más importantes, de qué se siente más satisfecha/o, de qué menos, cuáles son sus perspectivas o su futuro, todo lo que usted quiera decir sobre si misma/o.*

(b) Datos personales: edad, comuna donde vive, curso en que se encuentra, tipo de establecimiento educacional, con quién vive, etc.

### **Parte II. Guía de entrevista**

*“Vamos a comenzar con la entrevista. Ésta es una entrevista biográfica donde se pretende recuperar la voz de estudiantes que han sido diagnosticados con déficit atencional en relación a los procesos educativos y cómo viven su paso por la escuela. Contempla hablar sobre tu mundo familiar, social y sobretodo escolar”*

<b>Pregunta generadora: Cuéntame, ¿cómo ha sido tu experiencia escolar desde que entraste a la escuela hasta ahora?</b>	
<i>1. Historia y vivencia escolar</i>	
(a) Aspectos generales de la experiencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto: tipo de escuela, comuna, etc.</li> <li>- ¿En qué escuelas estudiaste?,</li> <li>- ¿fuiste al jardín infantil?</li> <li>- Básica, media</li> <li>- ¿Cómo has vivido el cambio de la básica a la media?</li> <li>- Elección de las escuelas, ¿por cercanía?, ¿por otros motivos?</li> <li>- Cómo ha sido, a nivel general, tu paso por la escuela</li> <li>- ¿Recuerdas el primer día de clases?</li> </ul>
(b) Recuerdos (positivos, negativos) que tiene de la escuela	
(c) Experiencias/Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con profesores/as, ¿te respetan?, ¿los respetas?, ¿relación informal?</li> <li>- Con compañeros/as, ¿hay aprendizaje cooperativo?, ¿aceptan las diferencias?, ¿marcadas por el dg?, ¿discriminan?, ¿son un apoyo?, ¿quiénes son los compañeros más rechazados?, ¿y los más aceptados?, ¿perteneces algún grupo?</li> <li>- Familia-escuela, ¿es/era activa la participación de tus padres con los profesores?, ¿te ayudaban en las tareas?, ¿te apoyan?, ¿iban a tus reuniones de apoderado?, ¿qué opinión tienen tus papás de tu rendimiento escolar?, ¿qué piensan de ti como estudiante?</li> <li>- Historias que cuentan otros... ¿qué cosas opinaban tus papás de la escuela?, ¿o de los profesores?, ¿o de las cosas que hacías?, ¿hay historias que te contaban tus papás?</li> </ul>

	- Otras personas significativas de la escuela.
(d) Aspectos específicos del aprendizaje y la participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos de enseñanza, ¿cómo eran las clases?, ¿eran entretenidas?, ¿qué hacías en la clase?, visibilidad ante el docente, ¿recibes ayuda?, ¿quién te ayudaba?, ¿te sentías cómodo en la clase?, ¿cómo eran los profesores?,</li> <li>- Calificaciones y valoración, ¿qué notas tenías?, ¿qué asignatura te gustaba más?, ¿y menos?, ¿en cuál te iba mejor? ¿en cuál peor?</li> <li>- Barreras y recursos, ¿qué te ayudo?, ¿tuviste apoyos?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿qué tipo de apoyo recibe tras el diagnóstico?</li> <li>- Participación, ¿te sientes participe de tu propio aprendizaje?, ¿motivación?, ¿participas en actividades grupales?, ¿participas en actividades extraprogramáticas?, ¿te pedían tu opinión?, ¿te sientes acogido en la escuela?, ¿se escuchan tus opiniones?, ¿te sientes parte del grupo?, ¿tienes amigos? ¿muchos? ¿pocos? ¿buenos? ¿hay compañeros con los que te llevas mal?</li> </ul>
(e) Aspectos específicos del déficit atencional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico, ¿quién/cómo se hace derivación?</li> <li>- Tratamiento, valoración de la medicamentación</li> <li>- Relación con el diagnóstico</li> <li>- Cuándo fue la primera vez que te diste cuenta...</li> <li>- Cuándo fue la primera vez que escuchar hablar de eso, que entendía,</li> <li>- Tuvo repercusiones este diagnóstico cómo afecto su identidad, se sintió especial, diferente, etc.</li> </ul>
<i>2. Experiencias familiares</i>	
(a) Datos biográficos generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de hermanos</li> <li>- Padres: trabajo. Dónde y cómo viven</li> <li>- Relación con los padres y hermanos</li> </ul>
(b) ¿Qué recuerdos tiene de su niñez?	- Algunos recuerdos significativos de su vida
(c) Amigos, diversiones, etc.	
<i>4. Situación actual</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo estás ahora?</li> <li>- ¿Cómo te sientes ahora en el colegio/liceo?</li> <li>- ¿Te sientes valorado?</li> </ul>
<i>5. Perspectivas futuras de la vida</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué piensa hacer, cuando acabe los estudios?</li> <li>- ¿Qué querría ser, trabajar?</li> <li>- ¿Qué es lo que más le gustaría conseguir?</li> <li>- ¿Qué te aporta la escuela para alcanzar estos objetivos?</li> <li>- ¿Qué te imaginas haciendo hen cinco años más?</li> </ul>

# ANEXO N°2

### Biograma

Se trata de crear una línea cronológica, desde que entraste a la escuela o jardín infantil hasta la fecha, señalando los momentos más significativos de tu experiencia escolar.

En esta línea se recogen y describen con más detalle los momentos importantes, comenzar por los más recientes y luego ir hacia atrás hasta llegar al inicio de tu etapa escolar. Esto puede dar un trazado con cumbres hacia arriba o hacia abajo, de la línea media, según su valoración actual (positivo o negativo). (I=Inicio; EA=Época actual)





# ANEXO N°3

<b>Indicadores y preguntas orientadoras extraídos del Índice de Inclusión</b>	
<b>Dimensión A Crear culturas inclusivas</b>	
<b>Indicador</b>	A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros
	A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto a todo el alumnado
	A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas
	A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación
	A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias
<b>Dimensión B Elaborar políticas inclusivas</b>	
<b>Indicador</b>	B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo
	B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión
	B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado
	B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico
	B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina
<b>Dimensión C Desarrollar prácticas inclusivas</b>	
<b>Indicador</b>	C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado
	C.1.3. El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia
	C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje
	C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa
	C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes
	C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo
	C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
	C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares
	C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

# ANEXO N°4

## INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

### **Estimado/a Estudiante.-**

Has sido invitado/a a participar en la investigación “*Experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes diagnosticados con déficit atencional*”. La presente investigación se enmarca dentro del Magíster de Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y tiene como objetivo conocer la experiencia escolar de jóvenes que fueron diagnosticados con déficit atencional durante el transcurso de la enseñanza básica y que en la actualidad estén en enseñanza media.

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación se realizarán:

1. Dos sesiones de entrevistas individuales con estudiantes, aproximadamente de 1 hr. cada una, la cual se registrará por medio de grabadora de audio.
2. Una sesión de cierre con el/la estudiante que considere retroalimentación del proceso llevado a cabo.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida su participación en cualquier momento de las entrevistas, sin tener que dar explicaciones., o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

A cada estudiante se le entregará una copia de las transcripciones realizadas.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

## ASENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en las entrevistas realizadas para la investigación “*Experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes diagnosticados con déficit atencional*”. Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Participante

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Natalia Silva Pastén

Investigadora Responsable

natalia.silva@u.uchile.cl

Ó

Dr. Mauricio López Cruz

Profesor Tutor

mandrelopez@gmail.com

Departamento de Psicología Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: (2) 9787785

**Una copia de esta carta queda para el entrevistado**

# ANEXO N°5

## INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

**Estimado Sr./Sra. ---**

**Apoderado/a**

Su hijo o hija (mi representado/a) será invitado a participar en la investigación “*Experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes diagnosticados con déficit atencional*”. La presente investigación se enmarca dentro del Magíster de Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y tiene como objetivo conocer la experiencia escolar de jóvenes que fueron diagnosticados con déficit atencional durante el transcurso de la enseñanza básica y que en la actualidad estén en enseñanza media.

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación se realizarán:

1. Dos sesiones de entrevistas individuales con estudiantes, aproximadamente de 1 hr. cada una, la cual se registrará por medio de grabadora de audio.
2. Una sesión de cierre con el/la estudiante que considere retroalimentación del proceso llevado a cabo.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Su hijo o hija (mi representado/a) pueden rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

A cada estudiante se le entregará una copia de las transcripciones realizadas.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

## CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo o hija (mi representado/a) ha aportado a través de su participación en la entrevista para la investigación “*Experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes diagnosticados con déficit atencional*”. Además, señalo que mi hijo o hija (o representado) y yo hemos sido informados de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, mi hijo o hija (o representado), puede retirarse de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

---

Nombre y Firma del Apoderado (representante)

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Natalia Silva Pastén

Investigadora Responsable

natalia.silva@u.uchile.cl

Ó

Dr. Mauricio López Cruz

Profesor Tutor

mandrelopez@gmail.com

Departamento de Psicología Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: (2) 9787785

**Una copia de esta carta queda para el entrevistado**

# ANEXO N°6

## INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

**Estimado Sr./Sra. ---  
Director/a Establecimiento**

Estudiantes de su establecimiento serán invitados/as a participar en la investigación “*Experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes diagnosticados con déficit atencional*”. La presente investigación se enmarca dentro del Magíster de Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y tiene como objetivo conocer la experiencia escolar de jóvenes que fueron diagnosticados con déficit atencional durante el transcurso de la enseñanza básica y que en la actualidad estén en enseñanza media.

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación se realizarán:

1. Dos sesiones de entrevistas individuales con estudiantes, aproximadamente de 1 hr. cada una, la cual se registrará por medio de grabadora de audio.
2. Una sesión de cierre con el/la estudiante que considere retroalimentación del proceso llevado a cabo.

Para realizar las entrevistas se solicita ocupar las dependencias del establecimiento.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Los estudiantes pueden rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

A cada estudiante se le entregará una copia de las transcripciones realizadas.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

### **Autorización**

Por la presente carta autorizo desarrollar en el establecimiento que dirijo la investigación “*Experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes diagnosticados con déficit atencional*”. La participación en las actividades del proyecto, dependerán del consentimiento informado de cada uno de los participantes quienes podrán retirarse en el momento que lo deseen.

Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

---

Nombre, Cargo y Firma

---

Nombre y Firma de la Investigadora

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Natalia Silva Pastén

Investigadora Responsable

natalia.silva@u.uchile.cl

Ó

Dr. Mauricio López Cruz

Profesor Tutor

mandrelopez@gmail.com

Departamento de Psicología Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: (2) 9787785

**Una copia de esta carta queda para el entrevistado**